

Diálogos em torno do ensino e aprendizagem de Percepção Musical: intersecções de estudos e práticas institucionais

Cristiane Hatsue Vital Otutumi

UNESPAR Campus 1 EMBAP
crisotutumi@gmail.com

Caroline Caregnato

UEA – Universidade do Estado do Amazonas
carolinecaregnato@gmail.com

Ronaldo da Silva

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
ronalldu@gmail.com

Priscila de Oliveira Silva

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
pris.oliveira.07@gmail.com

Sarah Fernandes

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
sasahlaiter@gmail.com

Simpósio

Resumo do simpósio: A Percepção Musical é uma disciplina frequentemente presente na formação a que os estudantes de música têm acesso em universidades, conservatórios ou outros contextos, portanto, não estão distantes na recordação de muitos musicistas as aulas características dessa disciplina, que envolvem a realização de atividades de escrita e leitura musical, geralmente centradas em torno de ditados ou da identificação de intervalos e acordes, por vezes trabalhadas com alunos pouco motivados a se engajarem com as práticas em questão. O cenário descrito talvez não seja o mais auspicioso para professores e estudantes, portanto, o debate sobre o assunto precisa ser trazido à tona com o intuito de ampliarmos nossa compreensão sobre a construção de saberes nesse campo e compartilharmos experiências, a fim de que sejam superados os desafios vinculados à disciplina e de modo que sejam ressignificados os processos que a permeiam. Os trabalhos agrupados neste simpósio têm como objetivo apresentar intersecções entre estudos teóricos, relacionados com a Percepção Musical, e práticas de ensino e aprendizagem nessa área. As discussões aqui trazidas partem de conceitos fundamentais, como é o caso do debate focado sobre a alfabetização e o letramento, que não apenas aponta a definição dos termos em questão, como também questiona a “hegemonia” do ensino baseado na notação musical e que ainda é um ponto nevrálgico dentro da Percepção Musical. Dentre os trabalhos do simpósio também é colocado em xeque o ensino que reduz a compreensão auditiva da música à identificação de intervalos e

acordes e à realização de ditados, sendo apresentada uma proposta de ensino que busca expandir essa abordagem. Ainda são apresentados relatos de iniciativas vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão que buscaram provocar o desenvolvimento de processos de autorregulação da aprendizagem em estudantes de Percepção Musical. Os trabalhos do simpósio apresentam relatos de experiências de ensino-aprendizagem e reflexões construídas a partir de revisões de literatura, estruturadas por pesquisadores vinculados a instituições localizadas no Norte e Sul do país, envolvendo o nível universitário e pré-universitário. Os resultados aqui reunidos apontam para experiências de reconstrução e ampliação das práticas e estudos vinculados à Percepção Musical, e sinalizam para a necessidade de que sejam fomentados novos e futuros debates sobre o tema.

Palavras chave: ensino-aprendizagem de Percepção Musical; alfabetização e letramento musical; currículo em Percepção Musical; Percepção Musical e autorregulação.

A alfabetização e letramento musical: um estudo introdutório e conceitual a partir de uma construção dialógica entre áreas¹

Ronaldo da Silva

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

ronalldu@gmail.com

Priscila de Oliveira Silva

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

pris.oliveira.07@gmail.com

Sarah Fernandes

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

sasahlaiter@gmail.com

Simpósio

Resumo: O ensino de música no contexto brasileiro apresenta características que tendem a defini-lo entre dois polos: informal e formal. Uma das características que acentua esse contraste diz respeito ao modo em que o indivíduo lida com os símbolos grafados na notação musical e como, a partir deles, torna-se capaz de tomar decisões musicais significativas, assim como, decisões ligadas à escolhas de ordem extramusicais. Esse trabalho busca analisar como os conceitos *alfabetização* e *letramento* são compreendidos em sua área de origem, a Educação, e como, por meio de indícios de uma ação interdisciplinar, pode alargar o entendimento acerca de tais processos no âmbito da Educação Musical. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando-se em três revistas científicas da área de Educação dados referentes aos termos *alfabetização* e *letramento*. Por meio da análise de conteúdo foi possível obter uma visão ampliada sobre os dois conceitos tendo em vista a sua aplicação no contexto musical. Entre os resultados alcançados, pode-se destacar que a *alfabetização* e o *letramento* perfilam-se com objetivos específicos, mas complementares. Se a *alfabetização* está voltada à codificação e decodificação de sinais grafados, o *letramento* remete aos resultados obtidos por quem se apropria da escrita, interferindo positivamente no âmbito individual e social.

Palavras chave: alfabetização musical; letramento musical; pensamento musical significativo

Introdução

¹ Agradecimento ao CNPq e Fundação Araucária pelo apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A compreensão das dimensões que abrangem o escopo da prática de ensino musical significativo inserido na realidade brasileira pode ser definida em duas linhas gerais: o ensino informal e formal. No primeiro caso, conforme apontou Jardim (2002 apud PENNA, 2015), é possível presumir que o vigor característico da cultura musical brasileira seja devido ao desenvolvimento de diversas escolas musicais de ensino informal. Nesse sentido, o autor explica que “[o] ‘analfabetismo’ musical ainda vigente no Brasil nunca foi e não é um aspecto obrigatoriamente negativo com relação à Música Brasileira” (Ibid., p. 54). Por ser uma linguagem cultural, Penna (2015) relata, a música que faz parte da vida de cada pessoa apresenta princípios de organização sonora que são significativos a cada um.

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

Com a sistematização da notação musical tradicional, iniciada no século XI por Guido d’Arezzo (cc 992-1050) e continuada até os dias atuais, muitas obras musicais puderam ser documentadas, sendo assim preservadas. Além disso, com o surgimento de novos recursos composicionais aliados à expansão das possibilidades técnicas vocais e dos instrumentos musicais, era imprescindível que a partitura apresentasse códigos mais precisos acerca da forma em que a música deveria ser executada. Anteriormente, no entanto, tal rigor não era visto como necessário:

[...] antes da criação da notação, os músicos não tinham, evidentemente, necessidade de usar qualquer sistema tonal ou rítmico de sílabas, para ajudar a **dar sentido** a uma partitura musical, nem havia muitos motivos para o fazer, mesmo depois de surgirem vários tipos de sistemas notacionais, já que, na maior parte dos casos, os executantes desenvolviam, de memória, a sua própria [música] (GORDON, 2000, p. 83, grifo nosso).

Dessa forma, verifica-se que inicialmente, os símbolos grafados na partitura serviam de auxílio mnemônico à *performance* musical de uma obra já conhecida pelo intérprete (SILVA, 2010). Com o objetivo de otimizar a aprendizagem musical de seus cantores, chegando ao ponto de poderem cantar músicas desconhecidas a partir da notação escrita, Guido d'Arezzo desenvolveu o sistema de solmização² (FONTERRADA, 2005). De fato, o monge beneditino não escondeu seu contentamento ao relatar numa carta que “o seu coro de garotos estava habilitado a ‘cantar uma melodia desconhecida antes do terceiro dia, enquanto que por outros métodos, isto não seria possível em muitas semanas’” (MILLER, 1973, p. 244 apud SILVA, 2010, p. 6).

A partir de então, o eficiente sistema de codificação notacional da música tradicional do ocidente aliado aos procedimentos de transmissão desse conhecimento favoreceram – e ainda favorecem – certo grau de automatismo e mecanização do fazer musical. Em busca de um ensino musical realizado de forma significativa e idealizado aos mais diversos públicos em seus diferentes contextos, alguns músicos, educadores musicais e pesquisadores focaram e ainda tem dirigido seus esforços a alcançar esse objetivo.

Nesse âmbito, é recorrente o uso do termo *alfabetização musical* por educadores e por pesquisadores em educação musical para descreverem, analisarem ou debaterem teorias de ensino e de aprendizagem, concepções ideológicas, propostas metodológicas, estratégias de ensino e de estudo, por exemplo. Mais recentemente, a expressão *letramento musical* tem sido utilizada com o objetivo de ampliar os horizontes da compreensão acerca do aprendizado musical significativo, especialmente aquele que transcende, tão somente, às competências de leitura e de escrita da notação musical.

A fim de se extrair uma compreensão ampliada sobre *alfabetização* e *letramento musical*, esse trabalho apresenta um relato parcial de pesquisa em andamento, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Educação Musical (GEPCEM) do CNPq, este vinculado ao projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão denominado “Educanto:

² De acordo com Goldemberg (1995, p. 12), solmização é o “modo de designar os graus de uma escala musical através da sua associação com determinadas sílabas”.

educação musical por meio do canto coral infantil”, ligado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

Para que haja o aprofundamento conceitual das expressões *alfabetização* e *letramento* no campo da educação musical, buscou-se estruturar a pesquisa em três fases: 1) descrição e compreensão dos significados atribuídos aos termos em sua área de origem, a Educação; 2) identificação da utilização e significado das expressões no domínio da Educação Musical; 3) confirmação dos significados transpostos ao âmbito da Educação Musical e a identificação de novos, e possíveis, *insights*, com vistas à ampliação da compreensão do assunto.

Neste trabalho, serão expostos os resultados referentes à primeira fase do trabalho. No entanto, convém discutir previamente sobre aspectos ligados à migração de conceitos entre disciplinas, como forma de uma construção dialógica da compreensão acerca da *alfabetização* e do *letramento* no campo da educação musical.

Migração de conceito: prenúncios de uma ação interdisciplinar

Não é o objetivo desse trabalho abordar sobre a relação entre *música* e *linguagem* no âmbito de validá-la ou desvalidá-la como tal. No entanto, é notória que no campo da educação musical seja frequente a apropriação de conceitos que ultrapassam os limites da disciplina. Como uma categoria organizadora inserida ao conhecimento científico, Morin (2003, p. 105) esclarece a respeito dela:

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

Na busca pela ampliação do olhar dos problemas específicos que surgem dentro das fronteiras disciplinares, determinados conceitos ou esquemas teóricos e cognitivos podem ser transpostos de uma disciplina a outra. Nesse sentido, Morin (2003, p. 108) complementa que “certas noções circulam e, com frequência, atravessam clandestinamente as fronteiras, sem

serem detectadas pelos ‘alfandegueiros’”. Esse movimento migratório serve “como um catalisador da evolução do conhecimento que se alarga e aprofunda-se sobre si mesmo” (DIAS e NASSIF, 2013, p. 148).

Tendo havido a adoção dos conceitos *alfabetização* e *letramento* no universo da educação musical, prenuncia-se uma ação de expansão de seus significados e que, se assumida uma posição dialógica, poderá ir além da “simples troca de informações entre [...] disciplinas”, mas conforme destaca Lima (2016, p. 134) efetivar-se como uma investigação interdisciplinar. Nesse sentido, “a interdisciplinaridade possibilita conciliar conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento com a finalidade de promover novos conhecimentos ou novas sub-áreas” (Id., 2007, p. 56).

Sendo assim, esse estudo converge um olhar interdisciplinar e busca agregar as quatro competências necessárias a fim de embasar uma ação representativa nesses moldes, assim como apresentadas por Fazenda (1998): a intuitiva, a intelectual, a prática e a emocional.

A competência intuitiva diz respeito à capacidade de se extrair *insights* que vão além do espaço e do tempo, utilizada de forma equilibrada e comprometida. A competência intelectual pretendida nesse estudo, e obviamente aos que dela tomam parte, refere-se às reflexões que permeiam todo o processo de análise, no esforço de organizar, classificar e definir as ideias. Por sua vez, a competência prática diz respeito à organização do tempo e do espaço a fim de que as tarefas sejam plenamente concluídas. Por fim, a competência emocional revela-se relevante ao buscar o conhecimento a partir do autoconhecimento dos que estão envolvidos no trabalho, assim como, auxilia na organização das emoções, contribuindo para a sistematização de saberes próximos às vidas dos envolvidos (FAZENDA, 1998; LIMA, 2016).

Delineamento metodológico

Esse trabalho apresenta um levantamento bibliográfico-conceitual sobre o tema *alfabetização* e *letramento* no campo da Educação, tendo como *corpus* documental três

revistas científicas de referência na área: Revista Brasileira de Educação (RBE)³, Revista Praxis Educativa (RPE)⁴ e Revista Educação e Sociedade (RES)⁵.

A técnica utilizada para a seleção e investigação dos dados foi a análise temática, como uma das possibilidades previstas pela *análise de conteúdo* proposta do Bardin (2008). Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14) por meio dessa ferramenta metodológica, busca-se “descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos”. Silva (2010, p. 38) acrescenta que a pesquisa nesses moldes necessita “um olhar além das aparências, [pois] é preciso escavar um pouco mais fundo, e perceber [...] os significados que emergem dos relatos”, que nesse caso, são provenientes dos artigos das revistas.

Seguindo o modelo de Bardin (2008), o processo de investigação passou por três fases: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O momento da pré-análise foi constituído do primeiro encontro dos pesquisadores com o material a ser analisado. O critério para a seleção dos artigos foi o da frequência dos termos *alfabetização* e *letramento* nos seus resumos e palavras chaves. Na revista RBE foram selecionados doze artigos, enquanto que na revista RPE foram separados sete e na revista RES, onze, totalizando trinta artigos separados para análise. Em seguida, iniciou-se a *leitura flutuante* do material, isto é, foi realizada uma leitura despretensiosa a princípio, com o objetivo de ambientar o leitor quanto à abordagem dos temas no campo da Educação. Posteriormente, algumas releituras foram oportunas a fim de tornar a sua compreensão mais precisa.

A exploração do material ocorreu por meio de recortes, utilizando-se agregações e enumerações, com o objetivo “de que o material trabalhado [atingisse] um grau de representação [e síntese] do conteúdo” (BARDIN, 2008, p. 129). Para isso, foram utilizadas ferramentas que favoreceram a identificação e a retirada de elementos significativos do texto (SILVA, 2010). São elas: *unidade de registro* (ur) e *unidade de contexto* (UC). A ur diz respeito à

³ Revista ligada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁴ Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR.

⁵ Revista sob a responsabilidade do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas – SP.

unidade básica de significação a ser codificada, com vistas à sua categorização e contagem frequencial. A UC oferece subsídios para a codificação da ur, servindo de unidade de compreensão. A seguir, os dados foram categorizados mediante a etapa de inventário (isolamento dos dados) e de classificação, em busca de uma organização das mensagens (BARDIN, 2008; SILVA, 2010).

Por fim, os resultados apresentados nesse estudo são inferências iniciais que serão aprofundadas em outra oportunidade. Sendo assim, não se espera ultrapassar tal limite nesse momento.

Alfabetização e letramento: pontos de significação

Após o tratamento dos dados e análise dos conceitos *alfabetização* e *letramento* nos artigos das revistas RBE, RPE e RES, as unidades de registro e de contexto foram criadas e organizadas em duas categorias: (1) conceituação e metodologias de alfabetização – panorama histórico e (2) conceituação e abrangência do letramento.

O Quadro 1 apresenta a síntese das unidades de registro e de contexto presentes na primeira categoria (CAT 1), *conceituação e metodologias de alfabetização – panorama histórico*.

Quadro 1: Visão panorâmica das *unidades de registro* (ur) e *Unidades de Contexto* (UC) inseridas na Categoria 1, resultantes da análise de conteúdo dos artigos selecionados

CAT 1: Conceituação e metodologias de alfabetização – panorama histórico

UC1: codificação e decodificação de símbolos

ur1: processos mecânicos

UC2: leitura e escrita como processo mnemônico e representação da fala

ur1: visão histórica

ur2: processo histórico

ur3: mecanização

ur4: ligação / construção

UC3: sistematização de currículos, métodos de ensino/alfabetização, e livro didático

ur1: primeiros currículos e manuscritos

ur2: métodos de alfabetização e ensino

ur3: função do livro didático

Fonte: dos autores.

A categoria 1 apresenta inicialmente o conceito *alfabetização* sob um olhar panorâmico voltado ao seu percurso histórico na sociedade brasileira. Desde o período colonial ao republicano, o desafio dos governos que por aqui passaram foram (e tem sido) o de minimizar os índices de analfabetismo. No entanto, a linha demarcatória que classificava os indivíduos como alfabetizados e não alfabetizados se expandiu com o passar do tempo, diante de uma clareza cada vez maior sobre o tema. Se em 1940 a Organização das Nações Unidas considerava como alfabetizadas as pessoas que fossem capazes de ler e escrever o próprio nome, no ano de 2000 foram considerados alfabetizados os que apresentassem a competência de escrever um bilhete simples no seu próprio idioma. Ao passo que os indivíduos que apenas assinavam o seu respectivo nome foram denominados de analfabetos (MORTATTI, 2004).

Diante desses fatos e a partir dos textos analisados, pode-se destacar a visão que se tinha da alfabetização como competência intimamente ligada à realização de tarefas ligadas à codificação e decodificação de símbolos gráficos, evidenciando certa mecanização de sua prática: “[...] alfabetizar consistia em ensinar o aluno a codificar e decodificar a escrita. Processos puramente mecânicos” (RPE-art1⁶). Muitas das ações pedagógicas voltavam-se a “utilização de jogos, ditados e cópias com famílias silábicas, constantemente presentes nas cartilhas, com textos descontextualizados e desprovidos de significado” (RPE-art1). Construiu-se um sistema notacional, “caracterizado por grafar a pauta sonora das palavras por meio da relação fonema-grafema” (RPE-art2).

Observou-se que “durante muito tempo, a escrita foi considerada como um código de representação da fala, um simples espelho da linguagem oral” (RPE-art1), não com o objetivo de preservá-la, mas como “uma nova forma de comunicação” (RBE-art1). Desse modo, ainda se compreende uma relação circular entre escrita e fala, na qual “a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita” (RPE-art1). De maneira sintética, é possível observar que a “alfabetização é um processo histórico e social de formação da linguagem escrita” (RES-art2b).

No Quadro 2 é possível observar a síntese das unidades de registro e de contexto presentes na segunda categoria (CAT 2), *conceituação e abrangência do letramento*.

⁶ A partir desse momento, os artigos serão codificados como *art* e inseridos o número conforme foram listados nos registros de pesquisa. Por exemplo, *RPE – art1*, representa o primeiro artigo da Revista Praxis Educativa.

Quadro 2: Visão panorâmica das *unidades de registro* (ur) e *Unidades de Contexto* (UC) inseridas na Categoria 2, resultantes da análise de conteúdo dos artigos selecionados

CAT 2: Conceituação e abrangência do letramento

- UC1: surgimento do termo *letramento*
ur1: práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas
ur2: novos contextos
- UC2: características sobre a origem e a transcendência
ur1: transcendência do conceito *alfabetização*
ur2: metalinguagem
ur3: resultado da *alfabetização*
ur4: *alfabetização* e *letramento* como processos simultâneos de aprendizagem
ur5: processos simultâneos de aprendizagem
ur6: prevalência do termo *letramento*
ur7: perda da especificidade de termo *alfabetização*
- UC3: posturas questionáveis
ur1: subordinação e utilitarismo
ur2: problemáticas no sentido estrito da palavra
- UC4: visão ampliada do conceito
ur1: multiplicidade de consequências
ur2: conjunto de práticas sociais
ur3: utilização em situações do cotidiano
ur4: dimensão individual e social
ur5: níveis de letramento
- UC5: modelos de letramento
ur1: autônomo e ideológico
-

Fonte: dos autores.

O enfoque “que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e escrita [...] vem sendo marcado pelo emprego do termo ‘letramento’” (RES-art2c), sendo “curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente” (RBE-art2b). Introduzido no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, o termo *letramento* apontava para a vocação da escola em formar indivíduos que pudessem dominar o uso da linguagem escrita (MORTATTI, 2004; SILVA, 2011). No decorrer dos anos, seu escopo tem sido ampliado, em que não se consideram apenas suas propriedades formais ou suas qualidades intrínsecas, mas também “compreende a linguagem, enquanto forma de interação

social [...] sobretudo em função da legitimação de usos reais pelos indivíduos” (RBE-art4a), em outras palavras, “ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (RBE-art2b).

De certa forma, observa-se a compreensão de que o letramento é uma consequência da apropriação da escrita (RES-art2a). Por outro lado, tem-se o entendimento de que “ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever” (RBE-art3a).

No Brasil, verifica-se a prevalência da utilização do termo *letramento* por se mostrar “pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, já que se observa [...] o termo alfabetização ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons e letras e vice-versa” (RBE-art3b). Por conta de inúmeros motivos, mas entre eles o fracasso das crianças inseridas no chamado *ciclo de alfabetização* devido à falta de metas e objetivos ao longo dos anos (RBE-art2), o processo de *alfabetização* tende a perder sua especificidade, denunciando o “atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita” (RBE-art2b).

Sob outra perspectiva, o termo *letramento* pode contemplar uma postura teórica questionável diante de uma abordagem em que pese seu uso como tecnologia da escrita “que, em si mesma, desenvolveria as habilidades cognitivas dos sujeitos” (RBE-art4a). Mas antes disso, conceituá-lo pode ser visto como um desafio, tendo em vista “a possibilidade de se conceberem letramentos; [...] e como consequência,] a falta de condição para definir critérios para avaliar ou estabelecer diferentes níveis de letramento” (RBE-art6).

Diante da possibilidade de se estabelecer em diferentes níveis, a compreensão do conceito *letramento* ultrapassa a visão utilitarista apresentada a pouco, pois devido ao domínio da escrita, certas consequências “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (RES-art2d) tornam-se inevitáveis ao indivíduo que dela utiliza, assim como ao grupo social em que ela seja introduzida. As qualidades intrínsecas da escrita promovem “o desenvolvimento social e cultural dos povos, [...] dotando-os] de habilidades cognitivas, [...] levando] ao aperfeiçoamento do pensamento abstrato e da racionalidade, [...] mediante processos de ampliação e reconhecimento de seus direitos de cidadania” (RBE-art4a).

A apropriação da escrita e a capacidade “de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano” (RES-art2d), torna o conceito *letramento* uma competência fundamental (RBE-art4b) nos dias atuais. Pode ser compreendido como um atributo pessoal, mediante a “posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”, assim como numa dimensão social, “visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita” (RES-art2d).

Dois modelos teóricos podem definir o conceito: o autônomo e o ideológico. O primeiro “postula um único tipo de uso da leitura e da escrita como sendo universal, desconsiderando seu contexto de produção” (RBE-art7b), e estabelecendo uma dicotomia entre oralidade e escrita. Nesse modelo, “enquanto a escrita em si mesma é caracterizada por ser planejada, formal e autônoma em relação à situação social e seu mundo de referência, a oralidade é definida por ser atrelada ao contexto comunicacional e por seu caráter informal e pouco planejado” (RBE-art7b). O segundo modelo, ideológico, propõe “o letramento como uma prática de cunho social” (RBE-art4a), pois considera “que as relações entre as duas modalidades de uso da língua (oral e escrita) dependerão do contexto social em que se forjam” (RBE-art7b).

Reflexões sobre a alfabetização e letramento musical

As reflexões que serão apresentadas nesse tópico referem-se aos primeiros desdobramentos obtidos por essa pesquisa. Assim, as inferências obtidas são de natureza introdutória que poderão servir de *insights* para aprofundamentos posteriores.

Inicialmente, reforçou-se a visão da mecanização dos processos cognitivos que tendem a se configurar diante das estratégias de ensino dos códigos musicais nos modelos tradicionais. A rigor, a habilidade do indivíduo em codificar ou decodificar as informações sonoras por meio dos símbolos musicais da notação não revela o nível de consciência que ele alcança diante da atividade. De certa forma, o esforço no aprimoramento instrumental tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades de decodificação musical condicionantes, em que o indivíduo estabelece associações entre os estímulos externos (notação) com as informações armazenadas em seu subconsciente (memória de longo prazo). Mediante a repetição de tarefas de leitura e

escrita musical, certo grau de automatismo poderá ser desenvolvido. No caso da leitura instrumental, Goldemberg (1995, p. 2) ressalta que “instrumentos musicais têm posições e dedilhados específicos mas não se pode inferir, com base nisso, se os símbolos musicais estão sendo compreendidos mentalmente ou apenas reproduzidos de forma mecânica”.

Observa-se que a ênfase no processo de alfabetização musical encontra-se na partitura e em sua hegemonia diante de outras ferramentas ou recursos. Seu caráter primário de fornecer auxílio mnemônico quanto à manifestação oral se transformou, passando a concentrar um sistema notacional complexo capaz de resumir graficamente elementos sonoros. No entanto, essa capacidade de representação pode gerar uma visão fragmentada, ou descontextualizada de um cenário mais amplo. O utilitarismo, puro e simples, das habilidades de escrita e de leitura musical não revelam conhecimentos intrínsecos, não visíveis à primeira vista, de uma partitura musical: aspectos harmônicos, formais, estilísticos, entre outros, embora sejam canais para isso. Tampouco consideram questões de ordem social ou cultural, por exemplo. Assim, tem-se adotado no campo da Educação Musical o termo *letramento musical*, como uma forma similar ao da área de Educação de pontuar os aspectos que extrapolam o campo dos símbolos gráficos.

Num ponto de vista conservador, o letramento musical reflete o uso prático da leitura e escrita no dia a dia. Refere-se à capacidade de lidar com os sons, tanto os percebidos pela audição quanto pela visão, e ser capaz de ouvi-los internamente, identificá-los, nomeá-los e classificá-los. Ele ocorre mediante a apropriação da escrita musical, pois é ela que lhe fornece as ferramentas cognitivas para o seu manuseio. O educador musical norte-americano, Edwin Gordon (2000) cunhou o termo *audiação* para sintetizar a ação mental de assimilar e compreender música que se acabou de ouvir, ou que se ouviu em um determinado momento. Ela também está relacionada à assimilação e compreensão da música que pode ou não ter sido ouvida, mas que se lê na notação, que se compõe ou que se improvisa.

Sob outra perspectiva, o letramento musical pode ser compreendido de modo mais amplo, em que abrange todo aquele que participa da manifestação musical, mesmo sem ser alfabetizado musicalmente. A partir dessa visão inclusiva, não se cogita em considerar ou desconsiderar um indivíduo em processo de letramento, pois estar imerso e ser participante de

um grupo social e de sua cultura já lhe garante esse ingresso. Assim, as dimensões enunciadas no início desse trabalho que revelam as duas linhas do ensino de música, o informal e o formal, podem ser englobadas nesse processo, sendo que a primeira aparenta estar voltada aos aspectos sociais e aurais, enquanto que a segunda, em elementos individuais, teóricos e cognitivos.

Dessa forma, evidencia-se a possibilidade de estudos futuros estabelecerem níveis de letramento musical, tendo em vista as condições pelas quais esse processo pode englobar.

Considerações finais

Esse trabalho traz os primeiros resultados da pesquisa vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Educação Musical (GEPCEM) do CNPq, vinculado ao projeto integrado denominado “Educanto: educação musical por meio do canto coral infantil”, ligado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. Nessa primeira fase, puderam ser analisados os conceitos intrínsecos aos termos *alfabetização* e *letramento* no campo da Educação e por meio de uma ação migratória, aplicá-los ao campo da Educação Musical. Ressalta-se que essa ação de transferência de significações entre as duas áreas é preliminar e necessita de maiores estudos.

Embora as análises tenham sido realizadas e apresentadas de modo isolado, em todo o momento não se perdeu de vista o caráter colaborativo e interdependente que a *alfabetização* detém em relação ao *letramento*. Diante disso, surgiu a terceira categoria, *relação e inter-relação entre alfabetização e letramento*, que não foram introduzidas no trabalho devido à quantidade de material categorizado e os limites dessa comunicação.

Por fim, observou-se que buscar a significação original dos referidos termos em seu campo de origem pode favorecer a compreensão das ações de ensino e de aprendizagem musicais, alargando concepções, aprofundando marcos teóricos e incluindo novos indivíduos no cenário da prática musical significativa.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, [2008].

CAVALCANTI, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação e Sociedade: Estudos*, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

DIAS, Fernando Skackauskas; NASSIF, Mônica Erichsen. Migração conceitual e patologia metodológica: análise da incorporação do conceito rizoma aos estudos da Ciência da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 18, n. 2, p. 147-166, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1663>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. 1995. 139f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GORDON, Edwin E. *Teorias da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

LIMA, Sonia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 51-65, nov. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/1754>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LIMA, Sonia Regina Albano de. *Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PENNA, Maura. *Musica(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SLVA, Ronaldo da. *Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. 2010, p. 112. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 19-40, mar./ago. 2011.

Percepção Musical e Solfejo no nível pré-universitário: o planejamento curricular de um curso de extensão em Música

Caroline Caregnato

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

carolinecaregnato@gmail.com

Simpósio

Resumo: Este trabalho se constitui em um relato de experiência e tem como objetivos apresentar e discutir o projeto curricular construído para as disciplinas de “Percepção Musical e Solfejo” do Curso de Extensão Avançado em Música da UEA (Universidade do Estado do Amazonas). Este curso foi implementado em 2017, possui cinco semestres de duração e é voltado para adultos e adolescentes a partir dos 15 anos de idade. O curso ainda é apresentado à comunidade como uma preparação para a entrada na graduação em Música. A proposta curricular para as disciplinas de “Percepção Musical e Solfejo”, ofertadas em todos os semestres do curso, foi estruturada a partir de pesquisas de caráter bibliográfico, da análise de materiais didáticos e de experiências pedagógicas vinculadas a projetos de extensão realizados em anos anteriores. O artigo não busca oferecer uma receita curricular para o ensino de Percepção Musical e Solfejo no nível pré-universitário, mas intenciona promover a troca de experiências dentro de uma área ainda pouco debatida em língua portuguesa – a área de ensino de Percepção Musical e Solfejo.

Palavras chave: Percepção Musical; Solfejo; Currículo; Ensino de Música pré-universitário.

1 Introdução

Difícilmente um músico conclui sua formação superior sem ter passado por experiências que envolvam a realização de ditados, a identificação de intervalos, a leitura de partituras à primeira vista utilizando o canto, para mencionar algumas das práticas mais comuns relacionadas à Percepção Musical e ao Solfejo. Embora atividades como essas tenham sua presença confirmada na grande maioria dos currículos de ensino de superior (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2010), a formação que ocorre antes da graduação dificilmente contempla mais do que a aprendizagem de um instrumento ou do canto – ao menos é o que tem relatado os alunos com quem a autora deste artigo trabalha e o que sugerem pesquisadores como Bortz e Brolo (2009). Como resultado, os estudantes que se inserem em cursos superiores de Música

frequentemente apresentam um desenvolvimento em Percepção Musical e Solfejo que não é compatível com o que já construíram em seus instrumentos ou no canto.

Outra contradição que pode ser observada quando a Percepção Musical e o Solfejo são colocados em pauta é que, embora eles estejam presentes em boa parte dos currículos de graduação, a construção desses currículos é muito pouco debatida pelo meio acadêmico, especialmente em língua portuguesa. Práticas de ensino envolvendo a realização exclusiva de ditados, atividades de reconhecimento de intervalos e solfejos são empregadas ainda hoje em muitas instituições de forma acrítica, de acordo com Covington (1992). Ainda segundo esse mesmo autor, essas práticas surgiram no início do século XIX e, graças à falta de discussão sobre sua presença no currículo, permanecem intocáveis, sendo simplesmente passadas de professor para aluno, sem que haja uma reflexão séria sobre os propósitos desse tipo de ação e sobre os seus resultados.

É preciso que tomemos consciência do que propomos a nossos estudantes, fortalecendo o debate a respeito da construção de currículos em Percepção Musical e Solfejo não apenas no nível superior, mas também no nível que o antecede, já que a formação pré-universitária costuma ser apontada pelos professores da graduação como um dos principais entraves ao desenvolvimento dos alunos (OTUTUMI, 2008). Como nos lembra Covington (1992), mencionando a teoria de aprendizagem de Bruner, novos conhecimentos são construídos a partir de conhecimentos já estabelecidos. Portanto, se pretendemos fazer avançar os conhecimentos de nossos alunos na graduação, é preciso partir “do começo”, sem “pular etapas”, como o ensino superior muitas vezes parece crer ser possível. Mas, qual seria esse “começo”? O que constituiria um currículo para essa formação inicial, tão ausente na opinião dos professores de ensino superior?

O relato de experiência apresentado neste artigo está vinculado a uma proposta de estruturação curricular para o ensino de Percepção Musical e Solfejo em nível pré-universitário. O trabalho relatado está ligado ao Curso de Extensão Avançado em Música da UEA (Universidade do Estado do Amazonas) – e que iremos chamar de CEAM da UEA dentro deste artigo. Este curso oferece formação em instrumento, canto e regência à comunidade externa da instituição, e também nas áreas de História da Música, Teoria da Música, Percepção Musical

e Solfejo. Ele possui cinco semestres de duração, é voltado para adultos e adolescentes a partir dos 15 anos de idade e é apresentado como uma preparação para a entrada na graduação em Música. O ingresso no referido curso se dá por meio de aprovação em testes de Teoria da Música e instrumento, canto ou regência. O CEAM da UEA foi implementado em 2017, a pedido da comunidade externa e dos próprios professores de graduação da instituição. Ele nasceu da fusão de projetos de extensão que já eram oferecidos pela UEA, mas que não eram organizados em forma de curso e possuíam duração menor. As disciplinas de “Percepção Musical e Solfejo”, sobre as quais o presente artigo irá se focar, são obrigatórias e ofertadas em todos os cinco semestres do curso, com duração de 2 horas/aula semanais e total de 24 horas/aula cada uma.

Este artigo tem como objetivos: apresentar o projeto curricular construído para as disciplinas de “Percepção Musical e Solfejo” do CEAM da UEA; e discutir o processo de construção dessa proposta, ainda em fase de implementação.

O projeto curricular apresentado foi elaborado a partir de pesquisas de caráter bibliográfico, da análise de materiais didáticos e de experiências pedagógicas realizadas no passado, envolvendo a preparação de estudantes para o vestibular de Música em um projeto de extensão desenvolvido na UEA de 2014 a 2016.

2 A proposta para ensino de Percepção Musical e Solfejo

O quadro 1, apresentado na sequência, traz uma síntese da proposta de ensino de Percepção Musical e Solfejo elaborada para o CEAM da UEA. O trabalho dentro de cada uma das cinco disciplinas de “Percepção Musical e Solfejo” está dividido em dois eixos para facilitar a exposição do que foi construído. Isso não significa, entretanto, que as aulas sejam divididas em dois momentos, ou que as atividades e conteúdos pertencentes a um eixo não dialoguem com o outro. Os dois eixos propostos são “Percepção Musical” e “Criação e Leitura Musical”, e são discutidos nas próximas sessões deste artigo.

Quadro 1: Síntese da proposta de ensino de Percepção Musical e Solfejo do CEAM da UEA.

Percepção Musical e Solfejo 1

Percepção Musical:

- diferenciação entre canto silábico e melismático
- timbres, iniciando a uma voz e partindo para combinações maiores
- técnicas e materiais diversificados de execução que alteram o timbre dos instrumentos (*col legno*, uso de surdina, técnicas expandidas, etc.)
- dinâmicas
- articulações
- andamentos (inclusive em diferentes idiomas: *Allegro*, *Langsam*, *Animé*, etc.)

Criação e Leitura Musical:

- semínimas e colcheias, em compassos simples convencionais (de denominador 4): abordagem por meio de exercícios de imitação, improvisação, composição e solfejo rítmico a uma voz

Percepção Musical e Solfejo 2

Percepção Musical:

- diferenciação de oitavas, iniciando pela diferenciação entre sons graves, médios e agudos
- contorno melódico de melodias (subidas e descidas) a uma voz
- semelhanças e diferenças em melodias (diferenciação de alterações melódicas ou rítmicas)
- identificação de tônica
- semínimas e colcheias, em compassos simples convencionais: abordagem por meio de ditado rítmico a uma voz

Criação e Leitura Musical:

- semínimas e colcheias, em compassos simples convencionais: abordagem por meio de exercícios de imitação, improvisação, composição e solfejo rítmico a uma e duas vozes
- cinco primeiros graus da escala maior, em divisões simples binárias e ternárias, com extensão de dois compassos: abordagem por meio de exercícios de imitação de melodias com diferentes timbres instrumentais

Percepção Musical e Solfejo 3

Percepção Musical:

- pulso, métrica (diferenciação entre pulso, ritmo e métrica) e hipermétrica (divisão temporal da música em semi-frases, frases, etc.)
- contorno melódico de melodias (subidas e descidas) a duas vozes
- movimentos entre vozes musicais (movimentos contrários, paralelos, oblíquos e similares)
- texturas
- forma
- graus da escala
- semelhanças e diferenças em melodias (diferenciação de alterações melódicas ou rítmicas)

- períodos/estilos musicais
- semínimas e colcheias em compassos simples e compostos convencionais: abordagem por meio do ditado rítmico a uma voz

Criação e Leitura Musical:

- semínimas e colcheias, em compassos convencionais simples (denominador 4) e compostos (denominador 8): abordagem por meio do solfejo rítmico a uma e duas vozes
- graus conjuntos, em modo maior: abordagem por meio da improvisação, composição e solfejo melódico a uma voz
- todos os graus da escala maior e menor harmônica, em divisões simples e introdução às divisões compostas, binárias, ternárias ou quaternárias, com extensão de até 4 compassos: abordagem por meio de exercícios de imitação de melodias com diferentes timbres instrumentais

Percepção Musical e Solfejo 4

Percepção Musical:

- compassos simples e compostos
- compassos binários, ternário e quaternários
- compassos anacrústicos e téticos
- modos maior e menor
- caráter musical
- graus da escala
- períodos/estilos musicais
- semínimas e colcheias, em compassos convencionais compostos, e semicolcheias em compassos convencionais simples: abordagem por meio do ditado rítmico a uma voz
- graus conjuntos em modo maior: abordagem por meio do ditado melódico a uma voz

Criação e Leitura Musical:

- semínimas e colcheias, em compassos convencionais compostos, e semicolcheias em compassos convencionais simples: abordagem por meio do solfejo rítmico a uma e duas vozes
- graus conjuntos, em modo maior: abordagem por meio da improvisação, composição e solfejo melódico a uma voz
- todos os graus da escala maior e menor harmônica, em divisões simples e introdução às divisões compostas, binárias, ternárias ou quaternárias, com extensão de até 4 compassos: abordagem por meio de exercícios de imitação de melodias com diferentes timbres instrumentais e introdução à imitação de música a duas vozes

Percepção Musical e Solfejo 5

Percepção Musical:

- reconhecimento de saltos e notas vizinhas em uma melodia
- modos maior e menor com escrita de escala
- graus da escala
- intervalos – segundas e terças
- tríades maiores e menores
- fatores da tríade no soprano
- funções de tônica e dominante, com escrita de baixo em estado fundamental e soprano
- erros em melodias
- períodos/estilos musicais
- semínimas e colcheias, em compassos convencionais compostos, e semicolcheias em compassos convencionais simples: abordagem por meio do ditado rítmico a uma voz
- graus conjuntos em modo maior: abordagem por meio do ditado melódico a uma voz

Criação e Leitura Musical:

- semínimas e colcheias, em compassos convencionais compostos, e semicolcheias em compassos convencionais simples: abordagem por meio do solfejo rítmico a uma e duas vozes
- graus conjuntos, em modo maior: abordagem por meio da improvisação, composição e solfejo melódico a uma e duas vozes
- todos os graus da escala maior e menor harmônica, em divisões simples e introdução às divisões compostas, binárias, ternárias ou quaternárias, com extensão de até 4 compassos: abordagem por meio de exercícios de imitação de melodias com diferentes timbres instrumentais e escritos a duas vozes (a voz a ser cantada é a mais grave)

Fonte: a autora.

3 Percepção Musical: conteúdos, finalidades, procedimentos e materiais didáticos

Os conteúdos do eixo “Percepção Musical” foram estruturados majoritariamente a partir do modelo para ensino de Percepção Musical proposto por Karpinski (2000). Esse autor estabelece um panorama progressivo de habilidades vinculadas à compreensão auditiva da música, e que sugere que sejam dominadas pelos estudantes. Ele começa esse quadro apontando o que chama de elementos básicos e preliminares de estudo da Percepção Musical, que poderiam figurar em estágios iniciais de estudo, adequando-se à proposta do CEAM da UEA. Nessa introdução à Percepção Musical o autor menciona as habilidades de identificação de texturas, timbres, tessituras e registros de instrumentos, andamentos, dinâmicas,

articulações, pulso e métrica, tônica, graus da escala, contornos melódicos, intervalos, tipos de escala, além da reprodução de alturas por meio do canto, e da memorização de alturas.

Os conteúdos e abordagens propostos por Karpinski (2000) ampliam a visão tradicional de ensino de Percepção Musical, focada na realização de ditados, na identificação de intervalos e de acordes fora de contexto. Eles permitem ao aluno o envolvimento com aspectos mais amplos da linguagem musical, abordando elementos que contribuem para uma compreensão mais global da música, e que estão presentes no fazer cotidiano de instrumentistas, cantores, maestros, compositores, ou mesmo que determinam a compreensão musical do ouvinte. A proposta desse autor, por exemplo, dialoga com os objetivos curriculares para o ensino de Teoria da Música⁷, propostos pela *National Association of Schools of Music*, dos Estados Unidos, e com os quais nos identificamos ao construir o currículo do CEAM da UEA: pensar em música (ou, pensar usando sons/música); e ler, escrever e fazer música com compreensão e com arte (MARVIN, 2012).

O modelo proposto por Karpinski (2000) ainda dialoga com o que é apresentado por Klonoski (2006) quando este estabelece habilidades essenciais para o desenvolvimento da escuta crítica, que é aquela que se relaciona com o que fazemos cotidianamente enquanto músicos. Para ele essas habilidades são a subvocalização (o cantar em silêncio, em pensamento), a identificação de métrica, de contexto tonal (ou de graus dentro de uma tonalidade), de funções harmônicas dentro de encadeamentos (e não a identificação de acordes isolados), a memorização, e a escuta “extrativa”, capaz de analisar diversos aspectos musicais (tonalidade, métrica, forma, etc.) em simultaneidade. Como se pode observar, esse autor também expande o ensino de Percepção Musical para além da abordagem de intervalos, acordes e outros elementos isolados, que não levam os estudantes a uma compreensão aprofundada da música.

Os materiais didáticos em língua portuguesa relacionados aos conteúdos do eixo “Percepção Musical” são praticamente inexistentes. Como frisa Otutumi (2008), o mercado

⁷ No contexto norte-americano a expressão Teoria da Música faz referência a uma ampla área de estudos, que envolve desde a Percepção Musical e o Solfejo, até Análise, Harmonia, Contraponto e os estudos do que aqui consideramos como Teoria Musical propriamente dita, ou seja, a abordagem teórica de elementos como intervalos, acordes, escalas, identificação de tonalidades, etc.

editorial voltado para a Percepção Musical ainda é incipiente no Brasil e bons títulos estão esgotados. Boa parte das publicações também é datada, não acompanhando o que propõem as correntes mais atuais para o ensino dessa área, e títulos atualizados, que buscam trabalhar diversos elementos musicais (não apenas intervalos e acordes) de forma mais contextualizada (inseridos em um contexto harmônico, dentro de peças do repertório, etc.), como é o caso do material de Benward e Kolosick (2009), não contemplam as habilidades que Karpinski (2000) propõe que sejam desenvolvidas em nível introdutório, sendo mais voltados para o ensino em nível superior. O material mencionado (BENWARD; KOLOSICK, 2009), aliás, é base para a abordagem dos conteúdos de “Percepção Musical e Solfejo 5”, uma vez que estes fazem uma introdução ao que pode ser desenvolvido durante a graduação em Música. Contudo, o material não contempla o proposto para as disciplinas de Percepção Musical e Solfejo anteriores do CEAM da UEA.

Para a abordagem de boa parte dos conteúdos do eixo de “Percepção Musical” estamos utilizando, de forma não integral, os sete livros de *“Improve your aural”*, produzidos por Harris e Lenehan (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2009a, 2009b). Esse material é construído conforme o currículo para ensino de Percepção Musical proposto pelo *Associated Board of the Royal Schools of Music* (ABRSM). O ABRSM é um conselho de educadores musicais do Reino Unido, responsável por avaliar estudantes de música que frequentam aulas particulares ou mesmo que recebem aulas de música na escola regular, que trabalha no estabelecimento de currículos para o ensino de música e que atua na publicação de materiais didáticos (GUMMER, 2010).

Ainda abordando a questão dos materiais didáticos, embora os conteúdos do eixo “Percepção Musical” tenham sido construídos a partir de Karpinski (2000), o livro didático elaborado pelo autor (KARPINSKI, 2007) não contempla diretamente conteúdos introdutórios, pois é destinado ao trabalho com estudantes de graduação. Mesmo assim, atividades voltadas para o reconhecimento de aspectos métricos são abordadas a partir do proposto em Karpinski (2007).

Apesar de algumas atividades serem definidas a partir dos materiais didáticos mencionados, boa parte dos exercícios para abordagem dos conteúdos propostos é construída

pela equipe de professores partindo, especialmente, de gravações de peças do repertório musical, ou de trechos significativos de peças. Como defende Wennerstrom (1989), o uso de música “de verdade” (e não de fragmentos de música) nas aulas de Percepção Musical aproxima o trabalho que é feito da realidade dos estudantes, fazendo-os observar a relevância da disciplina para suas relações cotidianas com a música.

4 Criação e Leitura Musical: conteúdos, finalidades, procedimentos e materiais didáticos

A eixo “Criação e Leitura Musical” envolve, basicamente, atividades de solfejo – por isso a nomenclatura “leitura” – mas, não se reduz a elas, envolvendo também atividades de imitação, improvisação e composição, realizadas especialmente a partir do canto – em função disso a nomenclatura “criação”. Embora a imitação não seja vista tradicionalmente como uma atividade de criação, para Piaget (1990) ela não é uma mera reprodução da realidade, mas sim uma reconstrução dessa realidade empreendida pelo sujeito que imita, por isso sua inserção aqui como “criação”. O uso da expressão “criação” neste eixo, ainda, não significa que atividades criativas tenham sido eliminadas do eixo intitulado “Percepção Musical”, pois os eixos não delimitam divisões entre as atividades, havendo também a realização de atividades de criação vinculadas com a compreensão auditiva.

Os conteúdos voltados para a imitação melódica estão estruturados na sequência sugerida pela coletânea de livros *“Aural Training in Practice”*, de Smith (1994a, 1994b, 1995). Esse conjunto de materiais didáticos foi construído em consonância com o currículo sugerido pelo ABRSM, do Reino Unido, mencionado anteriormente. Os conteúdos de imitação rítmica, por sua vez, foram estabelecidos de forma a antecipar os conteúdos abordados nos exercícios de solfejo e ditado rítmico.

Embora o incentivo à imitação seja visto com preconceito por alguns professores de música, porque supostamente impede ou retarda a aprendizagem de competências de leitura musical, exercícios de imitação foram inseridos no currículo proposto para o CEAM da UEA com um triplo propósito. Inicialmente, essa inserção tem uma fundamentação “suzukiana” (ILARI, 2011), pois visa provocar a aquisição da linguagem musical antes do início da aprendizagem da

escrita (vinculada ao ditado nas aulas de Percepção Musical) e leitura (vinculada ao solfejo). Dessa forma, o processo de aprendizagem se torna mais “natural”, ou semelhante ao modo como ocorre a aquisição de nossa língua materna. Para favorecer o desenvolvimento de uma sequência de aprendizagem semelhante à que ocorre com a linguagem, os conteúdos trabalhados nos exercícios de imitação procuram estar sempre à frente dos conteúdos trabalhados na leitura e na escrita dentro das disciplinas, para que ocorra inicialmente a utilização dos elementos “na prática” e, em um segundo momento, a sua conceituação e transformação em escrita e leitura.

Uma segunda justificativa para a inserção da imitação no currículo se baseia na proposta de Karpinski (2000), apresentada anteriormente. Esse autor cita, como uma das habilidades introdutórias, que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, a capacidade de reproduzir alturas por meio do canto. Esse exercício pode parecer muito elementar para músicos formados, mas o trabalho com estudantes iniciantes mostra que a imitação de alturas por meio do canto é, sim, uma habilidade que não é inata e precisa ser construída. Ainda, sem essa habilidade a realização futura de solfejos melódicos se torna uma atividade bastante difícil.

Por fim, a terceira justificativa para a inserção de exercícios de imitação no currículo do CEAM da UEA é a necessidade de abordagem da memorização musical de forma metodologicamente organizada, uma vez que o cantar por imitação requer a memorização do que deve ser imitado. A memorização, além de ser fundamental para as atividades desenvolvidas dentro da disciplina de Percepção Musical (em especial das atividades de ditado), também pode ser um exercício provocador da compreensão musical do estudante. Como defende Karpinski (2000), a memorização melódica é favorecida quando o material ouvido é organizado em pequenas unidades (que ele chama de “*chunks*”) com sentido musical. Portanto, a memorização é favorecida quando há um processo de análise auditiva em busca de células rítmicas, motivos, etc., ou, em outras palavras, quando ocorre o entendimento do modo como o discurso musical é organizado.

A inserção de atividades de improvisação e composição acompanhando os conteúdos trabalhados por meio do solfejo tem influência do modelo C(L)A(S)P. De acordo com França e Swanwick (2002), a letra “C” aparece como a primeira do modelo C(L)A(S)P não por acaso. Essa

letra faz referência à composição que, segundo os autores, é o principal pilar da educação musical na Inglaterra (contexto em que surgiu o modelo). Para eles, “a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9), o que a faz dialogar diretamente com um dos principais objetivos do ensino de Percepção Musical e Solfejo que é, justamente, desenvolver o entendimento da linguagem musical. A improvisação, por sua proximidade com a composição, está sendo entendida aqui como uma atividade que provoca não apenas a produção e estruturação do discurso musical, mas também a sua compreensão. Ainda de acordo com o modelo C(L)A(S)P (FRANÇA; SWANWICK, 2002), a composição e, podemos incluir, também, a improvisação são atividades que permitem o envolvimento direto do estudante com a música, aproximando a aula de Percepção Musical e Solfejo da “vida real” de um musicista, buscando oferecer uma resposta às críticas tradicionalmente feitas a essa disciplina, que a acusam de fragmentar o discurso em unidades sem sentido musical (BERNARDES, 2001; GROSSI, 2001), e de prender-se a atividades realizadas apenas com lápis e papel, distantes da forma dinâmica como a música é produzida (COVINGTON; LORD, 1994).

As referências de material didático usadas para conduzir as atividades de composição e improvisação estão nas mesmas fontes utilizadas para a abordagem de solfejo, embora boa parte do material utilizado para essa finalidade seja construída pela equipe do CEAM da UEA. Os conteúdos de solfejo rítmico e melódico foram definidos a partir da análise dos materiais de Krueger (2011) e Ottman e Rogers (2011). Este último material, em especial, apresenta atividades de improvisação que podem ser adaptadas, servindo como atividades de composição, e que são propostas sempre em consonância com os conteúdos abordados no solfejo. O livro de Krueger (2011), por sua vez, apresenta uma abordagem de conteúdos pouco acelerada e, ao mesmo tempo, bastante detalhada, trabalhando desde as primeiras lições com figuras rítmicas muito elementares, mas já inseridas dentro de contextos “da vida real”, envolvendo dinâmicas, articulações, anacruses, mudanças de compasso, entre outros elementos da escrita musical.

Os dois livros adotados são materiais redigidos em língua inglesa, escolhidos em função da variedade de exemplos que apresentam, da forma gradual como os conteúdos são inseridos

e em virtude da variedade de tonalidades em que são realizados os exercícios melódicos. Essa variação de tonalidades, especialmente quando envolve grande número de alterações na armadura, provoca o aluno a pensar em graus da escala em vez de fazê-lo pensar em alterações específicas e nos intervalos formados entre as notas. Quanto maior o número de alterações, mais difícil se torna esse exercício de cálculo de intervalos durante a prática, o que leva o estudante à adoção de hábitos de leitura mais coerentes com o modo como a linguagem tonal é organizada, ou seja, o que o leva a ler observando graus da escala e suas relações com a tonalidade e não (ou não principalmente) intervalos.

5 Considerações finais

No começo deste artigo nos perguntávamos: o que constituiria um currículo para o “começo”, ou para a introdução de um estudante de música à Percepção Musical e ao Solfejo, formação esta que os professores universitários dizem ser tão ausente? A resposta que oferecemos a essa pergunta, em forma de proposta de ensino, certamente não coloca um ponto final à discussão sobre o tema, nem tampouco é definitiva. Contudo, esperamos que o compartilhar dessa experiência possa estimular outros professores da área a socializarem também suas propostas, para que possamos não apenas fortalecer o campo de estudos vinculado ao ensino da Percepção Musical e do Solfejo, mas para que possamos contribuir efetivamente para a construção de aprendizagens.

Se pretendemos construir conhecimentos em Percepção Musical e Solfejo que não sejam simplesmente “esquecidos” com a chegada das férias, e que se mostrem válidos para as experiências cotidianas de nossos alunos enquanto músicos e ouvintes, precisamos nos questionar sobre o processo de estabelecimento e organização dos conteúdos nessa área de ensino, sobre os procedimentos e materiais utilizados ao longo do trabalho, e sobre os objetivos que permeiam nossas escolhas pedagógicas.

Como Jones e Bergee (2008) nos mostram, surpreendentemente, por meio de um estudo realizado com estudantes norte-americanos recém-admitidos na graduação em Música: o acesso a aulas de Percepção Musical e Solfejo antes da graduação não é fator determinante

para o sucesso nas disciplinas correlatas dos primeiros períodos do ensino superior. Este trabalho nos faz pensar, inevitavelmente, que algo errado deve estar acontecendo durante a formação que é oferecida a esses alunos antes da graduação. Não basta empreendermos esforços formativos se não observarmos se esta formação está atingindo seus propósitos. Nesse sentido, o processo de compartilhamento de experiências, de troca de olhares, a análise crítica dos trabalhos que vêm sendo apresentados é fundamental. Espero que os leitores deste artigo o vejam não como uma receita curricular, mas como um convite à troca de experiências, de olhares e de críticas, pois ações como o CEAM da UEA certamente estão sendo desenvolvidas em outros contextos, e é na troca de experiências que nos fortaleceremos mutuamente do ponto de vista pedagógico, construindo e reconstruindo nossos próprios trabalhos.

Referências

BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Tomothy. **Percepção musical**: prática auditiva para músicos. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Editora da Unicamp, 2009.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_8.pdf>. Acesso em 28/09/2014.

BORTZ, Graziela; BROLO, Sirlei Guimarães Boettger. Percepção musical e improvisação: um estudo dirigido. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 5, 2009, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2009. p. 530- 534. Disponível em: <<http://www.abcmus.org/documents/SIMCAM5.pdf>>. Acesso em: 28/09/2014.

COVINGTON, Kate. An alternate approach to aural training. **Journal of Music Theory Pedagogy**, Boone, v. 6, p. 5-18, 1992. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDveFA1QkQwemYzc1U/view>>. Acesso em: 29/06/2017.

COVINGTON, Kate; LORD, Charles H. Epistemology and procedure in aural training: in search of a unification of music cognitive theory with its applications. **Music Theory Spectrum**, vol. 16, n. 2, p. 159 – 170, 1994. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/746031>>. Acesso em: 29/06/2017.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 29/06/2017.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_5.pdf>. Acesso em: 29/06/2017.

GUMMER, Heather. Associated Board of the Royal Schools of Music: a summary of the presentation given at the IAML(NZ) conference in November 2010. **Crescendo**, n. 89, p. 11-12, 2010.

HARRIS, Paul; LENEHAN, John. **Improve your aural**: a workbook for examinations – grade 1. London: Faber Music, 2006a.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grade 2. London: Faber Music, 2006b.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grade 3. London: Faber Music, 2006c.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grade 4. London: Faber Music, 2006d.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grade 5. London: Faber Music, 2006e.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grade 6. London: Faber Music, 2009a.

_____. **Improve your aural:** a workbook for examinations – grades 7-8. London: Faber Music, 2009b.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: ILARI, Beatriz, MATEIRO, Teresa (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

JONES, M. Rusty; BERGE, Martin. Elements associated with success in the first-year music theory and aural-skills curriculum. **Journal of Music Theory Pedagogy**, Boone, v. 22, p. 93-116, 2008. Disponível em: < <https://music.appstate.edu/about/jmtp/elements-associated-success-first-year-music-theory-and-aural-skills-curriculum>>. Acesso em: 29/06/2017.

KARPINSKI, Gary S. **Aural skills acquisition:** the development of listening, Reading, and performing skills in college-level musicians. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. **Manual for ear training and sight singing**. New York: W. W. Norton, 2007.

KLONOSKI, Edward. Improving dictation as an aural-skills instructional tool. **Music Educators Journal**, v. 93, n. 1, p. 54-59, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002743210609300124?journalCode=mej>>. Acesso em: 29.06/2017.

KRUEGER, Carol. **Progressive sight singing**. New York: Oxford University Press, 2011.

MARVIN, Elizabeth West. The core curricula in music theory: developments and pedagogical trends. **Journal of Music Theory Pedagogy**, Boone, v. 26, p. 255-264, 2012. Disponível em: <<https://music.appstate.edu/about/jmtp/core-curricula-music-theory-developments-and-pedagogical-trends>>. Acesso em: 29.06/2017.

OTTOMAN, R. W.; ROGERS, N. **Music for sight singing**. Boston: Prentice Hall, 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285030>>. Acesso em: 29.06/2017.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo. Percepção Musical: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2010. p. 1784-1792. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf>. Acesso em 28/09/2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SMITH, Ronald. **Aural training in practice**: book 1 – grades 1 to 3. Thetfold: ABRSM Publishing, 1994a.

_____. **Aural training in practice**: book 2 – grades 4 to 5. Thetfold: ABRSM Publishing, 1994b.

_____. **Aural training in practice**: book 2 – grades 6 to 8. Thetfold: ABRSM Publishing, 1995.

WENNERSTROM, Mary H. The undergraduate core music curriculum at Indiana University. **Journal of Music Theory Pedagogy**, v. 3, p. 153-176, 1989. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDva2I5RGx3MHFiSTQ/view>>. Acesso em: 29.06/2017.

A percepção musical e a autorregulação da aprendizagem: um relato de experiência das atividades didáticas e de pesquisa na Unespar/Embap

Cristiane Hatsue Vital Otutumi

UNESPAR Campus 1 EMBAP

crisotutumi@gmail.com

Resumo: O objetivo desse relato de experiência – vinculado à pesquisa docente em andamento – é apresentar diferentes atividades realizadas nos últimos quatro anos em torno da disciplina Percepção Musical do Campus 1 Embap da UNESPAR cuja finalidade é a promoção da autorregulação da aprendizagem entre os alunos universitários. Considerando a base da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura (1986), e a importância do que ele chama de *agência humana*, vê-se fundamental o trabalho contínuo entre o ensino, a pesquisa e extensão no fortalecimento de uma maior conscientização sobre o cotidiano de estudo e de possibilidades nessa matéria. Dessa forma, são trazidas para essa comunicação exemplos de atividades em sala, de projetos extraclasse e de temáticas abordadas nas pesquisas de iniciação científica. Os depoimentos e observações indicam uma esfera positiva de descobertas e experiências dos estudantes – o que pode vir a possibilitar no futuro uma cultura de reflexão e incentivo a novas práticas.

Palavras chave: Percepção Musical, Autorregulação da aprendizagem, Atividades didáticas, extensão e pesquisa.

Introdução

A autorregulação da aprendizagem tornou-se importante durante o doutoramento em música⁸ ao estudar melhor os aspectos desafiadores presentes na disciplina Percepção Musical e focalizar energias para contribuir com os alunos. Na ocasião, foi pensada como norte teórico que ponderou a busca de materiais e a elaboração de um semestre da matéria no ensino superior (ver OTUTUMI, 2013).

Depois de alguns anos de trabalho na UNESPAR/EMBAP, e a manutenção de atividades em sala (bem como a promoção de ações extraclasse), observa-se uma gradual conscientização dos estudantes sobre a responsabilidade por sua trajetória educativa. Portanto, esse texto visa

⁸ Sob a orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp (2010-2013).

apresentar práticas realizadas nos últimos quatro anos em torno da disciplina considerando o fundamento da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura (1986).

A autorregulação da aprendizagem

Embora os trabalhos relativos a autorregulação da aprendizagem tenham conexões com a ideia de autonomia, da educação de si mesmo, da responsabilidade sobre seu desenvolvimento ou do “aprender a aprender”, esse constructo refletido por Bandura (2008) tem uma complexidade e dinâmica mais ampliada.

A autorregulação é, segundo a TSC, um mecanismo interno de controle que orienta o comportamento, a emoção e a cognição; envolvendo aspectos metacognitivos, motivacionais e contextuais em seu funcionamento (POLYDORO e AZZI, 2008). Não se caracteriza como uma habilidade, mas é multifacetado por natureza e “[...] opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, estabelecimento de padrões, julgamento avaliativo, autoavaliação e autorreação afetiva” (AZZI e POLYDORO, 2017, p.13).

Por meio do princípio da *agencia humana* (BANDURA, 2008), que considera o indivíduo como formador ativo de sua trajetória (cujo desenvolvimento também acontece em diálogo com o meio), é possível correlacioná-la às bases do construtivismo, da tal como traz Rosário (2004). Após dialogar sobre o “aprender a aprender” o autor adverte sobre a responsabilidade do aluno nesse viés, e completa: “[...] neste pressuposto, toda a acção educativa deve incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento e, obviamente, os significados associados aos mesmos sejam o mais profundos e holísticos possíveis” (ROSÁRIO, 2004, p.25).

Nesse sentido, vale observar a reciprocidade triádica refletida por Bandura (1986), que considera a) fatores pessoais (cognição, afeto e eventos biológicos), b) influências comportamentais, c) fatores ambientais, como interferentes na operação da autorregulação da aprendizagem.

Assim, observando a complexidade das interações com o conteúdo (de cunho cognitivo-‘gramaticais’ ou mesmo de crenças pessoais), com as concepções existentes sobre o

ensino de Percepção Musical, tem-se proposto diferentes ações no ambiente universitário da EMBAP/UNESPAR para contribuir com um processo mais rico e amplo da autorregulação dos estudantes. O passo inicial, que acontece desde a segunda metade de 2012, é o trabalho em sala de aula – exposto brevemente a seguir.

A Percepção Musical na Embap

O trabalho em sala de aula

As aulas de Percepção são distribuídas por turmas – instrumento e canto; composição e regência; licenciatura em música – em que se desenvolve as três frentes principais de conteúdos técnicos (rítmica, melódica e harmônica), com mínimo de 14 e máximo de 35 alunos por disciplina, salvo demandas muito específicas (com números menores ou maiores).

Leituras de textos sobre autorregulação tem sido solicitadas para os estudantes desde 2012, como parte do cumprimento da disciplina – seja direcionada ao formato de debate e/ou trazidas para questões dissertativas nas avaliações bimestrais. Essa ênfase teve início com o trabalho de pesquisa (OTUTUMI, 2013) que utilizou três *Cartas do Gervásio* (ROSÁRIO et al, 2006) e tarefas específicas associadas às essas leituras. A temática em sala costuma ser inaugurada com uma aula sobre o porquê dessa orientação teórica e os desafios presentes na disciplina, fundamentados na literatura.

No ano de 2013, optou-se pelo uso de uma das *Cartas do Gervásio*⁹, mas em forma de leitura e debate (sem vínculo com tarefa ou nota), trazendo de modo lúdico para a aula a *narrativa da trajetória da tartaruga*¹⁰. Isso ocorreu em alternância com leituras de textos sobre desafinação vocal, métodos de leitura cantada, leitura à primeira vista, memorização, e, que, gradativamente, foram se expandindo para questões do ouvido absoluto, metodologias ativas em educação musical e estudos de percussão corporal. Assim, ano a ano, houve um monitoramento quanto à verificação do que lhes era mais útil no processo de aprender: diálogo sobre questões mais gerais da autorregulação e também o levantamento de argumentos de

⁹ Carta n.02 – sobre o aprimoramento dos objetivos (ROSÁRIO et al, 2006, p.39-45).

¹⁰ História que conta a diferença de atitude entre uma tartaruga e um leão frente a uma situação-problema.

pesquisas que nutram mais detalhes sobre o processamento cognitivo das práticas musicais e suas metodologias a diferentes públicos.

No início, cada modalidade (de curso) estava mais próxima do seu *metier* e pouco fazia correlações com o ensino, performance ou práticas musicais que não estivessem cotidianamente explícitas em seu universo. Falar de autorregulação no início aproximava-se de uma condição informativa, e atualmente, o diálogo é mais intenso e proveitoso (Figura 1).

[...] Gostei muito dos textos indicados, afinal raramente tive contato com os fundamentos do que me é ensinado e isso me fez refletir muito sobre minhas dificuldades e maneiras de melhorar (aluna do curso de composição, 2012).

[...] interessante do texto é saber que a parte psicológica é muito séria e determinante para alguns aprenderem ou bloquearem a aprendizagem da música. Como futura educadora musical, o texto leva uma reflexão sobre o assunto e, com os exemplos no final, dão dicas de como trabalhar! (aluna do curso de licenciatura, 2017).

FIGURA 1 – Dicas da turma de LM 2016

Listadas após debate e organizadas em post para ser impresso pelos alunos



Fonte: autora

Atividades em pequenos grupos, combinando alunos que tem experiências diferentes e, oportunizando a colaboração para com o desenvolvimento da turma, é uma vivência que tem sido estimulada por meio de atividades reflexivas e/ou por jogos. São aulas, que, embora

pareçam “leves” (como os próprios alunos dizem) também exercitam a prática e a socialização de outros saberes entre os estudantes. Os materiais foram inspirados nos trabalhos de Guia e França (2015), Lima (2010) e ALMEIDA JUNIOR e OTUTUMI (2017) e adaptados para conteúdos específicos da disciplina (Figuras 2 e 3).

Alguns desses jogos foram utilizados em pesquisa de iniciação científica e os seus usos estão sendo estimulados nos atendimentos na monitoria da disciplina – mais sistematicamente agora em 2017.

FIGURA 2 – Jogos e aplicativos, 2015
Atividade em dupla, bacharelado



Fonte: autora

FIGURA 3 – Jogo e questões teóricas, 2015
Atividade em pequenos grupos, licenciatura



Fonte: autora

O vínculo com a monitoria

Ainda parte das ações didáticas, a parceria com projeto de monitoria tem revelado uma lenta e gradual conscientização sobre a importância da vivência e estudo extraclasse. Ao chegar na instituição, em 2012, não havia uma iniciativa dessa natureza. Portanto, o começo foi informal, voluntário, de alunos que se dispuseram a colaborar com poucos colegas. Em 2015, a Pró-reitoria de Graduação lançou seu primeiro edital (a todos os campi), quando se iniciou a sequência de 03 novos projetos, com bolsistas atuantes. A partir disso que se pode organizar atendimentos individuais, para casos específicos de alunos com maior dificuldades com os conteúdos, além dos pequenos grupos.

Embora ainda seja preciso organizar melhor as avaliações do projeto, tem-se um *feedback* positivo dos alunos atendidos e dos 07 monitores que já passaram pela vivência (atual 02 monitores bolsistas). Segundo Natário e Santos (2010, p.357) “[...] a colaboração e a participação fazem com que as pessoas se comprometam mais com as atividades, sintam-se envolvidas e cúmplices. [...] [ocorre] descentralização de poder e a divisão de tarefas , com incremento da responsabilidade e fortalecimento do grupo”. Isso potencializa a autorregulação da aprendizagem nos aspectos comportamentais e pessoais:

A monitoria me ensinou a me monitorar. A monitoria individual me ajudou *muito*. Me fez pensar sobre as minhas dificuldades e junto com os monitores pude aprender a realizar estratégias para resolver vários problemas, que ajudaram a me desenvolver muito em outras áreas da graduação. Ao trabalhar em conjunto com o monitor pude desenvolver em mim uma "autosegurança" musical que eu carecia muito. Isso fez total diferença. E com certeza estudar ditados mais de uma vez por semana complementou e me ensinou a realizá-los. Hoje vejo e realizo a diferença [L. aluna de composição e regência, 2017, grifos do original].

Meu curso na EMBAP é licenciatura em música, estou estudando para ser professor de música, diferente dos bacharéis, que estão se especializando em seus instrumentos. Por isso, para mim a monitoria foi de extrema satisfação [...] Confesso que fiquei assustado no começo, mesmo já dando aulas de música em outras oportunidades – no meu caso na igreja. Hoje estou com mais vontade de poder trabalhar na minha área. Com certeza a monitoria me motivou a ser um professor, com os desafios que pude encontrar e também a retribuição que recebi dos acadêmicos quando se destacavam nas provas. [L., monitor voluntário, 2017].

O estudo da percussão corporal

Após alguns anos utilizando peças corais e estudos rítmicos nas turmas de Percepção Musical (ver OTUTUMI, 2006), surgiu a ideia, em 2015, de se organizar uma disciplina optativa que desse foco maior ao estudo da percussão corporal. A crescente aproximação aos métodos ativos com fins de pesquisa por meio das pesquisas de IC na IES, e a prática desse tipo de formação instrumental em estágios dos alunos de licenciatura – muito incentivada pelo do

destaque de grupos como *Barbatuques* em espaços escolares – propiciou a realização dessa iniciativa.

Entretanto, a proposta de disciplina tende a ter continuidade como grupo inaugurado como “Belas Batucadas¹¹”, que tem se fortalecido na realização de apresentações na instituição, em escolas públicas e eventos ligado à arte. O grupo se modificou bastante nesse ano de 2017, e, já contava com uma comunicação e mostra de vídeo no IX Encontro de Educação Musical da Unicamp, ocorrido em abril de 2016, em Campinas-SP, com outros alunos.

As aulas-ensaios são realizadas semanalmente com atividades de alongamento, aquecimento corporal, uso do método O passo (CIAVATTA, 2009), jogos de percussão (disponibilizados pelo grupo Barbatuques nos módulos de iniciação), além da análise de performances e organização de repertório. Os objetivos maiores são o desenvolvimento da prática performática e a compreensão aditiva dessa ação com os processos cognitivos, que se ligam à percepção musical e podem contribuir para melhor processo de metacognição. Afinal, [...] a ação do corpo no mundo ocorre primordialmente através do movimento. Sendo assim, estimular práticas que privilegiem a ação do corpo trabalhando a partir do movimento, parece ser uma atitude adequada para viabilizar o processo de cognição musical [...] (STOROLLI, 2011, p. 136, apud GOES, 2015, p.97).

FIGURA 4 – I Fórum de Percepção Musical na Embap
Participação do grupo, dezembro de 2015



Fonte: autora

FIGURA 5 – Apresentação do grupo auditório Embap
24 de agosto de 2017



Fonte: autora

¹¹ Inspirado no nome do Campus 1 – *Belas Artes*. As práticas de leituras tem intensidade menor atualmente, já que houve acréscimo de novos jogos e atenção à expressão corporal e movimento.

As pesquisas de iniciação científica

Desenvolver uma maior consciência para com as ações e atividades na matéria Percepção Musical e ainda promover uma continuidade no campo da pesquisa, não é tarefa simples. Porém, com regularidade e suporte do grupo de pesquisa EPEM - Epistemologias e Práticas em Educação Musical – EPEM¹² (que teve início em outubro de 2013), tem havido um progressivo interesse em unir forças nesse sentido.

Pesquisas realizadas desde a segunda metade de 2014 (na linha de *Estudos da percepção, leitura e escrita musical*) aqui são trazidas em recorte bem breve. Destaca-se o trabalho realizado com a aluna bolsista Bruna Carla Hendges Grunvald, do curso de licenciatura em música, que pesquisou as contribuições de dois educadores dos métodos ativos para o estudo na Percepção Musical, Willems e Dalcroze, realizando duas aulas com as turmas de instrumento da Embap (ver GRUNVALD e OTUTUMI, 2014). Razão que estimulou a leitura de textos sobre o tema e permitiu a reflexão sobre metodologia às turmas de Percepção. As aulas foram realizadas nos dias 17 e 24 de julho de 2015, participaram 24 alunos, 7 apenas na aula de Dalcroze, 7 apenas na aula Willems e 10 alunos participaram das duas aulas – devido à instabilidade do calendário por causa da greve docente. Os alunos tinham entre 17 e 45 anos, e o tempo de estudo de música pré-universitário variou entre 2 e 20 anos.

Os alunos foram muito receptivos com a proposta e participaram ativamente das atividades, sendo a maioria dos comentários positivos. Ressaltaram a maneira como perceberam a possibilidade de estudar Percepção Musical de forma divertida, descontraída e dinâmica, bem como a maneira com que as atividades promoveram uma maior integração entre os colegas: “O aprendizado torna-se mais fácil, permite que os alunos interajam e as atividades são interessantes”. Dentre as sugestões destacou-se a importância, para os alunos, da realização mais periódicas de atividades nesse estilo, com “maior variedade de gêneros e formas rítmicas”. Uma estudante gostou da proposta da aula, considerando “inovadora”, e acredita que essa abordagem pode complementar o aprendizado, mas que não deve substituir

¹² Coordenado pela prof. Dra. Anete S. Weichselbaum.

totalmente os métodos que já vem sendo utilizados. Também sugeriu que as atividades fossem realizadas “sem muita improvisação”, para que o grupo não perca o foco da aula.

Outro projeto, foi o da aluna bolsista Natacha Hellstrom, do curso de composição e regência, que teve como foco o estudo do solfejo (com busca de materiais mais adequados às turmas da instituição, da graduação), como referências para a elaboração de 20 atividades correlacionadas de leitura à escrita, à memorização, ou à composição (ver HELLSTROM e OTUTUMI, 2016).

FIGURA 5 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO Solfejando a uma voz, graus conjuntos
(1º.exercício do 1º.bloco)



Fonte: autora

Quatro alunos da graduação (2º. e 3º.ano), de 20 e 24 anos de idade, apreciaram o material e puderam contribuir para ajustes que foram feitos ainda no período de investigação. Aqui trazemos um recorte dos depoimentos, com as palavras do Aluno 1:

[...] observei principalmente a preocupação com a questão didática, trazendo os exercícios (em um nível para quem já é estudante de música) bastante progressivo. Pela facilidade de compreensão do material, **torna possível um estudo quase auto didático** para o estudante que dele faz uso, especialmente as **melodias que trazem a base harmônica** para acompanhamento - que foi algo que me surpreendeu positivamente, pois a maioria dos métodos de solfejo não traz essa questão. Para mim tornou o estudo mais divertido e prazeroso, dando mais sentido à melodia. Pelo fato de os exercícios serem propostos em uma **ordem de estudos de intervalos** contribuiu para a noção da afinação e diferenças de tensões entre cada intervalo. [...] Gostei também do fato de, logo na segunda lição, ter também **exercícios atonais**; ajuda a acostumar com padrões diferentes daqueles que estamos auditivamente acostumados e condicionados a fazer. Tive um pouco de dificuldade com os desafios rítmicos a partir da 3ª lição, pra mim pareceu um salto um pouco grande de dificuldade entre os padrões anteriores e os desta lição [...] (HELLSTROM e OTUTUMI, 2016) (grifos nossos).

Esse caderno de estudos de solfejo está sendo foco de prática e análise de um novo trabalho de conclusão de curso na licenciatura. Outros três projetos de iniciação científica, em fase de conclusão, tem nutrido as ações mais atuais da matéria Percepção Musical. O primeiro, intitulado “Percepção Musical e as Práticas Individuais de Estudo para a Escrita Rítmica e

Melódica”, desenvolvida com o aluno voluntário Elcio de Almeida Junior, tem como objetivo discutir os aspectos da preparação e da autoavaliação no processo de estudo individual relacionado à prática da escrita rítmica e melódica (de ingressantes matriculados na disciplina Percepção Musical). Esses aspectos se relacionam e são fundamentados com desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, exposto e conhecido pelo modelo de Zimmerman (2001) (ver ALMEIDA JÚNIOR e OTUTUMI, 2017).

Foram elaboradas e aplicadas quatro oficinas nos meses de maio e junho de 2017, com alunos que se voluntariaram, pelo interesse em desenvolver estratégias para escrita. Por meio de questionários e atividades de debate, escrita musical e jogos rítmicos e melódicos, puderam vivenciar e refletir sobre suas ações ao tentar “resolver” a tarefa. Os dados preliminares indicam que houve assimilação das estratégias ofertadas, uma sensação de realização positiva, sendo sugerida continuidade dessas oficinas pelos participantes com aumento de conteúdos e período das aulas.

O segundo projeto está sendo realizado pela aluna voluntária Franciele Pereira Oliveira, também da licenciatura em música, e tem como foco dialogar com alunos da graduação de diferentes IES da região Sul, sobre a avaliação na disciplina Percepção Musical (OLIVEIRA e OTUTUMI, 2016). Ao submeter o texto a um evento, foi indicado por pareceristas que se adicionassem questões aos docentes. Portanto, foram elaboradas questões abertas e fechadas e distribuídas pela plataforma *Survey Monkey*, gratuitamente, por *link* primeiramente, solicitando a participação docente para, em seguida, ser enviados aos alunos¹³.

Já a terceira pesquisa de iniciação científica em andamento é relativa aos estudo de percussão corporal e teve como foco prático a entrevista a dois integrantes dos grupos e métodos mais difundidos que utilizam a prática corporal e rítmica: grupo Barbatuques e método O passo. Está sendo desenvolvida atualmente pela aluna bolsista Lucielle Moreira, do curso de composição regência. Por ser uma abordagem qualitativa, as entrevistas foram transcritas na íntegra, e estão no momento de categorização e análise dos dados. Espera-se que

¹³ Até o momento há 4 registros de resposta completa do questionário docente e cerca de 48 questionários de alunos que, em breve, serão analisados e categorizados pela *análise de conteúdo*.

os resultados possam colaborar para difundir uma ótica mais reflexiva sobre o tema, em vez da ênfase comum no aspecto lúdico, trazendo itens da organização de ensaios, preparação e produção da performance, além de tópicos ligados à percepção musical.

Iniciativa extensionista: I Fórum de Percepção Musical

O projeto teve como objetivo geral discutir aspectos pedagógicos, fatores institucionais e questões de pesquisa que se relacionam com conteúdos da disciplina Percepção Musical no contexto do ensino superior. O fórum proporcionou apresentações de trabalhos científicos (pesquisas de doutorado, mestrado, IC, monitoria) e, num segundo momento, houve a apresentação musical de peças utilizadas em sala de aula, pelos alunos da IES.

O evento realizado em dezembro de 2015, em Curitiba (no auditório da Embap) e foi organizado em três partes: 1) Palestras de pesquisas de docentes, com dois professores convidados da UEPG; 2) Comunicações de iniciação científica e monitoria da Embap e UEPG; 3) recital com turmas de Percepção Musical e laboratório de Percussão Corporal da instituição. Portanto, a programação contou com as palestras “O pensamento musical significativo diante da limitação da memória: uma abordagem possível para o desenvolvimento dos elementos em percepção musical”, prof. Dr. Ronaldo Silva (UEPG). “A Percepção Musical e os desafios em cursos de música brasileiros, prof. Dr. Cristiane Otutumi e “Conhecimentos musicais prévios dos candidatos *versus* conhecimentos trabalhados no curso superior: repensando o teste de habilidade específica para ingresso ao curso de licenciatura da UEPG”, prof. Rafael Rauski (UEPG).

Participaram alunos de IC com comunicação dos trabalhos e mais seis turmas de percepção, por volta de cem pessoas – capacidade do auditório local. Dentre as peças musicais apresentadas estiveram pequenas miniaturas da turma de composição e regência do 1º.ano, corais de Bach, corais com arranjos de música popular e exercícios de prática rítmica aliados a estudos das aulas – como os de J. Gramani (1999). Essa iniciativa proporcionou o conhecimento de si, da própria IES. Alunos e professores da UEPG estiveram presentes, e puderam refletir juntos sobre o cotidiano da matéria.

Considerações finais

As experiências tem, gradualmente, construído um ambiente mais favorável para troca de ideias, para novas reflexões, para promoção de um contexto que incentive maior valor nas ações em torno da Percepção. Embora esse seja um relato breve, e superficial, a maioria dos participantes alunos, monitores e professores, tem vislumbrado ares positivos, com modificações de perspectivas. Nesse sentido, faz-se presente o pensar as estratégias autorregulatórias a alunos (fatores pessoais e comportamentais), mas ainda a proposição de diferentes projetos no contexto da universidade.

Assim, é importante o que traz Gusmão (2011, p.137) sobre o futuro de pesquisas na autorregulação da aprendizagem: a necessidade de investigações de abordagens que “[...] aumentem o valor **intrínseco** que o aluno atribui à disciplina, possivelmente através da ênfase em exemplos de uso na vida profissional e da utilização de repertório variado mais conectado à vivência do aluno”. E esse valor pode ser dimensionado nas diferentes facetas do papel do professor que lida com ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, as palavras da prof. Evely direcionam a essência da complexa tarefa de lidar com a teoria social cognitiva:

[...] precisamos ultrapassar o caráter remediativo das intervenções e termos um enfoque preventivo que institua o aprender a aprender, o desenvolvimento metacognitivo e a autorregulação da aprendizagem como pontos fundamentais do discurso implícito e explícito do PPP das escolas e da comunidade como um todo (BORUCHOVITCH, 2004, p. 81).

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Elcio A.; OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Estudo individual da escrita rítmica e melódica e a autorregulação da aprendizagem. In: **Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM**, 2017, Curitiba. Simpósio de Cognição e Artes Musicais SIMCAM. Curitiba: UFPR, 2017.

AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. **Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva**. p.11-17. In: POLYDORO, Soely (Org). Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre: Letra1, 2017 (Coleção TSC em debate; 3).

BANDURA, A. **Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). **Aprendizagem** – processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 2a.edição. p.55-88.

CIAVATTA, Lucas. **O passo**: Rio de Janeiro, [s.n], 2009.

GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. **Opus**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015.

GUIA, Rosa Lúcia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Jogos pedagógicos para educação musical**. 2a.ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2015. p.76 e p.114.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **OPUS**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 121-140, dez. 2011.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GRUNVALD, Bruna C. Hendges ; OTUTUMI, Cristiane H. V. . Contribuição de dois educadores dos métodos ativos para o estudo na Percepção Musical. In: **XXIV Congresso Nacional e II Congresso Internacional da Federação de Arte Educadores do Brasil FAEB**, 2014, Ponta Grossa. Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses do ensinar e aprender. Ponta Grossa: FAEB, 2014. v. XXIV.

HELLSTROM, Natacha T.; OTUTUMI, Cristiane H. V. O uso da voz no aperfeiçoamento da percepção musical: práticas para um estudo coletivo. In: **IX Encontro de Educação Musical da Unicamp**, 2016, Campinas. IX Encontro de Educação Musical da Unicamp. Campinas, 2016.

MOREIRA, Lucielle; OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Barbatuques e Bloco d'O Passo: aprendendo mais sobre grupos que utilizam percussão corporal. In: **X Encontro de Educação Musical da Unicamp**, 2017, Campinas. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. CAMPINAS: 2017.

OLIVEIRA, Franciele P. ; OTUTUMI, Cristiane H. V. . Como avaliar em Percepção Musical? discussões e práticas da literatura à sala de aula. In: **Encontro regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, 2016, Curitiba. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Curitiba: abem, 2016.

OTUTUMI, C. H. V. . Encontros de Percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica. In: **XV Encontro anual da ABEM**, 2006, João Pessoa. Anais do XV Encontro Anual da ABEM – comunicação e pôsteres. João Pessoa: UFPB, 2006. v. 15. p. 767-771.

OTUTUMI, C.H.V. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil**: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. Tese de doutorado (Música). Instituto de Artes, Unicamp, 2013.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gugel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.149-164.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de. **Harmonia**: uma abordagem prática. Parte 1. Com CD. São Paulo: [s.n], 2010. 2ª.ed.

ROSÁRIO, Pedro. **Estudar o estudar**: as (des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, Pedro; NÚNUZ, José; PIENDA, Júlio. **Comprometer-se com o estudar na universidade**: cartas do Gervásio ao seu umbigo. Portugal: Almedina, 2006.