

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**UNESP**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**LUIZ RAFAEL MORETTO GIORGETTI**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO DA  
ESCUA MUSICAL NA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL**

**São Paulo**

**2018**

**LUIZ RAFAEL MORETTO GIORGETTI**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO DA  
ESCUA MUSICAL NA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração:

Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Regina Albano de Lima.

**São Paulo**

**2018**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

G498p Giorgetti, Luiz Rafael Moretto, 1980-.

Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical / Luiz Rafael Moretto Giorgetti. - São Paulo, 2018.

100 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Albano de Lima.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Percepção musical. 2. Musica - Instrução e estudo.  
3. Treinamento auditivo. 4. Musica - Análise, apreciação. I. Lima, Sonia Regina Albano de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

**LUIZ RAFAEL MORETTO GIORGETTI**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO DA  
ESCUITA MUSICAL NA DISCIPLINA DE PERCEPÇÃO MUSICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da  
Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Música.  
Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sonia Regina Albano de Lima Presidente – Orientadora Instituto de Artes da  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Liliana Harb Bollos  
Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP)

---

Prof. Dr. Fábio Miguel  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP)

São Paulo, Julho de 2018

*Dedico este trabalho a Deus e à minha família, especialmente, à minha querida esposa Silvana, à nossa pequena filhinha Alice e aos meus pais Dalva e Luiz Carlos Giorgetti (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus pelo dom da vida e por me proporcionar a conquista deste sonho.

Gostaria de agradecer a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sonia Regina Albano de Lima, pela confiança em meu trabalho, paciência, prontidão e por todos ensinamentos ao longo desta pesquisa.

À minha esposa, pela cumplicidade, carinho e frequentes palavras de incentivo.

À minha filhinha, pela compreensão em relação aos momentos de minha ausência.

À minha mãe, sempre presente, pelo amor incondicional e por incentivar meus estudos desde cedo.

À Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Liliana Bollos e ao Prof. Dr. Fábio Miguel, pelos questionamentos, críticas e valiosas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

Ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, pela realização desta pesquisa.

Aos funcionários e professores doutores das disciplinas cursadas no mestrado do instituto de artes da UNESP, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Prof. Dr. Marcos Pupo Nogueira, pelos ensinamentos oferecidos durante o estágio de docência realizado na disciplina de Teoria II da Graduação em Música do IA-UNESP.

Aos diretores, assessores, gerente de secretaria, coordenador pedagógico das matérias teóricas, professores e a toda equipe que compõe o quadro de funcionários do Conservatório de Tatuí, pelo qual me sinto honrado e me orgulho por fazer parte.

A todos os meus alunos que prontamente participaram desta pesquisa.

Aos amigos de turma e do grupo de pesquisa em Educação Musical do IA-UNESP (GEPEM).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos e incentivo à qualificação docente.

## RESUMO

GIORGETTI, Luiz Rafael Moretto. **Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

A dissertação realizada investiga e reflete em que medida as variadas práticas pedagógicas podem auxiliar no refinamento da escuta musical no âmbito do ensino de percepção musical. A escuta musical apurada é uma das virtudes necessárias para que o músico se prepare para as demais disciplinas relacionadas à música e também atue de forma consistente no mercado profissional. Para tanto, foram traçados quatro objetivos: 1. Verificar nas publicações e nas práticas musicais, quais as diferentes metodologias de ensino da percepção musical, com o intuito de compreender qual a melhor forma de repassar esses ensinamentos para os alunos; 2. Averiguar quais as principais dificuldades dos alunos nessa disciplina; 3. Verificar, a partir do levantamento bibliográfico realizado, quais as capacidades e habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam uma escuta musical mais refinada e satisfatória; 4. Reavaliar a metodologia do autor da presente pesquisa, a partir dos resultados coletados no levantamento bibliográfico e nas respostas obtidas nos questionários. A pesquisa de cunho qualitativo tomou como base de análise o levantamento bibliográfico realizado com o termo “ensino de percepção musical”, além da avaliação dos dois questionários dirigidos para os alunos que cursaram a disciplina “Teoria e Percepção Musical” no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, onde atuo como docente. Os questionários realizados apontaram para as dificuldades e sugestões dadas pelos alunos na condução da disciplina. A análise do levantamento bibliográfico e da fundamentação teórica permitiu elencar as competências necessárias para o aprimoramento da escuta musical. Também foi objeto de reflexão a minha própria metodologia, considerando-se as diversas metas apontadas pelos pesquisadores avaliados. A discussão dos resultados tornou possível listar as seguintes propostas metodológicas que auxiliam um aluno de música a ter um bom desenvolvimento da escuta musical: contextualização e vivência dos exemplos e repertório musical empregado; adoção de um repertório misto em sala de aula; uso de *softwares* e recursos tecnológicos para os alunos utilizarem na prática diária; apreciação musical de obras em sala de aula, de acordo com o nível da classe; desenvolvimento, por parte do professor, da criatividade musical do aluno a partir da improvisação, transcrição e produção de arranjos.

Palavras-chave: desenvolvimento da escuta musical; desenvolvimento musical integral; ensino da percepção musical; pesquisa quanti-quali.

## ABSTRACT

The present dissertation aims at checking and reflecting on pedagogical practices that contributes to a refined musical hearing related to musical perception teaching. A sharp musical hearing is required to musicians who intend to study, teach or work in the musical area. Hence, four purposes were set: 1. Checking in articles and musical practices, what are the best methods for teaching musical perception; 2. Finding out the students' difficulties when learning music perception; 3. Verifying, by means of a bibliographical survey, what are the competences and abilities required to develop a more refined and satisfactory musical hearing; 4. Reevaluating the methodology of this thesis' author from the results collected in the questionnaires and bibliography. This qualitative study was based on the term "Musical Perception Teaching" as well as two questionnaires answered by the students who studied the subject "Theory and Musical Perception" at the Drama and Music Conservatory "Dr. Carlos de Campos" in Tatuí, São Paulo, where this thesis' author works as a teacher. The questionnaires pointed the students' suggestions and difficulties related to Musical Perception. The theoretical reference and bibliographical analyses allowed listing the competences needed for improving musical hearing. Moreover, based on the several targets mentioned by the researchers, this thesis's author reevaluated his own teaching methods. The results showed the following pedagogical practices for improving musical hearing: contextualization and background experiences from examples and musical repertoire; choosing a mixed repertoire for classes; using softwares and technological resources that students can apply for daily practice; promoting musical appreciation during classes according to students' knowledge; teachers, as far as possible, should stimulate musical creativity by means of improvisation, transcription and development of musical arrangement.

Keywords: musical hearing development, total music development, musical perception teaching, quanti-quali research.



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Indicação de repertório para as aulas .....	66
GRÁFICO 2 - Instrumentos indicados .....	67
GRÁFICO 3 - Emprego do aprendizado teórico nas práticas instrumentais dos entrevistados .....	68
GRÁFICO 4 - Emprego de tecnologia no aprendizado .....	70

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Referencial teórico da pesquisa .....	40
QUADRO 2 - Questionário n.º 1 (Nível 1) .....	61
QUADRO 3 - Questionário n.º 1 (Nível 2) .....	61
QUADRO 4- Questionário n.º 1 (Nível 3) .....	62
QUADRO 5 - Questionário n.º 1 (Nível 4) .....	62
QUADRO 6 - Questionário n.º 1 (Nível 5) .....	63

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Teoria musical .....	64
TABELA 2 - Indicação de repertório para as aulas .....	66
TABELA 3 - Instrumentos indicados .....	66
TABELA 4 - Emprego do aprendizado teórico nas práticas instrumentais dos entrevistados .....	68
TABELA 5 - Procedimentos musicais adotados antes da execução musical .....	69
TABELA 6 - Emprego de tecnologia no aprendizado .....	69
TABELA 7 - Facilidades e dificuldades dos entrevistados nos exercícios de escuta .....	71
TABELA 8 - Elementos focalizados durante a apreciação da obra musical .....	72
TABELA 9 - Dificuldades de escuta para os alunos que atuam com instrumentos transpositores .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

- AAPG - Associação dos Amigos do Projeto Guri
- ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical
- ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- C (L) A (S) P - Composição “C”, Literatura (L), Apreciação “A”, Aquisição de habilidades Técnicas (*Skills acquisition (S)*) e Performance “P”
- EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo
- EMUFRN - Escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- IBICT - Banco de Teses
- RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição de Artes Musicais
- SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
- T.P. - Disciplina de Teoria e Percepção Musical do Conservatório de Tatuí
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPA - Universidade Federal do Pará
- UFPB - Universidade Federal da Paraíba
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESP - Universidade Estadual Paulista
- UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- UNIFACCAMP - Centro Universitário Campo Limpo Paulista
- UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
- USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução e problemática da pesquisa .....</b>	<b>14</b>
Objetivo da pesquisa .....	19
Metodologia da pesquisa .....	20
<b>CAPÍTULO I - PERCEÇÃO MUSICAL: CONCEITUAÇÃO E SENTIDO .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO II - O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO .....</b>	<b>31</b>
2.1. Refletindo sobre o levantamento bibliográfico .....	39
2.1.1 Contextualização e vivência sonora como alternativas para a remodelação do ensino da disciplina de percepção musical .....	40
2.1.2 O repertório musical a ser adotado no ensino da disciplina .....	47
2.1.3 O uso de <i>softwares</i> e recursos tecnológicos no ensino da disciplina .....	51
2.1.4 Apreciação musical como recurso auxiliar no processo de ensino da disciplina .....	52
2.1.5 Improvisação, composição, arranjo e transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da disciplina .....	53
<b>CAPÍTULO III - OS QUESTIONÁRIOS: TABULAÇÃO E ANÁLISE .....</b>	<b>56</b>
3.1 Análise do questionário n.º 1 .....	59
3.2 Análise do questionário n.º 2 .....	65
<b>CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA METODOLOGIA DE ENSINO QUE UTILIZO EM SALA DE AULA .....</b>	<b>75</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliografia consultada .....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Desde cedo foi constante a minha intenção em transcrever músicas tanto do repertório erudito como do popular e conhecer as relações harmônicas e melódicas que circundavam o discurso musical. Da infância até o bacharelado em instrumento (violão erudito) e no curso de guitarra (música popular) realizado no Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, o trilhar entre um repertório e outro aguçou o meu interesse pelos estudos da harmonia, percepção musical, improvisação e teoria. Muitos dos meus colegas de classe apresentavam um domínio auditivo que os afastava de uma escuta continuamente apoiada no instrumento. Eu ansiava por desenvolver essa mesma habilidade.

Por razões diversas comecei a lecionar instrumento, participar de bandas, *workshops*, *master classes*, festivais e lecionar matérias teóricas muito cedo e minha preocupação pedagógica em desenvolver nos meus alunos uma escuta mais apurada norteou minha carreira.

De agosto de 2009 a março de 2013 lecionei a disciplina *Fundamentos da Música* na Associação dos Amigos do Projeto Guri – AAPG. Nesse período tomei conhecimento dos ensinamentos do educador musical inglês Keith Swanwick e passei a adotar parte de sua metodologia em minhas aulas de percepção musical. Ela me pareceu uma possibilidade de integrar de forma satisfatória o aprendizado da linguagem musical com a prática instrumental, e também trabalhar a apreciação, criação e a improvisação musical durante todo o aprendizado de forma continuada. Denominada pela sigla C(L)A(S)P, conhecida em português por (T)EC(L)A, o professor trabalhava a Composição “C”, a Apreciação “A” e a Performance “P”, de forma sistemática e continuada durante todo o processo de formação musical, sendo que a Literatura “L” e a aquisição de habilidades técnicas “S” (*Skills acquisition*) tinham um papel secundário (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

A partir de 2013, quando fui aprovado para lecionar Teoria e Percepção Musical no curso de música erudita do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, intensifiquei ainda mais a busca por estratégias didáticas capazes de auxiliar os alunos a obter uma escuta musical e uma memória auditiva eficientes. Além de utilizar os procedimentos pedagógicos tradicionais, como o ditado e solfejo rítmico e melódico, busco difundir em sala de aula outros, capazes de desenvolver a escuta musical do aluno de forma

satisfatória. Com base nos livros de Leo Kraft (1999) *“A New Approach to Ear Training”* e de Benward e Kolosick (2009) *“Percepção Musical (1) - Prática auditiva para músicos”*, no ditado melódico costumo utilizar trechos de músicas e melodias criadas especificamente para as aulas de percepção musical, de forma proporcional ao conteúdo e nível dos solfejos estudados, a saber: 1) A partir da escala maior, geralmente em dó maior, por graus conjuntos; 2) Em outras tonalidades maiores, acrescentando saltos na tríade da tônica; 3) Repetindo o processo anterior em tonalidades menores; 4) Ditado com tonalidades maiores e menores com saltos mais livres, como por exemplo, de 3ª, 4ª, 5ª etc.; 5) Ditados a duas vezes em tonalidade maior e menor; 6) Ditados Modais, sobretudo, no modos dórico, lídio e mixolídio. Considero importante ainda, adequar o aprendizado dos solfejos rítmicos e melódicos com o aprendizado dos ditados rítmicos e melódicos.

No solfejo melódico, nas séries iniciais, tenho aplicado uma combinação de métodos: *“Guia teórico – prático”* (Parte III e IV) do autor Ettore Pozzoli (1983); o *“Curso Elementar”* de Edgar Willems (1985) e o método de leitura cantada à primeira vista e treinamento auditivo em tonalidade maior e menor *“Modus Vetus”* de Lars Edlund (1974).

Nos níveis intermediários e avançados utilizo o livro *“Music for Sight Singing”* de Robert W. Ottman e Nancy Rogers (2011) que trabalha de forma gradativa, os solfejos tonais (maior, menor) e modais, nesta ordem. Excepcionalmente, aplico o livro de Berkowitz, S.; Frontier, G; & Kraft (1997) *“A new approach to sight singing”*.

No estudo do solfejo rítmico tenho utilizado os dois primeiros volumes do método *“Prince: Leitura e Percepção – Ritmo”* de Adamo Prince, e, raramente, o *“Guia teórico – prático”* (Parte I e II) do autor Ettore Pozzoli (1983). Este último acrescenta, de uma forma interessante e progressiva, as células rítmicas, porém seus solfejos são extensos e repetitivos, por isso prefiro utilizá-lo mais como referência no ditado rítmico.

Nas aulas destinadas ao aprendizado da Teoria Musical, tenho me espelhado especialmente em livros da literatura da música tradicional, como: *“Teoria da Música”* de Bohumil Med (1996); *“Teoria Elementar da Música”* de Osvaldo Lacerda (1961); *“Princípios Básicos da Música para a Juventude - Vol. 1 e 2”* de Maria Luísa de Mattos Priolli (1977; 1996); *“Treinamento elementar para músicos”* e *“Harmonia Tradicional”* de Paul Hindemith (1988; 1949), além de utilizar métodos mais atuais como *“Harmonia: uma abordagem prática”* de Marisa Ramires Rosa de Lima (2010) e *“Arranjo: método prático - Vol. 1”* de Ian Guest (1996).

Mesmo assim percebo que os alunos têm dificuldades de compreender auditivamente o percurso de uma obra completa. Isso tem me preocupado e, frequentemente, me pergunto se não seria necessário utilizar práticas pedagógicas alternativas conjugadas às ações tradicionalmente aceitas.

Esta inquietação motivou minha pesquisa, já que uma escuta musical desenvolvida garantiria ao instrumentista, cantor, compositor e regente, uma formação musical de “qualidade”, proporcionando um enriquecimento que poderá se estender para a sua prática musical.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graziela Bortz, em artigo publicado, faz menção a esta necessidade. Segundo ela, a abordagem de ensino da percepção exclusivamente objetivista, behaviorista ou tradicionalista é descontextualizada, pois não integra os exercícios práticos com o produto musical executado ou composto (BORTZ, 2010, p.1). Há uma falta de integração daquilo que se aprende em sala de aula com as obras já compostas, o que prejudica sensivelmente a sua compreensão. Este fato faz com que os alunos não tenham um padrão de escuta capaz de incorporá-lo e integrá-lo aos padrões de escuta da própria obra musical, por isso, a autora defende a possibilidade de se incluir nesta visão tradicional uma outra mais inovadora, denominada de construtivista, a partir dos apontamentos de Covington & Lord (1994). Para Bortz existe uma falta de coerência entre as aulas de instrumento e as aulas de percepção musical:

(Verifica-se) [...] carência de maior conexão entre a prática do instrumentista e àquela das aulas [de percepção musical], não porque os materiais disponíveis não se apliquem ao desenvolvimento necessário do intérprete, mas porque ainda não houve, por parte dos professores de instrumento e dos próprios estudantes, uma consciência de que, tanto o solfejo quanto o ditado, podem ser incorporados ao estudo diário do instrumento (BORTZ, 2007, p. 85 apud LIMA, 2012, p.122).

Realmente, nestes anos que atuo com essa disciplina, tenho notado em sala de aula que alguns alunos têm dificuldades de desenvolver uma “boa” escuta musical, independentemente do nível em que se encontram. São comuns o surgimento dos seguintes problemas:

- 1- Os estudantes não conseguem solfejar com precisão e manter o pulso, especialmente quando se trata de uma execução a duas vozes ou uso da regência, o que se agrava quando feito em andamentos acelerados;



- 2- Ao realizar um ditado melódico, eles não conseguem manter a altura das notas e reconhecer notas exatas (por meio de referências) e certos saltos intervalares (principalmente quando não se restringe à tríade da tônica);
- 3- Eles não conseguem dimensionar intervalos tocados isoladamente e, quando conseguem, eles têm dificuldade em contextualizá-los ao ouvir um excerto musical ou em situações variadas;
- 4- A mesma falha do item anterior acontece com o reconhecimento de escalas maiores/menores/modais e acordes: tríades e tétrades;
- 5- Há uma necessidade de se realizar inúmeras repetições do mesmo fragmento melódico para obterem melhor assimilação, tanto no solfejo rítmico e melódico como no ditado rítmico e melódico;
- 6- Eles não conseguem identificar com exatidão as síncopes, contratempos, quiálteras, figuras pontuadas e combinações com pausas nos ditados;
- 7- Nos ditados rítmicos eles não conseguem conservar a proporção entre as figuras, separar corretamente os compassos (dimensionar), pois, muitas vezes, escrevem de forma diferente, geralmente, dobrando o valor das figuras enquanto praticam um ditado, o que também pode ocorrer no âmbito melódico;
- 8- Andamentos rápidos ou muito lentos intensificam os erros em ditados rítmicos, podendo também ocorrer o que foi mencionado no item anterior;
- 9- Geralmente, há uma certa falta de concentração e de interesse neste aprendizado, pois o aluno nem sempre consegue visualizar a sua importância na prática musical;
- 10- Nas provas é comum o nervosismo, pois os alunos não praticam continuamente os exercícios indicados e, conseqüentemente, não adquirem a expertise necessária para a exposição das ideias musicais expostas no trecho indicado.
- 11- Alguns alunos têm muita dificuldade em utilizar as diferentes claves, compreender fórmulas de compasso, especialmente as atípicas, mistas ou alternadas; encontrar as armaduras de clave, principalmente nas tonalidades menores (relativos menores), classificar intervalos, escalas, tríades e tétrades, especialmente quando invertidas. Eles, na verdade, não conseguem aplicar muito bem os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula nos processos de escuta.

- 12- Os problemas se agravam quando a escuta musical se concentra em uma obra musical de algum compositor e não nos exemplos habitualmente expostos nos ditados e solfejos rítmicos e melódicos utilizados nas aulas. Os alunos não conseguem adequar o conhecimento obtido em sala de aula a este repertório.
- 13- A prática da improvisação e da transcrição a partir de gravações (“tocar de ouvido”) é rara entre os alunos que atuam com a música erudita. Diferentemente dos alunos que atuam com o repertório de música popular, os estudantes de música erudita preocupam-se muito mais com as questões técnicas relativas ao seu instrumento, do que realizar essas atividades (BORGES, 2016, p. 80-81; NETO, 2010-b, p. 165).

Considero importante que a prática da improvisação e da transcrição sejam difundidas também para os alunos que atuam com o repertório erudito. O pedagogo e pesquisador musical Swanwick considera importante que a prática de improvisar esteja presente até nos cursos de musicalização infantil e também nos cursos de música erudita:

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações em público com um programa que também integre a improvisação. [...] improvisar é auto-transcendente e não auto-indulgente; o produto final é muito importante; fazemos contato com algo além de nossas experiências triviais; a improvisação cria novas demandas na nossa maneira de escutar. [...] use métodos, mas tome cuidado com estratégias de ensino fixas e rígidas; imitação é necessária à invenção, e tocar de ouvido é um esforço criativo; improvisar é como resolver um problema, é uma interação pessoal de alto nível (SWANWICK, 2010, p. 1- 3).

Também não me parece despropositado referendar o pensamento do educador canadense Murray Schafer, quando afirma que o valor real de uma experiência musical está tanto no desenvolvimento do talento latente para a improvisação, como no meio para um exercício do treinamento auditivo, sendo que, a improvisação talvez seja uma das melhores alternativas para se aproximar os compositores dos intérpretes, lacuna que tem aumentado nos últimos anos (SCHAFER, 2011, p. 38-39).

Estas questões, no meu entender, justificam a importância de produzir uma pesquisa que pretende avaliar a maneira como essa disciplina é ofertada nas instituições de ensino musical, sejam elas de ensino técnico ou superior, considerando-se a dificuldade que os alunos encontram para internalizar os ensinamentos obtidos na disciplina e aplicá-los na escuta de

uma obra musical. Dessa maneira, penso que seria necessária uma análise dos seguintes tópicos, que no meu entender figuram como problemáticas dessa pesquisa:

- a- Que dificuldades estão atreladas à falta de desenvolvimento de uma “boa” escuta musical?
- b- Quais capacidades e habilidades o estudante de música deve realizar para obter uma escuta musical plena ou refinada e, conseqüentemente, melhorar sua memória auditiva?
- c- Como deve ser ministrada a aula de Percepção Musical para que esses dois objetivos sejam atingidos, sob uma perspectiva contextualizada?

Estes questionamentos me levaram a leitura de publicações voltadas para esta temática que fundamentaram este trabalho. Outro não foi o objetivo desta investigação senão o de trazer para os alunos da disciplina Percepção Musical o desenvolvimento de uma escuta mais refinada, capacitando-os para o melhor aprendizado da harmonia, contraponto e para uma apreciação e uma escuta musical mais elaborada do repertório musical. A partir desta pesquisa, tornou-se evidente que a minha própria metodologia estaria em análise e que os resultados coletados poderiam trazer inúmeros benefícios pedagógicos para a minha docência.

### **OBJETIVO DA PESQUISA**

Considerando que o meu objeto de estudo é a escuta musical, defini como objetivos da pesquisa:

- Verificar nas publicações e nas práticas musicais, quais as diferentes metodologias de ensino da percepção musical, com o intuito de compreender qual a melhor forma de repassar esses ensinamentos para os alunos;
- Averiguar quais as principais dificuldades dos alunos nesta disciplina;
- Verificar, a partir do levantamento bibliográfico realizado, quais as capacidades e habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam uma escuta musical mais refinada e satisfatória.

- Reavaliar a minha metodologia de ensino a partir dos resultados coletados no levantamento bibliográfico e nas respostas obtidas nos questionários.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para a elaboração desta pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a- Realização de um levantamento bibliográfico com o intuito de verificar o que está sendo utilizado no desenvolvimento da escuta musical e no ensino da percepção musical;
- b- Definição dos conceitos, processos e bases pedagógicas atribuídos a esta disciplina e à escuta musical;
- c- Realização de dois questionários com os alunos do Conservatório de Tatuí, nas classes onde ministro a disciplina “Percepção Musical”, para verificar as dificuldades e as soluções apontadas por este alunato;
- d- Análise e discussão dos dados coletados nos questionários e no levantamento bibliográfico realizado.

Baseado no trabalho de Yin (2005, p. 61), a pesquisa aqui exposta se enquadra em um modelo de estudo de caso único com unidades múltiplas de análise, no qual o Conservatório de Tatuí representa o caso único e as unidades incorporadas indicam a variedade de alunos, de classes, de níveis, de idade e de instrumentos. O mesmo autor ainda enfatiza o papel de destaque que a estratégia de estudo de caso possui na pesquisa de avaliação.

Os alunos que frequentam a disciplina de Teoria e Percepção Musical no curso de música erudita do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, sob minha responsabilidade, têm idades variando de 12 anos até a fase adulta. Eles aprendem instrumentos diversificados, o que torna a maioria das classes bem heterogêneas. Cada classe contempla uma média de 14 alunos, sendo que, cada nível compreende uma carga horária semestral de aproximadamente 32 horas de aula, dividida em 16 aulas com duração de 1 hora e 40 minutos semanais.

Para a coleta de dados foram aplicados dois questionários com esses estudantes, o primeiro com 11 questões totalmente abertas, além de um espaço para qualquer sugestão ou observação, visando facilitar a liberdade de escrita e a reflexão dos estudantes, o que gerou grande subjetividade nas respostas. Um segundo questionário com 18 questões prioritariamente fechadas, mais um espaço aberto para qualquer sugestão ou observação, objetivou obter respostas mais precisas e objetivas, o que permitiu confeccionar tabelas e gráficos para uma análise mais quantitativa dos dados coletados.

Os questionários foram aplicados entre os dias 27/04/2016 a 30/06/2016, em 13 salas de aula, para os alunos que cursavam as minhas aulas de Teoria e Percepção Musical. Os questionários foram distribuídos para os 5 níveis<sup>1</sup> assim dispostos: duas classes do nível 1, duas do nível 2, cinco do nível 3, três do nível 4 e uma do nível 5.

Desse modo, obtive um total de 192 estudantes que cursaram esta disciplina no período indicado e que participaram do questionário número 1, e 180 informantes que responderam ao questionário de número 2.

No questionário de n.º 1 cada nível contou com o seguinte número de alunos:

TP1 - 35 alunos,

TP2 - 26 alunos,

TP3 - 70 alunos,

TP4 - 44 alunos,

TP5 - 17 alunos.

No questionário de n.º 2 cada nível contou com o seguinte número de alunos:

TP1 - 27 alunos,

TP2 - 27 alunos,

TP3 - 66 alunos,

TP4 - 43 alunos,

TP5 - 17 alunos.

Optei pelos questionários pelo fato de eles abrigarem um amplo número de informantes e informações que me possibilitariam avaliar melhor as questões objeto de análise da minha parte.

---

<sup>1</sup> Apesar de existirem seis níveis no programa, no semestre em que foi aplicado os questionários eu não estava lecionando para nenhuma classe de nível 6, por isso este nível não consta na análise.

A escolha dos informantes seguiu o que o pesquisador Hugo Cogo Moreira denominou de amostragem intencional, onde se exclui qualquer possibilidade de aleatoriedade, sendo que o pesquisador seleciona na sua pesquisa somente os indivíduos que são capazes de esclarecer suas indagações, que no caso desta pesquisa foram mencionadas como problemática no final da introdução (In: LIMA, 2015, p. 213).

Da mesma forma, Roberto J. Richardson (1999) acrescenta que “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (RICHARDSON, 1999, p. 161).

No caso em tela, os resultados só poderiam ser obtidos das classes onde ministrou a disciplina de Teoria e Percepção Musical. Sendo assim, embora não tenha sido uma atividade obrigatória, de um total de 195 alunos que estavam cursando a disciplina, 192 (ou 98,46%) dos alunos responderam ao primeiro questionário, ou seja, apenas 3 alunos optaram por não o responder. Por outro lado, o segundo questionário corresponde a 180 alunos (ou 92,30%) em relação ao total de alunos. Portanto, neste último caso, 15 estudantes decidiram por não o responder.

Tanto o primeiro quanto o segundo questionário foram aplicados de forma igualitária para todos os níveis, sem sofrer qualquer alteração. Pude constatar que praticamente os mesmos alunos participaram dos dois questionários.

As respostas obtidas no questionário n.º 1 e em algumas perguntas do questionário n.º 2, em cada um dos níveis, não permitiram realizar uma pesquisa de natureza quantitativa, pois algumas questões formuladas foram abertas e outras abrigaram mais de uma resposta por parte dos participantes. Mesmo assim, das respostas coletadas consegui elaborar algumas tabelas e gráficos que me possibilitaram obter maior visualização das respostas dadas.

Desta maneira, no questionário n.º 1, as respostas obtidas foram avaliadas mediante critérios essencialmente qualitativos. Esse modelo de pergunta, segundo Lakatos e Marconi (2010), pode ser chamado de livre ou não limitado, já que o entrevistado adquire liberdade para transmitir seu ponto de vista com uma linguagem própria. Este questionário se assemelhou, em muito, a uma entrevista semiestruturada, tendo em vista que foi aplicado pelo pesquisador “in loco” e os informantes puderam expor suas ideias com liberdade, inclusive requerendo o auxílio do professor na condução das respostas em sala de aula, quando da sua realização.

Segundo Uwe Flick (2004), o fato dos questionários incluírem perguntas abertas ou de texto livre, pode ser considerado em muitos contextos como uma pesquisa de caráter qualitativo, entretanto, ele considera que as duas modalidades de pesquisa (quantitativa e qualitativa) podem coexistir na mesma investigação ou até se vincularem (FLICK, 2004, p. 275-276). Triviños, por sua vez, acrescenta que o questionário aberto, entre outros instrumentos, é mais indicado para estudar os processos e produtos dos quais se almeja uma investigação de caráter qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

A participação dos alunos no preenchimento desses questionários foi considerada uma atividade extracurricular, o que permitiu maior número de participantes.

Todos assinaram um termo de consentimento para a publicação dos resultados, sabendo que suas identidades seriam preservadas. Também souberam dos objetivos da pesquisa e em que medida ela poderia auxiliar futuros alunos. Além disso, as questões foram esclarecidas para que os estudantes escolhessem as que melhor representassem suas opiniões. Alguns estudantes responderam o questionário via e-mail (questionário n.º 1 - 63 alunos; questionário n.º 2 - 3 alunos), no entanto, a maior parte preferiu realizá-lo pessoalmente durante a aula em que foi aplicado.

Tendo em vista a quantidade de participantes e o elevado número de variáveis presentes nas respostas fornecidas, optei por organizar os materiais coletados em planilhas do *Microsoft Excel*.

Para ter um dimensionamento mais exato das respostas obtidas nas questões abertas foi necessário criar categorias de codificação<sup>2</sup>, conforme veiculado por Bogdan e Biklen (1994), e realizar um novo questionário com questões mais fechadas.

Para esses autores, as categorias são um meio de classificar os dados descritivos que foram recolhidos e essas respostas podem ser representadas por frases ou palavras, sendo que, algumas dessas categorias de codificação surgem à medida que os dados estão sendo coletados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). Nesse sentido, optei por elaborar alternativas ou respostas em comum para cada pergunta, que pudessem ser aplicadas para todas as classes.

---

<sup>2</sup> No questionário n.º 1 as categorias criadas estão relacionadas principalmente aos parâmetros sonoros “altura” e “duração”, e em um segundo momento, no aspecto teórico empregaram-se os termos “tenho dificuldades” e “não tenho dificuldades”, sendo que, estas duas últimas categorias também se estenderam como alternativas para a questão de n.º 16 do questionário n.º 2.

Mesmo com a realização do segundo questionário, a análise dos dados coletados foi mais qualitativa do que quantitativa, considerando-se que nesta avaliação esteve presente também o meu conhecimento antecipado dos problemas existentes, observados ao longo dos meus ensinamentos nesta instituição em cada um dos níveis avaliados e quais aspectos afligiam os alunos entrevistados.

As respostas abertas obtidas foram agrupadas mediante critérios de classificação, de acordo com a similaridade das respostas obtidas nos diversos níveis.

Algumas perguntas dos questionários de n.º 1 e n.º 2 foram descartadas por não corresponderem às expectativas pedagógicas almejadas.

É importante salientar que, antes da aplicação dos questionários, foi necessário submeter a pesquisa ao comitê de ética no *site* da plataforma Brasil, obtendo a devida aprovação.

Prestadas essas informações preliminares a pesquisa foi realizada conforme consta nos capítulos que se seguem.



## CAPÍTULO I

### PERCEPÇÃO MUSICAL - CONCEITUAÇÃO E SENTIDO

*Toda Percepção envolve um elemento de ajuste físico, muscular, uma modificação de posição cinestésica, e qualquer atividade física ou “mental” deixará um rastro postural, incluindo a atividade que denominamos pensar (Swanwick, 2014, p. 46).*

A percepção enquanto fenômeno humano tem sido palco de estudos diversos nas mais variadas áreas de conhecimento. A psicologia, a biologia, a fisiologia e a filosofia, entre outras áreas, têm estudado o processo perceptivo das mais diferentes formas. Por meio da percepção os indivíduos organizam e interpretam suas impressões sensoriais, atribuindo-lhe um significado próprio que não é comum e similar a todos os indivíduos e que pode ser alterado a medida que o conhecimento humano conquista novos patamares. Vários fatores influenciam a percepção, entre eles, a motivação, a atenção, o conhecimento que se adquire dos fenômenos observados e as experiências que são produzidas a partir de estudos e observação mais apurada envolvendo uma determinada temática.

No campo musical a percepção relaciona-se a uma escuta atenta do ambiente sonoro, seja na percepção dos timbres, das alturas, frequências, rítmica, bem como na localização auditiva e espacial que permite distinguir o local de origem de um conjunto sonoro. Assim, a escuta musical contempla diversas habilidades, procedimentos e capacidades perceptivas que se aprimoram à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo musicalmente.

Os musicistas Marques Marangoni e Ricardo Dourado Freire (2016, p. 293) definem a percepção musical como algo fundamentado na recepção dos estímulos sonoros e sua decodificação enquanto elementos musicais. A frequência, a amplitude, a forma de onda e a duração de uma onda sonora são os elementos acústicos básicos que permitirão a identificação dos elementos musicais enquanto altura, dinâmica, timbre e ritmo.

A pesquisadora Cristiane H. V. Otutumi (2008, p. 6-7) complementa o assunto, acrescentando que a percepção musical é uma subárea da música com características próprias, possibilitando ramificações de variadas ordens dentro do conhecimento humano, o que acaba de forma objetiva ou subjetiva interferindo em quase todas as outras subáreas da música.

De modo similar, no prefácio do livro de Benward e Kolosick (2009) denominado *“Percepção Musical (1) - Prática auditiva para músicos”* a professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, Adriana Lopes da Cunha Moreira, define a percepção musical como a intersecção entre o som e o intelecto, além de entendê-la como parte integrante do processo de compreensão musical.

Nesse sentido, a percepção musical contempla um processo de escuta diferenciado que não envolve um simples ouvir. Fundamentada em Willems, Fonterrada e Granja, Cristiane Otutumi elege a escuta musical como algo mais aprimorado que o ouvir:

Conforme a opinião de Granja (2006, p.65), ouvir está relacionado com a ‘dimensão sensorial da percepção’, a captação física do som. “Escutar, por outro lado, é dar significado ao que se ouve. Escutar estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção [...]” a escuta musical vai além da percepção de vibrações sonoras, pois é a forma de estabelecer ‘múltiplas relações’ entre as sonoridades que atingem nosso ouvido e corpo. Assim, no nosso entender escutar estaria mais ligado aos conteúdos por nós assimilados, ou seja, na relação que criamos entre som e conhecimento (OTUTUMI, 2008, p. 13).

Marangoni e Freire (2016) concordam com Otutumi (2013). Para esses autores **ouvir** é um processo físico de recepção de um sinal sonoro e a **escuta** pode ser considerada um processo cognitivo de atribuição de significados a uma determinada linguagem sonora (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 293). Sendo assim, faria mais sentido afirmar que o **“ouvir”** estaria mais relacionado com a simples **percepção auditiva** de um som, enquanto a **escuta musical** estaria vinculada a uma etapa mais elaborada da **percepção musical**.

Valeria Gobbi (2011, p. 38), ao se reportar à percepção auditiva e percepção musical relata que a percepção musical no seu sentido mais amplo não pode ser encarada como sinônimo da percepção auditiva, uma vez que esta envolve o processo de captação dos sons e sua memória, pautado no ato de perceber, identificar e classificar os sons, ao passo que a percepção musical envolve o processo de captação de eventos sonoros no contexto musical, viabilização do discurso musical e, conseqüentemente, entendimento da linguagem musical.

Marangoni e Freire (2016) ao se reportarem à percepção musical propriamente dita utilizam o termo audição interna que se configura como um estágio mais avançado da percepção musical, enquanto que a percepção auditiva diz respeito ao ouvido interno:

Ouvido interno é um termo técnico que descreve a cóclea enquanto parte do sistema auditivo. A cóclea faz a transformação dos estímulos acústicos; receptados pela orelha, tímpanos e ossículos; em sinais elétricos que serão processados no cérebro.

O ouvido interno faz o processamento das frequências a partir da ativação promovida pelas vibrações nos cílios cocleares, permitindo assim que o cérebro processe os sinais acústicos como sons ou notas musicais. O funcionamento do ouvido interno é parte de um processo essencialmente fisiológico. No âmbito da cognição musical, utilizar o termo ouvido interno, para indicar a audição interna, torna-se inapropriado, pois o funcionamento do ouvido interno explica somente o processo de recepção dos sinais acústicos. A interpretação destes sinais serão objeto dos estudos de cognição musical e necessitam de outros conceitos mais apropriados (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 293).

Os conceitos a que esses autores se reportam são a **representação mental, a imagética, a prática mental e a audição**. Eles estão atrelados à capacidade de perceber, imaginar, compreender, analisar e antecipar música, que são alguns dos objetos de estudo da cognição musical essenciais à formação do músico (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 292).

Com base nos pensamentos de Marothy (2000) e Day (2004), os autores Alexandre Meirelles, Tania Valéria e Valéria Lüders afirmam que a cognição vem do termo latim “cogitare” que significa “pensar” e pode envolver o estudo de como o cérebro estabelece critérios e se relaciona com a música, onde o sentir e o pensar não são vistos necessariamente como opostos. Dessa maneira, a cognição musical busca compreender a experiência e percepções de diferentes indivíduos sobre o mesmo evento sonoro, tanto no sentido psicológico como no fisiológico. Sendo assim, a cognição é um processo complexo que sugere a integração de várias áreas de conhecimento como a psicologia cognitiva, musicologia, neurobiologia, entre outras, além de, lidar com processos mentais adjacentes das experiências musicais, como a performance, a improvisação e a composição (MEIRELLES; Stoltz; Lüders, 2014, p. 114).

Cada um desses conceitos anteriormente abordados pela cognição musical vislumbra aspectos específicos da percepção musical; todos eles reportam-se ao processamento da percepção musical e descrevem a capacidade de ouvir o som mentalmente.

As Representações mentais compreendem um conceito mais amplo, utilizado pela psicologia cognitiva, relacionado ao modo como as ideias, objetos, eventos do mundo externo, relações abstratas e significados são representados na mente. As imagens consistem num tipo de representação mental correspondente às informações sensoriais de estímulos, que podem ser acessadas e manipuladas na sua ausência. Neste sentido, a escuta interna (imaginada) está associada à experiência da Imagética auditiva e não do ouvido interno como muitas vezes é confundido popularmente (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 298, grifo nosso).

Nesse sentido, as **representações mentais** estão relacionadas ao modo como as ideias, objetos, eventos do mundo externo, relações abstratas e significados são representados na mente. As **imagens** são um tipo de representação mental correspondente às informações

sensoriais de estímulos, que podem ser acessadas e manipuladas na ausência do estímulo original, em qualquer modalidade sensorial (visual, olfativa, gustativa, auditiva ou motora), podendo ocorrer de forma isolada ou combinada. Portanto, **a escuta interna (imaginada)** está associada à experiência da **imagética auditiva** e não do ouvido interno como muitas vezes é confundido popularmente. A imagética musical é, portanto, uma forma particular da imagética auditiva que contém informações específicas sobre aspectos sonoros relacionados à música, na qual várias características da percepção auditiva, tais como altura, intensidade, timbre, duração, tempo, ritmo, tonalidade e relações melódicas e harmônicas são preservadas (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 295).

Para esses autores a imagética difere do conceito de percepção, uma vez que na imagética a informação perceptual é acessada da memória; já na percepção a informação é registrada diretamente pelos órgãos dos sentidos. O exercício da imagética musical possibilita que o músico experiencie imagens auditivas, motoras e visuais de maneira separada ou combinada, proporcionando imaginar música de forma espontânea ou involuntária, escutar internamente uma melodia, repetir sequências melódicas ao realizar um ditado, completar a audição com ideias musicais, criar e antecipar sons, frases e movimentos (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 295-296).

Marangoni e Freire consideram a **imagética musical** como um processo cognitivo mais complexo do que a **prática mental**, já que lida com as informações musicais mentais relacionadas aos atributos auditivos, visuais e motores em vários contextos. Já a prática mental pode ser entendida como um tipo específico de imagética musical que pode ser útil para fortalecer as representações mentais das obras e proporcionar melhoras na execução musical (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 298).

Com relação a **audiação**, os autores se pautaram no pensamento do pesquisador Edwin Gordon e consideram-na um processo cognitivo indispensável na instrução do músico. Nela concentra-se a capacidade de recuperar, atribuir significado a elementos musicais, mesmo quando o som não se encontra fisicamente presente, ou seja, é uma fase mais complexa do mecanismo perceptivo (MARANGONI; FREIRE, 2016, p. 296).

A título de elucidação, Gordon define a audiação como um processo de compreensão das estruturas musicais e atribuição de significado aos sons escutados e imaginados. Ela pode ocorrer quando assimilamos e compreendemos na nossa mente o que acabamos de ouvir, ou ouvimos algo que já tivemos contato em algum momento do passado, como também o ato de

ler uma partitura, compor ou improvisar algo que pode nunca ter sido ouvido. Para este pesquisador existe uma diferença entre a audição e a imagética. A imagética sugere apenas a imagem vivida ou figurativa do que o som musical pode representar, enquanto que a audição é um processo mais profundo que requer a assimilação e a compreensão do som musical em si (GORDON, 2000, p. 16).

Nesta pesquisa, no intuito de facilitar o processo investigativo, o termo escuta musical será considerado como sinônimo da própria **percepção musical**. Adjetivações como “boa” escuta musical, escuta musical apurada, escuta musical desenvolvida, escuta musical refinada, escuta musical satisfatória e escuta musical aprimorada serão entendidas como a capacidade do indivíduo em conseguir processar os estágios mencionados por Marangoni e Freire (2016), sendo imprescindível cantar internamente (memória musical) ou solfejar uma partitura à primeira vista sem o apoio de um instrumento, identificar e antecipar eventos sonoros, criar, audiar, compor e improvisar.

A escuta musical é ensinada nas escolas de música sob a denominação de “Percepção Musical” ou “Treinamento Auditivo” e muitas vezes contempla ainda o ensino da Teoria Musical. Via de regra as aulas são coletivas, geralmente com uma duração de 2 horas semanais, recebe alunos dos mais variados instrumentos e grau de conhecimento musical heterogêneo que devem seguir nas instituições por um número limitado de níveis para obter uma expertise sonora. Nesta disciplina são trabalhadas três modalidades de escuta: a melódica, a rítmica e a harmônica (OTUTUMI, 2008, p. 9).

Como nos informa Otutumi (2008), esta disciplina tanto pode estar ligada a uma atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada – principalmente da altura do som – através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves, como também pode ser uma ferramenta relevante para a compreensão da música em sua integralidade.

A que se identifica com treinamento faz referência aos moldes tradicionais de ensino, já a compreensão faz menção à concepção diferenciada que dá vazão ao potencial criativo e, muitas vezes, utiliza material próprio. Conforme os questionários vimos que a linha de atuação da maior parte dos professores é a tradicional contextualizada (55,0%), sendo que um menor percentual diz seguir a linha tradicional (16,7%) e poucos trabalham com concepção diferenciada e material próprio (10,0%). O único aspecto que achamos necessário citar é que nas discussões da área há frequentes críticas ao tradicionalismo em oposição à compreensão, muitas vezes, deixando de lado a existência de nuances. O que os índices disseram foi que os professores estão buscando novas ferramentas e interligando melhor suas

aulas com outros conteúdos e, talvez isso até tenha sido movimentado por essa literatura na qual nos referimos (Otutumi, 2008, p. 201, grifo nosso).

Assim exposto, observou-se que a linha de atuação **tradicional** dá ênfase à “prática de intervalos, solfejo, ditados e treinamento da percepção em geral”. Já a linha **tradicional contextualizada**, que de acordo com a autora é a que sobressai entre os docentes da área, atua unindo atividades tradicionais aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral. Há também uma terceira linha de trabalho que se configura em uma concepção de ensino bem diferente da tradicional. Ela preza pelo desenvolvimento de um material próprio e investe no potencial criativo dos alunos. No entanto, esta modalidade de ensino da percepção musical carece de muita investigação e de novas propostas de ensino (OTUTUMI, 2008, p. 110).

Com base nesta afirmativa é que dei início ao levantamento bibliográfico que se segue, que teve o objetivo de verificar como esta disciplina é estudada pelos pesquisadores da área.

## CAPÍTULO II

### O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico aqui produzido teve como finalidade verificar como a disciplina “Percepção Musical” é estudada pelos pesquisadores que se preocupam com esta temática. Tomou-se como termo “ensino de percepção musical” ministrado nas escolas de música de ensino técnico e superior presentes nos trabalhos científicos elencados. A busca se deu pela presença do termo “ensino de percepção musical” em títulos, resumos ou em palavras-chave dos respectivos trabalhos, com exceção do portal da CAPES, onde foi observado apenas o título dos documentos, devido ao número elevado de teses e dissertações e por alguns trabalhos não estarem disponíveis na íntegra por serem anteriores à Plataforma Sucupira. Não foram referendados os artigos que abordaram casos específicos relacionados ao ensino da percepção musical, dentre eles o ouvido absoluto, o ensino da percepção musical para os deficientes físicos e os relacionados com análise de livros não encontrados, como foi o caso do método de Esther Scliar pesquisado pelo autor Fernando Sobrinho (2016). Além dos artigos consultados, alguns trabalhos (livros, teses, dissertações e artigos), serviram de fundamentação teórica para a minha pesquisa e foram objeto de apreciação na avaliação deste levantamento produzido e durante a elaboração da dissertação. Para a elaboração do levantamento bibliográfico foram consultados os seguintes portais e revistas científicas de Música:

- 1- Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Período entre 2012 a 2016 - <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>;
- 2- Banco de teses “IBICT”. Período - até 2016 - <http://bdtd.ibict.br>;
- 3- Anais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) de congressos regionais e nacionais. Período de 2003 até 2016 - <http://www.abemeduacaomusical.com.br>;
- 4- Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Período de 1992 até 2016 <http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>;
- 5- Anais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). Período de 2001 até 2016 - <http://www.anppom.com.br>;
- 6- OPUS · Revista da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). Período de 1989 até 2017 - <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/>;
- 7- Anais do SIMCAM (Simpósio Internacional de Cognição de Artes Musicais) dentre as publicações disponibilizadas entre 2006 a 2016 - [http://www.abcoamus.org/new\\_abcm/](http://www.abcoamus.org/new_abcm/);
- 8- Percepta (Revista de Percepção Musical). Período de 2013 a 2016 - <http://www.abcoamus.org/journals/index.php/percepta>;

- 9- Anais da SIMPOM (Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música/ Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO). Período de 2010 até 2016 - <<http://seer.unirio.br/index.php/simpom/>>;
- 10- Música Hodie (Revista do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Música/ Escola de Música e Artes Cênicas – Universidade Federal de Goiás). Período de 2001 a 2016 – <<https://www.revistas.ufg.br/musica>>;
- 11- Per Musi (Revista acadêmica de Música/ Escola de Música da UFMG). Período de 2000 a 2015- <<http://www.musica.ufmg.br/permusi/>>;
- 12- Revista Vórtex (Periódico Eletrônico de Música/ Pós-Graduação Universidade Estadual do Paraná UNESPAR). Período de 2013 a 2016. <<http://vortex.unespar.edu.br/>>;

### Teses/Dissertações publicadas

- 1- BORGES, Suelena de Araujo. **Ensinando percepção musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3975508](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3975508)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

RESUMO: Esta pesquisa aborda a percepção musical sob a perspectiva da educação musical, com o objetivo geral de compreender como ocorre o ensino na disciplina Percepção Musical de um curso Técnico em Instrumento Musical, oferecido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Realizamos um estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista. Analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, a fim de compreender a estrutura, as funções e os objetivos da disciplina Percepção Musical. Por meio das observações, ocorridas ao longo de 12 aulas semanais de Percepção Musical, foi possível obter dados sobre a prática pedagógica do professor da disciplina, tais como procedimentos didáticos, materiais, metodologias e formas de interação com os alunos. Já a entrevista concedida pelo professor permitiu conhecer seu processo de formação e suas concepções, apontando para aspectos subjacentes à prática pedagógica desenvolvida. A revisão de literatura abrangeu as temáticas: percepção musical e educação profissional, considerando trabalhos situados nas áreas de educação e educação musical. Constatamos a presença de duas tendências no ensino de percepção musical: uma pautada por um modelo tradicional de ensino, caracterizado pelo treinamento auditivo estrito, pela falta de contextualização das atividades em relação ao público atendido e pela fragmentação dos conteúdos, e outra que engloba diversas propostas de renovação das estratégias de ensino, defendendo uma aproximação das práticas musicais dos alunos, tanto em relação a repertório como a estratégias didáticas, e uma abordagem integrada dos elementos musicais. Identificamos também a presença de um conflito entre a rigidez do modelo tradicional e a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a flexibilização e com a realidade dos alunos, sugerida nas representações sobre ensino presentes na área de educação musical e nos documentos sobre educação profissional. Diante da constatação da existência de oposição entre tendências, com base em Bourdieu, analisamos a possibilidade de situar posições ortodoxas e heterodoxas dentro de um campo, a partir de práticas encontradas no ensino de percepção musical. Apoiando-nos no conceito de *habitus*, compreendemos que as práticas encontradas no ensino de percepção musical são influenciadas por um conjunto de disposições incorporadas nos seus agentes, oriundas de representações presentes no campo artístico-musical. Tais disposições culminam em um modelo de ensino originário do paradigma conservatorial de formação musical, que tradicionalmente era adotado na formação do músico profissional, gerando o chamado *habitus* conservatorial. Conforme sugere Perrenoud, a construção da prática pedagógica baseia-se em *habitus* e, portanto, recomenda-se a promoção de uma prática reflexiva no ofício docente para que a atuação do professor possa ocorrer de maneira mais consciente e contextualizada. A partir da análise dos dados, identificamos que o ensino de percepção musical no contexto estudado encontra-se influenciado pelos conflitos presentes no campo da educação musical, marcado por práticas vinculadas a um *habitus* conservatorial e permeado por um discurso ambíguo, no qual coexistem concepções características dos campos artístico-musical e educativo. Palavras-chave: percepção musical; curso técnico; ensino tradicional de música.



2- LIMA, Larissa Martins de. **Bases filosóficas e metodológicas para o ensino de percepção musical**. 2012. 370f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24072>>. Acesso em: 10 out. 2017.

RESUMO: O presente estudo pretende incitar professores de música a questionar seus caminhos e estratégias de ensino, colocando como centro de sua reflexão a sua própria prática docente. Não intenciona, portanto, determinar o caminho a ser percorrido no ensino de percepção musical, mas sim, apontar as várias camadas que perpassam o tema, afastando-o de uma realidade presumida e compreendendo-o como uma questão de epistemologia complexa, que abarca ao menos três aspectos: o ensino, a percepção e a música. Para este fim, a tese adota uma abordagem multirreferencial a partir da perspectiva foucaultiana, propondo-se a alçar elementos emergentes para a discussão, desde a institucionalização do ensino de música até a constituição da disciplina percepção musical e, ainda, abordando as concepções de formação e atuação profissional em música no Brasil, a fim de alcançar uma compreensão integrada do ensino de percepção musical no Brasil, seguindo o questionamento para aquém e para além da sua situação enquanto disciplina. Ao considerar o caráter multidimensional dos processos educativos (RUBIM, 1993; KOHAN, 2003); o caráter multidimensional do conhecimento musical (ELLIOT, 1995), bem como as modalidades de aprendizagem (canais perceptivos) e sua relação com a aprendizagem musical (GARNER, 2011). A revisão de literatura conclui que o ensino de percepção musical no Brasil tem sido alvo de críticas que reprovam o caráter fragmentado com o qual são conduzidas as práticas pedagógicas tradicionalmente aplicadas, apontando para um crescente interesse em gerar abordagens que sejam alternativas ao modelo vigente nesta disciplina. De acordo com Elliot (1995), a escuta musical informada está relacionada às dimensões da compreensão musical, de forma que a percepção musical atua mobilizando conhecimentos de naturezas diversas, conectando informações para a construção de sentido no fazer musical. Sendo assim, concluímos que a fragmentação do saber dentro da lógica da especialização do conhecimento não é compatível com a natureza da percepção musical, tornando-se necessário assumir um projeto alternativo para a disciplina, onde a percepção musical possa ser compreendida como algo muito mais amplo que a transferência de um conhecimento específico e fragmentado. A reformulação desta disciplina deve considerar a percepção musical em sua própria natureza, desfrutando do que ela oferece como ampliação para suas próprias possibilidades e contribuindo para a construção do conhecimento musical em todas as [...] a construção de sentido em música, através de ferramentas e estratégias de ensino diversificadas. O presente estudo intenciona apresentar diversos aspectos imbricados na constituição deste tema, afirmando sua natureza epistemológica complexa. Assim, acredita contribuir para a Educação Musical na medida em que oferece bases filosóficas e metodológicas para o ensino de percepção musical; orientações para abordagens que levem estudantes e profissionais da música a encontrar um novo lugar para a percepção musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Filosofia da Educação Musical; Percepção Musical; Cognição Musical.

3- SOUSA, Jairo Aurélio de Deus. **O ensino da percepção musical para iniciantes, com ênfase na utilização de timbres alternativos e no uso da palavra para uma turma de graduação em pedagogia**. 2015. 243f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2730852](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2730852)>. Acesso em: mai. 2016.

RESUMO: A presente dissertação teve como principal objetivo o desenvolvimento de uma proposta metodológica visando o ensino da Percepção Musical para alunos de pedagogia. A vivência musical proposta foi desenvolvida e implementada junto a uma turma de graduação em Pedagogia. Trata-se de uma Pesquisa-ação realizada na Faculdade Padrão em Goiânia- GO. Iniciou-se com a revisão de literatura, desenvolveu vivências com turmas e chegou a dados que foram analisados. De início, optou-se pela realização de um Projeto Piloto, através do qual se ministrou 12 sessões-aulas, cujos resultados foram incluídos neste trabalho, visando a consolidação da metodologia proposta. Terminado este momento da pesquisa, realizou-se 11 novas sessões-aulas, com o intuito de demonstrar, através de filmagens e dos protocolos anotados, o modo de realização da metodologia

proposta/consolidada, os procedimentos de cada sessão e os resultados do ensino/ aprendizagem. A coleta de dados, foi feita através 5 instrumentos de coleta: 1 - Protocolos; 2 - Dois testes realizados no início e no término da pesquisa, denominados Pré-teste e o Pós-teste; 3 – Entrevistas, feitas aos participantes da pesquisa; 4 - Filmagens das aulas; e 5 – Resultado da Análise do Júri. A hipótese da pesquisa foi a de que seria possível responder às perguntas descritas a seguir; uma vez terminada a análise dos dados coletados: 1 - Como relacionar e avaliar uma variedade de obras didáticas dentro de uma proposta alternativa para o ensino da percepção rítmica e melódica?; 2 - De que forma inserir o uso das composições criadas pelo pesquisador, no ensino da Percepção Musical ?; 3 - De que maneira operacionalizar a utilização de timbres alternativos e da palavra como aspectos de significativa relevância na aprendizagem da Percepção Musical?; e 4 - De que forma adequar a metodologia de ensino proposta, tendo em vista que o público alvo serão alunos/as do curso de graduação em Pedagogia? Para subsidiar as reflexões teóricas e os dados coletados durante a Pesquisa-ação, utilizou-se base teórica dos autores Bellochio (2000), Schafer (1991), Brito (2003) e Swanwick (2003), além da análise de documentos oficiais que definem as diretrizes para a Educação Infantil. Concluiu-se que a produção de um material contextualizado, tendo a vivência musical como uma das características principais, possibilita ao educador musical construir caminhos que podem promover um ensino de música enriquecedor. Palavras-chave: Vivência musical, Percepção musical, Educação infantil, Música e Pedagogia.

### Artigos publicados:

1- BORGES, Suelena de Araujo; PENNA, Maura. O estudo da percepção musical em um curso técnico em instrumento musical: um projeto de pesquisa. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) - Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 22., 05 a 09 de outubro de 2015, Natal-RN.

**Anais...** Natal: ABEM, 2015. 13f. Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1305/340>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RESUMO: Considerando a necessidade da ampliação de estudos voltados ao ensino de música no nível técnico, contexto específico atualmente carente de trabalhos na literatura brasileira em Educação Musical, este trabalho expõe o projeto de uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar como ocorre o ensino de percepção musical em um curso técnico em instrumento musical. À luz de algumas premissas elaboradas por Tyler (1977) sobre planejamento do ensino, pretendemos verificar quais são as relações estabelecidas entre os objetivos da percepção musical como disciplina no currículo do curso e as estratégias adotadas nas aulas com vistas ao desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos, identificando possíveis diálogos com os diversos fatores envolvidos em sua formação musical. A pesquisa será conduzida como um estudo de caso, contando com dados coletados em entrevistas, análise documental e observações de aulas de percepção musical em um curso técnico em instrumento musical da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia da região Nordeste. Os dados obtidos serão tratados sob a perspectiva qualitativa, de maneira descritiva, analítica e crítica, a fim de possibilitar uma compreensão aprofundada do problema no âmbito do caso em estudo.

Palavras-chave: percepção musical; curso técnico em música; planejamento de ensino.

2- CAREGNATO, Caroline. **Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical**. Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 34, p. 95-109, jan. - jun. de 2015. Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/526>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

RESUMO: Este artigo apresenta um trabalho realizado nos moldes da pesquisa-ação envolvendo estudantes universitários, e realizado no contexto da disciplina de Percepção Musical. Durante a pesquisa, realizada ao longo de dois anos letivos, foram construídas e experimentadas estratégias metodológicas voltadas para a correção dos ditados musicais realizados em sala de aula. Essas estratégias foram estruturadas a partir de reflexões e

vivências pedagógicas da pesquisadora, e de leituras sobre o construtivismo e o ensino de Percepção Musical. O trabalho efetuado com os estudantes teve como objetivo geral promover a autonomia e a mobilização dos alunos. De acordo com as observações pessoais da professora-pesquisadora e segundo os relatos dos estudantes que colaboraram com a realização do trabalho, as estratégias de correção envolvendo o solfejo e a propriocepção ajudaram os alunos a desenvolverem autonomia e a se mobilizarem mais durante as aulas.

Palavras-Chave: percepção musical; autonomia; mobilização.

3- COSTA, Maria Cristina Souza. Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 18 a 22 de outubro de 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.753-760. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2004.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. 2017.

RESUMO: Esta pesquisa trata da reflexão sobre as ações e concepções de uma professora de percepção musical sobre o ensino de música e de percepção através de um estudo de caso. A coleta de dados foi feita observando as aulas de duas turmas de percepção musical dos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia conduzidas pela professora "S.H.". Nesta comunicação apresenta-se uma descrição reflexiva de uma cena de aula recortada das aulas observadas ao longo de um semestre letivo. Tomando como campo investigativo a epistemologia da prática docente de acordo com Schön (1983) e Tardif (2000), "epistemologia da prática profissional", as observações e análises buscaram identificar as concepções de ensino de música e, os procedimentos metodológicos e os materiais didáticos utilizados pela professora em suas aulas.

4- NETO, Darcy Alcantara. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 1., 8 a 10 de novembro de 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 164-173. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2678/2010>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

RESUMO: O artigo descreve uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos relacionados à teoria e percepção musical, buscando identificar possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre suas práticas musicais. Como músicos populares, estes alunos possuem um background em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, tais alunos também apresentam conhecimentos e habilidades formais (em especial, a utilização das ferramentas de leitura e escrita musical convencional e a discriminação auditiva de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados para o ingresso em um curso de música, por meio de exames específicos. Os perfis dos alunos conjugam, assim, características típicas de aprendizagens formais e informais. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como "estudo de caso instrumental", e emprega questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Os discursos dos alunos serão interpretados à luz de outras pesquisas acerca do ensino de percepção musical (que caracterizam o ensino tradicional como fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria "música") e a respeito de como os músicos populares aprendem. A pesquisa pretende oferecer contribuições para relativizar a perspectiva etnocêntrica que naturaliza conhecimentos da tradição clássica como musicais "em si mesmos", bem como apontar caminhos metodológicos integradores para o ensino de percepção musical na graduação. Palavras-chave: percepção musical; música popular; aprendizagens informais.

5- NETO, Darcy Alcantara. Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular. In: XXII CONGRESSO NACIONAL

DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) - Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, III Encontro Goiano de Educação Musical. 22., 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. pt.1. p.910-921. Disponível em:

<[http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)>. Acesso em: 06 de jan. 2017.

RESUMO: O artigo descreve uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender os significados atribuídos por alunos de um curso de bacharelado em música popular às habilidades e conhecimentos relacionados à “teoria e percepção musical”, buscando identificar possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre suas práticas musicais, especialmente em relação à dimensão da escuta. Como músicos populares, estes alunos possuem um background em que se destacam conhecimentos e habilidades desenvolvidos através de práticas informais de aprendizagem (tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório e compor e improvisar extensivamente, por exemplo). Por outro lado, tais alunos também apresentam conhecimentos e habilidades formais (em especial, a utilização das ferramentas de leitura e escrita musical convencional e o reconhecimento auditivo de certos elementos e estruturas musicais), já que estes são requisitados para o ingresso em um curso de música, por meio de exames específicos. Os perfis dos alunos conjugam, assim, características típicas de aprendizagens formais e informais. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza a abordagem conhecida como “estudo de caso instrumental”, e empregará questionários e grupos focais como instrumentos de coleta de dados. Os discursos dos alunos serão interpretados à luz de outras pesquisas acerca do ensino de percepção musical (que caracterizam o ensino tradicional como fragmentado, descontextualizado, mecânico e distante da própria “música”) e a respeito de como os músicos populares aprendem.

Palavras-chave: ensino de percepção musical, aprendizagem informal, música popular.

6- 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, v. 1, n.2, p.168-190, 2013. Disponível em:

<<http://vortex.unespar.edu.br/otutumi2.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de expor os principais aspectos problematizados nos últimos anos sobre a diretriz pedagógica dominante na disciplina Percepção Musical, ou seja, a da escola tradicional. Professores e pesquisadores da matéria tem argumentado questões importantes para uma nova perspectiva no campo, contrapondo-se ao ensino musical fragmentado, o forte direcionamento aos ditados, à pouca flexibilidade de repertório, entre outros. A partir do estudo de sete dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2011, e artigos publicados nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, de 2001 a 2011, são expostos neste texto cinco principais tópicos que se destacam durante as argumentações e reflexões sobre a disciplina. Tais documentos foram tratados sob a ótica da Análise de Conteúdo e propiciam um diálogo significativo sobre a relação ensino e aprendizagem na disciplina no âmbito do ensino superior de Música.

Palavras-chave: Percepção musical, ensino tradicional, ensino superior.

7- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo. Percepção musical: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM): Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, III Encontro Goiano de Educação Musical. 22., 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. pt.2. p. 1784-1792. Disponível em:

<[http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento no campo da linguagem e percepção musical. Assim, é intenção aprofundar os estudos quanto às dificuldades encontradas no ensino da Percepção Musical no Brasil, a partir de dados apontados em nossa dissertação de mestrado, relacionando-as aos princípios da escola tradicional. Autores da área, como Grossi (2001, 2003), Bernardes (2000, 2001), Bhering (2003), Barbosa (2005, 2009) já, há algum tempo, enfatizam elementos problemáticos advindos da linha tradicional, advertindo da importância de mudanças na matéria. Dessa forma, a intenção é promover uma investigação acerca do tema, acrescentando reflexão comparativa entre a situação brasileira e os princípios defendidos por autores de referência na educação musical, com vistas a buscar aspectos passíveis de melhoria. Como experiência de cunho prático, será elaborado e realizado um seminário de estudos, com alunos de graduação em música, no qual diferentes subtemas e atividades farão parte da proposta. Sob a ótica da pesquisa qualitativa serão utilizadas as técnicas de análise documental e categorial segundo Bardin (2002), de forma que o conjunto de informações respeite critérios científicos e possa se constituir dado para novas reflexões e melhoria da disciplina.

Palavras-chave: Percepção Musical, música no ensino superior, escola tradicional.

8- RODRIGUES, Pamella Castro. **Ouvir e fazer música com compreensão:** diagnóstico para o uso de softwares musicais para o ensino de percepção musical. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XVII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. 2., 20 a 23 de novembro de 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 532-541. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2474/1803>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

**RESUMO:** Este artigo consiste no meu projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, cujo problema de pesquisa é: quais as dificuldades de aprendizagem na disciplina Percepção Musical dos alunos do 1º semestre do ano de 2012 do curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará e como o computador pode auxiliá-los na superação de dificuldades e melhoria da aprendizagem naquela disciplina da qual fui professora? A pesquisa trabalha com a hipótese de que o tempo de alcance do nível potencial do estudante pode ser diminuído com a utilização de softwares de música. O objetivo geral é diagnosticar as lacunas no processo de ensino e de aprendizagem em aulas de percepção musical de licenciandos em música. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação dos futuros professores de música, quanto às suas dificuldades de aprendizado em percepção, sugerindo a utilização de novas tecnologias como auxílio para o desenvolvimento da compreensão musical. Tem como principal fundamentação teórica Edwin Gordon que defende a Teoria da Aprendizagem Musical e a Audição. É um estudo de caso com estudantes da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do referido curso. A partir do diagnóstico dos interesses, necessidades e dificuldades observados e registrados, será realizada a investigação de softwares que possam contribuir para esse aprendizado.

Palavras-chave: Percepção musical; Computador; Aprendizagem Musical.

9- SEVERO, José Simião. **O ensino de percepção musical através da música brasileira:** norteando uma perspectiva. In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 13., 25 a 27 de outubro de 2016, Teresina-PI. **Anais...** Teresina: ABEM, 2016. 10 f. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/pape r/viewFile/2132/943>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

**RESUMO:** Descreve uma experiência como professor na disciplina de Percepção Musical na (XXX) no ano de 2015. O trabalho descreve procedimentos utilizados para alcançarmos resultados condescendentes referente à formação performer musicais e professores de música em contexto abrangente. Através do ensino de ritmos considerados brasileiros ao que se refere o samba, bossa nova, baião, xaxado, maracatu dentre outros, tem como objetivo principal a demonstração de procedimentos utilizados para uma aprendizagem precisa e coerente a

prática dos músicos inseridos no mercado de trabalho, assim como a valorização da música brasileira, proporcionando estímulo ao estudo dos aspectos mencionados e estímulo para a comunidade em geral. Constatamos que os resultados demonstram um desenvolvimento consolidado e eficaz.

Palavras-chave: Ensino. Percepção musical.

10- SEVERO, José Simião; D'AMORE, Ticiano Maciel. **O ensino de percepção musical: do tradicional ao “musical” em turmas heterogenias iniciais e iniciadas.** In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 13., 25 a 27 de outubro de 2016, Teresina-PI. **Anais...** Teresina: ABEM, 2016. 13 f. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/1997/944>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

RESUMO: Este trabalho descreve sobre uma experiência obtida como professor da disciplina Percepção Musical na Escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) nos três primeiros meses de aula no semestre 2015. Tem como objetivo principal evidenciar estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento de turmas heterogenias, assim como demonstrar a importância na formação do músico. A metodologia foi centrada nos autores: Fonterrada (2008), Tourinho (2007), Panoro 2010, Gusmão 2011, Barbosa 2009, Bok, 2010, Hentschke (1995), Borges e Penna (2015), Otutumi (2013), Cruvinel (2008), Uriarte (2004), Koellreutter (1977). A partir da análise do aprendizado dos alunos, foi possível detectar um desenvolvimento musical consolidado e efetivo referente à vivência e o sentir a música antes de sua execução.

Palavras-chave: Ensino. Percepção musical. Educação musical.

11- TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. **Estudos preliminares sobre as negociações sociológicas determinantes do perceber musical brasileiro:** buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical. Revista Opus, v. 15, n. 2, p. 71-88, dez. 2009.

Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/255/234>>.

Acesso em: 05 jun. 2017.

RESUMO: Este artigo aborda as características da formação perceptivo-musical brasileira sob um crivo sócio-cultural porquanto assistemático do ponto de vista histórico. O estudo baseia-se na premissa de que a percepção musical parte de uma postura subjetiva e culturalmente desenvolvida no meio social. Esse conhecimento é importante na avaliação de novas possibilidades pedagógicas no ensino da percepção musical que não estariam alienadas da formação cultural brasileira, incluindo o impacto de diversas colonizações no decorrer da história. Ao considerar também a problemática da fronteira entre o “popular” e o “erudito”, o presente estudo considera a necessidade de aprofundar um olhar ético e esteticamente valorativo em relação à cultura musical brasileira na perspectiva de apresentá-la como elemento referencial na descoberta de outras possibilidades etnomusicais. Postura esta que inverteria a tradicional leitura eurocentrista da história da música ocidental.

Palavras-chave: percepção musical; tradição; erudito; popular.

## Refletindo sobre o levantamento bibliográfico

Ao analisar os artigos citados acima foi necessário recorrer a outras publicações que fundamentaram os artigos e as minhas reflexões, pois os trabalhos encontrados através do termo não foram suficientes para atender as necessidades da pesquisa. A partir dessas outras leituras pude classificar os itens e procedimentos pedagógicos que deveriam ser avaliados para melhor dinamização da disciplina. A maioria dos artigos referendados traz estratégias pedagógicas oferecidas na disciplina Percepção Musical para a obtenção de uma escuta musical refinada. Da leitura dos artigos citados depreende-se que muitos apontaram para o fato de que o ensino da percepção musical nas escolas de música tem adotado uma pedagogia essencialmente técnica, descontextualizada. Os exercícios de solfejos e ditados utilizados em sala de aula não possibilitam de forma eficaz a produção de uma escuta musical capaz de estabelecer um vínculo cognitivo daquilo que aprenderam na disciplina com uma obra musical determinada. Os solfejos e ditados rítmicos e melódicos utilizados em sala de aula, via de regra, condicionam o aluno a desenvolverem uma escuta fragmentada. Ela não parte do todo para as partes, apenas viabiliza uma escuta que não interliga e nem se integra a um contexto musical já existente. Este material fragmentado fragiliza em muito o aprendizado, pois o aluno não consegue adequar o conhecimento teórico e prático adquirido em sala aula com a totalidade estrutural de uma determinada obra musical. Nesse sentido, a contextualização nos processos de ensino e aprendizagem desta disciplina foi a solução mais apontada. Seguiram-se outras, a saber: o repertório musical a ser utilizado em sala de aula; o uso de *softwares* e recursos tecnológicos utilizados neste aprendizado; a apreciação de produções musicais como recurso auxiliar no aprimoramento da escuta musical; a improvisação, a criação musical, a confecção de arranjos e a transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da percepção musical. Cada um deles foi analisado e discutido, a saber:

- 1- Contextualização e vivência sonora como alternativas para a remodelação do ensino da disciplina de percepção musical;
- 2- O repertório musical a ser adotado no ensino da disciplina;
- 3- O uso de *softwares* e recursos tecnológicos no ensino da disciplina;
- 4- Apreciação musical como recurso auxiliar no processo de ensino da disciplina;
- 5- Improvisação, composição, arranjo e transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da disciplina.

O quadro que se segue contempla todos os autores que fundamentaram cada tópico em separado e demais autores que trouxeram algumas propostas pedagógicas para o ensino da percepção musical em publicações diversas:

**QUADRO 1- Referencial teórico da pesquisa**

<b>TÓPICOS</b>	<b>AUTORES</b>
1- Contextualização e vivência sonora como alternativas para a remodelação do ensino da disciplina de percepção musical	Lima (2012), Costa (2004), Otutumi (2008; 2010; 2013), Sousa (2015), Borges (2016), Severo e D'Amore (2016), Caregnato (2015), Maria Flávia Barbosa (2009), Pablo Panaro (2010), Maureen Carr e Bruce Benward (2011) e Graziela Bortz (2010)
2- O repertório musical a ser adotado no ensino da disciplina	Teixeira (2009), Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c), Severo (2016), Aderbal Duarte (1996), Severo e D'Amore (2016), Sousa (2015), Borges (2016), Emma Garmendia (1981), Carr e Benward (2011), Barbosa (2009) e Bruce Benward e Timothy kolosick (2009)
3- O uso de <i>softwares</i> e recursos tecnológicos no ensino da disciplina	Rodrigues (2012; 2013)
4- Apreciação musical como recurso auxiliar no processo de ensino da disciplina	Sousa (2015), Caregnato (2015), Severo (2016) e Borges (2016)
5- Improvisação, composição, arranjo e transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da disciplina	Costa (2004), Sousa (2015), Severo (2016), Teixeira (2009), Borges (2016), Borges e Penna (2015), Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c) e Carr e Benward (2011)

FONTE: GIORGETTI (2018)

### **Contextualização e vivência sonora como alternativas para a remodelação do ensino da disciplina de percepção musical**

Os textos de Larissa Martins de Lima (2012), Maria Cristina Souza Costa (2004), Otutumi (2008; 2010; 2013), Jairo Aurelio de Deus Sousa (2015), Suelena de Araujo Borges (2016), José Simião Severo e Ticiano Maciel D'Amore (2016) e Caroline Caregnato (2015) trouxeram alternativas interessantes para o ensino da percepção musical no que se reporta a questão que envolve a contextualização e vivência sonora. O assunto também foi abordado por Maria Flávia Silveira Barbosa (2009), Pablo Panaro (2010), Maureen Carr e Bruce Benward (2011) e Graziela Bortz (2010). De forma genérica, esses autores partem do pressuposto que



o ensino de percepção musical deve se desenvolver do todo para as partes. Não é o estudo de solfejos e ditados melódicos isolados, o estudo das escalas, dos ritmos e dos intervalos que proporcionará ao aluno uma boa escuta musical, mas a compreensão desses elementos repassados para uma obra específica.

Larissa Martins de Lima (2012) relata que a fragmentação do saber dentro da lógica da especialização do conhecimento não é compatível com o ensino desta disciplina. É necessário que ela seja entendida como algo muito mais amplo do que a simples transferência deste conhecimento específico e fragmentado:

É primordial compreender o aspecto multidimensional que envolve o ensino de percepção musical: a experiência musical, o ensino e a própria percepção, o que permite afirmar que abordagens para o ensino de percepção musical necessitam um suporte epistemológico complexo, na mesma medida em que se oferece como ferramenta de articulação epistemológica para a educação musical, respondendo à própria natureza multidisciplinar da percepção. Por fim, o presente estudo considera o ensino de percepção musical como uma opção metodológica da educação musical para abraçar a autonomia e o pensamento complexo, uma demanda emergente no mundo mutável em que nos encontramos (LIMA, 2012, p. 342).

De forma similar Costa (2004) ao refletir sobre os procedimentos metodológicos e os materiais didáticos utilizados em sala de aula nesta disciplina, afirma que reconhecer ou emitir segundas maiores ou menores não é suficiente para que o aluno desenvolva uma escuta musical eficaz. O importante é perceber as relações que determinado aprendizado produz com relação ao todo de uma obra musical. Compreender de forma fragmentada os parâmetros sonoros fundamentais, como altura e duração, não garantem o desenvolvimento de uma escuta musical contextualizada. Para ela, a vivência da obra musical como um todo possibilita ao ouvinte sentir as sensações que ela traz e que estimula o pensar sobre a música (COSTA, 2004, p. 6).

Otutumi também defende um ensino da percepção musical contextualizado. O professor desta disciplina deve buscar novas estratégias, priorizando trocas de experiências musicais e a diversidade de timbres e de gêneros musicais, sem priorizar o ouvido absoluto (OTUTUMI, 2008, p. 202). Esta autora enumera os cinco pontos inadequados que não devem ser adotados em sala de aula:

(1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira); (2) Ensino fragmentado da música; (3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como

instrumento referencial); (4) Percepção Musical para o treinamento; (5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo (OTUTUMI, 2013, p. 171).

Outros pontos foram apontados por Otutumi (2010, p. 1785, ANAIS) que não auxiliam a formação de uma escuta musical plena nas aulas de percepção: heterogeneidade da classe, forte influência da visão mecanicista, pouca objetividade na seleção dos critérios de avaliação pelo docente, falta de preparo dos estudantes anterior ao ingresso na instituição de ensino musical, docentes não preparados para ministrarem aulas de percepção musical; fragmentação dos conteúdos ensinados e a falta de conexão do aprendizado da percepção musical com as aulas de instrumento.

Borges ao se reportar aos ensinamentos da educadora e pesquisadora Caroline Caregnato (2011) traz duas estratégias pedagógicas para o ensino do ritmo: ensino da “métrica” e a “mnemônica”. A estratégia métrica reporta-se ao trabalho intelectual de compreensão da notação das durações e a mnemônica diz respeito a abordagem das relações entre som e figuras rítmicas. Para esta autora, a **estratégia métrica** baseia-se na subdivisão do pulso em unidades de duração matematicamente calculadas. Graças a esse tipo de ensino, o aluno passa a compreender que uma colcheia vale metade de uma semínima, uma semicolcheia vale um quarto de tempo dessa mesma nota e assim por diante. Com essa estratégia, aprendemos a compreender e a estruturar o ritmo de modo objetivo e, quando isso ocorre, passamos a ser realmente conhecedores de ritmo (BORGES, 2016, p. 26). A **estratégia mnemônica**, por sua vez, consiste em associar palavras a pequenos segmentos rítmicos formados por uma figura ou grupo de figuras, visando facilitar a memorização de padrões que aparecem recorrentemente no repertório dos alunos. Borges assim se refere a este fenômeno:

Os professores de música que se valem desse tipo de estratégia associam, por exemplo, um grupo de quatro semicolcheias à palavra “chocolate”, uma colcheia e duas semicolcheias, à “música” e por aí segue. Essas associações são retomadas sempre que um grupo rítmico é encontrado nas situações de ensino, e os professores, ao invés de repetirem o tradicional 1e, 2e, 3e etc., incentivam os alunos a falarem de fato ou apenas mentalmente as “palavrinhas mágicas” que se associam a cada um dos ritmos (BORGES, 2016, p. 126-127).

Severo e D’Amore (2016), por sua vez, reportam-se às estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da escuta em turmas heterogêneas, buscando vivenciar conteúdos práticos combinados aos ditados rítmicos e melódicos, perceber alturas (intervalos

e acordes (tríades e tétrades), realizar leitura rítmica e melódica, criar, apreciar, executar e fazer arranjos tanto em trabalhos individuais, como em grupo. É oportuno lembrar que estas últimas atividades também são defendidas pelo pesquisador e pedagogo musical Keith Swanwick no modelo C(L)A(S)P exposto de forma sucinta pela autora Cecília Cavalieri França e pelo próprio Swanwick, no artigo intitulado “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”.

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a insights particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Com objetivo de desenvolver a capacidade de afinação, o aprimoramento da escuta musical e o desenvolvimento da leitura musical, os autores Severo e D’Amore (2016, p. 8-9) adotam algumas ações que podem ser realizadas nos solfejos repassados em sala de aula: a observação da tonalidade e das possíveis modulações, verificação das relações intervalares, avaliação das notas estranhas à tonalidade, cantar mentalmente as notas da escala que se encontram em salto. Tais procedimentos demonstram que o problema da fragmentação musical não está simplesmente no uso de solfejos e ditados, mas na forma como são aplicados os exercícios de percepção oferecidos em sala de aula. Com o intuito de desenvolver habilidades rítmicas, a alternância e o refinamento de andamentos, esses autores admitem o uso do corpo (palmas, voz, marcha etc), bem como a realização de atividades práticas referentes a trabalhos de composição envolvendo músicas folclóricas e outras mais conhecidas pelos alunos.

Caroline Caregnato (2015), também projeta uma ação docente mais contextualizada para o ensino da percepção musical e adota os seguintes procedimentos:

1- Audição dos ditados (excertos).

2- Canto/ Solfejo individual dos estudantes utilizando sílabas neutras, o que ajuda o professor a compreender se o equívoco do aluno se encontra na memorização ou na realização da transcrição da gravação ou fragmento executado pelo docente. Caso o problema esteja na memorização, o ditado deverá ser executado novamente até que o estudante

memorize a melodia. Havendo erro na notação do ditado, o aluno deverá solfejar com o nome de notas a partir do que foi escrito por ele.

3- Persistindo a dificuldade, o professor deverá demonstrar os dois caminhos, o trecho equivocado pelo aluno e o exercício proposto para aula, para que ele possa comparar ambas alternativas e ter a possibilidade de corrigir seus equívocos ou pelo menos amenizá-los:

Como podemos imaginar, o estudante que encontra dificuldades na escrita de ditados também costuma encontrar dificuldades no solfejo (embora isso não seja regra). Quando isso ocorre, o estudante não executa o que tem escrito diante dele, mas sim a melodia que memorizou. Assim, o aluno solfeja cantando as alturas memorizadas, mas atribuindo nomes de notas que não correspondem ao som cantado. Esse procedimento, portanto, não ajuda o aluno a perceber que existe uma diferença entre o que se pedia que ele escrevesse e o que, de fato, foi escrito. Nesse caso, é preciso que o professor intervenha. Mas, ainda assim, acredito que essa intervenção não pode inibir a ação do aluno, de forma que o professor faça por ele aquilo que o próprio estudante pode fazer se for ajudado (CAREGNATO, 2015, p. 102).

Na tese intitulada *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*, Maria Flávia Silveira Barbosa (2009) adotou a seguinte proposta pedagógica na disciplina: investigar a origem e a natureza dos processos perceptivos humanos sob a perspectiva histórico-cultural do conhecimento, fundamentada em Vygotsky. Não irei me deter nos diversos aspectos histórico-culturais expostos em sua pesquisa, mas tão somente no fato da autora trabalhar questões voltadas para o desenvolvimento da percepção musical a partir da análise de uma obra musical em sua integralidade, e não no estudo fragmentado de solfejos, ditados, intervalos, escalas, acordes, ritmos, como usualmente ele tem sido ensinado na maioria das vezes nas instituições de ensino musical. Para ela as aulas de percepção musical devem seguir o seguinte itinerário metodológico:

- 1- Partir sempre da audição de obras musicais completas, buscando conhecer nelas o conteúdo (entendido, não como os materiais sonoros que a constituem, mas como os valores que, tomados da realidade concreta, lhes serviram de “inspiração”;
- 2- Tomar como objeto de análise, como unidades significativas, não intervalos, acordes, cadências, mas frases, células, motivos (“enunciados”);
- 3- Tentar localizar a obra e seu compositor, no tempo e no espaço, colocando-a em diálogo com outras obras;
- 4- Buscar compreender como compositores de diferentes períodos da história se apropriam de certos recursos técnicos para expressar ideias (valores musicalmente). (BARBOSA, 2009, p. 145-146).

O pesquisador Pablo Panaro (2010, p. 367-8) no artigo *Percepção musical: principais críticas e propostas metodológicas*, também admite que a compreensão dos aspectos estilísticos, estruturais ou contextuais da música devem partir de um estudo centrado na obra em sua totalidade. Pautado nos relatos de Bhering (2003) e Bernardes (2000), Panaro adota as seguintes propostas metodológicas:

- Elaboração de um material didático que trate a música como linguagem;
- Repertório utilizado no treinamento auditivo de acordo com o universo do aluno;
- Sugestão de repertório baseado na Música Popular Brasileira;
- Acredita que, se o aluno praticar um ditado musical dentro de estilos característicos terá um melhor desempenho no desenvolvimento melódico e na percepção harmônica e estilística;
- A disciplina Percepção Musical deve ser pensada como uma ferramenta para a compreensão da linguagem musical;
- O aluno deve ter uma percepção global do fenômeno musical, identificação dos timbres dos instrumentos, diferentes tipos de articulação na execução, variações de dinâmica, articulações e relações micro e macro formais, “investigações auditivas” acerca dos procedimentos composicionais, etc.”;
- O trabalho de Percepção Musical deve partir do geral para o particular e construído a partir da prática e da vivência dos alunos.

Ainda com base nos ensinamentos de Bernardes (2000), a proposta pedagógica de Panaro pode ser organizada em quatro partes 1) uma análise auditiva, onde se busca compreender auditivamente as relações de diversas naturezas presentes na estrutura musical, sempre tomando como foco o fenômeno musical em sua inteiridade; 2) a realização de uma “audiopartitura”, onde serão registradas graficamente, a partir de uma escrita que pode ou não congrega elementos da notação musical tradicional, as percepções micro e macro formais observadas durante a análise auditiva; 3) a criação de um objeto musical a partir dos elementos percebidos nas etapas 1 e 2; 4) a execução do objeto musical criado.

O volume 2 do livro *Percepção Musical: Leitura Cantada à Primeira Vista* (2011) do autor Maureen Carr em parceria com Bruce Benward utiliza um repertório rico que vai desde o canto gregoriano até compositores do século XX, auxiliando o estudante a ouvir e cantar não apenas intervalos isolados, mas contextualizando motivos intervalares em sistemas tonais, modais, cromáticos, atonais, hexatônicos, dodecafônicos, até obras populares americanas, como o jazz.

A professora e pesquisadora Graziela Bortz no artigo *Contextualização Musical no Treinamento Auditivo: Transferindo Memórias à Prática Musical* relata o erro que pode ocorrer em um ensino descontextualizado desta disciplina:

O fato de um estudante ser capaz, por exemplo, de decodificar um intervalo de trítone isolado não significa que ele automaticamente desenvolva a capacidade de diferenciar esse mesmo intervalo num contexto musical em que ele apareça formado pelo quarto e sétimo graus, exercendo a função de dominante com sétima, ou entre o segundo e sexto graus em modo menor, exercendo a função de harmonia intermediária (acorde de II grau como subdominante) (BORTZ, 2010, p. 2).

Como solução para o problema, a autora busca se apoiar em uma visão holística da disciplina de percepção, evitando o uso de materiais exclusivamente abstratos, como por exemplo, intervalos fora de contexto musical. Ela propõe uma nova abordagem de exercícios de solfejo e ditado melódicos em contextos tonais e não-tonais a partir de excertos musicais reais (estruturas complexas — um extrato de uma sinfonia ou de uma sonata, por exemplo); procura um diálogo constante com os diversos tipos de métodos a partir da combinação de práticas tradicionais com outras mais inovadoras, o que é chamado por ela de pedagogia construtivista. A autora destaca duas estratégias:

1- Utilização de ferramentas de análise e olhar analítico antes de iniciar o exercício de leitura à primeira vista (solfejo), no intuito de prever os possíveis obstáculos;

2- Uso de diferentes materiais de leitura, embora possa ser adotado um material-base.

Bortz enfatiza a necessidade de se trabalhar com materiais mistos que ofereçam o estudo de estruturas previsíveis e não-previsíveis. Na música tonal a escuta está voltada para a compreensão das funções melódicas, portanto, pode-se cantarolar as alterações e ornamentações (notas de passagem, bordaduras, escapada etc.) como fios condutores, como por exemplo, sensível da dominante, facilitando assim, a memorização e a relação de hierarquia, ao invés da fragmentação do discurso musical. Com relação à música atonal a

autora relata que os intervalos não se apresentam como elementos isolados (BORTZ, 2010 p. 3).

Bortz utiliza a escuta de estruturas complexas baseadas na abordagem construtivista defendida pelos autores Covington e Lord (1994). Neste caso, empregando um material disponível em um laboratório de informática, os alunos são orientados a gravarem diferentes linhas de partitura em faixas de um *sequencer* a partir de gravações de extratos reais de músicas, como se segue:

[...] usando gravações de extratos reais de músicas, pedem aos estudantes que gravem diferentes linhas da partitura, por exemplo, o baixo, a melodia ou outra linha de algum instrumento qualquer, em outras faixas do sequencer. Para isso, os estudantes têm a seu dispor, teclados midi, computadores e softwares individuais, além de fones de ouvido. Relatam os resultados como extremamente positivos tanto na aquisição e transferência de habilidades e conhecimentos, quanto no envolvimento dos alunos na tarefa. (BORTZ, 2010 p. 5-6).

Para que os níveis de abstração sejam percebidos e relacionados e para que ocorra a transferência de conhecimentos, inclusive a longo prazo, a autora defende a necessidade da prática constante da contextualização do discurso musical, sendo que, o estudo dos intervalos pode ser trabalhado em melodias tonais ou não-tonais globalmente, ao contrário do estudo “objetivista”, onde sua prática até pode ter resultados objetivos e positivos a curto prazo, mas dificilmente são transferidos para outros contextos. Como se pode observar, além de utilizar uma metodologia de ensino pautada numa escuta contextualizada, Bortz também faz uso de ferramentas tecnológicas e *softwares* e defende a possibilidade de coexistirem uma abordagem de ensino tradicional com outra mais inovadora.

A questão da contextualização e da vivência sonora no ensino da percepção pareceu a solução mais plausível e eficaz para que os alunos tenham um bom desenvolvimento auditivo, dada a sua importância na atribuição de sentido e significado ao discurso musical.

Contudo, seguem outras propostas metodológicas que se destacaram entre os trabalhos referendados no levantamento bibliográfico.

### **O repertório musical a ser adotado no ensino da disciplina**

Os autores Teixeira (2009), Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c), Severo (2016), Aderbal Duarte (1996), Severo e D’Amore (2016), Sousa (2015), Borges (2016), Emma Garmendia

(1981), Carr e Benward (2011), Barbosa (2009) e Bruce Benward e Timothy kolosick (2009) relatam a importância de se adotar um bom repertório para o desenvolvimento da escuta musical. Os autores mencionados apontaram para a utilização de quatro modalidades de repertório: o folclórico, o popular, o erudito e o misto/eclético, sendo que, este último pode abranger todos os demais ou pelo menos dois dos anteriores.

Os autores Jáderson Aguiar Teixeira (2009), Darcy Alcantara Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c), José Simão Severo (2016) e Aderbal Duarte (1996) acreditam que o uso de um repertório voltado para a música popular brasileira pode amenizar lacunas provenientes de uma escuta musical deficiente.

Aguiar Teixeira acredita que a canção popular brasileira poderia se prestar perfeitamente ao trabalho de percepção musical, caso os estudantes recebessem subsídios didáticos para elaborar e realizar seus próprios arranjos, tendo em vista que essa medida representaria o passo fundamental na interação com a nossa tradição musical. Não obstante, a correspondência que se pode encontrar entre a fraseologia musical e a letra ou poesia da canção impulsionaria uma compreensão mais concreta do que vem a ser frase em música (Teixeira, 2009, p. 84).

Os textos de Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c) enfatizam a necessidade de incluir um repertório voltado para alguns gêneros musicais brasileiros, como o choro, o samba e a bossa nova.

Severo (2016) também considera importante utilizar um repertório musical pautado em ritmos brasileiros como o samba, bossa nova, baião, xaxado, maracatu dentre outros. É uma forma de ensino eficaz para aprimorar o senso rítmico e melódico dos alunos, pois além de valorizar a música brasileira, respeita as especificidades do grupo e sua diversidade cultural, propicia o diálogo entre alunos e educador e transmite ao estudante conhecimentos coerentes e precisos de maneira criativa e inovadora.

Aderbal Duarte em seu livro *Percepção Musical: para 1º e 2º graus e ensino superior* (1996), desenvolve um método de solfejo (rítmico e melódico) baseado no cancionário da música popular brasileira. O método contempla o estudo das:

- Figuras rítmicas introduzidas progressivamente;
- Padrões rítmicos em compasso simples, composto e irregular;
- Padrões rítmicos para o estudo das escalas maiores, menores, modais, pentatônicas e cromáticas;



- Sugestões de intervalos extraídos de músicas presentes neste repertório;
- Cadências, iniciando por (I, IV, V) até chegar em uma das cadências mais características da MPB, a “II V I”, em que os acordes se relacionam por ciclos de quintas descendentes. Sendo que, estas cadências também são estudadas por meio dos arpejos dos acordes;
- Leitura a mais de uma voz, tanto rítmica quanto melódica;
- Possibilidade de acompanhamento ao piano ou ao violão;
- Ritmos brasileiros, como por exemplo: samba, bossa nova, maracatu, frevo, baião, marcha-rancho e inclusive o samba em 3/4. Neste sentido, o autor enfatiza que o “Samba, baião, frevo e maracatu estão entre os principais estilos característicos da MPB” (DUARTE, 1996).

O autor relata que utilizar este repertório é importante porque ele não se atém exclusivamente ao padrão sonoro do sistema tonal, trabalha alguns modos, entre eles, o mixolídio, dórico e lídio, empregados constantemente no cancionário popular brasileiro.

Severo e D’Amore (2016) foi o único autor que utilizou um repertório exclusivamente folclórico. Sousa (2015), diversamente, emprega um repertório bastante variado no ensino da percepção musical desde suas próprias composições até músicas folclóricas nacionais, como “Carneirinho, Carneirão”, cantigas de roda “Gatinha Parda” e “O Miudinho”; composições de Mozart, Bach, Tchaikovsky, Johann Stamitz, Camille Saint-Saëns e Marlos Nobre e as canções populares nacionais, como “Feira de Mangaio” (Gloria Gadelha e Sivuca) e “A Rã” (João Donato e Caetano Veloso).

Ficou provado que Borges (2016), Emma Garmendia (1981) e Maureen Carr e Bruce Benward (2011) adotam na disciplina um repertório de natureza mista. Borges, por exemplo, ao perceber que os estudantes não conseguiam articular os elementos da aula de percepção a outras situações adotou o repertório sugerido pelos alunos (BORGES, 2016, p. 15).

No livro *Educacion Audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical*, Garmendia seleciona exemplos musicais retirados de um repertório variado que abrange desde canções folclóricas e populares de diferentes países até obras de compositores de diversas épocas e peculiaridades, incluindo os contemporâneos. Na publicação citada prevalece o uso do repertório de tradição erudita, principalmente nas indicações de audição de obras instrumentais, sinfonias e de câmara, pois considera importante que o aluno tenha

contato com este repertório. Geralmente ao iniciar o curso o estudante demonstra ter pouco conhecimento do repertório erudito, seu conhecimento está mais voltado para o repertório popular executado em rádios e em programas de TV (GARMENDIA, 1981, p. 2).

Maureen Carr e Benward (2011), utilizam um repertório com melodias extraídas de óperas compostas por Verdi, Puccini, Haendel e Pergolesi, cantatas de J. S. Bach, canções folclóricas originárias de certas regiões dos Estados Unidos e do Haiti, obras instrumentais de Bach e Bruckner, canções de Mozart e Brahms, melodias sacras de origens diversas, melodias de Schubert, melodias relacionadas ao jazz e ao blues, como por exemplo, músicas de Duke Ellington, canções ou melodias do século XX compostas por Schoenberg, Ravel, Debussy, Stravinsky, Holst, Carter, Rossini e Alec Wilder, sendo que, deste último foram selecionadas vocalizações que reúnem concepções eruditas associadas às jazzísticas.

Barbosa faz uso de um repertório essencialmente erudito contemplando composições de Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus, Robert Schumann, Béla Bartók, embora reconheça a necessidade de se trabalhar com gêneros e estilos musicais variados:

A escolha do repertório tem, naturalmente, muito que ver com a nossa própria trajetória como estudante e professora de música, daí a prevalência de peças para piano. Evidentemente, ao planejar um curso de Percepção Musical deve-se procurar abranger a maior diversidade possível em termos de gêneros e estilos musicais. Mas como a nossa intenção aqui não é apresentar uma proposta fechada para a disciplina, mas apenas exemplificar, mais ou menos “concretamente”, a idéia (sic) da percepção musical como *compreensão da obra musical*, trazendo elementos para a elaboração de uma metodologia alternativa, acreditamos que essa limitação não produzirá grandes danos (BARBOSA, 2009, p. 123-124).

No livro *Percepção Musical: Prática auditiva para músicos* (volume 1) de Bruce Benward e Timothy kolosick (2009), foram utilizados fragmentos extraídos da literatura musical, sobretudo do repertório erudito, havendo apenas uma exceção, que aborda figuras características de um *blues*. Este repertório atende especialmente à música tonal, mas também caminha pelo cromatismo e o pós-tonalismo, incluindo o modalismo. Foram abordadas, entre outras, as obras de Schubert, Handel, César Franck, Bach, Haydn, Brahms, Beethoven, etc.

A utilização de um repertório, seja ele, erudito, popular, folclórico ou misto, é uma questão a se considerar no ensino da disciplina de percepção musical, ainda que, utilizado com maior frequência o repertório erudito tonal europeu em detrimento do repertório da música popular brasileira, como bem observado por Otutumi (2013). De certa forma ela

reforça a importância de se coadunar a escuta a algum repertório já existente, seja de qualquer natureza, afastando uma prática pedagógica pautada em exemplos fragmentados de solfejos e ditados rítmicos e melódicos.

### **O uso de *softwares* e recursos tecnológicos no ensino da disciplina**

Pamella Castro Rodrigues (2012) foi uma das poucas autoras que apontou para a necessidade da utilização de recursos tecnológicos e diferentes *softwares* musicais voltados para o ensino da percepção musical. A sua dissertação de mestrado intitulada *Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades* (2013) e o artigo acima indicado tratam desta questão.

Com o intuito de facilitar o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, Rodrigues adotou como critério de busca somente *softwares* e exercícios online, gratuitos e em língua portuguesa. A autora comenta que não foram encontrados *softwares* e exercícios online com relação à leitura e escrita exclusivamente rítmica de acordo com os critérios estabelecidos, mas *softwares* que tratam de aspectos melódicos sem ritmo (como exemplo: ditado de notas isoladas, escalas, acorde etc) e também melódico com ritmo (voltado especificamente ao ditado melódico-rítmico, para edição de partituras, manipulação de áudios etc.) (RODRIGUES, 2012, p. 117).

Rodrigues encontrou seis ferramentas voltadas para a leitura e escrita melódica; cinco são exercícios online e um é *software*. O *software Guido* pode ser utilizado para a identificação de notas isoladas e para o estudo de intervalos, escalas e acordes (tríades, tétrades). Os exercícios online são: 1-*MusicaTI: aprendendo música com tecnologia*, 2-*Jogo da Memória – Percepção de Alturas*, 3-*Ouvido Absoluto*, 4-*Ditado Melódico*, 5-*TEORIA.COM*.

Sobre leitura e notação musical rítmico-melódica, a autora apontou um site de exercícios online e cinco *softwares*. O primeiro está relacionado ao site *A Educação Musical e @s TIC*. Os *softwares* investigados foram os seguintes: *Solfège*, *EdiTom*, *MuseScore*, *BestPractice* e *Audacity*. O *software Solfège* permite realizar atividades não apenas de identificação, mas também de execução. Os *softwares Editon* e *MuseScore* são mais voltados à edição de partituras, já *BestPractice* e *Audacity* são destinados à edição e manipulação de áudio (RODRIGUES, 2012, p. 120-122).

A pesquisadora conclui que dentre os recursos computacionais citados, sobressaem aqueles que tratam especialmente do treinamento do ouvido absoluto e do reconhecimento de notas isoladas, sendo que o ritmo é pouco explorado.

Devido à escassez de trabalhos voltados ao assunto através do termo pesquisado, deduz-se que a utilização de ferramentas tecnológicas para o estudo da percepção musical ainda é incipiente em muitas instituições de ensino musical, entretanto, para o avanço da escuta musical, é necessário que tanto educadores como alunos estejam preparados para manipular tais recursos em sua rotina de estudos.

### **Apreciação musical como recurso auxiliar no processo de ensino da disciplina**

Esta questão foi discutida por Jairo Aurélio Sousa (2015), Caroline Caregnato (2015), José Severo (2016) e Suelena Borges (2016).

Sousa aplica a apreciação musical no reconhecimento de timbres de instrumentos alternativos com turmas iniciantes de pedagogia. Ao analisar a presença da música no referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI), percebe-se que o conteúdo desse documento é composto pela apreciação musical associada ao fazer musical. Sendo assim, este documento deve contemplar a exploração de materiais e a escuta musical, experiência da organização dos sons e silêncios com obras musicais diversas e a discussão sobre a música como produto do ser humano (SOUSA, 2015, p.13).

Para este pesquisador, a apreciação musical, assim como o trabalho vocal, improvisação, sonorização de história, elaboração e execução de arranjos, reflexões sobre a produção, entres outros, deveriam ser uma prática educativa musical diária em creches e pré-escolas. Para o enriquecimento dessas vivências musicais, ele sugere práticas nas quais as crianças possam ouvir música e agir sobre ela de diferentes maneiras: na dança, desenho, estímulo à imaginação, comentários sobre a música, atividades que abordem elementos musicais como a forma, o andamento, caráter, expressividade, tonalidade etc. Além disso, ele acredita que uma obra musical pode ser trabalhada em vários momentos, contemplando a apreciação de pontos de vista diferentes (SOUSA, 2015, p. 21-24).

Para Caregnato a prática da apreciação musical é bastante inovadora, assim como, a criação, o reconhecimento de repertório e exercícios de audição defendidos pelo educador musical Edwin Gordon.

Para Severo (2016), a apreciação musical junto com a criação, a execução e o arranjo, são algumas das sugestões utilizadas para o desenvolvimento de uma “boa” escuta musical.

Baseado nos pensamentos de Copland (2014), Borges (2016) defende que a apreciação musical é uma atitude subjetivo-objetiva que deve integrar três dimensões da escuta musical, pois os indivíduos ouvem música de maneiras diferentes de acordo com aptidões variáveis. Este processo de escuta pode ser definido da seguinte forma:

O primeiro plano é o da escuta sensível, no qual o ouvinte realiza uma audição comprometida unicamente com o deleite provocado pelo som e com a dimensão emocional da música, sem intenção de compreender seus elementos estruturais ou contextuais. O segundo plano corresponde à escuta expressiva, na qual o ouvinte atribui significados à música. Os significados atribuídos são subjetivos e dificilmente podem ser verbalizados com precisão; são também variáveis conforme a experiência do ouvinte, mas conserva-se uma ideia geral invariável que é percebida por indivíduos diferentes – por exemplo "esta música expressa júbilo/alegria". Segundo Copland, a maior parte das pessoas não tem consciência do terceiro plano, o da escuta puramente musical. Este plano contempla a escuta voltada aos elementos constitutivos da música - "as notas" - e costuma ser o foco da escuta realizada por músicos profissionais. [...] Todos os indivíduos são capazes de ouvir a partir desses três planos, mas cada um apresenta arranjos de intensidades diferentes entre as experiências de cada plano (BORGES, 2016, p. 68-69, grifo nosso).

Neste sentido, a apreciação musical para este autor estaria mais focada no terceiro plano, uma vez que depende de um processo ativo de conscientização. Acredito que a junção das três dimensões de escuta traria benefícios consideráveis para o ensino da percepção musical.

### **Improvisação, composição, arranjo e transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da disciplina**

Com base nas aulas observadas em cursos de música de uma Universidade Federal, Maria Cristina Costa propõe estratégias voltadas à improvisação como recurso para o ensino da percepção musical, que consistem em utilizar especialmente o corpo como meio expressivo. Segue um de seus depoimentos relatando o que encontrou em sala de aula:

[...] a professora propôs que cada aluno do círculo improvisasse um ritmo nos tempos de pausa da melodia. Os alunos reagiram ao estímulo naturalmente e, sem pedir mais detalhes, começaram a improvisar. O grupo todo cantava junto e nas pausas um aluno de cada vez criava um ritmo diferente. Naquele momento, diferentes recursos foram usados: percussão corporal, sons percutidos com a voz ou

com a boca, movimentos corporais e silêncios. Os improvisos surpreendiam a todos e as demonstrações de alegria eram inevitáveis. Agora quem comandava a atividade era a própria execução, ou seja, de acordo com o que ia sendo criado estabelecia-se naturalmente a continuidade do trabalho (COSTA, 2004, p. 4).

Quando os alunos estavam bem descontraídos, a professora propôs que fosse feita a mesma atividade, porém no lugar da improvisação rítmica deveria ser feita uma improvisação melódica. Nesse momento, a improvisação, além de outros benefícios, ofereceu condições para que os estudantes encontrassem seus próprios caminhos e construíssem seu conhecimento.

Sousa (2015), dentre as práticas desenvolvidas para o ensino da percepção musical, destacou os seguintes processos improvisatórios:

- Improvisação a partir de peças compostas no momento das aulas e relacionadas ao conteúdo dado;
- Prática de improvisação por meio de um repertório misto;
- Improvisação/criação rítmica com instrumentos alternativos;
- Prática de improvisação através de sons corporais;
- Improvisação/criação melódica relacionada ao solfejo melódico ou baseado num pequeno motivo melódico sugerido pelo professor.

Severo, por sua vez, ressalta a importância da prática da composição e do arranjo, que podem ser vivenciados mediante trabalhos em grupo. Assim como Severo (2016), Teixeira (2009) também aponta para a importância de os alunos arranjam suas próprias músicas, contudo, não apresenta alternativas práticas para que isso ocorra.

As publicações de Borges e Penna (2015) e Borges (2016) apontam para criação de arranjos e a inclusão da improvisação em atividades de solfejo. O primeiro seria realizado com base em experimentação e na aprendizagem de músicas por audição (“tirar de ouvido” “ou transcrição a partir de gravações”) e por imitação dos colegas. Já a combinação da improvisação contextualizada com a prática do solfejo, pode fomentar o desenvolvimento da escuta interna e será mais uma alternativa para as aulas de solfejo. Borges comenta que quando utilizadas essas ações de maneira combinada, a improvisação acrescenta ao solfejo um desafio que atua como fator de motivação, além de contribuir para o desenvolvimento da representação aural:

[...] o solfejo pode tornar-se exaustivo, além de ser ainda dependente do interesse e motivação individual necessários para manter a concentração em tal atividade. Por

essa razão, o contexto de sala de aula trouxe-nos reflexões sobre como fazer do solfejo, algo mais do que uma mera prática de exercícios lidos, uma vez que estes acabavam tornando-se leituras fragmentadas e com pouco sentido para formação do estudante de música. Foi então que tentou-se incluir, na prática de solfejo, um trabalho adicional de percepção, além daquele iniciado no processo de leitura musical por resolução de problemas. Assim, a improvisação musical surgiu como um recurso adicional de manipulação de exercícios recentemente lidos. Desta forma, a prática de solfejo, aliada à improvisação contextualizada, tornou-se um desafio e um recurso adicional em aulas de solfejo (BORGES, 2016, p. 90-91).

Neto (2010-a; 2010-b; 2010-c), tece comentários a respeito da pesquisa que realizou com alunos da disciplina de teoria e percepção musical em um curso de bacharelado em música popular, buscando identificar possíveis impactos dos processos de aquisição de conhecimentos formais sobre suas práticas musicais informais. Dentre essas práticas informais, a autora cita o tocar de ouvido, escolher seu próprio repertório, compor e improvisar.

Nessa perspectiva, acredito que o “tocar de ouvido” tanto pode estar relacionado com o ato de transcrever a partir de uma gravação, quanto à própria experiência da improvisação.

A autora, a partir da pesquisa de mestrado realizada (2010-a), observou que os estudantes entrevistados foram unânimes em afirmar que o tocar de ouvido é imprescindível para a formação do músico em geral, incluindo o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao desenvolvimento musical e da percepção musical, contrariando, assim, o senso comum, onde tal prática é considerada como talento ou predisposição nata. Além disso, as práticas de improvisação também foram citadas várias vezes pelos alunos como sendo relevantes para o aprimoramento da percepção musical, as quais podem ser realizadas no instrumento ou na voz, podendo desenvolver positivamente a consciência melódica, rítmica e harmônica.

Por outro lado, Carr e Benward (2011) demonstram em seu livro propostas metodológicas um tanto alternativas, que se utilizam da improvisação e da criação de melodias a partir de um repertório bem variado.

Com base nos dados elucidados, conclui-se que a aplicação de processos criativos, tanto do ponto de vista da composição, ou da improvisação, ou da confecção de um arranjo, ou ainda da transcrição, certamente potencializam o aprimoramento da escuta musical em aulas de percepção musical.

### **CAPÍTULO III**

## **OS QUESTIONÁRIOS: TABULAÇÃO E ANÁLISE**

Conforme explicitado anteriormente na metodologia da pesquisa, os questionários realizados com os alunos do Conservatório de Tatuí auxiliaram em muito a minha compreensão sobre as dificuldades dos alunos com respeito ao aprendizado desta disciplina e me fizeram avaliar as soluções que eles mesmos propuseram. Esses questionários me permitiram verificar com maior precisão a minha própria metodologia, as dificuldades dos alunos em conciliar o aprendizado teórico com a prática musical e refletir em que medida o levantamento bibliográfico e a fundamentação teórica exposta no capítulo anterior poderiam ser empregados em sala de aula. Também me permitiram pontuar as soluções que auxiliariam os alunos a obter um bom desenvolvimento e uma escuta contextualizada.

Como já mencionado na metodologia da pesquisa, os questionários foram aplicados aos alunos desta disciplina com idades variadas, estudando instrumentos diversificados, compondo classes bem heterogêneas. Participaram do primeiro questionário 192 alunos. No questionário n.º 2 houve uma participação de 180 alunos. Os dois questionários foram avaliados qualitativamente, considerando-se o conhecimento prévio dos alunos em cada um dos níveis e a duplicidade de respostas oferecidos. Algumas respostas no questionário de n.º 2 permitiram a elaboração de gráficos que trouxeram à pesquisa maior clareza, mas isso não impediu uma análise quase que exclusivamente qualitativa.

O questionário de n.º 1 teve o objetivo de investigar quais as dificuldades que os alunos das classes de percepção musical do Conservatório de Tatuí, nível 1 a 5, apresentaram, enquanto que o questionário de n.º 2 objetivou selecionar as preferências, sugestões e experiências desses alunos, bem como investigar como eles desenvolviam sua escuta musical.

No primeiro questionário foram produzidas 11 questões além de um espaço aberto para sugestões. No segundo houve 18 questões mais o espaço aberto. Dos 192 alunos que participaram do questionário n.º 1, 35 deles eram do 1º nível, 26 do 2º nível, 70 do 3º nível, 44 do 4º e 17 do 5º nível. Dos 180 alunos que responderam o questionário n.º 2, 27 eram do 1º nível, 27 do 2º nível, 66 do 3º nível, 43 do 4º e 17 do 5º nível.

As respostas obtidas em cada um dos questionários foram analisadas separadamente em cada um dos níveis, seguindo critérios diferenciados entre um questionário e outro. No



questionário n.º 1 foram avaliadas as respostas de n.º 7 a 11. No questionário n.º 2 foram avaliadas as respostas de n.º 5, 6, 11 a 16. As demais questões dispensaram uma análise mais atenta, pois não trouxeram informações significativas para avaliar as dificuldades e sugestões apresentadas.

Para facilitar a análise no questionário n.º 1, as respostas dos entrevistados foram divididas de acordo com os seguintes parâmetros sonoros: duração e altura, tomando como paradigma para a classificação desses termos os itens contidos no sumário apresentado no livro Teoria Elementar da Música, do compositor e professor Osvaldo Lacerda (1961, p. 152-153).

O termo duração englobou, em linhas gerais, o aprendizado das figuras e pausa, o estudo da ligadura, ponto de aumento, ponto de diminuição, compasso simples e composto, fórmula de compasso, andamento, estudo das quiálteras, contratempo, síncope, articulações, etc.

O termo altura englobou entre outros, o aprendizado dos intervalos, semitom e tom, tríades, inversão de intervalos, sinais de alteração, notas enarmônicas, semitom cromático e diatônico, escala e modos, (maior, menor, cromática, enarmônica, homônima), noção de melodia e harmonia, tonalidade, transposição, etc.

O primeiro questionário contou com as seguintes perguntas:

- 1 - Há quanto tempo você estuda música?
  - 2 - Há quanto tempo você está cursando o Conservatório de Tatuí?
  - 3 - Onde você já estudou música?
  - 4 - (Somente para alunos que cursaram outras escolas de música, conservatórios etc.)  
Nos demais cursos frequentados, havia a disciplina de teoria e percepção musical? Eram dadas juntas ou separadas?
  - 5 - Qual assunto te agrada nas aulas de Teoria e Percepção? (Cite mais de um, se houver)
  - 6 - Qual assunto não te agrada nas aulas de Teoria e Percepção? (Cite mais de um, se houver)
  - 7 - Quais são as suas dificuldades no ditado melódico?
  - 8 - Quais são as suas dificuldades no ditado rítmico?
  - 9 - Quais são as suas dificuldades no solfejo melódico?
  - 10 - Quais são as suas dificuldades no solfejo rítmico?
  - 11 - Quais são as suas dificuldades em Teoria Musical?
- Observações ou sugestões

No questionário n.º 2 ocorreram as seguintes perguntas:

- 1 - Você exerce alguma atividade musical externa ao Conservatório de Tatuí? No caso de uma resposta afirmativa, mencione o tempo que está realizando essa atividade musical?
- Não ( )  
 Docência ( )  
 Instrumentista ( )  
 Regência de Banda ( )  
 Regência de Coro ( )  
 Outro ( )Qual?

2 - Há interesse de sua parte em ser professor de música? No caso de resposta afirmativa, qual seria a disciplina?  
Sim ( ) Não ( )

3 - O que você considera prioritário nas aulas de Teoria e Percepção Musical?

4 - No Conservatório, a Percepção Musical é trabalhada em quatro frentes: a) solfejo rítmico, b) solfejo melódico, c) ditado rítmico e d) ditado melódico. Em sua opinião, esses critérios metodológicos funcionam? Se a resposta for negativa, quais conteúdos devem ser trabalhados.

Sim ( ) Não ( )

5 - Que repertório você gostaria de utilizar nas aulas de Teoria/Percepção?

Erudito ( )

Folclórico ( )

Popular ( )

Repertório Misto ( )

6 - Que instrumento você considera adequado para ser utilizado na disciplina de percepção musical? Justifique.

Flauta Doce ( )

Violão ( )

Piano ( )

Outro ( ) Qual?

Vários instrumentos ( )

7 - É importante agregar na disciplina Teoria/Percepção Musical alunos de instrumentos variados? Justifique

Sim ( ) Não ( )

8 - A correção utilizada pelos professores em ditados: rítmicos, melódicos, de acordes e de intervalos, são adequadas em seu entendimento? Justifique a resposta.

Sim ( ) Não ( )

9 - Os conteúdos propostos pelo programa estão de acordo com o seu nível? Justifique a resposta caso seja negativa

Sim ( ) Não ( )

10 - Com que frequência você realiza atividades e exercícios ministrados nas aulas de Teoria e Percepção Musical?

2 a 7 vezes por semana ( )

Uma vez por semana ( )

Antes das provas ( )

Não realiza atividades e exercícios em casa, mas se empenha nas aulas ( )

11 - Você utiliza no estudo do seu instrumento os ensinamentos aprendidos nas aulas de Teoria e Percepção Musical?

Sim ( ) Não ( )

12 - Antes de uma execução musical qualquer você faz:

- Análise formal? Ex: A B, A B A ( )

- Se detém nos elementos de dinâmica, expressão, articulação e fraseado? ( )

- Leitura melódica e/ou rítmica da peça ou da obra musical? ( )

- Análise da Tonalidade? Como por exemplo, se maior ou menor. ( )

- Análise Harmônica (intervalos, tríades ou tétrades)? ( )

- Nenhuma das opções dadas ( )

13 - Você utiliza ou já utilizou softwares ou aplicativos para o estudo de teoria e/ou percepção? No caso de uma resposta afirmativa, cite o nome deles e quais os benefícios alcançados.

Sim ( ) Não ( )

14 - Ao ouvir uma música ou um trecho musical qualquer você:

Reconhece a altura de todas notas sem qualquer referência ( )

Identifica a maioria das notas com alguma referência ( )

Apesar de se enganar em várias notas, acerta a maior parte do movimento de ascendência e descendência da melodia ( )

Troca o movimento de ascendência e descendência da melodia ( )

15 - Ao assistir a um concerto, a uma apresentação musical ou ouvir um cd, você consegue reconhecer:

- A tonalidade (Ex: maior ou menor) ( )

- Algumas cadências ou acordes (tríades ou tétrades) presentes na harmonia ( )

- Os graus da escala ( )

- Compassos: binários, ternários e quaternários simples ou compostos ( )

- A forma musical. Ex: A B, A B A ( )

- Algumas células rítmicas ( )

- Elementos de dinâmica, expressão e articulação ( )

- Nenhuma das opções dadas ( )

16 - Se você estuda um instrumento transpositor, quais são as suas dificuldades em relação ao solfejo e ditado melódicos?

17 - Você já foi reprovado na disciplina Teoria e Percepção Musical? No caso de resposta afirmativa, indique o nível e justifique as causas.

Sim ( )

Não ( )

18 - Em sua opinião, a maneira de lecionar Teoria e Percepção Musical no Conservatório de Tatuí deve ser mudada? Justifique a resposta. Dê sugestões.

Sim ( )

Não ( )

Espaço aberto para qualquer sugestão ou observação não presente neste questionário.

## ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO N.º 1

No primeiro questionário objetivei adotar os seguintes critérios de análise dos depoimentos coletados:

- 1- Verificar o grau de dificuldade apontado pelo entrevistado com relação ao aprendizado do **conteúdo teórico** ofertado em cada um dos níveis;
- 2- Verificar o grau de dificuldade apontado pelo entrevistado na realização dos solfejos e ditados melódicos e rítmicos realizados em sala de aula com relação ao parâmetro **duração**, considerando-se que embora aplicados separadamente, os ditados e solfejos contemplam questões inter-relacionadas tanto de um termo quanto de outro;
- 3- Verificar o grau de dificuldade apontado pelo entrevistado na realização dos solfejos e ditados melódicos e rítmicos realizados em sala de aula com relação ao parâmetro **altura**, considerando-se que embora aplicados separadamente, os

ditados e solfejos contemplam questões relacionadas tanto de um termo quanto de outro;

- 4- Verificar se as **dificuldades** apontadas no aprendizado do conteúdo teórico incidem também na realização dos ditados e solfejos rítmicos e melódicos em sala de aula;
- 5- Verificar se os entrevistados conseguem, durante a realização dos ditados e solfejos rítmicos e melódicos, aplicar todo o conteúdo teórico abordado em sala de aula em cada um dos níveis;
- 6- Verificar se o **aprendizado teórico** permite ao aluno uma expertise suficiente para a realização dos ditados e solfejos melódicos e rítmicos, ou se esta prática deve ser constantemente realizada na sala de aula em cada um dos níveis para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento da escuta musical;
- 7- Verificar se as dificuldades **teóricas e práticas** apontadas em um nível persistem nos demais níveis.

Com esta análise se pode verificar:

- 1- Se o aluno estava capacitado para incorporar nos exercícios rítmicos e melódicos, o conhecimento teórico repassado em sala de aula;
- 2- Se a prática dos exercícios rítmicos e melódicos deveria ser contínua e reiterada de nível a nível;
- 3- Se os problemas expostos em cada nível continuavam nos níveis posteriores;
- 4- Se os alunos conseguiam, a partir deste aprendizado prático e teórico, compreender a estrutura de uma obra musical, conforme o nível de estudo.

Para tanto criei quatro colunas de análise em cada um dos níveis. Na primeira, consta o conteúdo teórico ofertado naquele nível. A segunda contempla as dificuldades expostas no aprendizado deste conteúdo teórico. A terceira verifica as dificuldades que os entrevistados encontraram com relação ao parâmetro duração na execução dos ditados e solfejos rítmicos e melódicos-rítmicos. A quarta contempla as dificuldades que os entrevistados encontraram com relação ao parâmetro altura na execução dos ditados e solfejos melódicos e melódicos-rítmicos.

### 1.1. QUADRO 2 - Questionário n.º 1 (Nível 1)

<b>Nível 1</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 1</b>
<p><b>Conteúdo teórico ensinado em sala de aula</b></p> <p>Figuras rítmicas e suas respectivas pausas em fórmula de compasso simples, linhas e espaços suplementares, claves, acidentes musicais, estudo de notas enarmônicas, de semitom cromático e diatônico, de armaduras e exercícios com a tonalidade de dó maior.</p>	<p><b>Dificuldades no aprendizado do conteúdo teórico</b></p> <p>Inserção correta dos acidentes nas armaduras de clave em tonalidades maiores e a relação de proporção entre as figuras rítmicas.</p>	<p><b>Dificuldades apontadas com relação à duração nos exercícios de ditado e solfejo rítmico e melódico-rítmico realizados em sala de aula</b></p> <p>Adequação das figuras rítmicas dentro dos compassos, principalmente as de menor valor, manter o pulso e o andamento indicado.</p>	<p><b>Dificuldades apontadas com relação à altura nos exercícios de ditado e solfejo melódico e melódico-rítmico realizados em sala de aula</b></p> <p>Discernir as alturas, identificar com precisão notas próximas na região aguda e na associação dos aspectos melódicos com os rítmicos. Quanto aos solfejos, há problemas em manter a afinação e em alcançar a altura correta em regiões agudas ou graves.</p>

FONTE: GIORGETTI (2018)

### 1.2 QUADRO 3 - Questionário n.º 1 (Nível 2)

<b>Nível 2</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 2</b>
<p><b>Conteúdo teórico</b></p> <p>Escalas maiores (# e b), noção de intervalos, síncope, contratempo, sinais e expressões de intensidade, figuras pontuadas e células com figuras mescladas (colcheia com semicolcheia).</p>	<p><b>Dificuldades no aprendizado do conteúdo teórico</b></p> <p>Estudo dos intervalos.</p>	<p><b>Dificuldades apontadas com relação à duração</b></p> <p>Definir as figuras rítmicas (principalmente as pausas e as figuras de menor valor) e sua organização dentro dos compassos e manter a regularidade do andamento, especialmente nas velocidades mais rápidas.</p>	<p><b>Dificuldades apontadas com relação à altura</b></p> <p>Identificar corretamente as notas em certos intervalos ou quando o ditado é executado em regiões mais graves ou agudas, além da necessidade de ouvir várias vezes um excerto musical por não conseguir memorizar com facilidade as melodias por completo. Nos solfejos, as dificuldades estão em manter a referência da tonalidade, em sustentar a afinação, principalmente na região aguda, em alguns saltos, e na leitura em clave diferente da normalmente</p>

			utilizada pelo aluno, especialmente na clave de dó.
--	--	--	---

FONTE: GIORGETTI (2018)

### 1.3 QUADRO 4 - Questionário n.º 1 (Nível 3)

<b>Nível 3</b> <b><u>Conteúdo teórico</u></b>	<b>Nível 3</b> <b>Dificuldades no aprendizado do conteúdo teórico</b>	<b>Nível 3</b> <b>Dificuldades apontadas com relação à duração</b>	<b>Nível 3</b> <b>Dificuldades apontadas com relação à altura</b>
Continuação do compasso simples (principalmente as figuras de colcheia pontuada e semicolcheia e vice-versa), compassos compostos, tríades, campo harmônico, escalas menores (natural e harmônica) e todos os conceitos sobre intervalos.	Classificar rapidamente os intervalos, muitos não sabem precisar quando o intervalo é diminuto ou aumentado.	Acontecem principalmente quando estão presentes as pausas, figuras pontuadas e certas síncopes (ex.: colcheia-semicolcheia-colcheia). A dificuldade é maior ainda quando o exercício segue em um andamento mais rápido ou em compasso composto. Alguns alunos alegaram confundir também pausas com notas prolongadas.	Imprecisão no reconhecimento das notas, na sustentação da afinação, perda de referência tonal e fluência melódica, especialmente em direções ascendentes. Outros, mencionaram dúvidas acerca dos saltos intervalares distantes, como, por exemplo, de 6ª e 7ª, e na associação dos aspectos melódicos com os rítmicos.

FONTE: GIORGETTI (2018)

### 1.4 QUADRO 5 - Questionário n.º 1 (Nível 4)

<b>Nível 4</b> <b><u>Conteúdo teórico</u></b>	<b>Nível 4</b> <b>Dificuldades no aprendizado do conteúdo teórico</b>	<b>Nível 4</b> <b>Dificuldades apontadas com relação à duração</b>	<b>Nível 4</b> <b>Dificuldades apontadas com relação à altura</b>
Ensino das tríades, do campo harmônico, das escalas menores (todas), escalas homônimas, enarmônicas, cromática atual e clássica, além do estudo das articulações e andamento. Acrescentaram-se certas células	Concentraram-se na compreensão da escala cromática clássica, nas tonalidades relativas e nas armaduras de clave das tonalidades menores.	Estão relacionadas aos ditados e solfejos que incorporam principalmente síncopes, figuras pontuadas ou ligaduras em compasso simples e pausas em compasso composto. Durante o ditado, alguns alunos admitiram dobrarem o	Estão concentradas na memorização da referência tonal, na oscilação de afinação em regiões variadas e em relação aos aspectos de identificação das alturas, com foco em saltos intervalares livres e em acidentes ocorrentes, geralmente resultantes das escalas menores harmônica, melódica ou bachiana. Outros informantes,

rítmicas associadas por ligaduras em compassos simples, porém, no compasso composto, foram tratadas as combinações entre figuras de colcheia, semicolcheias e suas respectivas pausas.		valor das figuras. A leitura a duas vozes e a regência durante o solfejo também se mostraram um empecilho para os estudantes. Os solfejos que envolvem atividade corporal múltiplas (palmas e pés; voz e palmas, etc.) também são apontados como atividade complexa, pois envolvem a coordenação motora e maior concentração.	assumem perder a sensação dos graus das escalas. Alguns alunos afirmam que, conforme realizam determinados solfejos tendem a subir a afinação das notas, concluindo assim em tonalidades mais altas.
--	--	---	--

FONTE: GIORGETTI (2018)

### 1.5 QUADRO 6 - Questionário n.º 1 (Nível 5)

<b>Nível 5</b> <b><u>Conteúdo teórico</u></b>	<b>Nível 5</b> <b>Dificuldades no aprendizado do</b> <b><u>conteúdo teórico</u></b>	<b>Nível 5</b> <b>Dificuldades apontadas com</b> <b>relação à <u>duração</u></b>	<b>Nível 5</b> <b>Dificuldades apontadas com</b> <b>relação à <u>altura</u></b>
Estudo da série harmônica, das tríades com inversões, das tétrades sem inversões e das quiálteras em compasso simples e composto.	Entre os problemas relatados está o estudo da série harmônica. Em geral os alunos não conseguem memorizar a sequência dos intervalos que a compõe.	Imprecisão rítmica, principalmente quando o ditado ou solfejo contempla figuras pontuadas, grupo de quiálteras, ligaduras e pausas, tanto nos compassos simples como no composto.	Dificuldade em reconhecer ou entoar certos saltos intervalares e quando a melodia se afasta para as regiões mais extremas (agudo/grave).

FONTE: GIORGETTI (2018)

A maioria dos problemas teóricos relatados em cada nível está vinculado com o assunto estudado no momento ou com o conteúdo herdado do nível anterior, com exceção do nível 1. É o caso dos intervalos, presentes tanto no nível 2 como no nível 3, e das tonalidades relativas e armaduras de clave em tonalidades menores que foram citadas no nível 4, mas também já haviam sido ensinadas no nível 3.

As dificuldades de compreensão do conteúdo teórico ministrado em sala de aulas estiveram mais presentes nos primeiros níveis. No nível 5 a situação parece ter se invertido.

De um total de 17 alunos interrogados no quinto nível, 10 disseram não possuir dificuldade. Portanto, do total de 192 alunos entrevistados, 130 estudantes dissertam ter alguma dificuldade no aprendizado teórico, contra 62 que afirmaram não ter nenhum tipo de dificuldade. No primeiro nível, 22 alunos alegaram ter algum tipo de dificuldade contra 13 que afirmaram não ter qualquer tipo de dificuldade. No nível 2 ocorreu um resultado de 17 contra 9. No terceiro nível, 50 tiveram dificuldade e 20 não tiveram. No quarto nível o resultado foi de 34 contra 10. Esses dados podem ser melhor visualizados na tabela a seguir:

**TABELA 1 - Teoria musical**

<b>Teoria Musical</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Tenho dificuldades	130	68%
Não tenho dificuldades	62	32%
	192	100,0%

FONTE: GIORGETTI (2018)

Com respeito à **duração**, apesar dos conteúdos avançarem de acordo com a progressão dos níveis, praticamente todos os alunos apresentaram dificuldades em manter a regularidade do pulso e o andamento indicado, e também apontaram ter algum tipo de incompreensão rítmica, principalmente quando o ditado ou solfejo apresentava figuras pontuadas, ligaduras, pausas, quiálteras, etc. Essas dúvidas estão mais presentes ainda nos compassos compostos.

Com respeito à **altura**, apesar dos conteúdos também avançarem de acordo com a progressão dos níveis, quase todos os alunos relataram ter dificuldades para precisar a altura das notas quando a melodia se afasta para regiões mais agudas/graves ou em certos intervalos, eles têm dificuldades em manter a afinação, a referência da tonalidade, a fluência melódica e a sensação dos graus das escalas. Os problemas com a associação dos aspectos melódicos com os rítmicos foram mais veiculados no nível 1 e 3. Como exemplo, a dificuldade que esses alunos têm para precisar as figuras rítmicas e marcar o compasso composto durante os excertos melódicos.

Em geral, apesar dos ditados e solfejos rítmicos e melódicos avançarem em grau de complexidade, incorporando em cada nível o aprendizado teórico veiculado em sala de aula, as dificuldades mencionadas pelos estudantes referentes à duração ou altura, geralmente são



as mesmas, demonstrando que para o aluno adquirir expertise nos ditados e solfejos é necessária a repetição do conteúdo ministrado, tanto no nível atual como no anterior, apesar de ainda não ser o suficiente para resolver a maioria das dificuldades que impedem o desenvolvimento eficaz da escuta musical.

Além disso, restou comprovado que, apesar dos conteúdos teóricos e práticos ensinados estarem em consonância em cada nível, a maioria dos alunos, principalmente dos primeiros níveis, não consegue repassar para as atividades de solfejo e ditado rítmicos e melódicos os conhecimentos teóricos adquiridos, o que denota a desvinculação que existe entre o aprendizado teórico e a sua prática. Os alunos ainda não conseguem trazer integralmente para a prática os ensinamentos teóricos e nem trazer para a teoria um exemplo prático do ensinamento ministrado. Sendo assim, a contextualização musical me parece ser uma das opções mais interessantes para amenizar tal problemática, pois, também pode facilitar a compreensão da estrutura de uma obra musical conforme o nível de estudo, o que parece não ocorrer regularmente com este modelo de ensino analisado, onde o conteúdo é um pouco mais fragmentado.

## **ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO N.º 2**

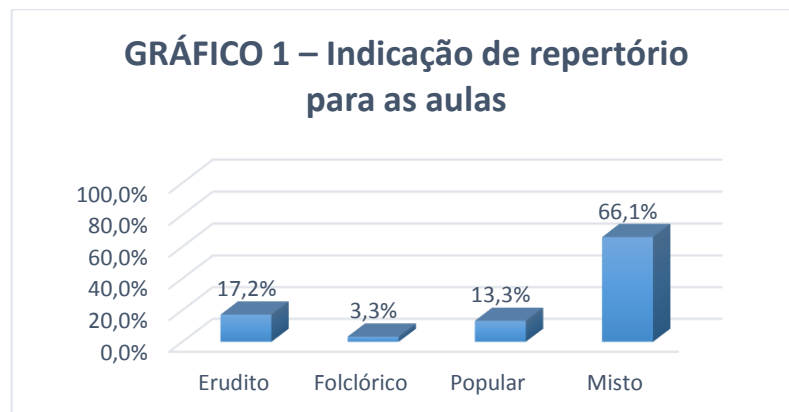
Como dito anteriormente, foram objeto de avaliação neste questionário apenas os dados coletados nas perguntas n.º 5, 6, 11 a 16. Houve duplicidade e multiplicidade nas respostas das questões 12, 14 e 15, as demais seguiram com apenas uma resposta, considerando que o número de respostas e dos participantes foi o mesmo. Ao todo foram entrevistados 180 alunos, 27 do nível 1, 27 do nível 2, 66 do nível 3, 43 do nível 4 e 17 do nível 5.

Na questão de **n.º 5** obtive as seguintes respostas com respeito a utilização de repertório em sala de aula:

**TABELA 2 - Indicação de repertório para as aulas**

Repertório	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL	%
Erudito	3	5	12	7	4	31	17,2%
Folclórico	1	1	1	3	0	6	3,3%
Popular	7	6	7	2	2	24	13,3%
Misto	16	15	46	31	11	119	66,1%
	27	27	66	43	17	180	100,0%

FONTE: GIORGETTI (2018)



FONTE: GIORGETTI (2018)

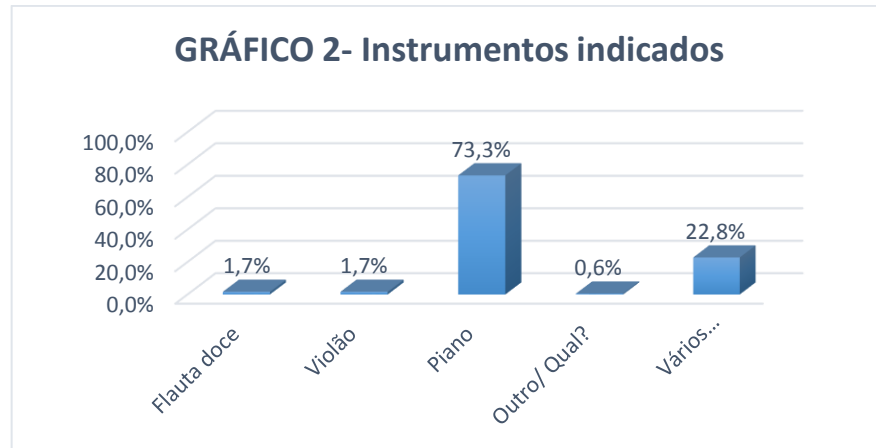
Pode-se observar nos dados acima que a maioria dos alunos optou pela inclusão de um repertório misto nas aulas. O repertório folclórico teve pouquíssima adesão. Também é interessante observarmos que a porcentagem indicada para o repertório erudito é maior do que aquela indicada para o repertório popular, com certeza pelo fato desses informantes estudarem no curso de música erudita.

Na questão de n.º 6 obtive as seguintes respostas, conforme tabela a abaixo:

**TABELA 3 - Instrumentos indicados**

Instrumentos	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL	%
Flauta doce	0	1	1	1	0	3	1,7%
Violão	0	1	0	2	0	3	1,7%
Piano	22	18	49	31	12	132	73,3%
Outro/ Qual?	0	1	0	0	0	1	0,6%
Vários instrumentos	5	6	16	9	5	41	22,8%
	27	27	66	43	17	180	100,0%

FONTE: GIORGETTI (2018)



FONTE: GIORGETTI (2018)

Nesta questão constatou-se que o piano ainda é o instrumento mais apontado para as aulas de percepção em todos os níveis, muito pelo fato de ser um instrumento harmônico, com afinação precisa, conter uma extensão sonora ampla (sete oitavas e um quarto) e contemplar um repertório bastante amplo tanto na música de câmara, como na execução de solos nas orquestras e performances individuais.

Apesar da flauta doce ser bastante utilizada nos processos de musicalização infantil ela não foi tão indicada no trabalho de percepção, bem como o violão. A porcentagem relatada quanto à escolha de vários instrumentos para serem utilizados em sala de aula é significativa, mas não supera os 73,2 % destinados ao uso do piano, mesmo se considerarmos que em sala de aula foram muitos os instrumentistas que não tocavam piano e mesmo assim responderam à questão.

Dentre as respostas presentes na alternativa “vários instrumentos”, um pouco mais da metade dos estudantes justificaram que com esta opção aprenderiam a reconhecer e a diferenciar melhor os timbres dos instrumentos.

Na questão de **n.º 11** obtive as seguintes respostas, conforme indicado na tabela a seguir:

**TABELA 4 - Emprego do aprendizado teórico nas práticas instrumentais dos entrevistados**

Aprendizado teórico nas práticas instrumentais	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL	%
Sim	23	25	63	40	17	168	93%
Não	4	2	3	3	0	12	7%
	27	27	66	43	17	180	100%

FONTE: GIORGETTI (2018)



FONTE: GIORGETTI (2018)

Embora pareça óbvia a porcentagem maior de alunos que estabelecem uma relação contínua da teoria com a prática musical, 7% dos entrevistados não conseguem perceber esta realidade e veem esses ensinamentos de maneira separada.

A questão de **n.º 12** contou com uma multiplicidade de respostas por parte dos entrevistados, por isso não foi necessária a utilização do percentual e nem do gráfico. No caso, foram obtidas 389 respostas para um total de 180 alunos. Os resultados coletados quanto aos procedimentos indicados foram os seguintes:

**TABELA 5 - Procedimentos musicais adotados antes da execução musical**

Procedimentos musicais	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL
Leitura à primeira vista	18	24	48	30	15	135
Análise harmônica da obra	2	2	8	6	4	22
Análise da forma musical	7	5	13	7	1	33
Verificação da tonalidade	10	8	45	27	17	107
Preocupação com a dinâmica, expressão, articulação e fraseado	11	9	36	25	11	92
Nenhuma das opções anteriores	0	2	2	3	0	7
	48	50	152	98	48	396

FONTE: GIORGETTI (2018)

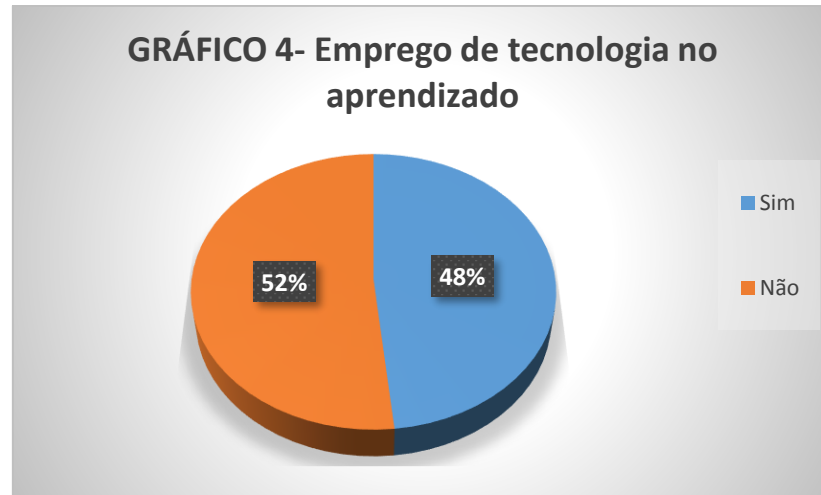
Como se observa na tabela acima, a “leitura à primeira vista” foi a alternativa mais contemplada nas respostas dos alunos, seguida pela “verificação da tonalidade”, e depois, “preocupação com a dinâmica, expressão, articulação e fraseado”. Pouquíssimos alunos se preocupam em analisar harmonicamente a obra a ser executada. No último quesito não foi possível averiguar quais os outros procedimentos adotados pelos entrevistados.

Outra pergunta importante concentrou-se no emprego de aplicativos e *softwares* relativos ao aprimoramento da escuta musical. Essa tecnologia tem se ampliado significativamente nos últimos anos, pois permite a sua utilização tanto em sala de aula como no dia a dia do estudante, pode ser utilizado em qualquer tipo de mídia e tem auxiliado de maneira positiva este aprendizado. Apresento a seguir o resultado obtido na questão de **n.º 13**:

**TABELA 6 - Emprego de tecnologia no aprendizado**

Tecnologia no aprendizado	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL	%
Sim	12	8	32	25	10	87	48%
Não	15	19	34	18	7	93	52%
	27	27	66	43	17	180	100%

FONTE: GIORGETTI (2018)



FONTE: GIORGETTI (2018)

Os aplicativos ou *softwares* mais citados pelos estudantes foram: TEORIA.COM, Ouvido Absoluto, *Solfège*, Ouvido Perfeito (*Perfect Ear*), *Ear Master*.

É importante relatar que nos níveis 4 e 5 o uso das tecnologias é mais intenso. Não foi possível averiguar porque isso ocorre.

A questão de **n.º 14** é bastante relevante, pois expressa as dificuldades dos alunos no reconhecimento dos elementos sonoros contidos em uma determinada obra musical e como o aluno tem dificuldade para incorporar em sua escuta o que ele aprendeu na disciplina.

Foi dito no enunciado do questionário 2 e em sala de aula que as respostas para esta questão não poderiam ser múltiplas, mesmo assim o foram. De 180 alunos entrevistados obtive um resultado real de 202 respostas, o que indica que alguns alunos ofereceram mais de uma modalidade de respostas (cerca de 26 respostas). Quatro pessoas deixaram de responder essa questão. Portanto, a diferença entre o número de respostas total (202) e o total de alunos (180) é de 22 respostas.

**TABELA 7 - Facilidades e dificuldades dos entrevistados nos exercícios de escuta**

<b>Dificuldades dos entrevistados</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>	<b>Nível 5</b>	<b>TOTAL</b>
Reconhece a altura das notas sem qualquer referência	4	1	12	4	2	23
Reconhece a altura das notas com alguma referência	10	14	23	13	4	64
Acerta em grande parte os movimentos ascendentes e descendentes das notas na melodia	12	17	37	27	12	105
Troca o movimento ascendente e descendente das notas na melodia	2	3	2	1	2	10
	28	35	74	45	20	202

FONTE: GIORGETTI (2018)

Nesta questão não foi gerado percentual e nem gráfico, principalmente porque houve duplicidade de informações. Dos dados obtidos, observou-se que a maioria das respostas (192) está relacionada com os alunos que preservam o senso de direção melódica em diferentes graus de precisão, contra 10 respostas que afirmam o oposto. Eles apresentam algum grau de dificuldade para compreender quando a melodia é ascendente ou descendente. Poucos alunos não precisam de uma referência melódica para realizarem os seus ditados. Neste caso obtive 23 respostas.

Quanto às respostas em duplicidade, observei a existência de várias combinações entre as alternativas possíveis, porém, a que predominou foi a associação da segunda opção “reconhece a altura das notas com alguma referência” com a terceira opção “acerta em grande parte os movimentos ascendentes e descendentes das notas na melodia”.

Na questão n.º 15 obtive 515 respostas para um total de 180 alunos. Seguem os resultados obtidos:

**TABELA 8 - Elementos focalizados durante a apreciação da obra musical**

Formas de escuta	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL
Consegue reconhecer a tonalidade da obra musical	9	8	29	17	15	78
Reconhece as cadências e os acordes empregados	6	6	25	9	6	52
Reconhece os graus da escala	2	1	13	4	3	23
Reconhece a fórmula de compasso	14	12	39	32	12	109
Reconhece a forma musical empregada	3	6	14	11	3	37
Reconhece algumas das células rítmicas	7	10	29	24	10	80
Se além mais à dinâmica, expressão e articulação empregada	13	15	52	30	15	125
Nenhuma das opções anteriores	2	7	1	1	0	11
	56	65	202	128	64	515

FONTE: GIORGETTI (2018)

Nesta questão não há a presença de percentual e nem de gráfico pelos mesmos motivos da questão anterior.

Ficou comprovado nas respostas dadas que os alunos desenvolvem algum padrão de escuta na apreciação de uma obra musical. Observa-se que ela se concentra nos elementos relacionados à dinâmica, expressão e articulação empregada, seguido pelo reconhecimento da fórmula de compasso utilizado e depois no reconhecimento das células rítmicas e na verificação da tonalidade. Pouquíssimos alunos conseguem reconhecer os “graus da escala”, a forma musical, as cadências e os acordes empregados durante a apreciação de uma obra musical. Por outro lado, 11 estudantes declararam não seguir nenhuma das modalidades de escuta apresentadas. Neste último quesito não foi possível averiguar quais os outros procedimentos adotados pelos entrevistados.

A questão de n.º 16 reporta-se a alunos que tocam um instrumento transpositor. O objetivo foi verificar as dificuldades desses alunos na execução dos solfejos e ditados. Todos os alunos que não tocavam este tipo de instrumento não responderam esta questão. Conforme se observa nas respostas coletadas, a maioria desses alunos não apresenta qualquer dificuldade.



**TABELA 9 - Dificuldades de escuta para os alunos que atuam com instrumentos transpositores**

Instrumento transpositor	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	TOTAL	%
Tenho dificuldades	2	2	4	3	2	13	34%
Não tenho dificuldades	2	6	8	7	2	25	66%
	4	8	12	10	4	38	100%

FONTE: GIORGETTI (2018)

Dentre os estudantes que argumentaram **não ter dificuldades** por tocarem algum instrumento transpositor, alguns afirmaram que é necessário pensar de forma díspar em relação à performance do instrumento se comparado com o solfejo ou ditado. Outros disseram que por tocarem um instrumento transpositor de 8ª, como o violão, não sentem tanta dificuldade. Outros ainda, simplesmente mencionaram que não sentem diferença alguma, mesmo tocando um instrumento afinado em Sib, Mib ou Fá.

Seguem os relatos de alguns desses alunos a respeito do assunto:

- “Não há dificuldades, é só saber separar de quando usa o instrumento e quando solfeja”;
- “Nenhuma, pois meu instrumento é transpositor de 8ª e não sinto tanta dificuldade”;
- “Clarinete é transpositor, mas eu não encontro dificuldades em encontrar o som real da nota”.

Quanto às respostas dos que **têm dificuldades**, a maioria dos alunos alegaram que não conseguem discernir corretamente as alturas, ou porque perdem facilmente a referência da tonalidade e da nota inicial, ou por pensarem no seu instrumento e na altura do solfejo/ditado ao mesmo tempo.

Seguem os depoimentos de alguns desses alunos sobre o tema:

- “Há uma grande dificuldade nas alturas das notas”;
- “Penso na altura do meu instrumento e na altura do solfejo ao mesmo tempo e acabo me confundindo”;
- “Tenho dificuldade na altura da nota de início”.

As informações aqui projetadas, tanto no questionário 1 como no questionário 2, puderam apontar para as dificuldades e facilidades que os alunos encontram nesta disciplina.

Discutido os dados alcançados nos questionários passo ao capítulo que discorrerá sobre a forma como ministro a disciplina.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA METODOLOGIA DE ENSINO QUE UTILIZO EM SALA DE AULA

Não poderia me esquivar de descrever e refletir a minha própria metodologia ao lado do levantamento bibliográfico realizado e dos resultados obtidos nos questionários.

A disciplina “Teoria e Percepção Musical (T.P.)” em que atuo como docente é ofertada em **seis níveis** ou semestres, sendo obrigatória para qualquer instrumentista, entretanto, os alunos podem subir de nível mediante prova de proficiência. Cada nível contempla uma carga horária semestral de aproximadamente 32 horas-aula, dividida em 16 aulas com duração de 1 hora e 40 minutos, ou seja, duas aulas consecutivas de 50 minutos semanais. Em cada um dos níveis em que atuo ofereço as seguintes atividades pedagógicas:

**NÍVEL 1** - Além da realização de solfejos e ditados rítmicos (com figuras até semicolcheia) e melódicos (essencialmente em graus conjuntos na tonalidade de dó maior), o conteúdo curricular compreende o aprendizado da grafia musical, da duração, da intensidade sonora e da altura dos sons, a saber: estudo da pauta, linhas suplementares, figuras e suas proporções, clave e nome das notas, ponto de aumento, ligadura de valor, fermata e sinais de repetição, compasso, barras, fórmulas de compasso simples, unidade de tempo e unidade de compasso, marcação de compasso, sinais de alteração, tom e semitom (cromático e diatônico), notas enarmônicas, modo maior e escalas, armaduras de clave.

**NÍVEL 2** - O conteúdo curricular desenvolvido, além dos ditados e solfejos rítmicos (a partir de combinações da figura da colcheia e semicolcheia; síncope e contratempo) e melódicos (em tonalidades maiores com saltos na tríade da tônica), concentra-se no estudo das escalas maiores (# e b), dos intervalos, especialmente maiores e justos, conceitos teóricos sobre síncope e contratempo, sinais e expressões de intensidade. Reconhecimento de intervalos de 2M, 2m, 3M, 3m, 4J e 8J.

**NÍVEL 3** - Continuam o solfejo e ditados rítmicos (com figuras de colcheia pontuada e semicolcheia e vice-versa) e melódicos (em tonalidades menores com saltos na tríade da tônica), conceitos teóricos sobre compassos compostos e marcação de compassos, sobre tríades (maiores, menores, aumentadas e diminutas), estudo do modo menor (escala menor

natural e harmônica) e do campo harmônico, além dos conceitos sobre intervalos. Segue o treino auditivo para reconhecimento de intervalos simples, tríades e escalas menores.

**NÍVEL 4** - Intensifica-se o estudo das questões acima expostas, acrescido do estudo das expressões de andamento, formas e sinais de articulação, escala melódica e bachiana, escala cromática, escalas homônimas e enarmônicas, além de treino auditivo para reconhecimento de intervalos ascendentes e descendentes (todos), de tríades (todas) de forma harmônica e de escalas menores (todas).

**NÍVEL 5** - São acrescentados o estudo da série harmônica, das quiálteras, das tríades e inversões; tétrades sem inversões; reconhecimento melódico de tríades com inversões e tétrades sem inversões (M7M, M7m, m7M e m7m); solfejo e ditado rítmico em nível avançado do compasso composto e com quiálteras; solfejo e ditado melódico com saltos livres na escala maior e menor em compasso simples e composto e eventualmente a 2 vozes.

**NÍVEL 6** - Além do reforço da base curricular do nível anterior, há também o estudo da transposição, dos modos eclesiásticos, tríades com inversões, tétrades e suas inversões, tons vizinhos e escalas exóticas. Há também o treino auditivo para reconhecimento harmônico de tríades (todas) com inversões e reconhecimento melódico de tétrades (todas) sem inversão; solfejo e ditado rítmico a 1 e 2 vozes em compasso simples e composto e, eventualmente em compassos alternados e mistos; solfejo e ditado melódico modal a 1 voz e tonal (Maior/menor) a 1 e 2 vozes.

O ensino da teoria também é trabalhado em minhas aulas de forma a ligar os princípios teóricos à prática musical, aqui entendido principalmente como solfejos e ditados melódicos e rítmicos.

Tenho fundamentado minhas aulas em autores como Edgar Willems (1985), Robert W. Ottman e Nancy Rogers (2011), Ettore Pozzoli (1983), Adamo Prince (1993), Benward e Kolosick (2009), Leo Kraft (1999), Berkowitz, S.; Frontier, G; & Kraft (1997), Osvaldo Lacerda (1961) e Bohumil Med (1996). Como as aulas são semanais com uma duração de 100 minutos, geralmente, os primeiros 50 minutos são destinados ao conhecimento teórico e os restantes para a prática que alterna os solfejos com os ditados melódicos e rítmicos.

No ensino da percepção rítmica, ao longo dos níveis, tenho aplicado os dois primeiros volumes do método “Prince: Leitura e Percepção – Ritmo” de Adamo Prince (1993), e, excepcionalmente, o “Guia teórico – prático” (Parte I e II) do autor Ettore Pozzoli (1983), partindo primeiro da teoria para depois chegar até a prática (solfejos e ditados). Em geral,

explico teoricamente as figuras e células rítmicas a partir de sílabas neutras variadas, como por exemplo, no caso de quatro semicolcheias: tátátátá, tákatáka, tatutitu ou palavras com quatro sílabas, como “chocolate”, que seria algo parecido com o exposto por Borges (2016) sobre as estratégias mnemônicas referendadas por Caregnato (2011). Para a realização dos solfejos, sugiro várias combinações para o desenvolvimento da coordenação motora, como por exemplo, 1- marcar pulso com pés enquanto executa o ritmo com a voz e/ou palmas, 2- marcar pulso com as mãos enquanto executa o ritmo com a voz, 3- contar os pulsos com a voz enquanto executa o ritmo com as mãos, 4- marcar o pulso com uma das mãos utilizando alguma forma de regência enquanto executa o ritmo com a voz, além disso, pode ser acrescentado na outra mão a subdivisão de 4 semicolcheias para o compasso simples ou 3 colcheias para o compasso composto.

Nos ditados rítmicos costumo utilizar progressivamente as células rítmicas tratadas pelo método Pozzoli (Parte I e II) e peço que os alunos acompanhem o pulso e andamento sugerido utilizando o corpo (mãos ou pés), além de anotar a subdivisão de 4 semicolcheias ou 2 colcheias embaixo de cada pulso do compasso simples, ou a subdivisão de 3 colcheias no caso de compasso composto, visando facilitar a visualização do exercício. Em suma, o processo evolui da métrica simples, passando pela métrica composta até chegar na métrica mista. No ensino da métrica simples, trabalho basicamente a subdivisão da pulsação em dois e quatro, já na métrica composta, trabalho a subdivisão da pulsação em três e depois em seis. Em seguida, acrescento a divisões irregulares da pulsação (quíalteras) e, por último, solfejos e ditados a duas vozes em compasso simples e composto. Sempre que possível, utilizo e indico aos alunos o uso do metrônomo para o estudo dos aspectos rítmicos e rítmicos-melódicos.

No ensino da percepção melódica, mais especificamente nos **ditados**, utilizo fragmentos de músicas ou melodias criadas especialmente para as aulas de percepção musical a partir dos ensinamentos de Benward e Kolosick (2009) e de Leo Kraft (1999), buscando também caminhar proporcionalmente ao conteúdo e nível dos solfejos melódicos estudados no “Guia teórico – prático”(Parte III e IV) do autor Ettore Pozzoli (1983), no “curso elementar” de Edgar Willems (1985), Berkowitz, S.; Frontier, G; & Kraft (1997), e principalmente, no livro “Music for Sight Singing” de Robert W. Ottman e Nancy Rogers (2011), a saber: 1) a partir da escala maior, geralmente em dó maior, por graus conjuntos; 2) Em outras tonalidades maiores, acrescentando saltos na tríade da tônica (I); 3) Repetindo o processo anterior em tonalidades menores; 4) Ditado com tonalidades maiores e menores com saltos mais livres, como por

exemplo, de 3ª, 4ª, 5ª, e saltos vindos da tríade de outros graus do campo harmônico, iniciando do V grau, depois o IV grau etc.; 5) Ditados a duas vozes em tonalidade maior e menor; 6) Ditados Modais, sobretudo, no modos dórico, lídio e mixolídio.

Quando possível, peço que os alunos façam uma transposição mental e oral dessas melodias, por meio de números referentes a cada grau da escala. Antes da execução dos solfejos incentivo que os alunos observem as tonalidades (maior/menor ou modal), limite da melodia, intervalos distantes e figuras rítmicas mais complexas, além de, cantarem as escalas e tríades de apoio ao tom principal. Caso o aluno sinta dificuldade durante a execução do solfejo melódico, aconselho que ele faça separadamente a leitura rítmica, em seguida a leitura das notas com a rítmica correta, para depois sim efetuar o solfejo.

Em um ditado, por exemplo, após o estudante ouvir um excerto, indico que ele cante a melodia antes de começar a anotação, a fim de memorizá-la o mais rápido possível. Durante o processo da escrita, alguns alunos optam por iniciar pela rítmica, outros pela melodia, outros ainda, preferem anotar ambas simultaneamente. No processo de correção dos ditados, normalmente emprego as estratégias utilizadas por Caregnato (2015), que foram comentadas no tópico sobre contextualização e vivência sonora.

Quando o aluno consegue memorizar a melodia corretamente, mas se equivocou na anotação, peço que ele cante a melodia até chegar na nota equivocada e, a partir desta nota, indico que caminhe pela escala em graus conjuntos até chegar na resolução da tônica. Nestes casos, o estudante percebe a diferença na quantidade de notas que estão entre a tônica e a nota pretendida.

Se o aluno tem alguma dificuldade nos solfejos e ditados, sugiro a subdivisão de 4 semicolcheias ou 2 colcheias abaixo de cada pulso do compasso simples, ou ainda, a subdivisão de 3 colcheias se for um compasso composto, que podem ser marcados e separados com os dedos.

Ainda no âmbito da percepção melódica, trabalho o reconhecimento de escalas, intervalos, tríades e tétrades. Para a discriminação de escalas menores natural, harmônica, melódica e bachiana e dos modos eclesiásticos, inicio com a explicação teórica para depois chegar até a distinção auditiva das mesmas.

Nas escalas menores parto das relativas, depois pela montagem das armaduras e, por último, verifico os graus da escala que serão alterados. Nos modos, prefiro começar do jônio que é o equivalente à escala maior, visto que a música tonal é a maior referência.

No reconhecimento auditivo, distribuo a escala em relação aos tons e semitons, mostrando a importância em solfejar seus graus por meio de números, mas também observando a relação intervalar que se forma a partir da tônica de cada escala, suas características e sensações peculiares.

Para ensinar os intervalos parto dos intervalos maiores e justos, que são os provenientes da armadura e da escala maior, para depois determinar as notas que fogem do tom, como menores, aumentadas, diminutas etc. Também comento sobre outras possibilidades do entendimento teórico, como pela distância de tom/semitom, ou no caso de intervalos mais distantes como os de 6ª e 7ª podem ser invertidos e facilmente pensados como 3ª e 2ª respectivamente. Ou ainda, independente das alterações presentes em certo intervalo, o mesmo pode ser considerado proporcionalmente à escala de dó maior, observando os semitons desta escala e adaptando as alterações quando necessário. Durante os solfejos, sugiro que prestem a atenção em algumas relações intervalares presentes nas melodias estudadas.

Para o reconhecimento dos intervalos geralmente trabalho de forma isolada e os associo aos fragmentos de músicas conhecidas dos alunos. Em alguns casos, os próprios alunos sugerem os exemplos que serão trabalhados. Desenvolvo uma ordem dos intervalos que aplico em sala de aula, a saber: 2M, 2m, 3M, 3m, 4J, 8J, 5J, 6M, 6m, 7M, 7m e o trítone. Primeiros esses intervalos são trabalhados de forma ascendente, depois de forma descendente e por último de forma harmônica. Assim como Severo e D'Amore (2016, p. 8-9), também peço que os alunos preencham mentalmente o salto intervalar com as notas da escala em graus conjuntos.

No tocante às Tríades, tétrades e inversões, primeiramente faço a explicação teórica da formação das tríades (maiores, menores, aumentadas e diminutas) a partir dos intervalos de 3ª (maior ou menor), 5ª (justa, aumentada ou diminuta) e nas tétrades acrescento a 7ª (maior, menor e diminuta), todos formados em relação à tônica, ou seja, a partir da relação da escala maior.

Alguns alunos preferem estudar a formação da tríade por meio de duas terças, a Maior com 2 tons, ou a menor, com 1 tom e  $\frac{1}{2}$ . Neste sentido, a tríade maior ficaria (3M+3m), a menor (3m+3M), a aumentada (3M+3M) e a diminuta (3m+3m).

Para resolver a sétima dentro da formação da tétrade, ao invés de pensar como mais um intervalo de 3ª, que no caso do acorde de Dó Maior com 7ª Maior se formaria entre as

notas “sol” e “si”, prefiro resolver o intervalo de 7ª por meio da distância semitom (2ª menor) formado em relação às notas “si” e “dó”, esta última sendo a oitava da fundamental do acorde. Tal procedimento também pode ser aplicado no reconhecimento das tétrades sem inversão.

Do ponto de vista da percepção melódica, normalmente trabalho o canto e a distinção desses acordes de forma fragmentada, mas também incentivo que os alunos procurem os intervalos, as tríades/tétrades e suas inversões ao longo das peças realizadas nos solfejos de aula e nas executadas em seus instrumentos.

No estudo separado dos acordes, alguns alunos fazem associações subjetivas categorizando-os em alegres ou tristes, ou tenso e não tenso etc. No reconhecimento das inversões, alerto os alunos sobre a possibilidade de buscar a fundamental do acorde a partir da sensação hierárquica gerada e também da observação da presença do intervalo de 4ª que surge nas inversões das tríades, como por exemplo, na 2ª inversão de uma tríade maior, onde o intervalo de 4ª justa aparece entre o baixo (5J) e a nota intermediária (fundamental do acorde). No ensino dos acordes, seja as tríades ou tétrades, também os relaciono com alguns exemplos musicais.

Por outro lado, ao analisar minha própria metodologia de ensino de percepção musical a partir de minhas últimas experiências em sala de aula, que foram embasadas especialmente na bibliografia levantada e nos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos meus alunos, penso que minha conduta pedagógica hoje está em transição, partindo da linha de atuação tradicional (que visa principalmente o treinamento) em sentido à tradicional mais contextualizada, que preza pela maior compreensão dos eventos sonoros. E nesse sentido, compartilho do mesmo pensamento da autora Bortz (2010), quando diz que é possível haver em uma mesma prática docente a intersecção entre a abordagem tradicional e outra mais alternativa. Sendo assim, recentemente venho propondo aos meus alunos o estudo de intervalos e acordes por meio da contextualização de extratos musicais reais, a prática constante de transcrição de excertos musicais e principalmente a criação de melodias, mesmo para os níveis mais iniciantes. Neste último caso, tomando como exemplo o nível 2, a partir de dois a quatro compassos em determinada tonalidade maior e tendo como nota inicial e final a tônica, restrinjo a extensão melódica e o uso de figuras e células rítmicas, mas dou liberdade para que o aprendiz elabore uma melodia utilizando as notas da escala e a princípio saltos dentro da tríade da tônica. Em seguida é proposto que o estudante tente solfejar o que



criou. Contudo, tais atividades demonstraram que é possível amenizar as dificuldades relacionadas com leitura à primeira vista, porém, nem sempre a criação do estudante é equivalente ao que ele tem na memória no primeiro momento, gerando assim uma outra melodia que serve como parâmetro de comparação e evolução de sua escuta musical. Portanto, acredito que uma das virtudes necessárias para o avanço de um educador musical seja repensar sua prática docente regularmente e, nesse sentido, uma de minhas ações será intensificar o ensino partindo da prática em sentido à teoria.

Elaborada a conceituação sobre o tema, o levantamento bibliográfico, a realização dos questionários e a descrição e análise da metodologia que utilizo em sala de aula, seguem as minhas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando atender ao primeiro objetivo desta pesquisa, que foi “*verificar nas publicações e nas práticas musicais, quais as diferentes metodologias de ensino da percepção musical, com o intuito de compreender qual a melhor forma de repassar esses ensinamentos para os alunos*”, obtive 5 tópicos: 1. Contextualização e vivência sonora como alternativas para a remodelação do ensino da disciplina de percepção musical; 2. O repertório musical a ser adotado no ensino da disciplina; 3. O uso de *softwares* e recursos tecnológicos no ensino da disciplina; 4. Apreciação musical como recurso auxiliar no processo de ensino da disciplina; 5. Improvisação, composição, arranjo e transcrição musical como meios auxiliares no processo de ensino da disciplina.

A reflexão acerca desses 5 tópicos apresentados permitiu-me concluir que o desenvolvimento de uma boa escuta musical é obtido graças a um trabalho docente que privilegia a contextualização de todo o material utilizado em sala de aula, seja a partir da escuta e direcionamento pedagógico de obras musicais já publicadas, seja na aplicação de exemplos musicais direcionados para a realização de solfejos e ditados rítmicos e melódicos. Ela também deve estar presente na maneira como as noções teóricas são repassadas, o que permitirá aos alunos uma compreensão teórica coadunada com a prática.

Dos cinco tópicos investigados a contextualização foi a mais priorizada, uma vez que em última instância engloba os tópicos restantes, tendo em vista que a compreensão de uma obra completa pode potencializar o aprimoramento da escuta musical. Nesse sentido, o livro de Maureen Carr em parceria com Bruce Benward (2011) e a tese de doutorado de Maria Flávia Barbosa (2009) foram alguns dos poucos trabalhos verificados que contemplam uma solução realmente pragmática e consistente no ensino desta disciplina. Carr e Benward defendem a necessidade de se aplicar a leitura cantada à primeira vista em um repertório misto que vai desde o canto gregoriano, passando pelos pilares da música ocidental, até chegar no século XX, auxiliando o estudante a ouvir e cantar não apenas intervalos isolados, mas contextualizando motivos intervalares em variados sistemas musicais. Além disso, os autores trazem algumas estratégias pedagógicas como a possibilidade da improvisação e da criação de melodias, que o diferem dos materiais normalmente utilizados em aulas de percepção musical. Para Barbosa o entendimento da percepção musical deve visar a

compreensão da obra musical em sua inteiridade, partindo “do todo para as partes”, considerando que o seu desenvolvimento ocorre por vias diferentes daquelas normalmente propostas pelos programas e pelos livros destinados a essa disciplina (Barbosa, 2009, p. 120). Alguns dos livros analisados pela autora estão entre aqueles que utilizo em sala de aula, a saber: Paul Hindemith (1988), Pozzoli - Parte I e II (1983), Prince (1993) e Benward e Kolosick (2009). Os demais citados, apesar de não os utilizar, não fogem da minha perspectiva de trabalho.

A utilização de um repertório misto nas aulas de percepção também esteve em avaliação e tem importância, pois estaria contemplando a atualidade, com maior intensidade, a integração e a mescla por parte das escolas de música de um aprendizado dirigido tanto para a música popular e folclórica como para a música erudita. Este repertório pode instigar o estudo de elementos musicais diferenciados de um repertório ao outro, estejam eles contidos nas frases, motivos, cadências, timbre, articulação, andamento, acentuação, dinâmica, textura. Não obstante este repertório diferenciado atende a compreensão de uma produção musical presente em nossa cultura e pode levar o estudante para uma proposta de desenvolvimento da improvisação e criação de composições de pequeno porte.

De forma similar, os *softwares* e recursos tecnológicos existentes poderiam servir, cada vez mais, de suporte relevante para os alunos utilizarem na sua prática diária e de certa maneira, conhecido e manuseados pelos docentes na disciplina, de forma a bem aplicá-los em sala de aula.

Embora tenha havido um único trabalho destinado aos *softwares* e recursos tecnológicos, trata-se de elemento adicional ao aprimoramento da escuta e pode ser manipulado tanto em sala de aula como pelo aluno fora do ambiente escolar. Essas ferramentas tecnológicas, cada vez mais serão introduzidas no mercado musical, embora haja ainda um certo tempo para serem absorvidas.

Outro ponto importante contido no levantamento bibliográfico realizado concentra-se na apreciação musical de obras completas já publicadas. Esta ação pareceu-me bastante significativa pois prepara o aluno de maneira gradual, a obter uma percepção mais contextualizada, dirigida para um sentido mais prático da escuta. Ficou comprovado que a apreciação de uma obra musical na disciplina permite ao aluno realizar discussões mais complexas sobre a estrutura da peça, sempre levando em consideração o nível em que esse aluno se encontra.

Penso que a associação do solfejo com a improvisação melódica e rítmica, independente do aluno estar na área de música popular ou erudita, seria uma importante ferramenta de motivação criativa, além de contribuir para o refinamento da escuta. A princípio ela ocorreria de forma simples, limitando a quantidade de compassos, figuras rítmicas, extensão melódica, pontos de apoio na tríade da tônica, depois nos outros graus do campo harmônico, e por final, poderiam ser acrescentadas as inflexões melódicas (notas de aproximação, notas auxiliares ou notas estranhas ao acorde) como notas de passagem, bordaduras, antecipação, retardo (suspensão), apogiatura, escapadas, cromatismos e ornamentações em geral.

Alguns autores sugeriram a prática de arranjar e “tocar de ouvido” transcrevendo músicas a partir de gravações, o que me parece, dependendo da experiência docente, uma atitude salutar.

Os dois questionários realizados definiram as dificuldades apontadas pelos alunos com respeito a esta disciplina, a saber:

1. Dificuldade em manter o pulso, andamento e precisar as figuras rítmicas;
2. Dificuldade em manter a afinação;
3. Pouca utilização de *softwares* e recursos tecnológicos, especialmente nos primeiros níveis;
4. Interesse reduzido para a análise harmônica e formal como auxílio ao aprimoramento da escuta musical;
5. O conteúdo teórico não é aplicado prontamente nos exemplos práticos, principalmente nos níveis iniciais;
6. Necessidade da variedade timbrística a ser empregada em sala de aula.

Essas questões poderiam ser sanadas em parte, utilizando os ensinamentos defendidos por Cooper e Meyer (1960), em seu livro denominado “*Rhythmic Structure of Music*”, que embora não esteja referendado no levantamento bibliográfico é de grande importância. Esses autores abordam separadamente o estudo dos três modos de organização temporal, que segundo eles são o pulso, o metro e o ritmo, além de outro aspecto da estrutura musical normalmente presente nas teorias rítmicas, chamada de agrupamento rítmico.

Da mesma forma, os ensinamentos de Sobreira (2001; 2002) sobre a desafinação devem ser considerados. Segundo ela, salvo em casos de problemas neurológicos, a desafinação pode ser amenizada ou até resolvida a partir do emprego de uma técnica vocal

adequada. Ainda que as aulas de percepção não contemplem essa prática vocal, a integração desta disciplina na matriz curricular dos cursos de música poderia trazer benefícios para os estudantes.

Quanto à baixa utilização de **softwares e recursos tecnológicos**, pode-se inferir que são pouquíssimas as instituições de ensino musical, especialmente às voltadas ao ensino técnico, acopladas com lousas digitais, salas de aula com computadores com internet para serem utilizados pelos estudantes, o que dificulta o seu emprego em sala de aula. Acredito que ainda por algum tempo, essas ferramentas tecnológicas poderão ser utilizadas individualmente pelos alunos nos seus estudos extracurriculares. Nos níveis mais avançados já se pode observar por parte dos estudantes o uso mais frequente de programas tecnológicos que auxiliam o desenvolvimento da escuta musical (questão n.º 13, questionário n.º 2). Os aplicativos e softwares mais citados pelos estudantes foram mencionados por Rodrigues (2012; 2013): “Ouvido absoluto”, “Solfège” e “TEORIA.COM”, sendo este último, o principal recurso tecnológico (exercício *online*) utilizado pelos meus alunos, uma vez que contempla tanto os conhecimentos teóricos como questões rítmicas e melódicas, além de ser facilmente encontrado na internet.

O interesse reduzido para a análise harmônica e formal como auxílio ao aprimoramento da escuta musical foi um ponto pouco citado pelos alunos e, de certa maneira, tem raiz no fato de haver pouca conexão entre a prática instrumental, as aulas de percepção e o conhecimento teórico, conforme relatado por Otutumi (2010, p. 1785) e Bortz (2007, p. 85 apud LIMA, 2012, p.122).

Depreende-se então, que quanto maior a inter-relação das disciplinas nos cursos de música, maior será o desenvolvimento performático e de escuta do estudante. Quanto mais intensamente o aluno conseguir aplicar na sua prática perceptiva os conhecimentos teóricos adquiridos, maior capacidade auditiva ele terá. Presume-se que uma matriz curricular contendo disciplinas que interagem coletivamente poderia ser uma maneira eficaz de desenvolver um estudante de música, tanto performaticamente, quanto na sua escuta.

A escolha do piano como instrumento principal a ser utilizado nas aulas de teoria e percepção musical contraria o argumento de Otutumi (2013) quando afirma que o uso frequente de apenas um instrumento no estudo do reconhecimento de diferentes **timbres** prejudica o desenvolvimento de uma boa escuta musical. Não se pode ignorar que este instrumento detém maior precisão na afinação, uma ampla extensão sonora e pode ser

adotado nas aulas de percepção por qualquer instrumentista, mas realmente, a diversificação timbrística deveria ser empregada em sala de aula. Uma prática pedagógica a ser sanada, seria fazer com que os alunos dos vários instrumentos pudessem em algum momento realizar os exemplos ministrados em sala de aula no seu próprio instrumento.

Quanto ao terceiro objetivo proposto na pesquisa, ou seja, *“verificar a partir do levantamento bibliográfico, quais as capacidades e habilidades necessárias para que os alunos desenvolvam uma escuta musical mais refinada e satisfatória”*, pode-se deduzir que as habilidades relevantes para que os alunos desenvolvam uma escuta musical mais apurada estão associadas com a capacidade de criação, improvisação, transcrição a partir de gravação, o “tocar de ouvido”, a habilidade em arranjar e a capacidade no manuseio dos recursos tecnológicos.

No que diz respeito ao ensino da música erudita, tenho observado que a prática da improvisação, da transcrição a partir de gravações (tocar de ouvido) ou alguma prática criativa não estão presentes nos programas e currículos de conservatórios, universidades e escolas de música. A prática da improvisação ocorre habitualmente nos cursos voltados para o aprendizado da música popular. Esta atividade faz parte da matriz curricular desses cursos. Os estudantes de música erudita preocupam-se muito mais com as questões técnicas relativas ao seu instrumento e em seguirem fielmente o que está escrito na partitura (BORGES, 2016, p. 80-81; NETO, 2010-b, p. 165). Se estas atividades fossem incorporadas nos cursos de música erudita, haveria maior desenvolvimento da escuta musical.

O último objetivo a ser avaliado na pesquisa diz respeito à reavaliação da minha metodologia de ensino em sala de aula. Nesse sentido percebo a importância de contemplar em minhas aulas exemplos musicais de forma contextualizada, além de promover de tempos em tempos a apreciação de obras completas para que os alunos se habituem com esta prática e aprimorem a sua escuta.

Apesar de estar atuando num curso de música erudita, percebo que a utilização de um repertório misto poderá contribuir para o melhor desenvolvimento auditivo do aluno, retirando-o de uma zona de conforto a qual está habituado.

Outra estratégia que me pareceu importante é ensinar a teoria musical a partir da prática, o que traria mais dinamicidade no aprendizado. Também se torna importante incentivar a classe a adotar ferramentas tecnológicas que poderão auxiliá-lo na prática diária extracurricular.

Combinar estratégias tradicionais com outras alternativas ao material vigente também me pareceu uma ótima solução, além de incorporar atividades voltadas à improvisação e criação musical.

Diante disso, posso afirmar, com segurança, que ao iniciar esta pesquisa, muitas das orientações que obtive a partir da investigação realizada não estavam bem estruturadas e claras na minha prática docente. Os ensinamentos obtidos a partir desta investigação me possibilitaram aprimorar a forma como ministrar essa disciplina e com certeza poderá auxiliar outros professores a obterem maior compreensão das necessidades e dos ensinamentos que deverão ser repassados aos alunos dos cursos de música. Diante disso, penso ter cumprido meus objetivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical como compreensão da obra musical:** contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09092009-162831/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jun. 2017.
- BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. **Percepção musical:** prática auditiva para músicos. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 7. ed. São Paulo: EDUSP; Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- BERKOWITZ, Sol; FRONTIER, Gabriel; & KRAFT, Leo. **A new approach to sight singing.** 4th ed. New York: Norton, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Suelena de Araujo. **Ensinando percepção musical:** um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3975508](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3975508)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BORGES, Suelena de Araujo; PENNA, Maura. O estudo da percepção musical em um curso técnico em instrumento musical: um projeto de pesquisa. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) - Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 22., 05 a 09 de outubro de 2015, Natal-RN. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. 13f. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1305/340>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- BORTZ, Graziela. Contextualização musical no treinamento auditivo: transferindo memórias à prática musical. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SIMCAM), 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- CAREGNATO, Caroline. **Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical.** Revista da ABEM, Londrina, v. 23, n. 34, p. 95-109, jan. - jun. de 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/526>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- CARR, Maureen A.; BENWARD, Bruce. **Percepção musical:** leitura cantada à primeira vista. Tradução de Adriana Lopes da Cunha Moreira. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.



COOPER, Grosvenor W.; MEYER, Leonard B. **The Rhythmic Structure of Music**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1960.

COSTA, Maria Cristina Souza. Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 18 a 22 de outubro de 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.753-760. Disponível em: <[http://abemeducaacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2004.pdf](http://abemeducaacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. 2017.

DUARTE, Aderbal. **Percepção musical para 1º e 2º graus e ensino superior: método de solfejo baseado na MPB**. Salvador: Boanova, 1996.

EDLUND, Lars. **Modus Vetus: sight singing and ear-training in major/minor tonality**. New York: Wilhelm Hansen, 1974.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta, Porto Alegre-RS, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. de 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

GARMENDIA, Emma. **Educacion audioperceptiva: bases intuitivas em el processo de formación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1981.

GOBBI, Valéria. **As significações da percepção na apreciação musical**. 2011. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32162>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: competencias, conteúdos e padrões**. Tradução de Maria Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUEST, Ian. **Arranjo: método prático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

HINDEMITH, Paul. **Curso condensado de harmonia tradicional**. Tradução de Souza Lima. São Paulo: Irmãos Vitale, 1949.

\_\_\_\_\_. **Treinamento elementar para músicos**. Tradução de M. Camargo Guarnieri. 4. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1988.

KRAFT, Leo. **A New Approach to Ear Training**. 2ª ed. New York: Norton, 1999.

LACERDA, Osvaldo. **Teoria elementar da música**. 15. ed. São Paulo: Ricordi, 1961.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Larissa Martins de. **Bases filosóficas e metodológicas para o ensino de percepção musical**. 2012. 370f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de. **Harmonia: uma abordagem prática**. 2. ed. São Paulo: edição do autor, 2010.

MARANGONI, Heitor Marques; FREIRE, Ricardo Dourado. Uma discussão entre os conceitos de ouvido interno, representação mental, imagética, audição e prática mental e suas implicações para a cognição musical. In: **Anais...** do XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais – 2016. Porto Alegre-RS, SINCAM 12, 24 a 27 de maio de 2016. p. 292 – 300. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM12.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ª ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valéria. **Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação música**. Música em Perspectiva (UFPR), Curitiba-PR, v. 7, n. 1, p. 110-128, jun. de 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

MOREIRA, Hugo Cogo. Qual método usar? Pressupostos teóricos, delineamento e estruturação do método quantitativo. In: LIMA, Sonia R. A. de. (Org.) **Ensino, Música & Interdisciplinaridade**. 3. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2015. p. 205-228.

NETO, Darcy Alcantara. **Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular**. 2010. 241f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-8MSN9F>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular**. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 1., 8 a 10 de novembro de 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 164-173. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2678/2010>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensino de percepção musical e aprendizagens informais: um estudo de caso com alunos de um curso de música popular**. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) - Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, III Encontro Goiano de Educação Musical. 22., 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. pt.1. p.910-921. Disponível em:

<[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)>. Acesso em: 06 de jan. 2017.

OTTOMAN, Robert W.; ROGERS, Nancy. **Music for sight singing**. 8. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (Pearson Education), 2011.

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, v. 1, n.2, p.168-190, 2013. Disponível em: <<http://vortex.unespar.edu.br/otutumi2.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música**. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP. 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi\\_CristianeHatsueVital\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi_CristianeHatsueVital_M.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; GOLDEMBERG, Ricardo. Percepção musical: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM): Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, III Encontro Goiano de Educação Musical. 22., 28 de setembro a 01 de outubro de 2010, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. pt.2. p. 1784-1792. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

PANARO, Pablo. Percepção musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. 1., 8 a 10 de novembro de 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 360-369. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2708/2031>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

POZZOLI, Ettore. **Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical** (Parte I e II). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. **Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical** (Parte III e IV). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

PRINCE, Adamo. **Método Prince: leitura e percepção – ritmo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1993.

\_\_\_\_\_. **Método Prince: leitura e percepção – ritmo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, [s.d.]. v. 2.

PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. 15. ed. rev. e melhorada. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música, 1977.

\_\_\_\_\_. **Princípios básicos da música para a juventude**. 19. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 1996. v. 2.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Pamella Castro. **Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico para o uso de softwares musicais para o ensino de percepção musical**. In: II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XVII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. 2., 20 a 23 de novembro de 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 532-541. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2474/1803>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SEVERO, José Simião. **O ensino de percepção musical através da música brasileira: norteando uma perspectiva**. In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 13., 25 a 27 de outubro de 2016, Teresina-PI. **Anais...** Teresina: ABEM, 2016. 10 f. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2132/943>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SEVERO, José Simião; D'AMORE, Ticiano Maciel. **O ensino de percepção musical: do tradicional ao "musical" em turmas heterogenias iniciais e iniciadas**. In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 13., 25 a 27 de outubro de 2016, Teresina-PI. **Anais...** Teresina: ABEM, 2016. 13 f. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/1997/944>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Desafinação vocal**. Rio de Janeiro: Musimed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desafinação vocal: uma visão geral**. Cadernos do Colóquio, Rio de Janeiro, p. 84-97, 2001. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/6>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SOUSA, Jairo Aurélio de Deus. **O ensino da percepção musical para iniciantes, com ênfase na utilização de timbres alternativos e no uso da palavra para uma turma de graduação em pedagogia**. 2015. 243f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2730852](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2730852)>. Acesso em: mai. 2016.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão Maria Betânia Parizzi. São Paulo: Atravez, 2010. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Música, mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. **Estudos preliminares sobre as negociações sociológicas determinantes do perceber musical brasileiro**: buscando uma epistemologia alternativa para a disciplina de Percepção Musical. Revista Opus, v. 15, n. 2, p. 71-88, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/255/234>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

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

WILLEMS, Edgar. **Solfejo**: curso elementar. Tradução de Raquel Marques Simões. São Paulo: Fermata, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Vinícius Jonas de. **A escuta musical no monismo de triplo aspecto**. 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2015.

ALMADA, Carlos. **Arranjo**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski**. Revista Música Hodie, Goiânia, v. 5, n.2, p. 91-105, 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/2476/11807>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

BARROS, Bernardo Guedes Nogueira Gomes de. **Escrito com o corpo: investigações sobre a escuta e o gesto musical**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

BORTZ, Graziela. Elementos de direção na prática de solfejos rítmicos e melódicos: uma abordagem pedagógica. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 25., 2015, Vitória. **Anais...** Porto Alegre-RS: Anppom, 2015. 7f. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3418/967>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BORTZ, Graziela; BROLO, Sirlei Guimarães Boettger. Percepção musical e improvisação: um estudo dirigido. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SIMCAM), 5., 26 a 29 de maio de 2009, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: UFG, 1988. p. 530-534. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 26 a 29 de outubro de 2009, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8430-8440. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3568\\_2012.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3568_2012.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

CAESAR, Rodolfo. **A escuta como objeto de pesquisa**. Revista Opus, v. 7, p. 34-44, set. 2000. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

CAPLIN, William Earl. **Classical Form: a theory of formal functions for the instrumental music of Haydn, Mozart, and Beethoven**. New York: Oxford University Press, 1998.

CARDOSO, Ângelo Nonato Natale et al. GrupPEM e proposta metodológica para percepção musical relativa e absoluta. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) - Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 22., 05 a 09 de outubro de 2015, Natal-RN. **Anais...** Natal: Abem, 2015. 11f. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/schedConf/presentations>. Acesso em: 01 ago. 2017.

CAZNOK, Yara Borges. **Música: entre o audível e o sensível**. São Paulo: UNESP, 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

EDLUND, Lars. **Modus Novus: studies in reading atonal melodies**. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963.

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

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GROSSI, Cristina de S. **As idéias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical**. Debates (UNIRIO), Rio de Janeiro, v. 7, p. 23-38, 2004. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4033/3594>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical**. Revista da Abem, v.9, n. 6, p. 49-58, set. de 2001. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/442/369>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GROUT, Donald; PALISCA, Claud V. **História da música ocidental**. Tradução Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 1994.

GUEST, Ian. **Harmonia: método prático**. Rio de Janeiro: Lumiar, 2006.

ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray. **A generative theory of tonal music**. Cambridge/London: MIT Press, 1983.

LESTER, Joel. **The rhythms of tonal music**. New York: Schirmer, 1986.

LIMA, Sonia Albano de Lima (Org.) **Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Música, educação e interdisciplinaridade:** uma tríade em construção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Perceber:** raiz do conhecimento. São Paulo: Vetor, 2012.

MED, Bohumil. **Solfejo.** Brasília: Musimed, 1986.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical.** V SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba-RR. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2011. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simpósio/violao2011/artigos/consideracoesiniciaissobre.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Encontros de percepção:** ferramenta de interação e práxis pedagógica. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM - Educação Musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade. 17 a 20 de outubro de 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. p. 767-771. Disponível em: <[http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2006.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Um olhar quantitativo sobre a situação da Percepção Musical nos cursos de graduação em música: respostas dos professores atuantes na área. XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM: Diversidade Musical e Compromisso Social o Papel da Educação Musical, 17., 08 a 11 de outubro de 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-7. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11794704/Um\\_olhar\\_quantitativo\\_sobre\\_a\\_situa%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_disciplina\\_Percep%C3%A7%C3%A3o\\_Musical\\_nos\\_cursos\\_de\\_gradua%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_m%C3%BA\\_sica\\_respostas\\_dos\\_professores\\_atuantes\\_na\\_%C3%A1rea?auto=download](https://www.academia.edu/11794704/Um_olhar_quantitativo_sobre_a_situa%C3%A7%C3%A3o_da_disciplina_Percep%C3%A7%C3%A3o_Musical_nos_cursos_de_gradua%C3%A7%C3%A3o_em_m%C3%BA_sica_respostas_dos_professores_atuantes_na_%C3%A1rea?auto=download)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

PAPAROTTI, Cyrene; LEAL, Valéria. **Cantonário:** guia prático para o canto. Salvador: Musimed, 2011.

PAREJO, Enny José Pereira. **Escuta musical:** uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar. 2008. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10035>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PORRES, Alexandre. A Relação entre Sinal Sonoro e Signo Musical: Considerações sobre sensação de rugosidade e sua tipomorfologia. In: **Anais...** do SIMCAM4 - IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais/ Cognição Musical: aspectos multidisciplinares. São Paulo-SP. Maio de 2008, p. 2-8. Disponível em: <http://www.abcoamus.org/documents/SIMCAM4.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.



RODRIGUES, Leonardo do Nascimento. **Apreciação musical: pesquisas e publicações no Brasil sobre processos de escuta musical.** In: IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM): XXII Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 4., 10 a 13 de maio de 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 439-446. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5683/5127>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Percepção musical e apreciação: diferenças e semelhanças entre modos de escuta.** In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. 10., 15 a 17 de setembro de 2016, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2016. 10 f. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/view/1661>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

SARMENTO, Luciana Elena. **A Escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2010.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical.** Tradução de Eduardo Seincman. São Paulo: EDUSP, 1993.

SENA, Francisco Canindé de Medeiros. **Percepção musical e harmonia: estudo de caso com um aluno deficiente visual.** In: XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, 13., 25 a 27 de outubro de 2016, Teresina-PI. **Anais...** Teresina: ABEM, 2016. 10 f. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/view/2146/893>>. Acesso em: 07 jun. de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 16. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SILVA, Caiti Hauck da. **Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: laboratório coral do departamento de Música da ECA-USP.** 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, Paulo do Couto e. **Da interpretação musical.** Porto Alegre: Globo, 1960.

SILVA, Ronaldo. **Análise sobre os aspectos psicológicos presentes no processo de audição em músicos profissionais.** Revista Ensaio, Tatuí-SP, n. 78, p. 35-40. jan. - fev. 2013. Disponível em: <[http://www.conservatoriodetatui.org.br/wp-content/uploads/2013/04/ensaio\\_78.pdf](http://www.conservatoriodetatui.org.br/wp-content/uploads/2013/04/ensaio_78.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

SILVA, Ronaldo; GOLDEMBERG, Ricardo. **A audição em músicos profissionais: um estudo de caso.** Revista da Abem, Londrina, v. 21, n. 30, p.119-130, jan. - jun. 2013. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/86/71>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SOBRINHO, Fernando Pereira da Silva. O método Esther Scliar: uma alternativa para o ensino de percepção musical. In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. 10., 15 a 17 de setembro de 2016, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2016. 12 f. Disponível em:

<<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1659/1025>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

TEMPERLEY, David. **The Cognition of Basic Musical Structures**. Cambridge/London: MIT Press, 2001.

TINÉ, Paulo José de Siqueira. **Harmonia: fundamentos de arranjo e improvisação**. São Paulo: Rondó/Fapesp, 2011.

TONUS, Tania. **Aspectos do ensino e aprendizagem da percepção musical: do erudito ao popular sem fronteiras**. Revista da FACCAMP (XIII WORKSHOP MULTIDISCIPLINAR SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM “PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR”), São Paulo, p. 148-153, 2016/2017. Disponível em:

<<http://www.faccamp.br/new/arq/pdf/anteriores/revista2016-2017.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

VASCONCELOS, José. **Acústica Musical e Organologia**. Porto Alegre: Movimento, 2002.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Suíça: Edições Pró Música, 1970.

ZANGHERI, Glaucio Adriano. **Música e fenomenologia no Traité de Pierre Schaeffer**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, ..... , brasileiro(a),..... anos, RG ..... , CPF nº....., residente a Rua....., estou ciente dos questionários que serão aplicados pessoalmente ou enviados através de e-mail por Luiz Rafael Moretto Giorgetti, que serão realizados entre os dias 27/04/2016 a 30/06/2016. Autorizo sua publicação na íntegra, desde que minha identidade seja preservada (anônimo).

Fui esclarecido que se trata da dissertação de mestrado de Luiz Rafael Moretto Giorgetti sob orientação da Profª. Drª. Sonia Regina Albano de Lima IA-UNESP/SP, não tendo outro destino ou autoria que não a publicação da pesquisa a ser realizada por esse mestrando. Não correndo da minha parte nenhum gasto ou ganho financeiro nesta participação e podendo deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento até a data de sua publicação, sem incorrer em nenhum prejuízo, mediante a assinatura de um termo de desistência.

Declaro que aceito participar do projeto de pesquisa citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a) e ter comigo uma cópia do questionário contendo minha ciência expressa.

Tatuí, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Entrevistador

---

Entrevistado

## ANEXO

## COMPROVANTE DE APROVAÇÃO EMITIDO PELA PLATAFORMA BRASIL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' interface. At the top, it features the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Below the logos are three buttons: 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. A 'Cadastros' link is visible on the left. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains a section for 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' with the following information:

**Título da Pesquisa:** CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM  
**Pesquisador Responsável:** Luiz Rafael Moretto Giorgetti  
**Área Temática:**  
**Versão:** 2  
**CAAE:** 63181316.0.0000.5398  
**Submetido em:** 15/03/2017  
**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio