



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

WESLEY SILVA DE SOUSA

PERCEPÇÃO MUSICAL: aportes teóricos para uma nova perspectiva de ensino

São Luís

2018

WESLEY SILVA DE SOUSA

PERCEPÇÃO MUSICAL: aportes teóricos para uma nova perspectiva de ensino

Monografia apresentada ao Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, em cumprimento das exigências para obtenção do título de licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. Ciro de Castro

São Luís

2018

Sousa, Wesley Silva de.

Percepção musical: aportes teóricos para uma nova perspectiva de ensino / Wesley Silva de Sousa. – São Luís, 2018.

57 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Prof. Me. Ciro de Castro.

1. Percepção musical. 2. Educação musical. 3. Metodologias de ensino. I. Título.

CDU 78:37

WESLEY SILVA DE SOUSA

PERCEPÇÃO MUSICAL: aportes teóricos para uma nova perspectiva de ensino

Monografia apresentada ao Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, em cumprimento das exigências para obtenção do título de licenciado em Música.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Ciro de Castro (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão

Examinador 1
Universidade Estadual do Maranhão

Examinador 2
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Ao maravilhoso e eterno Deus por ter me dado à oportunidade de vivenciar tudo isso.

Ao Prof. Me. Ciro de Castro, pela orientação e pela supervisão na Monitoria de Percepção Musical e pelo crédito que me concedeu ao aceitar-me como orientando, mesmo estando bastante acarretado com outras orientações.

A toda minha família, de modo especial minha mãe Lucimar Alves Silva de Sousa, meu pai Cícero Costa de Sousa e minhas irmãs Késia Silva e Ana Kelle Silva pela força e contribuições positivas às diversas situações em que passei na graduação.

A uma pessoa importantíssima que contribuiu, sem medir esforços, à minha monografia, a qual sem ela, não seria a mesma coisa: Luciana Freitas. Você é incrível.

Aos meus colegas de turma: Carla Silva, Carlos Henrique, Kelly de Sá, Kléber Marquez, Lucas Chagas, Nato Silva, Nelzi de Maria, Rebeca, Paula Araújo, Samile Araújo, Silas Duarte, Simone Morais, Sóstenes Carvalho, Taís Gonçalvez, por diversas razões, entre elas, a amizade.

Aos professores entrevistados, por ter me dado à liberdade de interrogá-los sem restrições.

De modo geral, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para minha formação acadêmica. Abraço a todos.

“Educar na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar”.

(Violeta Hemsy Gainza)

RESUMO

O presente trabalho toma como objeto de estudo a percepção musical e teve por finalidade uma análise crítica ao modelo tradicional de ensino nesta disciplina. Através de entrevistas realizadas a três professores do curso de Música: da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa (EMEM), um de cada respectivamente, foi possível analisar metodologias, ementas e dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula. Nesta abordagem, centramo-nos nas propostas trazidas pelas principais autoras estudadas, Virgínia Bernardes (2001), Cristiane Otutumi (2008), Maria Flávia Barbosa (2009) e Cristina Grossi (2001), que tratam com profundidade este assunto. Verificamos que as principais críticas trazidas por essas autoras à disciplina Percepção Musical dizem respeito à fragmentação dos ditados e solfejos, referidos como “modelo tradicional”, e que as propostas encontradas para a superação dessas limitações orientem-se para uma percepção mais ampla da linguagem musical.

Palavras-chave: Percepção Musical. Educação Musical. Metodologias de ensino.

ABSTRACT

The present work takes as study object the musical perception and it had for purpose a critical analysis to the traditional model of teaching in this discipline. Through interviews accomplished three teachers of the course of Music: of the State University of Maranhão (UEMA), Federal University of Maranhão (UFMA) and School of Music of the State of Maranhão Lilah Lisboa (EMEM), one of each respectively, was possible to analyze methodologies, menu and difficulties faced by the teachers in classroom. In this approach, we centered ourselves in the proposals swallow for the main studied authors, Virgínia Bernardes (2001), Cristiane Otutumi (2008), Maria Flávia Barbosa (2009) and Cristina Grossi (2001), that treat with depth this subject. We verified that the main critics brought by those authors to the discipline Musical Perception say respect to the fragmentation of the dictations and solfegios, referred as “traditional model”, and that the proposals found for the overcoming of those limitations to be guided for a wider perception of the musical language.

Keywords: Musical Perception. Musical Education. Teaching methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEM – Escola de Música do Estado do Maranhão Lillah Lisboa

FASM – Faculdade de Música Santa Marcelina

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PANORAMA SOBRE A PERCEPÇÃO MUSICAL SEGUNDO OS AUTORES ESTUDADOS.....	12
2.1	Contexto da Percepção Musical e seus principais conteúdos	15
3	DISCUSSÃO SOBRE AS METODOLOGIAS NO ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL: aspectos da escola tradicional inseridos na disciplina.....	18
3.1	Propostas metodológicas para uma nova perspectiva no ensino de Percepção Musical sob a ótica da linguagem.....	21
4	ENTREVISTA AOS DOCENTES: delineamento metodológico	25
4.1	Entrevistados.....	26
4.2	Coletas de dados.....	26
4.2.1	Dificuldades encontradas pelos professores e suas respectivas ações para a resolução .	27
4.2.2	Ementas.....	29
4.2.3	Comentários sobre ouvido absoluto e relativo.....	30
4.2.4	Materiais didáticos.....	32
4.2.5	Nível da turma	35
4.3	Discussão acerca da metodologia tradicional pela ótica dos docentes entrevistados.....	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS.....	43
	APÊNDICE A – DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS	47

1 INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho foi pesquisar sobre metodologias e novas propostas no âmbito do ensino de Percepção Musical, uma das disciplinas eixo na formação do estudante de música. Essa ideia surgiu devido aos problemas que tive quando fiz essa disciplina. Tais problemas estão relacionados com o modelo de ensino tradicional do professor, que na ocasião realizava ditados e solfejos de forma fragmentada, distorcida e muitas vezes saturada, assuntos também abordados pelos principais autores os quais tomamos como base teórica.

Faremos também uma abordagem crítica quanto ao modelo tradicional e mostraremos vários direcionamentos a respeito de modelos inovadores que podem facilitar e melhorar o aprendizado do aluno, pois na maioria das vezes, o aluno chega à universidade com grandes dificuldades nesta disciplina, de acordo com os autores estudados.

Por esse motivo, e no caso da minha turma de Percepção Musical, devido à metodologia tradicional de ensino do professor, aonde o mesmo nos conduzia a aprender a ouvir as notas musicais e reconhecê-las através de um trabalho cansativo e muitas vezes desmotivador ao aluno, veio à questão: há modelos de ensino inovadores e motivadores aos alunos em Percepção Musical? Quais os recursos mais utilizados pelos docentes para uma melhora na ministração desta disciplina?

Este assunto tem se tornando cada vez mais problemático, pois alguns professores chamam o método de Pozzoli de tradicional e o método de Kodály de inovador, sendo que podemos utilizar os dois métodos citados de diversas formas. Para isso, nos apegamos à proposta de Bernardes (2001), a qual nos direciona ao aproveitamento das experiências e o fazer musical do aluno como soluções para esta problemática.

O objetivo geral deste trabalho é discutir o modelo tradicional da disciplina Percepção Musical que há dentro de instituições de ensino superior ou técnico em São Luís – MA. Dentro desta discussão destacaremos novas propostas para o ensino dessa disciplina, citadas pelos principais autores estudados em questão e também o ponto de vista dos docentes entrevistados sobre a metodologia tradicional. Além disso, vamos mostrar as tendências pedagógicas pertencentes de cada professor entrevistado.

A importância deste trabalho se dá pela possibilidade dessas novas propostas de ensino favorecerem o aprendizado desses alunos em déficit nos conteúdos, aprimorando e facilitando seu desenvolvimento nesta área, pois tive colegas de turma em Percepção Musical com menos conhecimento que eu e os mesmos tiveram grandes dificuldades de aprendizagem pelo ensino tradicional do professor.

Neste trabalho, adotamos uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais procedimentos para a inserção na monografia, os resumos e fichamentos das referências e livros lidos. Nossa fundamentação teórica baseou-se em uma tese (BARBOSA, 2009), que aborda sobre a Percepção Musical como compreensão da obra musical; uma dissertação (OTUTUMI, 2008), que trata da situação da disciplina no âmbito dos cursos superiores do correspondente ano; e dois artigos, de Bernardes (2001) e Grossi (2001), ambos publicados na revista ABEM em setembro de 2001.

No segundo capítulo, “Panorama sobre a Percepção Musical segundo os Autores estudados”, faremos uma revisão bibliográfica dos principais autores que tivemos como base teórica e que fazem uma crítica ao modelo tradicional no ensino de Percepção Musical. Além do mais, faremos um apanhado dos conteúdos dessa disciplina e o contexto o qual se insere.

No terceiro capítulo, “Discussão sobre as Metodologias no Ensino da Percepção Musical”, apontaremos aspectos da escola tradicional que caracterizam um ensino tradicionalista, segundo Bernardes (2000; 2001) e Grossi (2001), que mostram insatisfações no modo como são transmitidos os ditados e solfejos como fatores exclusivos de conteúdos. Além disso, vamos destacar também aspectos inovadores que podem influenciar positivamente no aprendizado do aluno e obter com mais precisão a compreensão da linguagem musical.

No quarto capítulo, “Entrevista aos Docentes”, trataremos dos depoimentos dos docentes sobre suas metodologias; métodos; dificuldades em sala de aula e aprofundaremos nessas questões, fazendo referência às críticas e aspectos feitos pelos teóricos estudados. Nosso foco, sobretudo, é tentar conectar os depoimentos dos entrevistados com as propostas trazidas pelos autores, aprofundando-nos, com ajuda destes, em problemas que observamos através da nossa experiência como aluno e monitor da disciplina Percepção Musical.

2 PANORAMA SOBRE A PERCEPÇÃO MUSICAL SEGUNDO OS AUTORES ESTUDADOS

Para a discussão sobre as metodologias de ensino na disciplina Percepção Musical nas duas IES e na Escola Técnica, adquirimos como base algumas referências de autores que tratam desse tema com mais profundidade, como Barbosa (2009), Bernardes (2001), Gerling (1995), Grossi (2001), e Otutumi (2008; 2013).

Esses autores abordam assuntos de grande importância, que vai desde a heterogeneidade das turmas em Percepção Musical, como argumenta Gerling (1995) que os alunos que “[...] entram no Curso de Graduação em Música, via de regra, não tem uma leitura musical fluente e isso é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais”, até as devidas sugestões para que a disciplina seja mais positiva e produtiva, como trata Otutumi (2008) e Grossi (2001). Além disso, nossos comentários serão a respeito de propostas pedagógicas segundo Bernardes (2001) e da importância dessa disciplina no Curso de Música, pois esta afirma que é uma das disciplinas eixo da formação musical do aluno de graduação, escola de música e em conservatórios.

Tratando dos métodos avaliativos em Percepção Musical, Grossi (2001) propôs um novo segmento, pois as avaliações dos testes de habilidades para a aquisição dos alunos na graduação em Música, que também servem para o sistema avaliativo dentro da disciplina, deveriam ser modificadas para favorecer a experiência dos estudantes, pois segundo ela, analisando testes de anos anteriores, conclui que:

[...] aquela abordagem parecia-me musicalmente restrita porque não levava em consideração a natureza diversificada da **experiência musical**, ou seja, as formas como as pessoas vivenciam e respondem à música. Meu interesse foi pesquisar este assunto afim de ampliar a gama de dimensões de experiência musical na avaliação da percepção musical nos cursos superiores de música (especialmente no contexto Brasil) (GROSSI, 2001, p. 50, grifos nossos).

Bernardes (2001) concorda com esta visão, sobre a importância de aproveitar a experiência musical do estudante, pois a mesma, diz que “[...] a música deve ser sempre vivenciada e que a reflexão esteja a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela realmente possa ser compreendida”. Ainda nessa visão, Bernardes (2001) mostra três etapas para uma melhor compreensão do espectro do conhecimento musical do estudante. São elas a análise musical, a criação e a execução. Ela acredita que com esses segmentos musicais realizados (sempre de forma interativa) tendem a aumentar e a qualificar esse conhecimento, pois tais atividades:

[...] costumam trazer à consciência muitos saberes ainda não nominados ou dominados, mas de alguma forma já vivenciados e acabam por ressignificá-los. Dessa maneira, pela aplicação repetida desse processo num repertório variado, a percepção vai ampliando-se e aprofundando-se, tornando a escuta musical cada vez mais viva e abrangente (BERNARDES, 2001, p. 79).

Outro assunto que é bastante abordado e que sempre entra em discussão quando se trata de Percepção Musical, é o sentido auditivo (ouvido absoluto e relativo). Percebemos que os entrevistados de Otutumi (2008), não são a favor do ouvido absoluto ou não acreditam que há existência em totalidade:

[...] não acredito no ouvido absoluto, uma coisa assim 100%. [...] E eu acho também que esse conceito de ouvido absoluto é um pouco relativo. Eu acho que realmente há pessoas que tem ouvido absoluto, que conseguem identificar menos de meio tom para cima ou para baixo [...] E eu também penso assim, pessoas que tem ouvido quase absoluto, por exemplo, eu me considero assim. Eu não acho que seja absoluto porque, às vezes, eu erro alturas por meio tom. Eu acho que existe muita gradação nisso (OTUTUMI, 2008, p. 76).

Bernardes (2001) dá mais importância ao ouvido relativo do que ao ouvido absoluto, pois “[...] mais do que um trabalho que promova o aluno a estar apto a ouvir, reconhecer, ler ou reproduzir qualquer coisa, aqui busca-se a formação de um ouvido musical aberto e atento”, acreditando ela que esse seja o caminho para a formação de um ouvido relativo, visto aqui como um instrumento flexível e pronto a interagir com as mais diversas manifestações musicais.

Esta mesma autora trata o uso da variedade de repertório como um caminho para o desenvolvimento do ouvido relativo através da compreensão da linguagem, que para ela é fundamental, pois é libertadora e propicia o pensar e ser autônomos.

Essa autonomia auditiva estaria contribuindo para que, independentemente dos repertórios propostos, o aluno se visse estimulado e em condições de ouvir e interagir analítica, crítica e criativamente com qualquer música produzida por qualquer cultura (GROSSI, 2001).

Sobre as metodologias de ensino em Percepção Musical, as autoras Bernardes (2001) e Otutumi (2008), fazem crítica ao ensino musical tradicional, por não estruturar a música como linguagem e por não ter muita relação com a audição ou apreciação, afirmam-nas respectivamente.

Para uma abordagem mais inovadora, na opinião de Otutumi (2008), o que se faz imprescindível para um curso ser realmente positivo nesses casos, é a metodologia utilizada pelo professor que, nesta visão, deve proporcionar a troca de experiências e clareza no lidar com essa heterogeneidade.

Já, a partir da análise crítica de Bernardes (2001, p. 77):

[...] quando se faz um ditado ou um solfejo numa aula tradicional, deve-se escrever estritamente o que foi tocado (notas, ritmos ou o que for que estiver sendo feito). Escrever algo semelhante é errar; o objetivo é fazer a “cópia” do que se ouviu ou leu. As notas devem ser as mesmas que foram tocadas, os ritmos também (apesar da própria notação musical não dar conta de tanta precisão). Normalmente, nas avaliações, para cada nota ou ritmo, é atribuído um valor em pontos.

Bernardes parte de um pressuposto que, isso seria reduzir a música e seu estudo, a um sistema estreito e perverso de avaliação, mas afirma que isso não quer dizer que a afinação ou a precisão rítmica sejam dispensáveis, pois, sabe-se que a música é maior que notas, ritmos e harmonias e que estes não podem continuar a serem somente os parâmetros de avaliação do aprendizado musical na Percepção Musical.

Mas ela aponta uma ideia inovadora, em que “[...] a música está estruturada sobre a ordem da linguagem, ela é uma linguagem”. A partir do momento em que isso é compreendido, as notas e os ritmos se afinarão e serão precisos pela necessidade da sua própria expressão, afirma Bernardes (2001).

Na visão de Grossi (2001), os testes utilizados na educação musical (no aprendizado tradicional) são fortemente influenciados por modelos psicológicos¹ (mais especificamente no componente técnico), especialmente aqueles relacionados à classificação de habilidades e aquisições musicais. Às bases dos testes musicais deve-se inserir o contexto musical do estudante e não somente a exigência técnica. Para isso, Grossi (2001, p. 51) afirma que, “[...] basicamente, os testes buscam respostas relacionadas aos aspectos “técnicos” da música e neste contexto, a percepção é “objetivamente” avaliada através do emprego de questões padronizadas e mensurações quantitativas”.

O que Grossi (2001) quer explicar é que, para os testes e o ensino da música deve ser levado em consideração a expressividade do aluno, a sua espontaneidade que é o outro lado da vertente dos componentes gerais da experiência musical, segundo a psicologia da música.

A forte influência dos modelos psicológicos nos testes de audição na educação está relacionada à habilidade musical, com ênfase especial na avaliação dos aspectos técnico e analítico da música. É necessário avançar no estudo sobre a natureza da experiência musical a fim de determinar que aspectos da música estão envolvidos nesse tipo de experiência e, dessa forma, o que poderia ser avaliado por meio da audição (GROSSI, 2001, p. 52-53).

¹ A literatura em psicologia da música, que pode ser encontrado em Hargreaves (1986) e Swanwick (1988), citados por Grossi (2001), trata-se de dois componentes gerais da experiência musical: o técnico e o expressivo.

Além desse modelo apontado por Grossi (2001), ela aborda mais dois trabalhos que fazem referência ao objetivo de investigar quais dimensões da experiência musical poderiam ser consideradas na avaliação da percepção musical em uma perspectiva musical mais aberta ou ampla, mas que não entrará em discussão neste trabalho. São eles: L. B. Meyer (1967) e K. Swanwick (1988).

2.1 Contexto da Percepção Musical e seus principais conteúdos

A disciplina de Percepção Musical está inserida na grade curricular dos cursos superiores de Licenciatura e Bacharelado, em cursos técnicos ou livres de Música mais sistematizados e apresenta-se – há muito tempo – como item disciplinar da chamada Teoria da Música. Na visão de Otutumi (2008) isso parece comumente bem aceito já que na maioria dos cursos superiores, por exemplo, ela está estruturada como disciplina de fundamentação teórica.

Segundo Otutumi (2008, p. 8):

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

Sobre o perfil da cadeira na grade curricular, a Percepção Musical “[...] trata-se de uma disciplina obrigatória em grande parte dos cursos superiores brasileiros (o que também vemos ocorrer nos cursos técnicos), portanto, coletiva, com uma intensa demanda de turmas” (OTUTUMI, 2008, p. 9).

Além deste perfil, a mesma autora relata em sua dissertação que nas aulas de Percepção Musical são transmitidos conteúdos de teoria, agregados aos exemplos sonoros e aos exercícios de leitura musical, encadeando três aspectos: a escrita, a audição e a execução; acreditando ela que a Percepção Musical é “[...] uma subárea da Música com características próprias, propiciadora de ramificações de diferentes ordens dentro do conhecimento humano” (OTUTUMI, 2008, p. 9).

Referindo-se à finalidade dessa disciplina e de que forma ela é trabalhada, Otutumi (2008) relata que, os conteúdos para um bom desenvolvimento musical voltam-se para a leitura e escrita musicais, através do solfejo e ditado, acrescentando ainda a autora que há também a “[...] prática auditiva de reconhecimento intervalar, acordes e encadeamentos harmônicos”.

Bernardes (2001, p. 76) faz uma crítica aos ditados e solfejos por serem trabalhados de forma limitada e trata a seguinte questão:

[...] **ditados e solfejos**, quando trabalhados assim, de modo restrito, são essencialmente atividades de reconhecimento e reprodução, que não aprofundam nem abrangem as possíveis significações e sentidos articulados pela linguagem. Estariam então sendo suficientes para garantir sua compreensão e domínio? (Grifos nossos).

O foco da autora aqui, não é banir os ditados e solfejos, até porque são conteúdos importantes da disciplina, sua problemática refere-se na forma como esses conteúdos são transmitidos. Sua proposta inovadora abre um “leque” de possibilidades, desde a “criação”, através da análise auditiva ao uso das audiopartituras; este último como recurso didático.

Nesse ponto, concordo com Bernardes (2001), pois essa proposta destaca principalmente o aproveitamento da vivência musical do aluno; seu conhecimento prévio. Há uma focalização na criação, um processo refletido através da análise auditiva. “Resumidamente, a análise auditiva promove a desconstrução do objeto musical”, ou seja, em vez de saturar os alunos apenas com ditados e solfejos, é realizado um trabalho coletivo, isto é, “[...] todos ouvem a mesma música ao mesmo tempo e cada um pode expor sua versão sobre o que foi ouvido”.

Segundo Bernardes (2001, p. 79), “[...] a criação permite o manipular, o ‘pôr a mão na massa’; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção”. Esta visão de Bernardes (2001) é inovadora, deixando de lado o ensino tradicional e propondo novas perspectivas, “[...] assim a música fará sentido e não se dependerá tanto das inúmeras repetições para forçar a memorização dos trechos”.

Há de se observar um aspecto importante na Percepção Musical que é a sua estrutura interna. Sua organização atua geralmente em três frentes – melódica, rítmica e harmônica – e seus conteúdos são aplicados através de solfejos (rítmicos e melódicos), ditados (rítmicos, melódicos e harmônicos) e reconhecimento de intervalos. Cada um desses elementos básicos da música são especificamente desenvolvidos e praticados.

Tratando-se do desenvolvimento da disciplina, o que modificou mesmo foram suas nomenclaturas, a carga horária, alguns conteúdos da Teoria Musical e as atividades mais focadas no aspecto sonoro, segundo Otutumi (2008). Por serem disciplinas bem similares, pelo fato do estudo dos intervalos e escalas musicais, entre outros conteúdos, foram incorporados aspectos da Teoria Musical à Percepção Musical, como relata Otutumi (2008, p. 8):

[...] o ensino de Teoria Musical, que, a grosso modo, enfatizava o aprendizado de símbolos e fórmulas, bastante deficiente de exemplos audíveis, mostra-se agora mais interessado com a condição sonora. Ao passo que os cursos de Solfejo e Ditado – que na década de 30 e 40 não se restringiam a técnicas metodológicas, mas, treinavam essas habilidades juntamente com a audição – estão hoje praticamente extintos. Uma probabilidade, a qual achamos ser bem plausível, é que a disciplina **Percepção** tenha abrigado aspectos dessas duas vertentes tornando-se o que é para nós no séc. XXI (Grifos nossos).

“A Percepção Musical é considerada pela grande maioria dos educadores como de fundamental importância” e possui seu espaço dentro dos currículos dos cursos de graduação, bacharel e técnico. Sobre isso, Otutumi (2008, p. 5) afirma:

[...] verificamos que o desenvolvimento do sentido auditivo ou da Percepção Musical é considerado pela grande maioria dos educadores como de fundamental importância, pois se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades, além de anteceder sua formação profissional, participando ativamente no processo de educação musical de base (OTUTUMI, 2008, p.5).

Neste caso, concordo com esses educadores e com Otutumi (2008), pois a Percepção Musical deveria “caminhar de mãos dadas” com o estudante durante boa parte do curso (no mínimo quatro períodos em qualquer nível de ensino), pelo fato de “[...] oferecer significativo suporte para a carreira do músico”.

3 DISCUSSÃO SOBRE AS METODOLOGIAS NO ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL: aspectos da escola tradicional inseridos na disciplina

Através de estudos realizados, sobre a disciplina Percepção Musical, por autores já citados como referências principais deste trabalho como Bernardes (2000) e Grossi (2001), apontam argumentações que destacam críticas ao modelo tradicional no âmbito desta disciplina.

Barbosa (2009) e Otutumi (2008) mostram “[...] insatisfações quanto ao uso restrito de repertório, bem como fazem comentários reflexivos sobre o uso de ferramentas como ditados e outros recursos metodológicos utilizados em sala de aula” (OTUTUMI, 2013, p. 169).

Em pesquisas feitas por Bernardes (2001) através de entrevistas a Grupos Focais realizados com professores de Percepção Musical, constatou-se “[...] que a música foi trabalhada de forma fragmentada, dissociada de sua realidade, ou seja, não foi compreendida por eles como uma linguagem”.

Antes de dar continuidade ao texto, queremos destacar concepções de linguagem musical, segundo Bernardes (2000, p. 580), para que fique claro ao leitor. Assim, “[...] toma-se por linguagem musical um sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que fundamentalmente não tem (necessariamente) representação fora de si mesma”. A autora ainda acrescenta que “[...] a significação não extrapola o fato musical e pode variar a partir do ato de apreciação, quando são articulados e doados os sentidos que transcendem a estruturação lógica da linguagem”.

Diante desses conceitos, a nosso entender, a autora enfatiza o uso da apreciação musical como ferramenta para aquisição da linguagem e compreensão musical, e que “[...] o ensino musical deveria necessariamente considerar a música como [...] objeto multifacetado” tornando uma “[...] abordagem globalizante e contextual” (BERNARDES, 2001, p. 74).

Segundo Bernardes (2001), para que haja desenvolvimento da linguagem e compreensão musical, deve-se priorizar “[...] a criação, cujo conceito expande para incluir também a execução e a interpretação”. Bernardes (2001, p. 79) afirma que:

[...] a criação, enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta. O que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas. A criação permite o manipular, o “pôr a mão na massa”; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações é compreendida e realizada, o sentido

musical é dado, percebido e flui como que “naturalmente”. Nesse momento, acredito que se dê a compreensão da linguagem musical.

Mas o que realmente temos visto nos referenciais teóricos, foi outro caminho percorrido. Em contraponto a essa proposta, o que tem sido analisado em pesquisas e entrevistas feitas pelos autores (BERNARDES, 2000; 2001; GROSSI, 2001; OTUTUMI, 2008) é uma educação tradicional, “[...] que tem como direção a boa leitura, a perfeita técnica e o virtuosismo”, segundo a pesquisadora Otutumi (2008).

Porém, um dos principais objetivos deste trabalho não é criticar os ditados e solfejos em si (até porque são conteúdos da disciplina), o que discutimos junto aos autores é a forma com que esses conteúdos são transmitidos, as metodologias e práticas pedagógicas. Muitos deles relatam que são passados de forma fragmentada, “[...] na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir” (BERNARDES, 2001, p. 75).

Bernardes (2001) critica a forma como os ditados são estudados nas aulas de Percepção Musical (a partir das entrevistas), deixando claramente entendido que é um modelo tradicional de ensino da disciplina. A autora relata:

[...] o que é um ditado musical na concepção pedagógica tradicional? Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda uma sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentam determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. [...] O que ocorre comumente nessa prática são os ditados “batidos” de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou frases, na melhora das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização (BERNARDES, 2001, p. 75).

Para que haja nitidez sobre esse modelo tradicional de ensino e o que denomina essa metodologia bastante criticada pelos autores, estudamos como base teórica, outros autores ligados ao ensino de música e retiramos suas definições. Além do mais, a disciplina Percepção Musical tem sido objeto de investigação no meio acadêmico nos últimos anos no Brasil, segundo Gusmão (2011).

Segundo Fernandes (2001 apud OTUTUMI, 2013, p. 182) “[...] a pedagogia tradicional utiliza intensamente a cognição, a memória e o pensamento convergente – a repetição e a imitação”. Bernardes (2000, p. 584) vai de encontro com essa afirmação quando diz:

[...] sabe-se que a música existe plenamente, quando é feita, executada. Por isso, a prática interpretativa precisa ser densa, embasada numa compreensão que lhe dê substância e identidade, para que deixe de ser **repetitiva e reprodutora**. Tocar como o professor diz ou sugere, fazer tudo o que o editor prescreve na partitura, ou

mesmo tentar **imitar** o que o “grande” intérprete faz no palco ou no CD premiado são escolhas que repetem e reproduzem (Grifos nossos e aspas do autor).

Os dois referem-se às terminologias repetição e imitação (ou reprodução) como fatores inclusos na pedagogia tradicional, ponto este, bastante mencionado também por Bernardes (2000; 2001). Penna (2010 apud OTUTUMI, 2013, p. 182) também faz alusão à presença dominante do modelo tradicional no ensino de música e apresenta cenas de aulas em que são questionados diferentes aspectos pertencentes a essa perspectiva como, por exemplo, “[...] a leitura e escrita como saberes de excelência, a leitura e a não vinculação com ouvido interno, a questão do treino e repertório”.

Outro segmento que caracteriza um ensino tradicional é a prática dos exercícios dos conteúdos, como o ditado e solfejo (conteúdos criticados pelos autores, por serem transmitidos de forma autoritária). De acordo com Campolina e Bernardes (2001, p. 11), quando um aluno faz um ditado, “[...] sua atitude é a de quem recebe algo pronto, acabado. Só resta passar para a pauta o que foi ouvido e depois verificar, geralmente no quadro negro, se o que foi escrito 'confere'” (aspas do autor).

Otutumi (2013, p. 184) vai de encontro com esses autores:

[...] inicialmente, existe uma crítica forte dos autores contra o ditado, como algo “pronto”, que não permite o estímulo do potencial criativo dos alunos, além de ser uma proposta autoritária, que é corrigida por gabarito. Em geral, já foi visto anteriormente o quanto as ferramentas ditados e solfejos são provocadoras de discussões na literatura sobre percepção musical.

Essa crítica é feita não apenas pelos autores estudados em questão, mas também pelos próprios alunos que já estudaram a disciplina. Em entrevista feita por Costa (2004 apud OTUTUMI, 2013) a seus alunos, os mesmos demonstram dificuldades em relação à forma como a disciplina é transmitida. Ela constata que tradicionalmente

[...] os alunos dos cursos de graduação têm uma certa resistência à disciplina percepção pela dificuldade e aridez dos treinamentos feitos através de solfejos e ditados [...] e se não isso, pela descontextualização musical de seus conteúdos, pela fragmentação (COSTA, 2004 apud OTUTUMI, 2013, p. 179).

Abrimos aqui um espaço para destacar termos relacionados ao modelo de ensino tradicional utilizados pelos autores estudados, e que, por diversas vezes são mencionados em suas pesquisas (forma fragmentada, forma atomística, mecanicismo).

Otutumi (2013, p. 177) utiliza “forma fragmentada”, quando especifica ações do ensino tradicional no ensino de música. Isso fica mais perceptivo quando ela diz que a grande maioria dos discursos “[...] mostra essas ferramentas como principais, mas também como recursos não musicais e ‘fragmentários’, resultantes de uma visão rígida e tradicional de

ensino” (aspas do autor). Ainda, Costa (2004 apud OTUTUMI, 2013, p. 179) faz referência a mesma terminologia às práticas de treinamento feitos através dos ditados e solfejos, quando critica a baixa musicalidade dessas ações “[...] pela descontextualização musical de seus conteúdos, pela fragmentação”.

Outra fraseologia que encontramos para definir ou sinonimizar um ensino tradicional foi o “processo atomístico”, citada por Barbosa (2009, p. 17) e constatada após uma análise de materiais, entre eles: ementas, programas e livros da disciplina Percepção Musical de cursos brasileiros de graduação em Música. Esse processo atomístico mencionado por ela explicita uma crítica a respeito dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Diz Barbosa (2009, p. 17):

[...] a nosso ver, o modo como tem sido pensada a disciplina Percepção Musical, sobretudo nos cursos de graduação, apenas desenvolve uma habilidade bastante específica: a de distinguir elementos; essa habilidade, entretanto, fecha-se em si mesma: solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza.

3.1 Propostas metodológicas para uma nova perspectiva no ensino de Percepção Musical sob a ótica da linguagem

Observamos, anteriormente, que vários teóricos, entre eles, as autoras Bernardes (2000; 2001), Barbosa (2009) e Grossi (2001), trazem uma abordagem crítica à respeito da pedagogia tradicional inserida no contexto da Percepção Musical e vimos também como seus conteúdos são transmitidos em sala de aula, segundo pesquisas realizadas por Otutumi (2008), Bernardes (2000) e Grossi (2001).

Para tal discussão, fizemos do questionamento de Barbosa (2009) o nosso: “[...] como levar a cabo, de maneira mais eficiente, a disciplina de percepção musical, principalmente nos cursos de graduação em Música?”.

Para Barbosa (2009), essa é uma questão pertinente, de modo que a Percepção Musical tem sido muitas vezes “jogada ao escanteio” no âmbito desses cursos, e o trabalho dos conteúdos junto aos alunos tem se resumido à realização de ditados musicais, solfejos e ritmos. Em parte, concordamos com essa autora, mas discordamos quando ela diz que a disciplina tem sido “muitas vezes”, desprezada nos cursos de Música, pois, se os autores de maior referência neste assunto (BERNARDES, 2001; OTUTUMI, 2008) destacam que a Percepção Musical é uma das disciplinas eixo na formação musical do estudante de graduação

em Música, então há uma controvérsia. Mas o que queremos destacar como problema (já mencionado anteriormente) é o modo restrito dos ditados e solfejos nas aulas da disciplina, e principalmente, na forma como eles estão sendo transmitidos.

Barbosa (2005) cita uma proposta metodológica que implica “[...] análise auditiva, realização de audiopartitura (elaboração de formas de escrita musical alternativas), criação e execução”. Essa proposta foi sugerida primeiramente por Bernardes (2001, p. 79), onde focaliza principalmente na criação, pois segundo ela “[...] o pensar de quem cria é diferente do pensar de quem toca”, pois “[...] o intérprete, geralmente, não concebe nem manipula a obra no sentido que o criador o faz”, assim, “[...] o criador, como foi visto, torna-se mais livre e autônomo para lidar com a materialidade da música”. Bernardes (2001, p. 82) ainda acrescenta:

[...] acreditamos que os trabalhos de análise auditiva/criação/interpretação sejam vitais para o desenvolvimento do músico. São, em essência, o verdadeiro sentido de todo esse percurso. Sem eles se correria o risco de cair mais uma vez no treinamento auditivo vazio e divorciado daquilo que julgamos ser essencial - o aprendizado como uma experiência enriquecedora no sentido de despertar, de propiciar o conhecimento maior da individualidade que existe em cada um de nós.

Grossi (2001) relata que antes de assumir o cargo de professora de Percepção Musical da Universidade Estadual de Londrina, a compreensão musical era, frequentemente, avaliada tendo como referência a habilidade dos estudantes para “[...] discriminar, reconhecer e identificar alturas, durações, timbres, dinâmicas e outros aspectos relativos aos materiais da música”. Essa concepção resume-se na ideia de trabalhar fragmentos isolados, ou seja, da “parte para o todo” onde “[...] o aluno focaliza sua atenção, sobretudo, na execução correta de sons e durações” (BARBOSA, 2009). Mas, para uma abordagem inovadora, em que destacamos a compreensão da linguagem musical como objetivo dessa proposta metodológica, não faz deste, o caminho. Em contrapartida, Barbosa (2009) propõe que:

[...] o aluno deve, então, anotar à sua maneira as observações (auditivas), relativas não às notas ou ritmos que ouviu, mas a questões de organização e procedimentos composicionais, instrumentação e material (idioma, funções harmônicas, articulações, textura etc.); somente ao final desse processo é que o aluno poderá escrever a peça ouvida na forma tradicional de escrita.

Então, a melhor forma seria, primeiramente, o caminho inverso. Como diz Bernardes (2001, p. 81):

[...] o movimento do todo à parte e da parte ao todo, sem que se percam a organicidade, a sensação de inteireza e as referências contextuais é um dos caminhos que podem levar à compreensão e ao aprendizado, sem que se percam nesse percurso, as dimensões estética e simbólica imanentes a música.

A proposta de Lima (1988 apud BARBOSA, 2009), na perspectiva de um novo modelo, apoia-se na obra de “*Mikrokosmos*” do Húngaro Béla Bartók, não na simples ideia de solfejar e anotar as suas melodias (metodologia tradicional), mas tendo como principal objetivo o conhecimento de certos aspectos da linguagem musical desse compositor.

Vejamos que há um clima harmônico nas ideias de Lima (1988 apud BARBOSA, 2009), Bernardes (2001), Barbosa (2009), Gerling (1995) e Jardim (1988) quanto à importância da compreensão da linguagem musical para o estudante de Música, pois, a restrição dos ditados e solfejos às aulas de Percepção Musical resultando em um ensino de forma “fragmentada”, “atomística”, “repetitiva” e “reprodutiva” (OTUTUMI, 2008; GROSSI, 2001; BERNARDES, 2001), torna “mecanicista” a pedagogia, assim, todo esse processo, incluindo o de “[...] reconhecimento auditivo das alturas e ritmos e sua perfeita fixação no papel muito pouco acrescentam à ‘compreensão da obra musical’” (BARBOSA, 2009). Logo, “[...] a linguagem não é mecânica. Não pode sê-lo na medida em que possibilita a articulação e a doação de sentidos à música” (JARDIM, 1988).

Em consonância à ideia de Jardim (1988), Lima (2004, p. 88 apud BARBOSA, 2009) diz, que, “[...] todo conhecimento teórico e técnico [...] só se realiza em arte quando se aproxima dela”. Desse modo, não se pode compreender música (mesmo que seja teórica e tecnicamente) através de fragmentos musicais, para compreender ou perceber música é preciso aproximar-se de música (LIMA, 2004 apud BARBOSA, 2009).

Bernardes (2001, p. 82) quando diz que a compreensão da linguagem é fundamental e também libertadora, ela quer dizer que não há necessidade de “[...] privilegiar este ou aquele repertório, mas sim de possibilitar a compreensão e o conhecimento dos diversos ‘idiomas’ e até ‘dialetos’ musicais”, pois, a partir do momento em que essas relações musicais são percebidas e compreendidas, o aluno não terá mais dificuldades para comunicar-se com música, seja ela popular, erudita ou folclórica. Além disso, a nosso entender, ela também refere-se à tendência pedagógica de Paulo Freire, onde a aprendizagem ocorre:

[...] o ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (LIBÂNEO, 1994, p. 35)

De modo similar à proposta de Bernardes (2001), a autora argumenta que a autonomia auditiva contribui para que o aluno se veja “[...] estimulado e em condições de ouvir e interagir analítica, crítica e criativamente com qualquer música produzida por qualquer cultura”, independentemente dos repertórios propostos (BERNARDES, 2001, p. 82).

Podemos observar em seu livro “Ouvir para escrever ou compreender para criar? Uma outra concepção de percepção musical”, o modo como se concretiza a proposta de Bernardes (2001) para um novo modelo de ensino, que parte da áudio-análise de peças inteiras através da qual se procura ouvir e compreender as relações musicais presentes na estrutura musical.

Seguindo essa proposta metodológica, a mesma autora acredita que há compreensão da linguagem musical, quando:

[...] o seu domínio virá do trabalho consciente e constante na busca do entendimento e da realização das relações musicais em seus diversos níveis. Na busca do fazer desvela-se o saber, o "ter gosto, ter sabor" imanentes à música. Essa é a diferença entre ouvir para escrever ditados e ouvir para compreender e então criar (BERNARDES, 2001, p. 79).

De modo geral, mostramos várias propostas metodológicas para o ensino da Percepção Musical numa linha de pensando diferente da metodologia tradicional, e que tais propostas quando realizadas, obtiveram grande êxito, através dos depoimentos dos autores que realizaram entrevistas com outros professores. Entre eles, destacamos o de Bernardes (2000), em sua entrevista ao segundo Grupo Focal, através de um exercício de análise auditiva em que o grupo obteve “[...] a compreensão da rede de relações e articulações que estruturam os signos musicais da peça ouvida, o que significou a apreensão e o domínio de sua linguagem” e ao descobrir as significações mediadas por esse processo (apreciação), chegou-se à compreensão da linguagem musical (BERNARDES, 2000, p. 581).

Mas queremos por fim destacar a proposta da “criação”, como um dos conteúdos que mais nos chamaram a atenção para essa abordagem inovadora, pois ela proporciona “[...] uma compreensão musical mais profunda do que a experienciada na recriação ou interpretação”, fazendo com que a experiência da criação tenha em si a totalidade do fazer artístico e assim, alcançando concretamente a linguagem. Por isso, a sua importância (BERNARDES, 2000).

Depois das conclusões das entrevistas da autora e seus resultados, a nosso ver, talvez essa seja a maneira mais eficiente de motivar os alunos a estudar Percepção Musical, de forma mais ativa e consciente, e não meros reprodutores de frases fragmentadas e ditados isolados trago pelo professor.

4 ENTREVISTA AOS DOCENTES: delineamento metodológico

Neste capítulo, centramo-nos na figura do professor de Percepção Musical das Instituições de Ensino Superior (IES) e de Escola técnica, pois, os docentes são agentes importantes na construção e disseminação do conhecimento na área, além de compartilharem experiências acadêmicas e musicais com o aluno.

Para aprofundarmos neste trabalho, optamos pelo método da entrevista na coleta de dados, na qual, há o contato direto com os professores para analisarmos seu ponto de vista, sua metodologia, críticas e inovações dentro do ensino da Percepção Musical.

Desenvolvemos um questionário com 15 perguntas, de modo subjetivo e forma semiestruturada, para deixar os docentes livres quanto aos seus argumentos. Essas perguntas foram planejadas a partir do nosso objeto de estudo, que são as metodologias de ensino na disciplina Percepção Musical.

Outros assuntos também foram tratados, como a abordagem do atual ensino de Percepção Musical nessas instituições; as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula na ministração da disciplina e; a análise crítica dos entrevistados em relação aos questionamentos e às propostas dos principais autores estudados.

Para o método de pesquisa, optamos pelo qualitativo. Assim, oferece-nos inúmeros detalhes para serem trabalhados com mais profundidade e clareza. Ao contrário do quantitativo, onde nos mostra, em sua totalidade, números em porcentagem, tornando a pesquisa superficial.

Após a escolha do método de pesquisa, partiremos para a metodologia de pesquisa, seguindo a ideia de Lavelle e Dionne (1999 apud OTUTUMI, 2008, p. 55):

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

4.1 Entrevistados

As entrevistas foram realizadas com três professores vinculados às instituições de ensino de destaque em São Luís - MA, onde há o curso de Música. Dois deles, de IES da capital do Maranhão e um de Escola Técnica Profissional da mesma cidade.

As instituições pelas quais os professores fazem parte do corpo docente são: a Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa (EMEM), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja escolha das instituições foi determinada pela presença do curso de Música; quer seja de nível técnico ou nível superior.

O período das entrevistas feitas foi em dois meses, entre novembro e dezembro de 2017, de duas formas distintas:

- a) por meio de aplicativo celular de áudio-mensagens, devido a dificuldade de encontro pessoal;
- b) em locais de trabalho, ou seja, nas instituições de ensino dos entrevistados.

Com o objetivo de conhecer a formação e experiência musical dos entrevistados, expomos, a seguir, em linhas gerais, os dados de cada professor vinculado. Por prezar o respeito, restringimos a identificação dos entrevistados e optamos por chamá-los de Professor A, Professor B e Professor C.

4.2 Coletas de dados

Para o desenvolvimento da análise de dados das quinze perguntas feitas aos docentes, construímos itens que devem ser destacados neste trabalho. A importância do destaque se dá, pelo fato dos dados explicitarem os modelos e metodologias de ensino e de cada professor entrevistado; as dificuldades encontradas; qualidade de ensino entre outros subtemas.

Delimitamos os dados em sete itens, reduzindo quase pela metade em relação às perguntas, afim de “enxugar” a análise das entrevistas para uma melhor compreensão e abordagem do tema. Cada professor expôs, em linhas gerais, suas experiências, sua metodologia, seu ponto de vista em relação ao modelo tradicional (um ponto que vem sendo discutido nesta área de ensino) que é bastante polêmico. Apenas um deles, prefere o modelo

tradicional por utilizar o método Pozzoli, de modo que os exercícios sejam realizados de forma repetitiva até a exaustão. Isso se deve, pelo fato desse professor lecionar em uma instituição de nível técnico, pois, segundo ele, é uma instituição que forma músicos e não professores de música.

“[...] eu posso dizer que em termos de ritmo comecei com essa coisa tradicional, e sou tradicional até hoje porque eu uso o Pozzoli. [...] o aprendizado naquele primeiro momento ele tem que ser mesmo saturado, porque ele tem que ter essa base: dois tempos... Um tempo... Meio tempo... [figuras musicais], tanto pra ritmo como pra solfejo, tem que ficar bem claro” (Professor B).

Já em depoimentos dos outros dois professores entrevistados, observamos posições contrárias, pelo fato dos mesmos lecionarem em universidades e também pelo motivo do curso se tratar de licenciatura (para atuação educacional), formando professores de Música. O Professor A, diz:

“[...] o modelo tradicional está cada vez mais questionado, principalmente no nosso contexto de educação musical brasileira e como “nós” somos um curso de música licenciatura a gente tem essa preocupação maior na formação do professor de Música.[...] a gente não quer só desenvolver o aluno musicalmente (como músico), mas também a gente quer desenvolver a reflexão dele quanto ao modelo de aula de Percepção Musical, pra ele não sair da universidade reproduzindo os antigos modelos. Ele tem que refletir e adaptar aquilo que seu contexto exige” (Professor A).

O Professor C tem a mesma visão do Professor A:

“Eu também discordo desse ensino teórico tradicional. Eu gosto de uma coisa muito mais prática” (Professor C).

Observamos que há uma divisão de ideias, e que varia a partir da titulação do curso (técnico ou graduação). Então, isso realmente influencia na aprendizagem do aluno no ensino de Percepção Musical? A seguir, vamos explicar o cerne do nosso objeto de estudo que é a discussão de metodologias dos entrevistados no ensino da Percepção Musical e também como estes veem o ensino desta disciplina atualmente.

Para facilitar a análise das entrevistas, dividimos os itens em: dificuldades encontradas pelos professores e suas respectivas ações para a resolução dessas dificuldades; ementas; comentários sobre o ouvido absoluto e relativo; material didático; nível das turmas.

4.2.1 Dificuldades encontradas pelos professores e suas respectivas ações para a resolução

Na profissão de professor, quer seja no ensino superior, técnico ou básico sempre haverá dificuldades em sala de aula, afirmo através da minha própria experiência (em projetos de iniciação à docência e em monitoria de disciplina no ensino superior). Porém, essas

dificuldades que vão desde os problemas extrínsecos (fora da sala de aula) aos problemas intrínsecos (dentro da sala), também servem para o crescimento do docente, pois é com tais dificuldades que vemos se o profissional está mesmo preparado ou não.

Citaremos, através dos entrevistados, alguns desses problemas enfrentados dentro e fora da sala de aula, os quais afetam na metodologia de ensino do professor, pois de acordo com cada dificuldade, o docente tem de criar e se reinventar para a melhor compreensão dos alunos em relação aos conteúdos.

a) Dificuldades:

— pluralidade de vivências musicais:

“[...] pra mim, a maior dificuldade como professora pra desenvolver a minha metodologia de ensino e alcançar os objetivos traçados, é a pluralidade que a gente tem de vivências musicais em sala de aula, históricos musicais, de experiências completamente diferentes. Tem gente ali que tem uma experiência musical de muitos anos. Então, ele tem a percepção com a idade auditiva diferente de quem começou a estudar música agora, há menos tempo” (Professor A).

— tempo do aluno:

“[...] muita das vezes é o tempo do próprio aluno. Às vezes o aluno quando começa, ele tem tempo. Aí ele começa a se ocupar com uma série de coisas, e aí ele passa a não ter mais tempo pra acompanhar e como a gente tem um currículo, tem uma grade, acaba ficando difícil. Eu tive alunos agora, recentemente, que eles pararam de ver [assistirem aula] porque eles fazem Música na UFMA ou na UEMA, e aí ele tinha trabalho, ele tinha coisas pra fazer, ele tinha que ir. Hoje em dia ele tem esses programas de iniciação (PIBID, PIBEX, PIBIC) que fazem parte e os professores exigem que eles participem, faz parte do currículo que eu acho interessante” (Professor B).

— falta de interesse dos alunos:

“[...] uma das maiores dificuldades é a falta de interesse dos alunos. Geralmente, o aluno que estuda [universitário] é aquele que trabalha de manhã, de tarde, de noite... E não faz as atividades. A disciplina de Teoria Musical tem um conteúdo muito extenso, então o aluno que não é interessado, geralmente não aprende porque ele não estuda em casa” (Professor C).

Analisando os depoimentos, observamos que cada professor tem dificuldades diferentes. E diante dessas dificuldades, os próprios professores trouxeram sugestões de resoluções desses problemas. O Professor A, expõe um problema intrínseco, ou seja, que está relacionado com dificuldades dentro da sala de aula. O mesmo sugere uma ação para a solução desse problema:

“[...] pra você entrar nessa etapa de ensino, a gente tem uma prova, mas essa prova ela não equilibra muito os candidatos que entram. Mas metodologicamente o quê que eu faço em sala de aula pra minimizar essa discrepância: eu trabalho muito

individualmente com os alunos, eu faço provas constantes de solfejo, de ritmo, individualmente, e aí a gente vai conversando sobre o que precisa estudar; o que precisa desenvolver mais; o que cada um precisa fazer, porque o processo de aprendizagem também é um pouco individual devido essas vivências serem tão diferentes” (Professor A).

Ao contrário do Professor A, o Professor B expõe um problema extrínseco, que está relacionado a fatores externos, ou seja, fora da sala de aula, como por exemplo: participação em projetos de iniciação à docência, científica ou extensão do curso de graduação, onde os alunos, segundo o Professor B, dedicam mais tempo a isto, do que à disciplina. E para a resolução deste problema, o docente diz:

“[...] eu acho que é administrar o tempo. Você vai administrar o tempo. O problema que é insolúvel é: uma turma de Música com 20 alunos é uma multidão. É muita gente. Então pra você, às vezes, pra acompanhar, eu só vou descobrir o problema lá na primeira avaliação” (Professor B).

O Professor C menciona um problema similar ao do Professor B, onde o aluno falta com o interesse por dedicar mais horas ao trabalho do cotidiano do que a disciplina, sendo este também um problema extrínseco. Para tal problema, o docente diz:

“[...] pra resolver esse problema, o aluno já tem que vim motivado de casa, querendo mesmo aprender a teoria musical. Às vezes o aluno pensa que só o tocar é importante, por isso que ele despreza muito essa parte teórica. Têm muitos músicos que não conhecem a teoria musical porque acham que a teoria musical é muito chata. Mas ele não entende que através da Teoria Musical ele consegue aprender qualquer instrumento que ele quiser. Basta, depois da teoria musical, ele aprender a técnica do instrumento. Então, acho que a motivação é o grande lance pra ele aprender” (Professor C).

4.2.2 Ementas

O uso das ementas na ministração das aulas é importante, pois, após o planejamento do projeto pedagógico do curso, são denominados os conteúdos de Percepção Musical para seguir um padrão nas disciplinas de cada semestre da Instituição. E é nesse tópico que os entrevistados trarão alguns desses conteúdos a serem destacados no ensino desta disciplina.

O Professor B utiliza módulos, de acordo com cada período. Inicialmente, ele ministra para o primeiro período os conteúdos de intervalos, escalas maiores. No ritmo, trabalha com mínima, semínima e colcheia (figuras musicais), isto no módulo I. Já no módulo II ele trabalha com escalas menores e semicolcheia (na parte rítmica).

O Professor C trabalha conteúdos aleatórios, tanto da ementa, quanto assuntos que ele acha pertinente trabalhar com os alunos. Os conteúdos ministrados por ele são: características da música e do som; notação musical; claves; semitom/tom e alterações; figuras musicais (valores positivos e negativos) e intervalos. Diz o docente:

“[...] um dos assuntos que eu acho de extrema importância pra qualquer músico: intervalo. Músico tem que saber intervalo. Formação de acorde, basicamente, é a base funcional da Percepção Musical. É o elementar da Teoria Musical” (Professor C).

O Professor A, segue rigorosamente o que está na ementa, ele apenas modifica as formas de avaliações e ordens dos conteúdos. Diz o professor:

“[...] a ementa você não pode mudar. Ela tá no projeto do curso e eu sempre tenho que utilizar essa mesma ementa. O que o professor tem autonomia pra fazer é mudar os conteúdos, formas de avaliação, metodologia, bibliografia. Agora a ementa é sempre a mesma até mudarmos o currículo do curso, que também estamos em processo para isso. Mas em Percepção a gente sempre bate na mesma tecla, no desenvolvimento da acuidade auditiva” (Professor A).

Na ementa desta disciplina disponibilizada no projeto pedagógico do curso de Música (encontrada no site atualizado da universidade) estão como conteúdos da Percepção I: estudo teórico-musical; treinamento de habilidades quanto ao solfejo, ditado musical melódico e intervalar a nível introdutivo; desenvolvimento do trabalho de solfejo, leitura e ditado a duas vozes ao nível intermediário. Já nos conteúdos da Percepção II estão: identificação de intervalos e tríades e pequenos encadeamentos; modulações aos tons vizinhos; solfejo, leitura e ditado rítmico-melódico a três e quatro vozes; tríades dissonantes e aglomerados sonoros “*clusters*” e modulações aos tons afastados.

4.2.3 Comentários sobre ouvido absoluto e relativo

a) Ouvido Absoluto:

— fenômeno:

“[...] bom, o ouvido absoluto (que eu já li sobre) normalmente fala-se que é uma maneira diferente de processar os sons no cérebro; quando a pessoa sabe reconhecer o som, as notas musicais ou então os sons do ambiente e decodifica de forma imediata. Normalmente, é uma habilidade que é desenvolvida quando criança, já vi alguns textos falando que até 7 anos quando a criança é estimulada por meio da língua materna ou então por ser exposta à música, à educação musical. Depende muito do meio que ela tá inserida. Ela pode vir a desenvolver esse fenômeno do ouvido absoluto. [...] se você tem o ouvido absoluto no nosso sistema de afinação de hoje em dia, onde o lá tá muito pautado no lá 440 [hz], você vai tocar uma música antiga, você vai ter um pouco de dificuldade porque a afinação é baixa. A gente tem um sistema de afinação diferente. Hoje em dia, a gente até

questiona muito sobre o que é realmente a afinação ou a desafinação dentro da música, diante de tantos sistemas que a gente tem, de tantas culturas diferentes que trabalham as diferentes notas musicais, diferentes sons. Então se você tem o ouvido absoluto e for tirar uma música assim, você vai ter muita dificuldade.[...] dependa do fazer ou dependa do que é necessário no momento, pode ser uma vantagem ou não, ter um ouvido absoluto ou um ouvido relativo, depende muito” (Professor A).

— **distúrbio neurológico:**

“[...] eu não tenho muita opinião, porque essa questão do ouvido absoluto envolve essa questão neurológica. Eu estou dizendo porque ouvi certa vez. O ouvido absoluto e a memória fotográfica são distúrbios neurológicos. Fora isso, a gente trabalha em música a questão do ouvido relativo” (Professor B).

— **poucas pessoas conseguem isso:**

“[...] o que eu conheço sobre ouvido absoluto é aquela pessoa que consegue ouvir qualquer nota em qualquer instrumento e dizer que nota é aquela sem ouvir uma nota base (anterior). Tipo assim, ele ouviu o som da buzina de um carro, ele sabe dizer que aquela nota é tal nota. Ele ouviu qualquer pessoa tocar qualquer nota num instrumento ou um acorde num instrumento, ele sabe dizer que nota é aquela. Ele não se baseia por uma nota. Isso é o que eu entendo por ouvido absoluto. E são poucas pessoas que conseguem fazer isso” (Professor C).

Essa abordagem do ouvido absoluto e relativo sempre é um questionamento. Mas precisamos destacar de fato, que esse questionamento é válido, pois os estudantes costumam perguntar aos professores sobre esse assunto, e os mesmo precisam orientar seus alunos, porque também foi um questionamento meu e dos meus colegas de turma, no período em que cursamos Percepção Musical.

Pudemos analisar que os professores A e C tiveram o mesmo conceito e a mesma ideia, de que a pessoa que possui o ouvido absoluto tem uma resposta sonora (imediate) de identificação tonal do som no momento em que os ouve e que poucas pessoas conseguem ter essa noção. Já o professor B, expõe que é um distúrbio neurológico e que a pessoa desenvolve somente o ouvido relativo. Mas a professora A, destaca que dependendo da situação, o ouvido absoluto pode ser uma vantagem ou não.

b) **Ouvido relativo:**

— **memória musical**

“[...] o ouvido relativo tem muito mais haver com a memória que a gente vai guardando dos sons, juntamente com o que a gente coloca de significado neles e vai sempre fazendo essa comparação. Então é como se fosse caixinhas que a gente vai guardando no nosso cérebro e vai decodificando os sons daquilo que a gente vai escutando a partir dessa memória que a gente vai internalizando” (Professor A).

— repetição

“[...] a música é relativa. Você trabalha relativamente. Você trabalha comparando. A vida é relativa. Você tem que relativizar as coisas sempre na vida. Aí vem aquela questão que fala de Suzuki (repetição, repetição, repetição), até que ele absorve aquilo” (Professor B).

— precisa de uma nota referência

“[...] já o ouvido relativo, a pessoa tem que ter uma base. Tipo assim, ele tem que ouvir a primeira nota (dó). Ele teve essa base aí a outra pessoa dá uma outra nota pra ele e por essa primeira base ele sabe dizer o nome da outra nota. Então, já tem mais gente com essa facilidade de ouvido relativo e é mais difícil você encontrar pessoas que tenham ouvido absoluto” (Professor C).

Sintetizando este subtópico, o Professor A disse que o ouvido relativo tem mais haver com a memória musical, como se fossem “caixinhas”, ou seja, precisa-se de referências, assim como o Professor C expôs. Este ainda acrescenta que há mais casos de pessoas com essa categoria, ou seja, está em mais dentro da normalidade do que com o ouvido absoluto. Já o Professor B assimila esse assunto às repetições, segundo o mesmo, assim como a proposta do método Suzuki, e a partir daí ele adquire o ouvido relativo.

Constatamos, através das entrevistas, que o desenvolvimento do ouvido relativo não é tão complicado. Ao contrário do ouvido absoluto, que precisa ser trabalhado desde a infância, segundo o Professor A ou pode ser adquirido por uma questão neurológica, segundo o professor B.

4.2.4 Materiais didáticos

Para nos aprofundarmos ainda mais nas metodologias dos professores entrevistados, precisamos saber também dos seus materiais didáticos, pois, por meio desses recursos, analisamos quais professores optam pela pedagogia tradicional e quais seguem uma linha mais inovadora (ou a mistura dos dois) seja utilizando recursos tecnológicos ou práticas diferentes dos habituais.

Para esta análise, fizemos subdivisões deste tópico e separamos em três:

- a) métodos utilizados pelos docentes;
- b) recursos tecnológicos e;
- c) instrumentos paradidáticos.

Assim, será possível observarmos nas entrelinhas os depoimentos de cada docente entrevistado:

— métodos utilizados pelos docentes:

“[...] eu faço, muitas vezes, uma copulação de vários métodos. Depende da turma, da necessidade da turma que eu vou ministrar. Dessa última turma, como eu já falei também, utilizei basicamente de ritmo, o livro do Lucas Ciavatta, O Passo e também utilizei o livro de ritmo do Bohumil e vimos também algumas coisas do Gramani. De solfejo eu utilizo muito o repertório deles e também o livro do Bohumil de solfejo. Eu utilizo também muita composição deles. Eu peço pra eles comporem. Também transcrição de música popular, e a gente vai trabalhando em cima disso, músicas folclóricas” (Professor A).

“[...] eu posso dizer que sou um pouco tradicional, porque eu uso Pozzoli e todo mundo usa isso há muito tempo. Depois do Pozzoli, o primeiro método de solfejo que eu comecei a usar foi o Bohumil Med que é inspirado no dó móvel. [...] então, basicamente, eu posso dizer que em termos de ritmo comecei com essa coisa tradicional, e sou tradicional até hoje porque eu uso o Pozzoli. Mas alinho o Pozzoli com o Bona, alinho o Pozzoli com exercícios de leitura que eu escrevo na lousa (ou eu faço em casa no finale e peço pra tirar xérox e distribuo pra eles, pra agilizar, pra não ter que tá copiando). E o solfejo, é essa coisa do Kodály, essa coisa dos Métodos Ativos, inclusive no meu trabalho de Metodologia do Ensino da Música é o que eu recomendo pra ser trabalhado na escola” (Professor B).

“[...] de ritmo eu utilizo um método próprio. Depende também do nível que a turma tiver, eu vou aumentando a dificuldade. Eu utilizo o Pozzoli; utilizo o Bohumil Med, que tem um material de ritmo bastante interessante e tem bastantes células rítmicas. Sobre o de solfejo, eu utilizo o dó móvel que é o de Kodály (o método manossolfa) além de um método próprio que utilizo” (Professor C).

Observamos que os três docentes utilizam o Bohumil, uns aderem o “Ritmo” (MED, 1986a) e outros o “Solfejo” (MED, 1986b). O livro de Pozzoli (1983) e o método Kodály (manossolfa) também são citados, por dois deles: o Professor B e o Professor C. Os únicos livros que são citados por apenas um dos entrevistados é “O Passo” (CIAVATTA, 2009) e o “Rítmica” (GRAMANI, 2010), ambos utilizados pelo Professor A e o método do Bona (1986) pelo Professor B.

Além da utilização dos métodos citados, os Professores A e C produzem seus métodos próprios para facilitar a aprendizagem dos alunos na compreensão dos conteúdos. Isso é um aspecto inovador, adaptar o método do professor ao aluno variando de acordo com a necessidade da turma, diferentemente de apenas levar um método já pronto e fazer com que os alunos se adaptem a ele.

— recursos tecnológicos no ensino da percepção musical:

“[...] eu acho que, de recurso didático tecnológico, só o datashow [projektor multimídia] que eu utilizo. Em Percepção Musical, o que eu entendo por tecnologia, também são aqueles sites de treinamento de ouvido [softwares]. Eu indico esse site dentro do plano de curso como material de estudo pro aluno poder estudar sozinho em casa. Eu fiz uma seleção de alguns sites onde o áudio é melhorzinho, não são aqueles midi's chatinhos de escutar, aí eu passo pra eles, pra estudarem em casa sozinhos. Mas eu não utilizo em sala de aula” (Professor A).

“[...] às vezes o retroprojektor (data-show). Quando eu tenho disponibilidade. Se fosse mais disponível, eu usaria mais” (Professor B).

“[...] eu uso o iReal Book, que é um aplicativo que tem harmonia de jazz, nele tem vários macetes de estruturação de progressões de jazz. Aí eu tenho o iReal b que é um aplicativo que você escreve a harmonia porque na hora que eu estou ministrando a disciplina de cifras, eu coloco pra diferenciar os tipos de cifras. Aí eu utilizo o Midisheet Music, eu tenho o MuseScore... Tenho o de piano que eu utilizo pra dar aula de solfejo. Tenho o Sound Concert que é um aplicativo que tem metrônomo e tem afinador. Tem o Music Speed Changer que é um aplicativo que diminui o andamento da música. Às vezes tem uma música que o aluno quer tirar ou a melodia que eu boto pro aluno escrever, então por esse aplicativo ele diminui o andamento da música e pode tá tirando música. Tem o SmartChord que é tipo um “canivete” que tem tudo: tem piano; tem acorde de piano; tem afinador; tem metrônomo; tem uma série de coisas” (Professor C).

Neste subtópico, o docente que mais utiliza recurso tecnológico é o Professor C, recursos esses que facilitam na aprendizagem do aluno, pois diante de tamanha produção tecnológica nos dias de hoje, o uso de aplicativos em telefones celulares ou computadores cooperam no ensino tanto no âmbito musical como em outra área e também faz parte da metodologia inovadora e ajuda na compreensão musical. Isso se dá, pelo fato de alguns alunos não possuírem um piano, daí vem o uso do *Smart Chord*, que segundo o Professor C, é um aplicativo que contém o piano digital, que serve para ajudar na referência para solfejo.

Os Professores A e B utilizam apenas o projetor multimídia (data-show) como recurso tecnológico. Porém, o Professor A indica aos seus alunos sites que servem para melhorar o treinamento auditivo, mas não os utiliza em sala de aula.

— instrumento paradidático:

“[...] o instrumento que eu mais utilizo em sala de aula é o violino porque é o meu instrumento e é o instrumento que me sinto mais confortável, é o que eu domino mais, então eu me sinto mais confortável dano aula nele. Mas eu sei das limitações do meu instrumento por ser um instrumento melódico, então eu utilizo muito o piano nas aulas de percepção. Peço também para os alunos levarem os instrumentos deles para fazerem alguns exercícios tocando e também tocando para os colegas pra gente ter uma variedade maior de timbres, porque às vezes eu percebo que os alunos têm muita facilidade de tirar músicas no piano, mas se toca a mesma música num outro instrumento eles não conseguem reconhecer. Eu gosto de variar os instrumentos. Mas o que eu mais utilizo é o violino e o piano” (Professor A).

“[...] eu acho que a flauta doce. A flauta doce no começo, pra que o aluno possa em casa, quando ele tiver fazendo os exercícios de solfejo. Eu mostro desse jeito: ele toca; ele canta depois. Ele toca uma melodia (dó – dó, ré – ré, mi...). E, um instrumento harmônico. Tem que ter um instrumento harmônico em sala de aula pra que eu possa produzir melodia, mas também a harmonia. Piano ou Violão. Mais o piano” (Professor B).

“[...] gosto de utilizar o piano, que eu acho de extrema importância na aula de teoria musical você ter um instrumento que o auxilie. Então, eu gosto muito do piano. Eu utilizo também o violão e flauta [doce]. Quando os alunos têm flautas, a gente trabalha também com flautas” (Professor C).

O uso do piano como principal recurso em sala de aula é denominado como aspecto tradicional, segundo Otutumi (2008, p. 11):

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

Nos depoimentos dos entrevistados, observamos que todos eles utilizam o piano como material paradidático, mas apenas o Professor C utiliza como o principal recurso. O instrumento mais utilizado pelo Professor A é o violino, segundo ele é o instrumento que o mesmo se sente mais confortável em ministrar as aulas, mas, ciente de que o violino tem limitações para produzir diversas harmonias e para suprir essa situação, ele utiliza o piano. Como dito anteriormente, além do piano, o Professor C utiliza também a flauta doce, sempre que os alunos levam esse instrumento.

4.2.5 Nível da turma

O nível da turma também pode ser uma influência no planejamento de metodologias, pois trabalhar com turmas com alunos de diferentes vivências musicais necessita de acompanhamento individual com o estudante. Minhas experiências como monitor e estudante da disciplina de Percepção Musical mostram claramente isto. Há alunos que têm um conhecimento considerável e acessível para o padrão das aulas do professor. Já outros, carecem de habilidades, por exemplo, em solfejo (rítmico e melódico), e não estão no mesmo patamar desses alunos que já entraram na universidade com um grau de conhecimento elevado, fazendo com que o professor utilize, muitas vezes, uma outra forma pedagógica para o desenvolvimento e crescimento musical do aluno.

Para exemplo deste desnível, pesquisamos no trabalho de Gerling (1995) produzido para a 3ª Jornada de Pesquisa em 1993 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde mostra que um grande número de alunos estão despreparados, pois entram no ensino superior apresentando graves falhas e lacunas na sua educação musical. Segundo Gerling (1995, p. 23), os alunos que entram no Curso de Graduação em Música “[...] via de regra não tem uma leitura musical fluente e isso é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais”.

Nas entrevistas realizadas, observamos que os três professores tiveram respostas similares justamente em relação a este desnível: heterogeneidade da turma. O Professor C destaca que tem dificuldades em ministrar essa disciplina por motivo dessa diferença de níveis dos estudantes (citado anteriormente). Ele afirma:

“[...] a turma é muito heterogênea. Têm alunos que conhecem o assunto... Têm alunos que nunca ouviram falar do assunto. Então é muito complicado ministrar essa disciplina porque a turma é muito misturada. Espero que isso mude após o teste de aptidão, aí dá pra você trabalhar melhor os conteúdos. A gente fica muito preso por a turma ser heterogênea” (Professor C).

O Professor C cita outro fator que melhor explica esse desnível. É a retirada dos testes de aptidão para a aquisição no curso de Música na universidade, onde o mesmo tem vínculo. Ele acredita que isso aumenta o problema de heterogeneidade dos alunos. Mas o mesmo, espera pela volta dos testes, assim, os conteúdos serão mais aproveitados.

O Professor B relaciona a heterogeneidade com o interesse dos alunos, pois uns se esforçam mais que outros, tornando assim uma turma heterogênea.

Totalmente heterogênea. Foi aquilo que eu te falei. Muita das vezes o cara pega um método no meio do semestre e ele chega ao final do semestre melhor do que aquele que tem um método desde a primeira aula. Varia de pessoa pra pessoa. Eu não falo esse negócio de talento, porque pra mim eu digo: olha, talento é o oposto de “tarápido” (risos). Porque não tem esse negócio de “talento”. Embora Suzuki chamasse a metodologia dele de educação do talento, eu não gosto muito de falar nisso” (Professor B).

Já o Professor A também expõe que suas turmas são heterogêneas, mas atribui esse desnível ao fator experiencial do estudante. Segundo o docente, “[...] eles vêm de diferentes vivências musicais, diferentes experiências. Têm alunos com experiência muito grande, já outros estão começando agora”.

Percebemos que as turmas dos professores entrevistados de Percepção Musical, em sua totalidade, são heterogêneas. Nesse caso, segundo o Professor C, pode-se atribuir isto ao término dos testes de aptidão para ingresso à graduação em Música (na qual este docente

tem vínculo) ou pela falta de interesse dos alunos, resultando em um desnível, segundo o Professor B.

4.3 Discussão acerca da metodologia tradicional pela ótica dos docentes entrevistados

Veremos agora, o ponto de vista de cada entrevistado sobre a metodologia de ensino tradicional, a qual está sendo discutida durante todo este trabalho e abordaremos também quais metodologias são utilizadas por cada docente e em qual tendência pedagógica este professor pode ser inserido. Mas antes disso foi levado em consideração o nível da instituição a qual cada professor está vinculado (superior e técnico). Queremos aqui deixar claro também, que essa discussão não girou em torno se cada metodologia abordada pelos entrevistados funcionou ou não ao final das contas, pois teríamos de ter acompanhado um tempo mínimo de um semestre cada um.

Seguindo, com a análise dos depoimentos através das entrevistas realizadas aos docentes, podemos apontar aspectos da metodologia tradicional de acordo com Bernardes (2001) e Grossi (2001) e aspectos de uma abordagem inovadora em Percepção Musical, segundo Barbosa (2009) e Bernardes (2001).

O que destacamos primeiramente é que os professores entrevistados que estão há menos tempo à frente da disciplina (Professor A e Professor C) procuram por outras propostas de ensino, abandonando o tradicionalismo e partindo para novas experiências, novas fórmulas, novos métodos, a fim de melhorar a aprendizagem e compreensão musical do aluno. De modo contrário, o Professor B, que atua a mais tempo à frente dessa disciplina, ainda continua com a essência da metodologia tradicional em suas aulas.

Outro fator que influencia na metodologia de ensino é o nível da instituição: básico, técnico ou superior. Os dois Professores (A e C) que ministram Percepção Musical no curso de Música de ensino superior têm aspectos inovadores que vai desde a finalidade da disciplina (não apenas em ditados e solfejos) como a acuidade auditiva, o fazer musical (composição) à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula.

A implantação do fazer musical utilizado pelo Professor A é importante, proposta inovadora também utilizada por Bernardes (2001) com outra nomenclatura: “criação”. Nessa proposta, o aprendizado ocorre não somente de fora para dentro, mas também de dentro pra fora. A autora faz uma crítica pelo uso tradicional dos ditados e solfejos, acusando de ser um ensino autoritário. Bernardes (2001, p. 77) afirma:

[...] nos ditados, solfejos e coisas do gênero, quando empregados da maneira usual, parte-se do pressuposto de que todos ouvem e leem a mesma coisa, da mesma forma, no mesmo tempo. São procedimentos pedagógicos que subentendem um movimento de cima para baixo e de fora para dentro, portanto, de alguma forma autoritários e que excluem tanto quem se sente inibido ou ansioso por não dar conta do que se propõe naquele momento, quanta quem já deu e se refugia no sono enquanto espera.

Achamos na citação de Teixeira (2001 apud OTUTUMI, 2013, p. 178) dois problemas quanto a essa metodologia e concordamos com tais:

[...] sempre tive aulas de Percepção Musical através da metodologia dos ditados. Identifico dois problemas nesta abordagem. Primeiro, a percepção que se trabalha refere-se mais ao aspecto sonoro restrito do que à dimensão discursiva devida à alusão de relações sonoras isoladas em detrimento da compreensão [...]. Segundo, a impressão que formei foi que os alunos mais adiantados encaravam o trabalho redundante e os menos experientes não conseguiam tirar proveito da aula a partir desse método tradicional.

Destacamos o segundo o mais grave, pois numa turma heterogênea citada pelos três professores entrevistados, pode haver uma evasão dos alunos menos experientes e uma saturação dos mais adiantados. É aí que vem a proposta inovadora, aderir em sua metodologia ideias onde todos os alunos se sintam importantes numa sala de aula.

Dois dos entrevistados (Professor A e Professor C) que lecionam em universidade pública (superior) tiveram pensamentos similares quanto ao não favorecimento do modelo tradicional em suas aulas de Percepção Musical, porém o outro docente (Professor B) adere este modelo em suas aulas, pois segundo ele, o curso trata-se de nível técnico (que formam músicos-instrumentistas) e não há como fugir dessa linha. Este último ministra a disciplina em escola de nível técnico, onde focaliza apenas em solfejo e leitura musical, destacados como limitações e denominados de modelo tradicional por Otutumi (2008; 2013), Grossi (2001) e Bernardes (2001) que diz:

[...] a notação musical é muitas vezes muito limitada para dar conta do pensamento, ideia e gesto criativos. Por isso, a escrita da música que se cria assume uma dimensão pedagógica importante. A busca da melhor forma de escrita para o que se quer comunicar, poderia levar à compreensão mais aprofundada do que foi criado. (BERNARDES, 2001, p. 80).

O Professor A destaca a variação em suas aulas de acordo com a turma que está lecionando. Ele faz uma mistura das experiências que já teve e das metodologias que conhece atualmente, sempre olhando para a necessidade da turma. Concordamos com este modelo, pois cada aluno possui vivências diferentes, com dificuldades diferentes e problemas de aprendizagem distintos. Estar atento ao aluno é preocupar-se com sua formação profissional, é advertir-lo sobre situações em que o “futuro” professor poderá passar. Nesse caso, vemos uma educação libertadora, aspecto da pedagogia progressista, pois “[...] questiona concretamente a

realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica” (LIBÂNEO, 1994, p. 33).

Diferentemente, o Professor B afirma ser tradicional, pois a instituição onde o mesmo está vinculado é de nível técnico, segundo ele, serve para formar músicos e não professores de música. Suas aulas são mais técnicas, repetitivas, sendo isso destacado muitas vezes por Otutumi (2013) de ensino problemático.

O Professor C realiza uma forma libertária, de modo que o aluno também participe da aula, assumindo o papel de professor em relação aos outros estudantes. Essa troca é importante, pois tiramos o foco central do professor dentro da sala de aula (pedagogia tradicional), em que só este tem o direito de transmitir os conteúdos sem intervenção dos alunos. Além disso, o docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. O Professor C diz:

“[...] geralmente eu utilizo assim: aplico a aula, passo o exercício na sala de aula. E após esse exercício, eu passo uma nova lista, relacionado a esse conteúdo pra o aluno responder. Quando ele voltar na aula posterior, eu escolho alguém da turma pra dar um resumo sobre essa aula” (Professor C).

Tal proposta é significativa, pois há uma troca de experiência entre aluno e o professor, deixando de lado aquele modelo de turma passiva e sem interações nas aulas. Isso instiga ao aluno o domínio dos conteúdos e a experiência como docente, mesmo que por alguns minutos por aula.

O Professor B argumenta sobre a quantidade em excesso de alunos, e por esse motivo é difícil acompanhar detalhadamente cada um, resultando numa aula tradicional destacada por ele mesmo. O mesmo argumenta também que não há possibilidade de dividir a turma em duas: “atrasados e avançados”. Para isso, o Professor B faz um trabalho de repetição dos exercícios, para o aluno não ficar desanimado. Este é um olhar tradicional, visto que adota um ensino repetitivo, autoritário e saturado.

O Professor A “enxerga” essa discussão de metodologias como algo que está cada vez mais questionado, principalmente no âmbito da educação musical brasileira. Ele argumenta que não quer desenvolver o aluno apenas como músico, mas também agentes reflexivos da música, ponto esse importante e que concordamos neste aspecto, pois essa é uma ideia inovadora, uma vez que sai de foco a estrutura de músico instrumentista, muitas vezes visto como formação mecânica e entra a estrutura do músico consciente da linguagem musical (reflexivo), citado por Bernardes (2001).

Outro ponto que nos chama a atenção é que o Professor A também cita um desenvolvimento partindo de dentro pra fora do aluno, ou seja, a partir da sua criação, do fazer musical, da composição. Ele diz:

“[...] é importantíssima essa percepção, esse sentir a música partindo do corpo, partindo da experiência interna pra depois a gente externalizar. Fica muito mais fácil quando o aluno entende música partindo de dentro né?!” (Professor A).

Mesmo argumento feito por Bernardes (2001, p. 77), já citado anteriormente neste tópico, onde mostra a importância da atuação do ensino desenvolver não somente de fora pra dentro e de cima pra baixo, mas também de forma interna pra depois externalizar.

Vemos também no Professor C, uma abordagem semelhante ao do Professor A, onde há discordância do ensino tradicional na disciplina de Percepção Musical, pois o mesmo adota um método próprio. Tal exemplo mostra o recolhimento pelo o Professor C de células rítmicas do cotidiano dos alunos para trabalhar os ditados, fazendo uso da vivência destes.

Destacamos esse um aspecto significativo para uma nova proposta de ensino, pois os autores estudados em questão também apontam a importância do aproveitamento das experiências do aluno pelo professor, para o melhor desenvolvimento da percepção, alcançando assim a compreensão da linguagem musical, segundo Bernardes (2001) e Grossi (2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudante e monitor da disciplina Percepção Musical no último semestre da minha graduação em Música, observei vários pontos positivos e negativos quanto à metodologia dos professores. Quando eu fiz a cadeira, eu e meus colegas de turma tivemos problemas em relação à sua forma de ensino do professor. Seus conteúdos eram de forma isolada, limitada e saturada para nós, e no final não tivemos tanta compreensão como os alunos que observei como monitor em 2017. A partir daí que veio a problemática deste trabalho monográfico.

Ao apresentá-la – sobre a crítica ao modelo tradicional de ensino na disciplina Percepção Musical, seja de nível técnico ou superior, em especial à dicotomia existente entre as atividades propostas em sala de aula e o fazer musical dos alunos – fizemos uma pesquisa dos autores que abordam sobre esse tema que está cada vez mais crescente no âmbito acadêmico científico. Pois a Percepção Musical, a nosso ver, é uma das disciplinas mais importante na formação do estudante de Música.

As propostas metodológicas tratadas pelas as principais autoras orientam-se para uma apreensão da linguagem musical como um “todo”, tornando o ensino horizontal, possibilitando ao aluno a troca de experiências, fazendo com que haja um aprendizado tanto de fora para dentro (absorvendo os conteúdos), quanto de dentro pra fora (praticando o fazer musical, a criação, a composição).

Foi por intermédio das entrevistas realizadas aos docentes que lecionam essa disciplina em cursos de Música, tanto de nível técnico, quanto superior, que analisamos o ponto de vista dos entrevistados em relação aos ditados e solfejos, que, muitas vezes são tomados isoladamente; as principais dificuldades encontradas por eles e expomos a relevância da discussão das metodologias e propostas para um novo ensino na disciplina.

Além disso, apontamos diversos aspectos do tradicionalismo no ensino das disciplinas, segundo Bernardes (2001) e Grossi (2001), e, a partir do mesmo, conectamos com os depoimentos dos entrevistados, assim como os aspectos inovadores que condizem com o mesmo referencial teórico para uma discussão mais enriquecedora.

Verificamos, a partir do panorama exposto pelos autores que aqui tratamos, a grande importância do aproveitamento da experiência e apreciação musical e da escrita daquilo que o próprio aluno cria e não somente do que se ouve nos ditados. Sendo assim, o resultado estará mais próximo da compreensão da linguagem musical e estará mais

distanciado dos limitados conteúdos fragmentados e mecânicos, dito pelos autores e boa parte dos professores entrevistados, que por muitas vezes saturava o aluno.

Observamos também que os professores que estão há menos tempo à frente da disciplina e que lecionam em IES em São Luís do Maranhão, estão buscando aprimorar suas metodologias em prol da melhoria do aprendizado dos seus alunos, utilizando métodos próprios, considerando as vivências musicais do estudante e fazendo uso de recursos tecnológicos que facilitam e ajudam na apreensão dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Flavia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical**: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARBOSA, Maria Flavia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. **Revista Música Hodie**, v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/>. Acesso em: 2 nov. 2017.
- BERNARDES, Virginia Helena. **A música nas escolas de música**: a linguagem musical sob a ótica da percepção. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- BERNARDES, Virgínia Helena. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, 2001. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BONA, P. **Método completo para divisão**. 4. ed. São Paulo: Editora Manon, 1986.
- CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para entender ou compreender para criar?**: uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CIAVATTA, Lucas. **O passo**: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: Passo Produções Artísticas e Culturais, 2009.
- GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. **Revista da ABEM**, n. 2, jun. 1995.
- GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, n. 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <www.abemeducacaomusical.org.br>. Acesso em: 15 out. 2017.
- 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.
- JARDIM, Antonio. **Música**: por uma outra densidade do real - para uma filosofia de uma linguagem substantiva. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Ed. Papyrus, 1994.
- MED, Bohumil. **Ritmo**. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1986a.
- MED, Bohumil. **Solfejo**. 3. ed. Brasília, DF: Musimed, 1986b.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, Curitiba, n. 2, p. 168-190, 2013.

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

POZZOLI, Ettore. **Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DEPOIMENTOS DOS ENTREVISTADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

Título: Percepção Musical: aportes teóricos para uma nova perspectiva de ensino

Graduando: Wesley Silva de Sousa

Orientador: Prof. Me. Ciro de Castro

Depoimentos dos Entrevistados

1) Há quanto tempo você ministra essa disciplina?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA²

Bom, eu entrei na UFMA no segundo semestre de 2015. O calendário estava alterado por causa da greve que tinha ocorrido. Então eu ministrei a disciplina Percepção II no segundo semestre de 2015 e depois eu entrei de licença maternidade, e eu venho ministrando essa disciplina até então. Não foi de forma consecutiva por causa dessa licença maternidade. E então eu venho ministrando Percepção I e Percepção II desde 2015, segundo semestre de 2015.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Olha, eu tou na Escola de Música há 34 anos, vou fazer 35 e sempre ministrei essa disciplina que na época quando eu comecei a ministrar, ela se chamava Percepção Musical. Ela mudou de nome hoje, mas em essência ela continua sendo a mesma disciplina. Na verdade, hoje ela nem tem mais o nome em si. A gente tem aulas de ritmo, solfejo e teoria; um dia pra ritmo e solfejo (uma hora pra cada em tese, porque às vezes não acontece isso) e uma hora num outro dia pra gente fazer teoria, pra contemplar as três disciplinas. Em geral são três horas: uma hora pra cada disciplina.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Eu comecei muito cedo a ministrar a disciplina de Teoria Musical. Quando eu comecei, iniciei assim: eu aprendia e pra aprender o conteúdo, eu ensinava. Isso foi em 98. Há 19 anos eu ministro essa disciplina; de Percepção Musical (Teoria Musical) e desde esse tempo não parei mais.

2) Qual a maior dificuldade encontrada em sala de aula no ensino dos conteúdos?

² Informações: [professor; disciplina; instituição]

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Pra mim, a maior dificuldade como professora pra desenvolver a minha metodologia de ensino e alcançar os objetivos traçados, é a pluralidade que a gente tem de vivências musicais em sala de aula, históricos musicais, de experiências completamente diferentes. Tem gente ali que tem uma experiência musical de muitos anos, uma vivência musical de muitos anos. Então ele tem a percepção com a idade auditiva diferente de quem começou a estudar música agora, há menos tempo. Então eu não gosto muito de falar dessa palavra “níveis”, mas nós temos como se fossem estágios diferentes de percepção auditiva.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Muita das vezes é o tempo do próprio aluno. Às vezes o aluno quando começa, ele tem tempo. Aí ele começa a se ocupar com uma série de coisas, e aí ele começa a não ter mais tempo pra acompanhar e como a gente tem o currículo, a gente tem uma grade, acaba ficando difícil. Eu tive alunos agora, recentemente, que eles pararam de ver [assistirem aula] porque eles fazem Música na UFMA ou na UEMA e aí ele tinha trabalho, ele tinha coisas pra fazer, aí ele tinha que ir. Hoje em dia ele tem esses programas de iniciação (PIBID, PIBEX, PIBIC) que fazem parte e os professores exigem que eles participem, faz parte do currículo, que eu acho interessante.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Uma das maiores dificuldades é a falta de interesse dos alunos. Geralmente, o aluno que estuda [universitário] é aquele que trabalha de manhã, de tarde, de noite... E não faz as atividades. A disciplina de Teoria Musical tem um conteúdo muito extenso, então o aluno que não é interessado, geralmente não aprende porque ele não estuda em casa.

3) Qual seria uma sugestão para a resolução desse problema?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Pra você entrar nessa etapa de ensino, a gente tem uma prova, mas essa prova ela não equilibra muito os candidatos que entram. Mas metodologicamente o que eu faço em sala de aula pra minimizar essa discrepância: eu trabalho muito individualmente com os alunos, eu faço provas constantes de solfejo, de ritmo, individualmente, e aí a gente vai conversando sobre o que precisa estudar; o que precisa desenvolver mais; o que cada um precisa fazer, porque o processo de aprendizagem também é um pouco individual devido essas vivências serem tão diferentes, então eu tento dar algumas dicas também individualmente e também a gente tem as avaliações constantes de escuta, de exercícios, de memória musical, de onde eles (os alunos) têm que fazer essa escuta e escrita. Outra coisa que eu tento fazer também é sempre partir pra prática. Sempre partindo da prática instrumental, da vivência musical do aluno, do repertório do aluno pra ele começar a identificar melhor os intervalos a partir daquilo que ele já escuta, daquilo que ele já toca, pra tudo fazer um pouco mais de sentido partindo da memória musical desse aluno. Quando a gente vai trabalhar ritmo eu gosto muito de utilizar o passo, inicialmente, pra eles entenderem essa relação do corpo com a pulsação, com a métrica, com o passo, eu acho tudo isso muito importante, partindo do que eles sentem, pra gente sempre buscar outras alternativas de decodificação sonora.

- Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu acho que é administrar o tempo. Você vai administrar o tempo. O problema que é insolúvel é: uma turma de Música com 20 alunos é uma multidão. É muita gente. Então pra você, às vezes acompanhar, eu só vou descobrir o problema lá na primeira avaliação.

- Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Pra resolver esse problema, o aluno já tem que vim motivado de casa, querendo mesmo aprender a teoria musical. Às vezes o aluno pensa que só o tocar é importante, por isso que ele despreza muito essa parte teórica. Têm muitos músicos que não conhecem a teoria musical porque acham que ela é muito chata. Mas ele não entende que através da Teoria Musical ele consegue aprender qualquer instrumento que ele quiser. Basta, depois da teoria, ele aprender a técnica do instrumento. Então, acho que a motivação é o grande lance pra ele aprender.

4) Qual é a ementa da disciplina que você ministra?

- Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Eu ministro Percepção I e Percepção II. A ementa você não pode mudar. Ela tá no projeto do curso e eu sempre tenho que utilizar essa mesma ementa. O que o professor tem autonomia pra fazer é mudar os conteúdos, formas de avaliação, metodologia, bibliografia. Agora a ementa é sempre a mesma até mudarmos o currículo do curso, que também estamos em processo para isso. Mas em Percepção a gente sempre bate na mesma tecla, no desenvolvimento da acuidade auditiva.

- Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

A gente trabalha com essa questão básica. Agora a ementa, na época eu nem estava aqui, eu tava trabalhando [fora], passei uma época fora. Quando eu voltei tinham mudado um pouco da ementa, então têm umas coisas que eles mudaram de lugar. Uma coisa é sagrada: no primeiro período teoricamente, ainda mais hoje, que o aluno já pede instrumento, eu tenho que dar intervalo e escala maior. Então eu encerro, por exemplo, no primeiro período, a partir da teoria dando intervalos e escalas maiores e começo o segundo período, logo na primeira aula de teoria, dando escalas menores. Em termos de ritmo, eu trabalho mínima, semínima e colcheia, no primeiro período. Quando você entende colcheia, eu começo falando pra eles sem falar da nota em si, eu começo botando eles pra fazer o som. Mas quando você entende uma colcheia, aquela silabação (tá – ti, tá – ti), fica mais fácil pra quando eu começar a segunda série do Pozzoli, que é semicolcheia.

- Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Eu estou trabalhando característica do som, notação musical, claves, tou trabalhando também semitom/tom e alterações, figuras musicais e aí a gente vai trabalhar valores positivos e negativos. Um dos assuntos que eu acho de extrema importância pra qualquer músico: intervalo. Músico tem que saber intervalo. Formação de acorde basicamente é a base funcional da Percepção Musical. É o elementar da Teoria Musical.

5) Para você, qual a real finalidade da disciplina Percepção Musical?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Bom, na Percepção Musical, envolve elementos muito importantes pra práticas de músico profissional e também pra prática do professor de música né?! Você saber registrar, decodificar o som, o material sonoro pra que outra pessoa execute. É muito importante a forma de registro musical, é fundamental. A gente ver isso na História da Música e a gente tem contato com isso diariamente na nossa prática, no nosso fazer musical. E também quando a gente tá tocando, a gente tem essa linguagem sonora toda ao nosso redor. Se você está numa banda, e você tem que improvisar, você vai ter que conversar com seus pares por meio da música. E você tem que saber o que tá acontecendo por meio do ouvido né?! Então a Percepção Musical é muito importante pro nosso fazer musical. A gente tem que ter ferramentas. No caso da disciplina de Percepção Musical, ela vai dar ferramentas, ela vai ajudar esse professor a decodificar esse material sonoro e a registrar, que é fundamental. Então, a prática do solfejo, do ritmo, do estudo rítmico, a prática da escrita e da leitura musical, são fundamentais pro desenvolvimento dessas habilidades que exigem na carreira profissional. Então pra mim a principal finalidade da disciplina é essa: oportunizar meios do aluno que quer se profissionalizar, pra quando tiver que fazer isso diariamente no seu ofício, ele ter ferramentas para conseguir atingir esses fins. E também a gente sabe, que quando a gente trabalha a acuidade auditiva a gente acaba também melhorando afinação, melhorando o pulso, o ouvir, a gente acaba abarcando mais e possibilitando maior compreensão diária pro aluno.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Base. Por exemplo: como é que eu posso ter uma escola de música sem eu ter a base? Como é que esse meu aluno vai tocar? Essa aqui é uma escola formal; aqui o aluno ele chega pra aprender um instrumento, ele vai ser técnico em um instrumento e ele vai ler, ele vai tocar mediante a leitura de uma partitura. Ele só faz isso se ele tiver a base. E a base quem dá é a Percepção. A leitura, na teoria. A divisão (que é a música em si tocada), o ritmo. A percepção (eu fiz a nota certa; meu instrumento tá afinado; meu instrumento não está afinado), o solfejo. O solfejo não é pra cantar. Pra cantar tem aula de canto aqui. O solfejo ele é pra educar teu ouvido, ele é pra aprimorar a tua percepção do som. O ritmo, ele é a divisão musical. Por exemplo: aquele método do Bona (método de divisão musical) era porque muitos chamavam, antigamente, disso; de divisão musical.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Ela [Percepção Musical] abre a mente do músico demais. É como você pegar um músico que não sabe o que tá tocando e quando você revela pra ele que o conceito disso que tá tocando é outro, ele automaticamente já vai fazer de forma diferente. A meu ver, o músico que toca sem a teoria musical é limitado. Quando ele começa a estudar teoria musical, abre os horizontes. Ele começa a compor melhor, começa a escrever melhor, ele começa a sentir melhor a essência da música. Vai tá tudo fundamentado porque ele estudou a teoria musical.

6) Qual sua metodologia aplicada em sala de aula?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Aqui na universidade, em Percepção I e Percepção II, a metodologia ela varia um pouco de acordo com a turma que eu estou lecionando. Normalmente, eu faço uma

breve avaliação sobre os alunos que estão naquele semestre que vão fazer a disciplina, e a partir desse resultado ou desse primeiro diagnóstico que eu vou fazendo com eles, eu vou montando o quê que realmente a gente vai ter que dá o enfoque maior. Até agora, os livros que eu utilizei pra me embasar foram muito focados nessas necessidades dos alunos que eu percebi no início e ao longo desse semestre eu ia sugerindo outras coisas. Mas a disciplina tá dividida mais ou menos assim. Em Percepção I a gente trabalha mais sistema tonal, em Percepção II o sistema modal e o atonal. Em Percepção I eu começo utilizando O Passo e o ritmo, também gosto muito de utilizar os livros do Bohumil Med. Eu faço uma mistura das experiências que eu tive e das metodologias que eu conheço e aí eu vou vendo as necessidades da turma. Também já utilizei os livros de Exploração Musical do professor Ricardo Dourado Freire, enfim.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu acho que trabalho de tudo um pouco. Eu não vou me fixar nessa questão pedagógica. Eu vou falar da metodologia do ensino da música, uma coisa que é própria e concernente ao ensino da música.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Geralmente eu utilizo assim: aplico a aula (características da música e do som), passo o exercício na sala de aula. E após esse exercício, eu passo uma nova lista, relacionado a esse conteúdo pro aluno responder. Quando ele voltar na aula posterior, eu escolho alguém da turma pra dar um resumo sobre essa aula.

7) Como você vê o ensino da percepção musical hoje?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Bom, o ensino da Percepção Musical hoje, como a gente vê na literatura, principalmente nas universidades, tá havendo uma transformação. Eu acredito que ela tá saindo um pouco do modelo tradicional, dos conservatórios de Paris do século XIX, que ainda são muito reproduzidos no nível técnico. Mas eu acho que, pelo que tenho visto e pelo que eu tenho lido, que novos modelos a serem trabalhados, em cima de composições de improvisações, do repertório do aluno, da música brasileira, buscando cada vez mais o corpo em forma de experimentação, linguagem de códigos alternativos, enfim. Eu acho que cada vez mais ela tem sido pensada de uma maneira diferente, fora da tradicional. Ainda, a gente vê muitos professores reproduzindo essa maneira tradicional por falta, muitas vezes, de reflexão ou até de experiência. Muitas vezes na nossa profissão a gente é tão atarefado que a gente acaba não conseguindo muito tempo de estudo. Mas eu acredito que tá havendo uma transformação, mesmo que de forma lenta, cada vez mais estar pensando a percepção musical como um desenvolvimento interno do aluno e não só aquela coisa mecânica de você tocar e achar que o aluno tem que decodificar aquilo da maneira tradicional. Acho que estamos buscando outras formas de chegar a essa finalidade da acuidade auditiva fugindo um pouco da maneira tradicional.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu vejo o ensino da percepção musical hoje com poucas variações. Vale ressaltar que esse ensino é específico para escolas especializadas e/ou ambientes não-formais de ensino de música. É essencial o seu ensino e com poucas variações, muito embora existam mil e uma teorias, na maioria das vezes mirabolantes. O ensino de Percepção Musical é simples e tentar complicá-lo é um tanto quanto perigoso.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Hoje, é impossível do cara dizer que é autodidata porque sempre ele vai beber de alguma fonte. Ou ele vai olhar algum vídeo na internet ou alguém falou pra ele que aquele acorde que ele faz e não sabe o nome, é dó, isso é um exemplo. Mas eu acho de extrema importância o ensino da Percepção Musical porque hoje em dia ela abre novas fronteiras pra você descobrir outras coisas. Então, o ensino da Teoria Musical ele te ajuda não só no instrumento que você está estudando, mas ele também te auxilia... Por exemplo: se tu quer aprender sax; se tu conseguir estudar a mecânica do instrumento, a teoria musical vai fazer com que você toque sozinho aquele instrumento. Então, eu vejo o ensino da teoria musical hoje de extrema importância para qualquer aluno de curso e eu vejo que muitos alunos não querem estudar a teoria musical, querem mais tocar. Eu vejo que o aluno fica muito limitado, é complicado compor sem a teoria musical, é complicado criar coisas sem a teoria musical. Com a teoria musical, a mente dele [aluno] abre pra fazer qualquer coisa relacionada à música.

8) Quais seus comentários a respeito do ouvido absoluto?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Bom, o ouvido absoluto (que eu já li sobre) normalmente fala-se que é uma maneira diferente de processar os sons no cérebro, quando a pessoa sabe reconhecer o som, as notas musicais ou então os sons do ambiente e decodifica de forma imediata. Normalmente, é uma habilidade que é desenvolvida quando criança, já vi alguns textos falando que até 7 anos quando a criança é estimulada por meio da língua materna ou então por ser exposta à música, à educação musical. Depende muito do meio que ela tá inserida. Ela pode vir a desenvolver esse fenômeno do ouvido absoluto. Se você tem o ouvido absoluto no nosso sistema de afinação de hoje em dia, onde o lá tá muito pautado no lá 440 [hz], você vai tocar uma música antiga, você vai ter um pouco de dificuldade porque a afinação é baixa. A gente tem um sistema de afinação diferente. Hoje em dia, a gente até questiona muito sobre o que é realmente a afinação ou a desafinação dentro da música, diante de tantos sistemas que a gente tem, de tantas culturas diferentes que trabalham as diferentes notas musicais, diferentes sons. Então se você tem o ouvido absoluto e for tirar uma música assim, você vai ter muita dificuldade, já quem tem o ouvido relativo já tem essa maleabilidade, consegue se adaptar melhor, consegue fazer uma relação melhor, não sofre tanto com essas frequências absolutas. Dependa do fazer ou dependa do que é necessário no momento, pode ser uma vantagem ou não, ter um ouvido absoluto ou um ouvido relativo, depende muito.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu não tenho muita opinião, porque essa questão do ouvido absoluto envolve essa questão neurológica. Eu estou dizendo porque ouvi certa vez. O ouvido absoluto e a memória fotográfica é um distúrbio neurológico. Fora isso, a gente trabalha em música a questão do ouvido relativo. Aquela questão de você sempre... Memória. Memória auditiva.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

O que eu conheço sobre ouvido absoluto é aquela pessoa que consegue ouvir qualquer nota em qualquer instrumento e dizer que nota é aquela sem ouvir uma nota base (anterior). Tipo assim, ele ouviu o som da buzina de um carro, ele sabe dizer que aquela nota é tal nota. Ele ouviu qualquer pessoa tocar qualquer nota no instrumento ou um acorde num instrumento, ele sabe dizer que nota é aquela. Ele

não se baseia por uma nota. Isso é o que eu entendo por ouvido absoluto. E são poucas pessoas que conseguem fazer isso.

9) E a respeito do ouvido relativo?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

O ouvido relativo tem muito mais haver com a memória que a gente vai guardando dos sons, juntamente com o que a gente coloca de significado neles e vai sempre fazendo essa comparação. Então é como se fosse caixinhas que a gente vai guardando no nosso cérebro e vai decodificando os sons daquilo que a gente vai escutando a partir dessa memória que a gente vai internalizando.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

A música é relativa. Você trabalha relativamente. Você trabalha comparando. A vida é relativa. Você tem que relativizar as coisas sempre na vida. Aí vem aquela questão que fala de Suzuki (repetição, repetição, repetição), até que ele absorve aquilo.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Já o ouvido relativo, a pessoa tem que ter uma base. Tipo assim, ele tem que ouvir a primeira nota (dó). Ele teve essa base aí a outra pessoa dá uma outra nota pra ele e por essa primeira base ele sabe dizer o nome da outra nota. Então, já tem mais gente com essa facilidade de ouvido relativo e é mais difícil você encontrar pessoas que tenham ouvido absoluto.

10) Qual(s) instrumento(s) você mais utiliza em sala de aula como recurso didático para facilitar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

O instrumento que eu mais utilizo em sala de aula é o violino porque é o meu instrumento e é o instrumento que me sinto mais confortável, é o que eu domino mais, então eu me sinto mais confortável dando aula nele. Mas eu sei das limitações do meu instrumento por ser um instrumento melódico, então eu utilizo muito o piano nas aulas de percepção. Peço também, muito, pros alunos levarem os instrumentos deles para eles fazerem alguns exercícios tocando e também tocando pros colegas pra gente ter uma variedade maior de timbres, porque às vezes eu percebo que os alunos têm muita facilidade de tirar músicas no piano, mas se toca a mesma música num outro instrumento eles não conseguem reconhecer. Eu gosto de variar os instrumentos. Mas o que eu mais utilizo é o violino e o piano.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu acho que a flauta doce. A flauta doce no começo, pra que o aluno possa em casa, quando ele tiver fazendo os exercícios de solfejo. Eu mostro desse jeito: ele toca; ele canta depois... E, um instrumento harmônico. Tem que ter um instrumento harmônico em sala de aula pra que eu possa produzir melodia, mas também a harmonia. Violão ou piano. Mais o piano.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Eu gosto de utilizar o piano, que eu acho de extrema importância na aula de teoria musical você ter um instrumento que o auxilie. Além do mais, eu utilizo, hoje em dia, que eu chamo de instrumento, os aplicativos como tem o aplicativo chamado ouvido absoluto, tem grandpiano, tem estudo de claves que é um aplicativo também. Existem vários aplicativos que eu utilizo na sala de aula. Eu utilizo também o violão, flauta [doce]. Quando os alunos têm flautas a gente trabalha também com flautas.

11) Você utiliza algum recurso tecnológico para o ensino da Percepção Musical em sala de aula? Se sim, qual?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Eu acho que de recurso didático tecnológico, só o datashow [projektor multimídia] que utilizo. Em Percepção Musical, o que eu entendo por tecnologia, também são aqueles sites de treinamento de ouvido [softwares]. Eu indico esses sites dentro do plano de curso como material de estudo pro aluno poder estudar sozinho em casa. Eu fiz uma seleção de alguns sites onde o áudio é melhorzinho, não são aqueles midi's chatinhos de escutar, aí eu passo pra eles, pra estudarem em casa sozinhos. Mas eu não utilizo em sala de aula não.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Às vezes o retroprojektor (data-show). Quando eu tenho disponibilidade. Se fosse mais disponível, eu usaria mais.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Eu uso o iReal Book, que é um aplicativo que tem harmonia de jazz, nele tem vários macetes de estruturação de progressões de jazz. Aí eu tenho o iReal b que é um aplicativo que você escreve a harmonia porque na hora que eu estou ministrando a disciplina de cifras, eu coloco pra diferenciar os tipos de cifras. Aí eu utilizo o Midisheet Music, eu tenho o MuseScore... Tenho o de piano que eu utilizo pra dar aula de solfejo. Tenho o Sound Concert que é um aplicativo que tem metrônomo e tem afinador. Tem o Music Speed Changer que é um aplicativo que diminui o andamento da música. Às vezes tem uma música que o aluno quer tirar ou a melodia que eu boto pro aluno escrever, então por esse aplicativo ele diminui o andamento da música e pode tá tirando música. Tem o SmartChord que é tipo um canivete que tem tudo, tem piano, tem acorde de piano, tem afinador, tem metrônomo, tem uma série de coisas.

12) Qual(s) método(s) de solfejo/ritmo (ou outro conteúdo) você utiliza?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Eu faço, muitas vezes, uma copulação de vários métodos. Depende da turma, da necessidade da turma que eu vou ministrar. Dessa última turma, como eu já falei também, eu ministrei, utilizei basicamente de ritmo, o livro do Lucas Ciavatta, O Passo e também utilizei o livro de ritmo do Bohumil e vimos também algumas coisas

do Gramani. E de solfejo eu utilizo muito o repertório deles e também o livro do Bohumil de solfejo. Eu utilizo também muita composição deles. Eu peço pra eles comporem. E também transcrição de música popular e a gente vai trabalhando em cima disso, músicas folclóricas.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eu posso dizer que sou um pouco tradicional, porque eu uso Pozzoli e todo mundo usa isso há muito tempo. Mas eu usei, depois do Pozzoli, primeiro método de solfejo que eu comecei a usar foi o Bohumil Med que é inspirado no dó móvel. Posso dizer que em termos de ritmo comecei com essa coisa tradicional, e sou tradicional até hoje porque eu uso o Pozzoli. Mas alinho o Pozzoli com o Bona, alinho o Pozzoli com exercícios de leitura que eu escrevo na lousa. E o solfejo, é essa coisa do Kodály, essa coisa dos Métodos Ativos, inclusive no meu trabalho de metodologia do ensino da música é o que eu recomendo pra ser trabalhado na escola.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

De ritmo eu utilizo o método próprio. Depende também do nível que a turma tiver, eu vou aumentando a dificuldade. Eu utilizo o Pozzoli, utilizo o Bohumil Med. Tem um material de ritmo bastante interessante e tem bastantes células ritmas. Sobre o de solfejo, eu utilizo o dó móvel que é o de Kodály (o método manossolfa) além de um método próprio.

13) Você ministra aulas de reforço (separadamente) para aqueles alunos com dificuldades ou há monitor para exercer esta função?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Não. Nossa disciplina não tem monitor ainda e não temos nenhum grupo de estudo que eu ministre. Os alunos acabam se juntando fazendo grupos, estudando em duplas e tem alguns exercícios que são em duplas em arranjinho de coral. Então, eles acabam se juntando pra poder estudar e sempre da iniciativa deles e acabam surgindo esses grupos de estudos. Normalmente, para aqueles alunos com bastante dificuldade eu indico o curso de percepção na extensão que é até ministrado pelo professor Ricardo Bordinie eu acabo recomendando esses alunos pra esse curso da extensão, pra dar um reforço. Infelizmente, nossa carga horária como professor universitário é muito cheia e aí a gente fica tendo que cumprir várias atividades ao mesmo tempo, várias reuniões em ou tem que lecionar outras disciplinas e aí fica difícil a gente fazer essa imersão, que seria necessária, em uma só disciplina, em um só tema de interesse.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Nem uma coisa, nem outra. No caso da Escola de Música, atualmente, nós não temos. Uma época tava tendo uns estagiários... Mas até que eu gostaria. Eu acho interessantíssimo. Eu adoraria que tivesse uma pessoa que pudesse me ajudar, basicamente pra fazer isso. Pra trabalhar com os alunos com maiores dificuldades. Podia ser até na hora da aula mesmo. Ele ficava sentado do lado fazendo o exercício com ele ou depois, ficando com ele uns 10 minutos, 15 minutos a mais depois da aula. Eu podia até encerrar a aula 15 minutos antes, pra ele poder fazer esse trabalho. Não tinha problema nenhum. Mas não tenho [monitor].

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Esse ano, a turma teve um monitor. Eu acho extremamente importante ter um monitor em sala de aula, porque o monitor auxilia os alunos nas dificuldades. Geralmente, o monitor exerce muito bem essa função de monitorar a dificuldade de aluno, porque a gente consegue detectar em sala de aula, mas por falta de tempo não tem como a gente dá um atenção específica para aquele aluno por que o curso não teve teste de aptidão, os alunos entram “zerados”. Então, é muito complicado pra gente ministrar um conteúdo que tem pouca carga horária pra muito conteúdo, então a gente tem que correr pra não ficar faltando conteúdo. Têm muitos alunos que tem dificuldades de pegar o conteúdo.

14) Quanto ao nível da turma em Percepção Musical, pode-se dizer que é heterogênea ou homogênea?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

Ela é heterogênea. Os alunos vêm de diferentes vivências musicais, diferentes experiências. Têm alunos com experiência muito grande e tem já outros que estão começando agora. Enfim, ela é bem heterogênea.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Totalmente heterogênea. Foi aquilo que eu te falei. Muita das vezes o cara pega um método no meio do semestre e ele chega no final do semestre melhor do que aquele que tem um método desde a primeira aula. Varia de pessoa pra pessoa. Eu não falo esse negócio de talento, porque pra mim eu digo: olha, talento é o oposto de “tarápido” (risos). Porque não tem esse negócio de “talento”. Embora Suzuki chamasse a metodologia dele de educação do talento, eu não gosto muito de falar nisso.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

A turma é muito heterogênea. Têm alunos que conhecem o assunto... Têm alunos que nunca ouviram falar do assunto. Então é muito complicado ministrar essa disciplina por causa que a turma é muito misturada. Espero que isso mude após o teste de aptidão, aí dá pra você trabalhar melhor os conteúdos. A gente fica muito preso por a turma ser heterogênea.

15) Os autores discutidos em questão neste trabalho discordam da metodologia tradicional, pela forma como são transmitidos os conteúdos (exclusivamente os ditados e solfejos) nas aulas de Percepção Musical. Como você aborda essa questão? Qual seu ponto de vista?

— Professor A; Percepção Musical I e II; UFMA

O modelo tradicional está cada vez mais questionado, principalmente no nosso contexto de educação musical brasileira e como “nós” somos um curso de música licenciatura a gente tem essa preocupação maior na formação do professor de Música. Então, a gente não quer só desenvolver o aluno musicalmente (como músico), mas também a gente quer desenvolver a reflexão dele quanto ao modelo de

aula de Percepção Musical, pra ele não sair da universidade reproduzindo os antigos modelos, ele tem que refletir e adaptar aquilo que seu contexto exige. Têm alunos que eu percebo que gosta muito do modelo tradicional de ensino, por já estarem mais acostumados, eles relutam bastante em novas experiências. Então, é uma constante busca, da gente sair dessa zona de conforto do aluno e muitas vezes até do professor mesmo, pra buscar novas alternativas. É importantíssima, essa percepção, esse sentir a música partir do corpo, partir da experiência interna pra depois a gente externalizar. Fica muito mais fácil quando o aluno entende música partindo de dentro né?! Na minha disciplina, eu não faço nenhum método específico. Por exemplo: dó fixo ampliado; dó móvel, enfim... Eu deixo livre pra cada aluno porque a gente tem muito pouco tempo. A gente tem só um semestre, dois semestres trabalhando com o aluno.

— Professor B; Solfejo, Ritmo e Teoria; EMEM

Eles têm razão numa certa coisa. O quê que eu falei pra você... Quando eu digo que dou aula no primeiro período pro aluno que chega aqui “zero” de música, “zero” de conhecimento musical teórico, que eu dou aula só da primeira série do Pozzoli, o cara diz: pô, mas tu vai ficar quatro meses repetindo a mesma coisa? - Não. Eu tenho toda essa variação e eu tenho a liberdade de se sentir que toda a turma está fazendo mudar. O problema desses teóricos é que eles não dão aula pra uma turma de 20 alunos. Quando eu tenho 20 alunos, eu só descubro a real qualidade do aprendizado deles na hora do teste. Às vezes eu descubro só 50%. E aí? O quê que eu faço? Eu não posso dividir essa turma em duas. Avançado e atrasado. Não. Eu tenho é que fazer o seguinte: em geral, eu consigo, através do convencimento mostrar pro aluno que ele sabe, mas se ele continuar repetindo ele vai aprender mais, pra que ele não fique desanimado. E procuro continuar fazendo aquilo que eu falei pra você: o ritmo é o tá-tá-tá... O aprendizado naquele primeiro momento ele tem que ser mesmo saturado, porque ele tem que ter essa base: dois tempos... Um tempo... Meio tempo... [figuras musicais], tanto pra ritmo como pra solfejo, tem que ficar bem claro.

— Professor C; Elementos Básicos da Música; UEMA

Eu também discordo desse ensino teórico tradicional. Eu gosto de uma coisa muito mais prática. Por exemplo, na aula de solfejo, eu acho muito mais proveitoso você ensinar uma melodia (solfejo) em graus conjuntos: você seleciona várias melodias que tenham grau conjuntos e dá pro aluno estudar. Acho muito mais prático você ensinar dessa forma. - Agora a aula de solfejo é por graus disjuntos, então você vai pegar músicas que tenham graus disjuntos e assim por diante. A questão do ritmo também, eu trabalho bastantes células rítmicas do dia-a-dia do aluno.