

**Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Arte
Mestrado em Artes**

Pamella Castro Rodrigues

**OUVIR E FAZER MÚSICA COM COMPREENSÃO:
diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de
licenciandos em música e indicações de *softwares* para superação
de dificuldades**

**Belém
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

Pamella Castro Rodrigues

**OUVIR E FAZER MÚSICA COM COMPREENSÃO:
diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de
licenciandos em música e indicações de *softwares* para
superação de dificuldades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação da Professora Doutora Lia Braga Vieira e coorientação do Professor Doutor José Ruy Henderson Filho.

Belém

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),
Biblioteca do PPGARTES, Belém – PA.

Rodrigues, Pamella Castro, 1986-

Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades / Pamella Castro Rodrigues. - 2013.

Orientador: Lia Braga Vieira; Coorientador: José Ruy Henderson Filho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2013.

1. Musica - Instrução e Estudo 2. Percepção Musical. 3. Música por Computador 4. Música – Processamento de Dados I. Título.

CDD. 23. Ed. – 780.709



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

Pamella Castro Rodrigues

**OUVIR E FAZER MÚSICA COM COMPREENSÃO:
diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de
licenciandos em música e indicações de *softwares* para superação
de dificuldades**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de *Mestre em Artes*,
e aprovada na sua forma final pela Universidade Federal do Pará.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a. Lia Braga Vieira – PPGARTES – Orientadora
Presidente PPGARTES / UFPA

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – Coorientador
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior – Titular
PPGARTES / UFPA

Prof.^a Dr.^a Diana Santiago da Fonseca – Titular
PPGMUS – UFPA

**Belém
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos dezessete (17) dias do mês de Junho do ano de dois mil e treze (2013), as dez (10) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Instituto de Ciências da Arte, sob a presidência da orientadora professora doutora **Lia Braga Vieira** em cumprimento ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Pamella Castro Rodrigues**, 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**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores, **Lia Braga Vieira** e **José Ruy Henderson Filho** (co-orientador, membro titular) da Universidade do Estado do Pará, **Áureo Deo de Freitas Júnior** (membro interno titular) da Universidade Federal do Pará e **Diana Santiago da Fonseca** (membro titular) do PPGMUS da Universidade Federal da Bahia. Dando início aos trabalhos, a professora doutora **Lia Braga Vieira**, passou a palavra à mestranda, que apresentou o sumário da Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora **Lia Braga Vieira**, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata foi lavrada, e após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pa, 17 de Junho de 2013.

Prof^a Dr^a. Lia Braga Vieira

Lia Braga Vieira

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho

José Ruy Henderson Filho

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior

Áureo Deo de Freitas Júnior

Prof.^a Dr.^a Diana Santiago da Fonseca

Diana Santiago da Fonseca

Pamella Castro Rodrigues

Pamella Castro Rodrigues

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura _____

Local e Data _____

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por conceder-me liberalmente Sua sabedoria e graça, tornando possível a aquisição e organização das ideias e raciocínio indispensáveis para a concretização desta etapa.

À minha família, em especial meus amados pais, Manoel e Goreth e irmãs, Társilla e Jessika, por absoluto apoio, carinho, compreensão, credibilidade, paciência e colaboração fundamental, permitindo-me sempre tranquilidade e segurança, para prosseguir esta caminhada.

Aos meus irmãos e amigos da Igreja Cristã Evangélica Vida, pelo cuidado e apoio em oração.

À Professora Doutora Diana Santiago, pelo acolhimento oferecido e pelas orientações e sugestões significativas em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Áureo DeFreitas, por suas grandes contribuições, que fizeram parte deste trabalho.

Ao meu coorientador, Professor Doutor José Ruy Henderson Filho, por mais uma vez ter feito parte do meu percurso acadêmico.

À minha orientadora, Professora Doutora Lia Braga Vieira, minha eterna gratidão pela assistência, persistência e orientação presente, segura e competente, permitindo-me a abrangência do conhecimento para a produção desta dissertação.

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Música da UEPA, pela permissão e condições oferecidas para a realização da pesquisa.

Aos estudantes que fizeram parte desta pesquisa, por me permitirem extrair valiosas contribuições que basearam este trabalho.

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Artes, pela dedicação nesta jornada desafiadora de produção de conhecimento.

Aos colegas do Mestrado em Artes, pelo respeito e enriquecimento de meu processo de aprendizagem como estudante pesquisadora.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Agradeço àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação.

A todos, minha gratidão.

RESUMO

Trata-se de pesquisa na área de Educação Musical, circunscrita ao tema do desenvolvimento da percepção em música. A pergunta norteadora da investigação consistiu em: como se apresenta o desenvolvimento da percepção musical de professores de música em formação? O objetivo foi de diagnosticar o desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música. Esta pesquisa se justifica pela contribuição para o desenvolvimento da compreensão musical na formação de futuros professores de música. Para tanto, adotou como principal fundamentação teórica Edwin Gordon (2000), que defende a Teoria da Aprendizagem Musical e a Audição. A pesquisa foi desenvolvida por meio do estudo do caso da disciplina Percepção e Análise I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará, envolvendo os estudantes e a professora - papel assumido por esta pesquisadora. Os dados foram coletados por meio de observação e registrados em gravações de aulas e entrevistas. Os resultados indicaram interesses, aprendizados, necessidades e dificuldades, e levaram à indicação de *softwares* para o desenvolvimento da percepção musical.

Palavras-chave: Licenciando em Música; Percepção musical; Computador; Aprendizagem Musical.

ABSTRACT

This research in the area of music education was written under the theme “The development of music perception”. The guiding question of this investigation is “How the development of music perception is presented in teachers under graduation?” The objective was to diagnose the development of music perception in students of music. This research is justified through the contribution to the development of music comprehension in the future of music teachers’ graduation. Therefore the theory of Edwin Gordon (2000) which supports the “Audition and music learning theory” was adopted. The research was developed through the case study of the subject “*Perception and analysis I*” (Percepção e Análise I) in the first semester of 2012 at the Faculty of Music in the University of Pará, involving the students and the teacher. The pieces of information collected from the observation, registered in records of classes and interviews showed interest, learning, necessities and difficulties which ended up in the indication of software for the development of the music perception.

Key-words: Music Perception, Computer, Musical Learning Process.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1** - LISTA DOS EQUIPAMENTOS PREVISTOS PARA O LABORATÓRIO DE MÚSICA E INFORMÁTICA. 57
- QUADRO 2** – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I 60
- QUADRO 3** – PROGRAMA DE DISCIPLINAS DISPONIBILIZADO PELA COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM MÚSICA x CRONOGRAMA DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I DISPONIBILIZADO POR DOCENTE..... 61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EMUFPA – Escola de Música da Universidade Federal do Pará

FECG – Fundação Estadual Carlos Gomes

IECG – Instituto Estadual Carlos Gomes

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	16
1. DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	22
1.1 APRENDIZAGEM MUSICAL.....	22
1.2 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	32
2. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I	42
2.1 HISTÓRICO DO CURSO	42
2.2 PERFIL DO LICENCIADO	46
2.3 ESTRUTURA DO CURSO	54
3. ENSINO E A APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I: ASPECTOS RELACIONADOS À ATUAÇÃO DA PROFESSORA	59
3.1 PREPARAÇÃO E PLANEJAMENTO	59
3.1.1 Os objetivos, os conteúdos e avaliação previstos	59
3.2 A EXECUÇÃO DO ENSINO E OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM	64
3.2.1 A perspectiva da pesquisadora	64
4. OS ESTUDANTES DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I: ASPECTOS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DA PERCEPÇÃO MUSICAL	68
4.1 QUEM SÃO OS ESTUDANTES?.....	68
4.2 QUAIS FORAM OS SEUS PERCURSOS NA VIDA MUSICAL?	72
4.2.1 Os primeiros contatos	73
4.2.2 Como se deu a continuidade dos estudos?	78
4.3 QUAIS AS DIFICULDADES E FACILIDADES NAS DISCIPLINAS DO CURSO?	85
4.4 QUAIS AS DIFICULDADES E FACILIDADES EM PERCEPÇÃO E ANÁLISE I?	98
4.5 FORMAS DE ESTUDO.....	107
4.6 APRENDIZADO PARA ALÉM DO CONTEÚDO MUSICAL.....	110

4.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	110
5. SOFTWARES E EXERCÍCIOS ONLINE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM FORMAÇÃO SUPERIOR	113
5.1 RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO MUSICAL E NOTAÇÃO	113
5.2 UTILIZAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO MUSICAL E NOTAÇÃO.....	115
5.2.1 Leitura e escrita.....	117
5.2.1.1 Leitura e escrita rítmica	117
5.2.1.2 Leitura e escrita melódica.....	118
5.2.1.3 Leitura e escrita rítmico-melódica.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	126
GLOSSÁRIO	130
APÊNDICES.....	131

INTRODUÇÃO

O interesse pela realização desta pesquisa emergiu durante o processo de minha formação como professora de música. Quando aluna do curso de Licenciatura em Música, nas disciplinas Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical, observei a dificuldade de meus colegas no ouvir e reproduzir música. Era uma turma bem heterogênea, pessoas com formações variadas, o que dificultou o avanço nas disciplinas. Havia a dificuldade de desenvolver os assuntos tendo que tratar de questões que eram básicas até mesmo para ingressar no curso.

No mesmo curso, na disciplina de Informática Aplicada à Música, fui apresentada a alguns *softwares* específicos de música. Além do Encore que anteriormente já usava, aprendi a manusear o Finale, também programa de edição de partituras, e o Sound Forge, utilizado para edição de áudio (masterização). Desde aí, vi a possibilidade de elaborar meu projeto de trabalho de conclusão de curso tratando da necessidade de um laboratório com novas tecnologias, sobretudo o computador, preparado para o uso específico em música, com o tema: “Mediação Tecnológica e a Formação do Professor de Música: um estudo sobre a importância de um laboratório de Música Computacional, Eletrônica e Eletroacústica para o Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará” (RODRIGUES, 2007).

Na especialização em Fundamentos da Criação Musical (RODRIGUES, 2010), escrevi minha monografia pensando no caminho que já tinha iniciado e uni à composição musical, que também faz parte desse processo de ouvir e fazer música. A pesquisa visou analisar funções do computador na criação musical de compositores contemporâneos de Belém e, por meio dessa perspectiva, descrever os procedimentos composicionais com o uso do computador, identificar os níveis de relação entre as composições e o computador e compreender como o computador colabora na composição musical contemporânea.

Já como professora das disciplinas Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará - UEPA, lembrei da realidade que vivi quando estudei essas disciplinas na mesma graduação.

Foi enquanto vivenciava essa realidade de professora, que iniciei a investigação sobre a problemática descrita, em face da **pergunta** que emergiu:

como se apresenta, atualmente, o desenvolvimento da percepção musical desses professores de música em formação?

Minhas experiências como aluna e professora levaram-me às **hipóteses** de que ainda havia lacunas no aprendizado da percepção musical desses estudantes; que eu experimentaria as dificuldades que um professor tem ao ministrá-las face às diferentes realidades musicais dos estudantes; que teria que buscar recursos didáticos para que todos compreendessem o conteúdo programático; e, por fim, que um desses recursos poderia ser o computador, sobre o qual eu já desenvolvera estudos e pesquisas.

Para a investigação sobre aquela pergunta e essas hipóteses, tracei como **objetivo geral**: diagnosticar o desenvolvimento da percepção musical dos estudantes da disciplina Percepção e Análise I do primeiro semestre de 2012 do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Os **objetivos específicos** consistiram em:

- fundamentar teoricamente o uso do computador no desenvolvimento da percepção musical;
- apreender, por meio do histórico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará, as perspectivas pelas quais foi criado referido curso e, nesse contexto, compreender a finalidade da disciplina Percepção e Análise I;
- descrever o ensino e a aprendizagem na disciplina Percepção e Análise I nos aspectos relacionados à atuação da professora;
- refletir sobre as experiências musicais anteriores e os atuais interesses, necessidades, facilidades e dificuldades no aprendizado da percepção musical desses estudantes;
- indicar recursos computacionais que possam contribuir para o desenvolvimento da percepção musical desses licenciandos em música, descrevendo seus usos nesse aprendizado.

Esta pesquisa se justifica pela contribuição para o desenvolvimento da compreensão musical na formação de licenciandos em música. Além disso, em termos de recursos pedagógicos, o computador configura-se como ferramenta, para o futuro profissional, nas tecnologias com as quais ele vai lidar no mundo do trabalho.

É possível verificar nos dias de hoje o uso do computador para diversas tarefas no cotidiano do homem contemporâneo. Observa-se também a utilização de novas ferramentas tecnológicas na educação em geral. Kenski (2007) diz que:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (Idem, p. 46).

O ensino de música, segundo Gohn (2003), por muito tempo não se utilizou dessas novas tecnologias como ferramentas auxiliares na prática didática. “Só muito recentemente o uso de programas de computador, vídeo-aulas, além dos recursos disponíveis na internet, começaram a ser explorados, especialmente no ensino da música popular” (Idem, p. 10).

A informação só se torna conhecimento quando se faz uma aplicação efetiva deste na vida daquele que aprende. “Dentro dessa visão da música, em que o domínio tecnológico é extremamente valioso, novas formas de ensinar e aprender se desenvolvem” (GOHN, 2003, p. 16). O uso do computador pode prover ao estudante melhores condições de apreensão das informações musicais. A utilização dessas novas ferramentas dá a possibilidade de novos caminhos.

A união entre a música e o computador pode oferecer a possibilidade de estudo de elementos musicais, oferecendo tratamento diferenciado a cada estudante, trazendo também o condicionamento, pois permite o erro e a experimentação sem a necessidade de um professor que corrija. O próprio computador é capaz de mostrar o que o estudante está fazendo. Pode trazer também segurança ao professor, pois ele pode avançar mais em suas aulas, tratando de assuntos mais aprofundados e orientando os estudantes, mostrando-lhes o que precisam trabalhar. Pode levar à compreensão de antigas e novas músicas, promovendo a apreciação, a execução, a composição e improvisação.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optei pelo estudo do caso da disciplina Percepção e Análise Musical I do primeiro semestre de 2012 do curso de

Licenciatura Plena em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma “estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos”, sem a intenção de manipular comportamentos (Idem, p.26), mas de compreender os fenômenos sociais, preservando as “características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Idem, p. 20). Desse modo, torna possível investigar o “como” e o “porque”, e não tanto o “quanto” a respeito dos fenômenos, buscando abordagem qualitativa. Nesse âmbito, de complexidade, o estudo de caso demanda envolver fontes diversas de evidências, tais como: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2005).

Este estudo foi baseado em três fontes de evidências: documentação, entrevistas com estudantes da disciplina em tela e observação participante. Utilizei mais de um instrumento de coleta de dados por considerar que “[...] as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes” (Idem, p. 112). O uso de diversos instrumentos de coleta de dados é justificado também pelo fato de que permite “um cruzamento de dados, podendo assim obter uma melhor compreensão do problema estudado” (PORTELA, 2004).

Segundo Triviños (2007), pode-se dizer que o estudo de caso observacional é uma categoria típica de pesquisa qualitativa. Ele diz que “a técnica de coleta de informações mais importante dela é a *observação participante*” (Idem, p. 135). Utilizei a observação participante aproveitando também a oportunidade de ministrar a disciplina em questão para vinte e três estudantes, no turno da manhã, nos meses de fevereiro a junho de 2012. Os dados foram registrados em diário de campo, havendo ainda o registro em áudio e vídeo das aulas da disciplina.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) dizem que:

A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. Por isto se afirma que o observador participante “deve aprender a usar sua própria pessoa como o principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação” (Sanday, 1984, p. 20). Para Guba e Lincoln (1989), esse papel atribuído ao instrumental humano decorre de sua extrema adaptabilidade, o que leva esses autores a recomendarem que, nos estágios

iniciais do trabalho de campo ele seja, não apenas o principal, mas o único instrumento de investigação (Idem, p. 166-167).

É importante deixar claro que o nível de entrega na observação é adaptável às diversas situações:

Embora geralmente se associe a observação participante à imersão total do pesquisador no contexto observado, passando a ser um membro do grupo, o nível de participação do observador é bastante variável, bem como o nível de exposição de seu papel de pesquisador aos outros membros do grupo estudado (Idem, p. 167).

Atrelada à observação, apliquei entrevistas individuais gravadas em áudio e vídeo com dezessete estudantes da turma. Como se vê, este não era o número total da turma, mas foram os que puderam dispor de tempo para serem entrevistados, o que não foi possível para seis estudantes da turma. O tipo de entrevista realizada foi a semi-estruturada, “porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

Este tipo de entrevista foi importante por poder tratar de questionamentos que necessitavam de respostas dentro desta pesquisa superando respostas óbvias. Procurei também manter as individualidades, que apesar da complexidade apresentaram a multiplicidade vivida na observação em sala de aula.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) dizem que:

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode, como vimos, ser parte integrante da observação participante. Neste último caso, ela costuma ser, pelo menos de início, inteiramente informal. O pesquisador se aproxima do sujeito e diz, por exemplo: “Nós ainda não conversamos. Você tem um tempinho?”.

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (Idem, p. 168).

A pesquisa documental também foi uma ferramenta importante para esta pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004, p. 169) comentam que “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. A pesquisa documental foi feita a partir de documentos fornecidos pela coordenação do curso de Licenciatura Plena em Música como o seu Projeto Político Pedagógico e os programas das disciplinas do curso, além da legislação pertinente como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação – Artes. Esta ferramenta se tornou importante porque, de acordo com Yin (2005), “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Idem, p. 112).

Estes documentos funcionaram como apoio para a contextualização da disciplina Percepção e Análise I, que além da investigação em sala de aula, serviu para a compreensão de aspectos relacionados ao funcionamento do curso e, conseqüentemente, da disciplina em questão. Segundo May (2004, p. 213), “os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos”.

A partir do que foi coletado, é importante saber que:

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tantativamente (*sic*) identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e / ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 170).

A análise dos dados envolveu os seguintes aspectos:

- Sobre os estudantes: aprendizado de cada estudante observado, história de vida musical individual anterior e concomitante à Licenciatura, fatores socioeconômicos e culturais desses futuros profissionais;

- Sobre a disciplina: condições materiais de desenvolvimento da disciplina Percepção e Análise Musical I na sala de aula observada, entre outros fatores que interferiram no desenvolvimento da percepção musical dos estudantes observados e entrevistados.

- Sobre a professora (esta pesquisadora e autora desta dissertação): o ensino desenvolvido na disciplina Percepção e Análise I.

Quanto aos aspectos éticos, o projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Música do CCSE/ UEPA, para permissão da realização da pesquisa. Além disso, os estudantes que concordaram com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Este texto está organizado nos seguintes capítulos, além desta Introdução:

1 Desenvolvimento da percepção musical: fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da percepção na aprendizagem musical e, nesse âmbito, o uso do computador. O capítulo envolve, ainda, uma revisão da literatura sobre o tema desta pesquisa.

2 O curso de Licenciatura em Música: contextualização da disciplina Percepção e Análise I. Apresenta o histórico do curso, objetivos, o perfil do licenciado e a estrutura do curso.

3 O ensino e a aprendizagem na disciplina Percepção e Análise I. Aborda a atuação desta pesquisadora no ensino de referida disciplina no curso de Licenciatura em Música da UEPA, descrevendo e refletindo sobre: preparação e planejamento, objetivos, conteúdos e avaliação previstos, execução do ensino e os resultados da aprendizagem, perspectivas da pesquisadora.

4 Os estudantes da disciplina Percepção e Análise I. Trata dos resultados das entrevistas com os estudantes do curso de Licenciatura em Música, respondendo às questões: quem são os estudantes? Quais foram os seus percursos na vida musical? Como se deu a continuidade dos estudos? Quais as dificuldades e facilidades nas disciplinas do curso? Quais as dificuldades e facilidades em Percepção e Análise I?

5 *Softwares* para o desenvolvimento da percepção musical de professores de música em formação superior. Apresentação de *softwares* e possibilidades de uso para o desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música.

Considerações finais. Consiste na síntese das principais conclusões da pesquisa, relacionadas à pergunta norteadora, às hipóteses e aos objetivos

traçados. Pretendi, ainda, apontar questões emergentes que sinalizem direções para a continuidade da investigação numa próxima pesquisa.

1. DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Para a realização desta pesquisa, foi necessário buscar fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da percepção na aprendizagem musical e, nesse âmbito, o uso do computador. A respeito deste segundo aspecto, este estudo abrangeu uma revisão da literatura permitindo um olhar sobre pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas no campo da educação musical no Brasil.

1.1 APRENDIZAGEM MUSICAL

A música, de acordo com John Blacking (2000), é a organização de sons pelo homem, organização esta feita a partir dos conhecimentos obtidos e desenvolvidos a partir da cultura em que está inserido.

Segundo Daniel Levitin (2006, p. 26), “quando ouvimos música, estamos, de fato, percebendo sete atributos ou ‘dimensões’ diferentes”: a Altura, o Ritmo, o Andamento, o Contorno, o Timbre, o Volume e a Localização Especial. Ele explica que “esses atributos são separáveis. Cada um pode ser variado sem alterar os demais, o que permite estudar um deles de cada vez, razão pela qual podemos pensar neles como dimensões” (Idem).

A organização sonora depende de uma significação do que ela representa a partir de uma estrutura. Para que isso ocorra efetivamente, precisamos ser capazes de captar auditivamente os sons fisicamente presentes em sua matéria sonora e dar significado ao que se ouviu. A partir disso, Martins (1993) define percepção auditiva e percepção musical:

A percepção auditiva, envolve o processo de captação dos sons e sua memória enquanto a percepção musical, envolve o processo de captação de eventos sonoros no contexto do discurso musical. A primeira baseia-se no ato de perceber, identificar e classificar os sons; a segunda amplia a interpretação dos sons como pressuposto para a organização e a viabilização do discurso e conseqüentemente da linguagem musical (MARTINS, 1993, p. 81).

De acordo com Piaget e Inhelder (1989), a percepção se desenvolve progressivamente, sendo que “as atividades perceptivas se desenvolvem com a idade até poderem dobrar-se às diretivas que lhe sugere a inteligência em seus progressos operatórios” (Idem, p. 40). A percepção auditiva é parte integrante no

desenvolvimento da percepção musical que depende do material sonoro para desenvolver a memória e a apreensão de relações sonoras que formam a estrutura da música.

Edwin Gordon (2000) sugere o termo “audiação” que pode também estar relacionado à significação dada à música na percepção musical¹. Ele diferencia a percepção auditiva da audiação, propondo que ela também vai além da imagística:

A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabamos de ouvir e executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audiação quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. A percepção auditiva tem lugar quando ouvimos realmente um som, no momento em que ele está a ser produzido. Mas só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido. Na percepção auditiva, lidamos com acontecimentos sonoros imediatos. Na audiação, porém, lidamos com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura. Além disso, comparada com o que normalmente se chama imagística musical, a audiação é um processo bem mais profundo. A imagística musical sugere apenas a imagem vívida ou figurativa do que o som musical pode representar. Não requer a assimilação e a compreensão do som musical em si, como sucede com a audiação (GORDON, 2000, p. 16).

O termo “audiação”, proposto por Gordon (2000) como produto que lhe interessou observar em sua Teoria de Aprendizagem Musical, trata-se do processo de dar significado à música mesmo quando ela não está fisicamente presente.

[...] é a medida que ouvimos música que estamos, auditivamente, a perceber o som. Só depois de um breve tempo após a audição do som se faz a audiação, atribuindo-se significado musical a esse som. Como é óbvio, também se está a perceber auditivamente e, em seguida, a dar significado aos sucessivos sons da música. Isto é, está-se a fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo, quando se está a audiar música. Está-se a prestar atenção e também a compreender a música e, dependendo do conhecimento e da experiência de cada um, talvez até a fazer mais do que isso. Por que razão toda a gente concorda que este é o procedimento para a linguagem, mas não para a música? Suspeito que é porque, como sociedade, crescemos tão distanciados e tão pouco a vontade com a música que já não conseguimos apreender a sua sequência natural (GORDON, 2000, p. 17).

¹ Irei utilizar o termo dado por Gordon, Audiação, como sinônimo de Percepção Musical.

Como se pode observar, o autor faz analogia entre o processo de audição e aprendizado da língua materna. Ele compara a audição à tradução simultânea feita constantemente ao tentar dar significado ao que é ouvido, falado ou lido.

Consideremos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audição têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição é o que é comunicado (GORDON, 2000, p. 19).

Martins (1993) explica que os processos de aquisição da linguagem verbal e musical envolvem operações iguais. Sendo assim, poderia ser tratada como óbvia a aquisição da música equivalente ao conhecimento da linguagem verbal, o que na realidade não acontece.

A comparação entre a evolução dos estágios na linguagem verbal com a evolução dos estágios na linguagem musical, leva a constatação de um atraso na aquisição da linguagem musical em relação à verbal, embora as estruturas cognitivas necessárias já estejam formadas durante a aquisição da linguagem verbal. Isto quer dizer que, a aquisição da linguagem verbal não é simultânea à aquisição da linguagem musical. Existe portanto uma decalagem horizontal visto que nas duas linguagens, estão envolvidos os mesmos tipos de operações, apenas com conteúdos diferentes (MARTINS, 1993, p. 83)

A diferenciação dos termos (percepção auditiva e percepção musical/audição) torna-se importante para que haja um direcionamento correto diante do aprendizado musical de estudantes, tornando-os independentes, flexíveis e autônomos em seu fazer musical.

Assim como se pode aprender a proferir sílabas sem sentido, tais como “ah va di!” ou a repetir uma frase numa língua estrangeira sem saber o significado do que se está a dizer, as crianças podem aprender a cantar uma canção de cor sem reconhecerem o seu significado musical, isto é, sem compreenderem a sintaxe da canção. Essas crianças estão, evidentemente, a imitar, mas não a audiar. Que a capacidade infantil de imitar é mais desenvolvida do que a de audiar torna-se óbvio, quando pedimos a uma criança que cante sozinha. Os professores observadores sabem que, embora um grupo de crianças possa entoar uma canção em coro relativamente sem falhas, só um ou dois membros do grupo conseguem cantar a música toda a solo. Quando as crianças audiam, as execuções em grupo não são diferentes das feitas a solo, porque em ambos os casos as crianças estão a

cantar e, ao mesmo tempo, a recriar a música mentalmente. Se, por alguma razão, esquecem as notas corretas, improvisam com substituições convincentes (GORDON, 2000, p. 23).

Estas qualidades – independência, flexibilidade e autonomia – se tornam ainda mais necessárias para um professor de música que deverá demonstrar segurança diante de diversas situações. Segurança que é importante para a orientação e mediação do conhecimento musical para outros estudantes.

A audição permite a aplicação constante de conhecimentos adquiridos, acumulados, em músicas já familiares ou não familiares, o que permite ao professor ter certeza da música que faz e, conseqüentemente, entender o fazer musical dos estudantes, ajudando-os a terem maior proveito da música:

A audição é uma resposta ativa. Quando imitamos, sabemos o que devemos tocar a seguir em música familiar, recordando o que acabamos de tocar. É um processo de olhar para trás. Quando audiamos, porém, sabemos o que devemos tocar a seguir, sem anular a memória, antecipando em música familiar e predizendo em música não-familiar o que está para vir. É um processo de projetar o pensamento para a frente (GORDON, 2000, p. 24).

Retornando à idéia de Blacking (2000) quanto a definição de música como sons organizados pelo homem, Gordon (2000) explica que

Som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado. O significado que se dá a esses sons será diferente consoante os diferentes momentos, assim como diferentes serão as interpretações de outra pessoa qualquer. O nível de aptidão musical e a esfera da educação e da experiência de cada um determinam a qualidade do significado que estamos preparados para conferir à música em qualquer altura (GORDON, 2000, p. 18).

Os conhecimentos que cada indivíduo tem em música são desenvolvidos a partir da aptidão musical, da educação e da experiência. Hentshke (1993) também acrescenta que a ampliação da compreensão musical está ligada a três fatores que também se relacionam respectivamente aos mencionados acima em Gordon: o desenvolvimento cognitivo, a educação formal e o meio-ambiente.

O tempo que um indivíduo necessita para estar exposto a educação musical ou, em outras palavras, estar envolvido sistematicamente com música, para se desenvolver de um ponto a

outro pode variar significativamente de acordo com o tipo de educação formal, meio-ambiente, e também desenvolvimento cognitivo (HENTSHKE, 1993, p. 53).

Relacionando esses três fatores, a aptidão musical, a educação e a experiência, aos fatores gerais para a evolução mental que Piaget e Inhelder (1989) propõem no livro “A Psicologia da Criança”, vemos que o processo de aprendizagem resulta de mais de uma fonte de aquisição de conhecimento. Os três primeiros fatores listados abaixo estão diretamente envolvidos aos propostos por Gordon:

1. O crescimento orgânico e, especialmente, a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos [...]; as condições orgânicas da percepção só se encontram plenamente realizadas na adolescência [...].
2. [...] o papel do exercício e da experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos (por oposição à experiência social). [...] É complexo, porque existem dois tipos de experiência: a) A experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades [...]; b) A experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado da coordenação das ações [...].
3. [...] das interações e transmissões sociais. [...]
4. [...] mecanismos do inatismo e da maturação. [...] No caso do desenvolvimento da criança, não há plano pré-estabelecido, senão uma construção progressiva tal que cada inovação só se torna possível em função da precedente. [...] Ora, tal mecanismo interno [...] é, de fato, observável por ocasião de cada construção parcial e de cada passagem de um estágio ao seguinte: é um processo de equilibração, não no sentido simples de equilíbrio de forças, como em mecânica, ou de aumento de entropia como em termodinâmica, mais no sentido, hoje preciso graças à cibernética, de auto-regulação, isto é, de sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa (sistemas de anéis ou *feedbacks*) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações (Idem, p. 130-132, grifo nosso).

Quanto à aptidão musical, Gordon (2000, p. 64) acredita que esta “é espontânea e ocorre, fundamentalmente, nas células e nos genes, isto é, no corpo inteiro”.

Nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nasçamos iguais. Antes do nascimento, todas as crianças tem potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial para aprender e compreender música. No entanto, todas tem igual direito a atingir o nível máximo de que são musicalmente capazes (GORDON, 2000, p. 63).

Isto não determina, no entanto, que os outros fatores não contribuam para o alargamento do conhecimento musical. Daniel Levitin (2006) explica que temos um sistema pré-equipado que pode ser moldado durante um período crítico²:

[...] nós não nascemos predispostos para falar uma língua particular; através da exposição continuada, nossos cérebros se moldam às estruturas da língua específica que ouvimos. Sloboda sugere que pode existir um módulo musical semelhante que vem pré-equipado para discernir a estrutura e a gramática musical da cultura do bebê, desde que a exposição continuada à música ocorra durante o período crítico (LEVITIN, 2006, p. 39).

Para deixar mais claro e não confundir com a ideia de *talento*, a aptidão musical sozinha não é um fator determinante no desempenho musical:

Embora os alunos com alto nível de desempenho musical devam ter também um alto nível de aptidão musical, não é forçosamente verdade que os alunos com baixo nível de desempenho musical tenham necessariamente um baixo nível de aptidão musical. Há alunos com um alto nível de aptidão musical que nunca atingem o seu potencial, porque não receberam o devido apoio ou a devida formação em música. Por isso, não tem a preparação nem a motivação para começar ou continuar a ter sucesso em música. Com apoio e formação apropriados, esses alunos, em devido tempo, podem ter tanto sucesso como os que presentemente têm altos níveis de desempenho e de aptidão musical. Por outro lado, os alunos com baixo nível de aptidão podem, com a formação apropriada, chegar mais longe do que os alunos que tem níveis médios de aptidão musical e estão a receber formação inadequada.

Assim como não há ser humano sem alguma inteligência, também não há ser humano sem alguma aptidão musical. Nessa medida, toda a gente é musical. Não existe ninguém que não possa, pelo menos, aprender a escutar e executar música com algum grau de sucesso. Mais de dois terços dos seres humanos encontram-se dentro da média. Quer dizer, tem aptidão musical média. Os restantes têm aptidões musicais acima ou abaixo da média e muito poucos tem aptidão musical excepcionalmente alta ou baixa. Os resultados de testes válidos de aptidão musical sugerem que, em cem pessoas, uma ou duas, aproximadamente, podem considerar-se como tendo uma aptidão musical excepcionalmente alta, e que só uma em milhares tem o potencial para atingir o nível genial. Não é uma análise gratificante sobre a nossa sociedade dizer-se que apenas tão poucos com potencial de gênio atingem esse nível,

² A noção de “períodos críticos” pode também levar longe na explicação da competência musical. Quase todos os músicos “de primeira” do mundo começaram sua formação musical quando eram bem pequenos. É improvável que a razão de seu sucesso resida simplesmente no fato de que tiveram mais horas de prática; o que é mais provável é que existam períodos críticos de desenvolvimento em que o cérebro está em rápido crescimento e receptivo a fazer as novas conexões necessárias para incorporar o pensamento musical na natureza do pensamento propriamente dito – um processo que transforma o pensamento musical em automático, como o andar ou o falar (LEVITIN, 2006, p. 39).

e que um número substancial desses poucos nunca virá, possivelmente a obter o devido reconhecimento (GORDON, 2000, p. 64-65).

Quanto à educação, a formalização do conteúdo musical é importante, pois apresenta de forma sistemática conhecimentos que são necessários para um crescimento progressivo da percepção musical. O aprendizado de padrões musicais contribui para que o estudante tenha elementos fixos que deem significado à música.

[...] a música é composta por uma grande quantidade de pequenos fragmentos encadeados, e [que] a percepção musical é simplesmente a concatenação de uma série de atos perceptivos aplicados a esses fragmentos. [...] a audição inteligente capta tais relações; ela procura abarcar um número grande de notas para tornar-se uma 'escuta estrutural' (SLOBODA, 2008, p. 200).

A educação na música também não é um fator determinante e único para a compreensão musical. A teorização na música é importante para a identificação de elementos sonoros e notacionais, mas deve ser aplicada para dar significado ao fazer musical.

A maioria dos alunos, e provavelmente dos músicos, memoriza um trecho musical sem ser capaz de o audiar sintaticamente. A memorização da música através de um instrumento relaciona-se, antes de mais, com as dedilhações e outros pormenores técnicos, e não com a audição da própria música. Quantas pessoas não conhecemos que conseguem tocar uma melodia num instrumento, mas são incapazes de cantar o que acabaram de tocar, de tocar uma variação da melodia original, de tocar a melodia numa tonalidade ou tonalidade diferentes, ou com dedilhações alternadas, ou ainda de demonstrar com movimentos corporais as frases da melodia? Se não conseguem fazer estas coisas, é porque não audiam o que tocaram. É como se estivessem a recitar palavras que memorizaram, sem lhes atribuir um significado.

Tal como uma calculadora se torna uma muleta para os alunos que não sabem multiplicar ou dividir, também um instrumento musical se torna uma muleta para os alunos que não sabem audiar. Isto é bem visível no caso dos alunos que aprenderam a tocar escalas memorizando dedilhações. Embora estes alunos possam reconhecer que estão a tocar com uma afinação deficiente ou com um ritmo incorrecto, a sua incapacidade de audição impede-os de corrigir estes problemas sozinhos. A audição pode ser expressa através de um instrumento musical, mas não pode ser recolhida de um instrumento musical. Um instrumento musical é simplesmente um prolongamento do corpo da pessoa que o está a tocar. Quando os alunos se queixam de terem problemas de técnica vocal ou instrumental, ou de terem sofrido um

lapso de memória durante a execução de um trecho de música, isso aconteceu, provavelmente porque tinham a música memorizada, mas não estavam a audiar o que estavam a tocar. Na sua maioria, os problemas técnicos e de memória, inclusivamente os relacionados com sonoridades, podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, através da audição, já que o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer produzir (GORDON, 2000, p. 25).

O outro fator, a experiência do meio social, envolve um aprendizado por identificação pessoal, considerando o acúmulo sonoro que um indivíduo tem em decorrência do meio que ele vive.

[...] a escuta da vida real costuma envolver a audição repetida do mesmo material, de modo que sua estrutura interna se torna mais e mais conhecida. A maioria dos ouvintes sérios da música terá experimentado momentos em que 'enxerga' alguma relação nova entre os elementos de uma peça musical bem conhecida – música com a qual eles podem ter convivido por muitos anos. [...] a exposição continuada aumenta a probabilidade de os sujeitos notarem semelhanças harmônicas ou temáticas 'profundas' entre os segmentos, em oposição aos elementos de 'superfície' como o andamento e a tessitura (SLOBODA, 2008, p. 201).

Este fator permite a familiarização de padrões musicais trazendo um aprofundamento natural do conhecimento musical. É claro que individualmente este fator não supre plenamente a compreensão de música em um indivíduo.

Esses fatores, portanto, são interdependentes e necessários no processo de aprendizagem musical. Não se pode esquecer que o quarto fator apresentado por Piaget e Inhelder (1989), a equilibração, é o ponto onde ocorre a acomodação desses conhecimentos adquiridos e/ou desenvolvidos. Cada vez que um indivíduo se depara com um novo conhecimento ocorre um desequilíbrio que depois de trabalhado, irá acomodar-se, trazendo equilíbrio novamente. Este constante processo é o que permite ao estudante aprofundar a sua compreensão musical, a sua percepção da música que está sendo vivenciada. A audição ocorre dando significado ao fazer musical.

[...] toda ligação nova se integra num esquematismo ou numa estrutura anterior: a atividade organizadora do sujeito deve ser, então, considerada tão importante quanto as ligações inerentes aos estímulos exteriores, pois o sujeito só se torna sensível a estes últimos na medida em que são assimiláveis às estruturas já construídas, que eles modificarão e

enriquecerão em função das novas assimilações. [...] o ponto de vista da assimilação supõe uma reciprocidade estímulo-resposta [...] (PIAGET e INHELDER, 1989, p. 13).

A audição permite a utilização imediata do conhecimento apreendido a partir da aptidão musical, ou seja, os fatores orgânicos que permitem a aquisição dos conhecimentos musicais, conhecimentos esses recebidos em uma educação sistematizada, mais formal, e em experiências musicais vivenciadas no meio social que o indivíduo está inserido, entendendo que o principal objetivo de alguém que estuda música é fazer música e não somente aprender teorias sem objetivo musical. O próprio fazer musical é um momento de aprendizagem.

A audição é, portanto, um processo cumulativo em que cada vez que aparece um novo conhecimento, as informações anteriores são aplicadas automaticamente formando compreensões cada vez mais complexas que podem ser refletidas e aplicadas no fazer musical.

Tudo o que é ouvido desempenha mais tarde um papel fundamental no modo como se aprende e se cria. Aquilo que ouvimos nunca é esquecido; torna-se uma componente de uma audição mais complexa. Em termos cognitivos, a estrutura da audição é profunda e serve como concepção de fundo. (GORDON, 2000, p. 24).

Para Edwin Gordon (2000), em sua Teoria da Aprendizagem Musical, é possível para todos alcançar algum nível de aprendizagem musical, a partir de suas limitações, evitando a sobrecarga de estudantes virtuosos e a frustração de alunos com menor potencial. Para ele, é preciso observar o potencial a alcançar e não somente a realização musical do estudante.

É importante compreender que, quando se ensina respeitando as diferenças musicais individuais dos alunos, nas atividades de aprendizagem sequencial, todos os alunos se encontram no mesmo grupo, independentemente do seu nível de aptidão musical. Não se estabelecem grupos separados de acordo com o "talento". Os alunos com aptidão musical mais baixa são ensinados usando padrões mais simples e mais facilmente acessíveis do que os usados com os alunos de aptidão musical mais elevada. Um dos resultados positivos da manutenção de um grupo intacto é que os alunos aprendem muito uns com os outros, muitas vezes mais do que com o professor. Só quando recebem uma formação adaptada as suas necessidades individuais, dentro de um grupo com aptidões musicais que vão da elevada a baixa, é que os alunos conseguem atingir na música o máximo que as suas aptidões lhes permitem. Se, como é frequentemente o caso, um grupo de alunos for ensinado como se

todos os alunos do grupo tivessem aptidão média, ou, pior ainda, mínima, o resultado inevitável é a mediocridade (GORDON, 2000, p. 69).

Um problema para o professor no caso observado, ou em muitos casos no Brasil, está em como ele pode direcionar o estudante com maior eficácia sem poder “ler a sua mente”, considerando a falta de registro concreto do que uma pessoa escuta. “Muitos dos casos de audição musical (se não a maioria) não proporcionam ‘registros’ nesse sentido” (SLOBODA, 2008, p. 199). Sloboda (2008) explica que:

Às vezes há uma atividade comportamental específica acoplada à audição. Por exemplo, alguém pode dançar, bater as mãos ou os pés em resposta à música. A partir de tal comportamento, os psicólogos podem ser capazes de inferir algo acerca da habilidade do ouvinte em derivar ritmo e compasso da música [...]; mas tal resposta não é quase nunca um *registro* da música. Trata-se, antes, de uma resposta generalizada a algumas características rítmicas que podem ser compartilhadas por muitas peças musicais. (Idem, p. 199).

Gordon (2000) cita testes utilizados nos Estados Unidos que permitem observação mais precisa e orientação mais avançada aos estudantes, promovendo um maior aproveitamento de cada um deles:

Um teste de aptidão musical em desenvolvimento destina-se especificamente a determinar as aptidões musicais de crianças e alunos dos três aos nove anos de idade. São exemplos disso o *Audie* para crianças de três e quatro anos, o *Primary Measures of Music Audiation* (PMMA), para alunos do jardim de infância até ao terceiro ano de escolaridade e o *Intermediate Measures of Music Audiation* (IMMA), para alunos do primeiro ao sexto anos de escolaridade. Como ambos são testes da aptidão musical em desenvolvimento, a escolha entre usar o PMMA ou o IMMA, num certo nível, depende da complexidade desejada para o conteúdo do teste. Um teste da aptidão musical estabilizada destina-se a determinar as aptidões musicais dos alunos, dos nove anos de idade em diante. São exemplos disso o *Musical Aptitude Profile* (MAP), para alunos do quarto até ao décimo segundo anos e o *Advanced Measures of Musica Audiation* (AMMA), para alunos do sétimo ano de escolaridade até a idade adulta. O MAP providencia onze resultados, enquanto o AMMA fornece três. O MAP leva mais tempo a aplicar, mas oferece um diagnóstico mais amplo do que o AMMA (Idem, p. 73).

Gordon deixa claro que não é possível ensinar alguém a audiar, mas ocorre um desenvolvimento mais eficaz quando se proporciona meios para que este indivíduo desenvolva o seu potencial para a audição.

Nem o leitor nem ninguém pode ensinar as crianças a audiar. Isso surge naturalmente. A audição é uma questão de aptidão musical. Contudo, facultando às crianças o conhecimento e as experiências apropriadas, podemos ensinar-lhes como devem audiar, isto é, como devem usar o seu potencial de audição, determinado pela sua aptidão musical (GORDON, 2000, p. 17).

A determinação de metodologias para a aprendizagem de percepção musical está diretamente ligada a ferramentas que são utilizadas na música e para a música. É o caso das tecnologias. Cada vez que surge uma nova tecnologia, a música também alia-se a alguma, modificando o fazer musical, promovendo a compreensão de estruturas já arraigadas e a criação de novas estruturas na música.

Não foi a arte que encomendou à tecnologia novas formas de expressividade, mas foi a tecnologia que indiretamente permitiu que a arte se desenvolvesse de outras formas que não aquelas estreitamente ligadas ao fazer manual (MARINHO, 2012, p. 146).

A música exige níveis de abstração para a sua compreensão, o que pressupõe virtualidade. Mesmo com as tecnologias mais comumente usadas na música, como os instrumentos musicais, estas às vezes não suprem profundamente a necessidade de concretizar o pensamento, a compreensão de música.

O computador tem se mostrado uma ferramenta mais próxima do virtual, o que pode ser utilizado a favor da aprendizagem musical. O desenvolvimento da aptidão musical, a sistematização de conhecimentos e a experimentação em música podem ser realizados a partir da representação do virtual, neste caso a música, promovendo a aproximação da imaginação e a significação musical.

É a imaginação que nos permite cheirar sem inspirar, ver sem olhar, tocar sem encostar, entre outras possibilidades. Na imaginação tudo está em potência, tudo é virtual, ao considerarmos o real como fenômeno intersubjetivo. A imaginação é virtualização subjetiva do real. Com os mundos digitais a imaginação ganha um registro midiático que se aproxima bastante de seus processos internos (MARINHO, 2012, p. 129).

1.2 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A virtualidade trouxe à vida humana um alargamento de fronteiras. A partir do acesso ao computador e o que ele oferece, o usuário (como passa a ser chamado o

sujeito que age e interage nessa nova tecnologia) interfere e recebe interferência de outros superando espaços geográficos e materiais:

Os ambientes cibercomunicacionais são, por natureza, transgressores e supraespaciais. Transgressores no sentido de permitirem uma espécie de “subversão criativa e potencializadora” nas diversas apropriações culturais, técnicas e artísticas desses recursos, traduzindo-se em atividades que apontam para (re)significações dessas formas de apropriação das tecnologias numa perspectiva cultural, livre e autônoma. Isso se forem percebidos dessa forma pelos diversos grupos que se organizam em torno desse propósito, aí incluídos professores e sistemas de ensino. Sobre suas características supraespaciais, enfatizamos que, em tese, estas podem permitir um alargamento das fronteiras espaciais numa perspectiva de organização de redes colaborativas de saberes, constituídas como teias cooperativas, que se sobrepõem às redes geográficas, entretanto sem superá-las, mas materializadas enquanto ambientes ciber intangíveis nos territórios onde circunscovem-se (ALMEIDA; RICCIO, 2011, p. 137).

Apesar de este ser um campo já constituído e absorvido à vida humana, ainda há a necessidade de dar um melhor tratamento a esses ambientes virtuais, por ainda serem vistos a partir da realidade e não para a realidade:

Do ponto de vista das possibilidades apresentadas pelos “apetrechos tecnológicos” e pelos espaços midiáticos, intersticiais e comunicacionais criados a partir de sua utilização [...], concordamos que esses espaços potenciais já se configuram. Entretanto, sua apropriação de forma a potencializar e estimular produções colaborativas e cooperativas ainda é incipiente devido à falta de integração entre as redes geográficas e humanas [...] e as redes digitais em construção, muitas vezes numa perspectiva centralizadora e estratificante (ALMEIDA; RICCIO, 2011, p. 138).

Mas já existem aqueles que fazem uso do computador para o aprendizado, adaptando-se a novas formas de busca de conhecimento. E agora, como usuários, passam a agir ao mesmo tempo como receptor e emissor de conhecimento:

A difusão de informação e conteúdos atualmente independe de processos hierarquizados onde os fluxos sofrem uma espécie de triagem digital no seu caminho entre emissor e receptor. Os processos de interação podem ocorrer em zonas autônomas onde os filtros não são estabelecidos segundo preceitos hierarquizantes tradicionais. Nesse cenário, indivíduos que antes eram entulhados diariamente com uma verdadeira avalanche de conteúdos pré-selecionados, passam a dispor de autonomia e liberdade para escolher de acordo com interesses próprios (ALMEIDA; RICCIO, 2011, p. 140).

A transmissão do conhecimento passa a acontecer em maior velocidade e com liberdade. O processo de ensino e aprendizagem, emissão e recepção de conhecimentos, ocorre de forma mais agradável e, conseqüentemente, mais atrativa aos estudantes. O uso de *softwares* no processo de aprendizagem musical traz o lúdico para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que permite ao estudante assumir o papel de “jogador”, promovendo a experimentação.

Ao serem desafiados de diversas formas durante a interação com os jogos digitais, os “jogadores” estão motivados a vencê-los, inclusive graças aos formatos (narrativas, personagens, gráficos, regras, fases, etc) dos jogos, exercitando desta forma a passagem entre o seu desenvolvimento real (habilidades e competências já dominados) para a do desenvolvimento proximal (habilidades e competências que ainda não são dominados, ou que requer a ajuda para exercê-las, seja presencialmente ou a distância) e, com o tempo, as seguidas tentativas efetuadas pelos jogadores durante as partidas, os processos de observação de seus erros e acertos, e a mediação de outros, fazem com que eles incorporem novas habilidades e informações, tornando-se agentes e objetos de novo desenvolvimento real. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, dialético e global de desenvolvimento pessoal (VIANA, 2012, p. 173-174).

A experiência promovida pelo computador cada vez mais traz a possibilidade de concretização do abstrato e a aproximação com a realidade:

O poder desta tecnologia também está em oferecer um grande realismo nas simulações dos ambientes, personagens, ações, somado à capacidade deste suporte em utilizar-se de inúmeros estímulos como o som, a imagem em movimento, enfim da multimídia; e ainda da capacidade de oferecer a interatividade aos usuários como meio para interferirem através dos comandos dados pelo teclado, *mouse* etc e, assim, os jogadores fazem sua imersão num ambiente virtual que promove o lazer e a aprendizagem (VIANA, 2012, p. 176).

Mesmo tratando-se de estudantes universitários que já chegaram à fase adulta, *softwares* de exercício da percepção musical promovem a experimentação e a repetição sem o medo de errar, trazendo-lhes a possibilidade de superar obstáculos. Segundo Piaget e Inhelder (1989)

No adulto, a repetição das medidas redundando em redução progressiva do erro sistemático, que pode chegar até a sua anulação total: esse efeito de exercício ou de exploração cumulativa é tanto mais interessante quanto o sujeito desconhece completamente os resultados, o que

exclui a intervenção de reforços externos e conduz a interpretar essa forma de aprendizagem como resultante de uma equilibração progressiva (Idem, p. 39).

Na aprendizagem de percepção musical, a utilização de novas tecnologias, em destaque o computador, pode contribuir com o desenvolvimento da compreensão musical de estudantes de música, observando que:

não é difícil vislumbrar que, na medida em que o acesso às novas tecnologias – especialmente as tecnologias digitais – vai se tornando mais amplo, o uso desses recursos deva passar a integrar o leque de ferramentas de ensino usadas para os mais variados tipos de situação de aprendizado musical, da musicalização infantil à prática de instrumentos, da composição aos estudos de análise, servindo tanto ao aluno interessado em música como uma atividade lúdica ou de lazer quanto ao estudante comprometido com uma prática mais regular e eventualmente almejando tornar-se um profissional (GOHN, 2003, p. 11).

Mas não é somente utilizar as ferramentas, e sim fazer com que elas sirvam de auxílio para melhor apreensão dos conhecimentos musicais. Miletto *et al* (2004) explicam que

Seja qual for o tipo de *software* criado para uso em educação musical, é importante que sejam observados pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que o mesmo propicie o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível (Idem, p. 2).

A partir disso, o papel do professor modificou-se ante ao acesso dos estudantes a novas tecnologias. Viana (2012) explica que o papel desse profissional “torna-se ainda mais desafiador e estratégico no processo educativo”. De acordo com ele, existem três papéis que o professor deve se apropriar a partir do uso dessas ferramentas: como mediador, como agente motivador e como agente formador:

- Como mediador, o educador precisa não só pesquisar e conhecer alguns produtos e serviços da cibercultura para integrarem sua prática, previamente planejada, mas também estar aberto às intervenções dos alunos em todo processo educativo. Desta forma, também é mediador na medida em que está “programado” para, de algumas formas, observar e conhecer as preferências das crianças sobre coisas e idéias, enfim, a cultura infantil daquele grupo com a qual está interagindo, e assim, ser capaz de inserir elementos desta cultura nas ações pedagógicas, produzindo um processo de inter-relações entre

elementos/práticas do imaginário e da cultura infantil, com elementos/práticas educativos/as. Na sua prática pedagógica, o educador-mediador é aquele que promove sempre situações de diálogo e troca de observações, preferências, relatos, avaliações sobre as coisas e as idéias com as quais ele e seus alunos interagem no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, várias dinâmicas podem contribuir para o fluir das atividades, onde o diferencial advém não só da tecnologia digital em uso mas também, e principalmente, do que de humano acontece por meio dela.

- Como agente motivador, o educador precisa não só aplicar todas as técnicas e metodologias de ensino que provam a reflexão e o questionamento entre os educandos como sujeitos da produção de conhecimentos que são, como também estar aberto a novas informações e questionamentos resultantes das ações dos seus alunos, ainda mais quando se tem a internet como fonte e veículo de acesso à farto material informativo. Mais uma vez, ao lado de um programa planejado pelo educador, sua prática pedagógica precisa considerar os elementos e próprias da cultura de seus alunos, em particular da cultura digital e do lúdico cibernético.
- Como agente formador, o educador precisa orientar e incentivar práticas sociais em torno de projetos colaborativos entre alunos, por ser cada vez mais este o “tom” na prática social através da web, e também para somar às demais práticas solidárias que devem interagir a formação ética de seus alunos. Ou seja, o objetivo do trabalho pedagógico não está no uso das tecnologias e seus conteúdos apenas (do livro e seus conteúdos, aos sites, portais, jogos, ferramentas e seus conteúdos/dispositivos), mas principalmente na utilidade social que os conhecimentos construídos e apreendidos pelos alunos terão para a prática cidadã (VIANA, 2012, p. 182, grifo nosso).

O papel do professor modificou-se visivelmente:

Nesse rearranjo constante, papéis sociais tão solidificados como o do professor depositário ou mensageiro da informação já não cabem mais ao exercício da docência, por isso, o educador vem aprendendo como ser na contemporaneidade de dupla forma: como sujeito, cidadão, usuário-aprendiz desta tecnologia; e como profissional da educação responsável em utilizar elementos da cibercultura (conteúdos, linguagens, produtos e práticas sociais) em suas práticas pedagógicas e de promover o desenvolvimento de conhecimentos pelos seus alunos por meio de seus artefatos (VIANA, 2012, p. 181).

A adaptação a esse novo mundo tecnológico tornou-se uma necessidade considerando-se que muitos professores têm perdido a autoridade perante o desconhecimento em relação ao mundo em que os estudantes de hoje vivem com mais intensidade e cada vez mais imersos.

Modelos educativos tradicionais podem subsistir, mas a educação condizente com os tempos de tecnologia digital e em rede exige que as práticas individuais e coletivas de seu uso estejam no programa escolar de alguma forma. Como prática coletiva de produção e transmissão de conhecimentos, o uso da tecnologia digital e em rede impõe o exercício entre educadores e educandos de construção de novos meios de relacionamento entre si, com a informação, com o conhecimento e sua socialização. Por isso, um currículo através do qual estas práticas se tornem possíveis faz-se necessário (VIANA, 2012, p. 181).

A utilização dessas ferramentas por estudantes universitários em um curso para formação de professores de música pode trabalhar desde dificuldades no fazer musical destes até a compreensão de aplicações desta ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que irão guiar.

Assim, a educação, a escola, e os educadores não podem ignorar o seu papel num contexto de cultura digital e em rede, considerando particularmente a forte presença dos jogos digitais no cotidiano de seus alunos. Afinal, a função social da escola é promover a formação de cidadãos participativos, reflexivos e comprometidos socialmente, a partir do que existe em seu contexto sócio-cultural (VIANA, 2012, p. 168).

Utilizando-se desses pressupostos é importante verificar que pesquisas já têm sido realizadas sobre a importância do uso de novas tecnologias no ensino de música no Brasil. Vários artigos³ já foram publicados nos Anais dos Encontros Nacionais da ABEM⁴.

O primeiro artigo publicado nesses Anais que atenta para uma nova possibilidade de educação musical para o século XXI data de 1994 (CSEKÖ) e em 1999 (CAESAR) começa-se a verificar a aplicabilidade dessas novas ferramentas para o ensino de música. A partir daí, até o ano 2011, há uma crescente produção de trabalhos relatando pesquisas na área, tratando do uso das novas tecnologias para o ensino de música em algumas modalidades de ensino, presencial (VIANA, 2001; ZAGONEL, 2001; CORRÊA; SANTIAGO, 2007) ou à distância (FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002; LIMA, 2002; SOUZA, 2003; FELIZ, 2003; KRÜGER, 2004; HENDERSON FILHO, 2005; BRAGA, 2006; SANTOS, 2006; ROSSIT; SANTIAGO, 2007; GOHN, 2007; MENDES; BRAGA, 2007; CORRÊA; SANTIAGO, 2007; CORRÊA, 2008; FURTADO; SANTOS, 2008; BRAGA; RIBEIRO, 2008;

³ Ver Apêndice .2.

⁴ Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em < <http://www.abemeduacaomusical.org.br>>.

WESTERMANN, 2009; NARITA, 2009; ROSSIT; SANTIAGO, 2009; SANTOS, 2009; BRAGA; RIBEIRO, 2009; TOURINHO, 2009; MACHADO, 2010; KRÜGER; VILELA, 2010; MARQUES, 2010; PEREIRA, 2010; BRAGA; RIBEIRO, 2010; WESTERMANN, 2010; RIBEIRO, 2010; LEITE, 2011; MARQUES, 2011; GOHN, 2011; STORI, 2011; EID; MONTANDON, 2011; RIBEIRO, 2011; MARINS, 2011; WEBER; NUNES, 2011; LIMA, 2011), para públicos envolvendo o ensino de música em escolas regulares (PEREIRA; BORGES, 2005) em vários níveis como educação infantil (FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002), ensino fundamental (Maciel, 2004; OLIVEIRA, 2007; MENDES, 2008; OLIVEIRA, 2007; MENDES, 2008) e ensino médio (QUADROS, 2005; SILVA; ISIDORO FILHO; SANTOS, 2011), assim como na área específica de música no nível básico (ROSSIT; SANTIAGO, 2009; FRANÇA; CABRAL; SILVEIRA; SANTOS, 2011), técnico (VIANA, 2001), graduação (ZAGONEL, 2001; ARAÚJO; FONSECA, 2007; SORRENTINO, 2011; TORRES, 2011) e mestrado (SORRENTINO, 2011), que também engloba a formação de professores (MACIEL, 2004; HENDERSON FILHO, 2004; MONTANDON, 2004; ROSSIT; SANTIAGO, 2007; NARITA, 2008; TOURINHO, 2009; MACHADO, 2010; MARQUES, 2010; PEREIRA, 2010; WESTERMANN, 2010; SILVA; BORGES; SOARES; GODOY, 2010; BORGES, 2010; LEITE, 2011; STORI, 2011; VIANA, 2011; EID; MONTANDON, 2011; MARINS, 2011; WEBER; NUNES, 2011). Inclui diversas faixas etárias como crianças (AZOR, 2009), adolescentes (SCHMELING, 2004; QUADROS, 2005; SILVA; ARALDI, 2007; LORENZI, 2008; PEREIRA, 2009), jovens (SCHMELING, 2005) e adultos (SILVA, 2005; SANTOS, 2005), assim como formações específicas de produtores de música eletrônica de pista (GROSSI; SIMÕES, 2010), DJs (ARALDI, 2003) e *rappers* (SILVA; ISIDORO FILHO; SANTOS, 2011).

Os artigos tratam de formatos específicos de aulas, individuais ou em grupo (BRAGA; RIBEIRO, 2009; RIBEIRO; BRAGA, 2010; RIBEIRO, 2010), para o ensino de música popular brasileira (MARINS, 2003), música contemporânea (SANTOS, 2006), notação musical (RIBEIRO, 2006; ROSSIT; SANTIAGO, 2009), percepção musical (ROSSIT; SANTIAGO, 2008; MENDES, 2008; ROSSIT; SANTIAGO, 2009; SANTOS, 2009; PEREIRA, 2011), apreciação musical (MELO, 2007; GOHN; GROSSO, 2011), violão (BRAGA, 2006; SILVA; ARALDI, 2007; MENDES; BRAGA, 2007; BRAGA; RIBEIRO, 2008; 2009; TOURINHO, 2009; MARQUES, 2010; BRAGA; RIBEIRO, 2010; WESTERMANN, 2010; RIBEIRO, 2010; MARQUES, 2011;

RIBEIRO, 2011), piano (OLIVEIRA, 2008), bateria (GOHN, 2011). Também promoveram a partir dessas tecnologias o trabalho em relação à saúde do músico (FRAGELLI, 2006) e à formação continuada de professores (FIGUEIREDO; PEDROSA, 2002; HENDERSON FILHO, 2005; 2006; 2007; 2008).

Algumas ferramentas foram citadas a partir destes artigos como o *software* Editor Musical (FICHEMAN; KRÜGER; LOPES, 2003), *softwares* de editoração e arranjo musical (ARAÚJO; FONSECA, 2007), Internet (KRÜGER, 2004; HENDERSON FILHO, 2005), protocolo MIDI (DOURADO; ALMEIDA, 2005), tutorial multimídia (SANTOS, 2006), Youtube (OLIVEIRA, 2008), Delphi (VIEIRA, 2008), Podcast (GOHN, 2008), projeto “percepção musical *online*” (CANDUSSO; SILVA, 2010), *software* livre PD (MASUTTI; NÉSPOLI, 2010), Tecnologias da Informação e Comunicação (FONSECA; ARAÚJO, 2005; MOURA, 2010; SILVA; BORGES; SOARES; GODOY, 2010; BORGES, 2010), comunidades virtuais de aprendizagem (HENDERSON FILHO, 2007), Flash (CHAGAS, 2011), jogos computacionais (ARMELIATO; MENDES; MENDES, 2011) jogos musicais interativos (SORRENTINO, 2011), PROLICENMUS (WEBER; NUNES, 2011), *software Fruit Loops* (PEREIRA, 2011), laboratório de investigação sonora (FURLANETE, 2001), gravação (LORENZI, 2008; PINTO; AFONSO, 2011), sons dos jogos computacionais (MARINS, 2004), músicas do celular (BOZZETTO, 2003), música televisiva (SILVA, 2007), vídeo (MONTANDON, 2004), videoconferência (RIBEIRO; BRAGA, 2010), recursos do teclado eletrônico (SILVA, 2005; SANTOS, 2005), aparelhos portáteis de música (PEREIRA, 2009).

Os artigos também trataram de usos na criação, apreciação e *performance* com suporte digital (FICHEMAN; KRÜGER; LOPES, 2003; SILVA; LOUREIRO, 2005; SILVA; ISIDORO FILHO; SANTOS, 2011; FRANÇA; CABRAL; SILVEIRA; SANTOS, 2011), na construção e utilização de instrumentos sonoros alternativos aplicados à educação (FELIZ, 2003; VIEIRA, 2007; GOHN, 2007), na utilização na música eletroacústica mista (SILVA; LOUREIRO, 2005) e aplicação na acústica (SANTOS, 2006), observando também efeitos das mídias e das novas tecnologias na educação musical como formação complementar (SCHMELING, 2004; MACIEL, 2004; SCHMELING, 2005; QUADROS, 2005; QUADROS, 2006; AZOR, 2009; RIBEIRO, 2011), o ambiente colaborativo (SANTOS, 2006; NARITA, 2009), a interatividade (OLIVEIRA, 2007) e sociabilidades pedagógico-musicais (SOUZA, 2009; NARITA, 2010; TORRES, 2011).

Em algumas edições da Revista da ABEM também é possível observar artigos que tratam sobre o uso de novas tecnologias na educação musical⁵. Foram tratados assuntos que abordaram a modalidade de ensino à distância (SOUZA, 2006; KRÜGER, 2007; NUNES, 2010), a utilização de ferramentas abrangendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (KRÜGER, 2006), o ensino de música em comunidades virtuais (GOHN, 2008) e também a ferramenta Zorelha (JESUS; URIARTE; RAABE, 2008).

Alguns trataram da mediação pedagógica (LEME; BELLOCHIO, 2007; KRÜGER, 2007) e a formação docente (KRÜGER, 2006; LEME; BELLOCHIO, 2007; NUNES, 2010) ante novas tecnologias. Abordaram o uso dessas ferramentas para desenvolvimento da percepção musical (JESUS; URIARTE; RAABE, 2008), o ensino de crianças (JESUS; URIARTE; RAABE, 2008) e a avaliação da execução musical com o computador (SANTOS; GERLING; BORTOLI, 2012).

Há ainda a pesquisa realizada pelo Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho, docente do curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, que tem seu foco na educação musical à distância. Sua tese intitulada “Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem *online*” está direcionada à formação continuada de professores do ensino básico de escolas do estado do Pará. Foi possível encontrar em seu referencial bibliográfico, entre teses e dissertações que falam sobre a educação à distância, duas teses⁶ e uma dissertação⁷ relacionadas ao desenvolvimento de ferramentas para o ensino de música à distância, como o Java e XML e direcionados à formação continuada de públicos como músicos de uma orquestra filarmônica e professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A partir das considerações expostas, observou-se que a utilização de novas ferramentas, destacando aqui o computador, pode contribuir para um melhor aproveitamento da disciplina em questão e proporcionar aos estudantes uma melhor

⁵ Ver Apêndice 3.

⁶ Ver em Henderson Filho (2007, p. 215, 227): CAJAZEIRA, Regina C. de Souza. **Educação Continuada a Distância para Músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Bahia: UFBA, 2004; e SOUZA, Cássia V. C. de. **Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003b.

⁷ Ver em Henderson Filho (2007, p. 214): ARAÚJO, Claudio Roberto. **Uma Proposta de Ferramenta de Apoio à Educação Musical via web Usando Java e XML**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia Elétrica, Departamento de Comunicações. Campinas: Unicamp, 200(2).

compreensão que leve ao significado real das músicas que eles podem vir a apreciar, executar e criar.

2. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I

Neste capítulo são apresentados resultados relativos às informações coletadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEPA. A intenção deste capítulo é apreender as perspectivas pelas quais foi criado o curso, e nesse contexto compreender a finalidade da disciplina Percepção e Análise I.

2.1 HISTÓRICO DO CURSO

O primeiro curso para formação de professores de música na cidade de Belém foi criado pela então Fundação Educacional do Estado do Pará – FEED (hoje Universidade do Estado do Pará – UEPA), com a denominação de Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Música. Teve seu início em 1989, na unidade à época conhecida como Faculdade de Educação – FAED (hoje Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE), em convênio com a Fundação Estadual “Carlos Gomes”, em cujo Instituto Estadual “Carlos Gomes” eram ministradas as disciplinas específicas da área musical. O curso foi estruturado a partir da necessidade de formação profissional qualificada no nível de graduação.

A formação local em nível superior, que oferecesse o aprimoramento profissional na área da música, era uma busca das duas instituições públicas de ensino de música erudita em Belém. Vieira (2001) explica que:

Durante duas décadas, desde as reformas do ensino ocorridas em 1968 e 1971, os dirigentes do Instituto [Estadual] “Carlos Gomes” e da Escola de Música [da Universidade Federal do Pará – UFPA] apresentaram um interesse em comum: a criação de curso de graduação de música, dentro das respectivas esferas administrativas. O que os levava a lutar pela reinserção⁸ da música no ensino superior era, por um lado, o crescente êxodo dos músicos de Belém, especialmente os de corda que, chegada a idade de ingresso no estudo universitário, partiam para outras capitais, a fim de prosseguir os estudos escolares em música; e, por outro lado, a estagnação na formação escolar musical a que se viam forçados os profissionais que permaneciam em Belém. Esses aspectos interferiam nos resultados das administrações dos diretores do Instituto e da Escola, pois tinham efeito

⁸ Antes das reformas da educação brasileira de 1968 e 1971, o curso oferecido pelo Instituto “Carlos Gomes” era considerado de nível superior; com as reformas, passou a funcionar como curso técnico profissionalizante, ou seja, de nível médio.

sobre os trabalhos musicais de ambas as instituições, uma vez que seu quadro de músicos e de professores tendia a ser cada vez mais restrito e menos qualificado (Idem, p. 101).

A criação da Fundação Estadual “Carlos Gomes” em 1986 e o interesse na implantação da UEPA em 1988 “oportunizou decisivamente a criação de uma graduação na área da música. Até então, o ensino superior no Pará, na esfera estadual, era desenvolvido pela Fundação Educacional do Estado do Pará – FEPEP” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 4).

A proposta inicial para o curso era a de Bacharelado em Música o que não foi possível devido à demanda de mais uma licenciatura para a implantação da UEPA e da obrigatoriedade do componente curricular Educação Artística nas escolas:

A necessidade de atender a política cultural do país, de difusão da arte como parte do que era considerado patrimônio artístico-cultural nacional, bem como a política educacional que a acompanhava, que tornava obrigatório o ensino da disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, levaram ao abandono da idéia de um curso de Bacharelado em Música. Em seu lugar, foi criada a Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 5).

Em 1989, no mês de maio, iniciaram-se as aulas da primeira turma, a partir da autorização exposta no Decreto n.º 97.570/89. Durante os primeiros quatro anos, o curso funcionou utilizando a infraestrutura existente no Instituto “Carlos Gomes” (VIEIRA, 2001, p. 103). O curso de Licenciatura teve seu reconhecimento em 1993 pela Portaria n.º 993-MEC. “Na mesma época, foi autorizado o funcionamento da UEPA, abrindo possibilidades de expansão das atividades do curso, no que concerne à pesquisa, ao ensino e à extensão” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 5).

Em 1995, iniciou-se a elaboração do novo Projeto Político Pedagógico do curso - PPP, em face das exigências das novas diretrizes curriculares para os cursos de música, bem como das disposições da legislação em torno das licenciaturas, que naquela década se atualizava.

Em dezembro de 1996, viu-se um fato novo que viria a interferir diretamente na elaboração do novo PPP da licenciatura da UEPA: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, que

trouxo modificações nas políticas educacionais brasileiras, entre outras, a publicação dos Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MATEIRO; SOUZA, 2008, p. 18).

Com a implantação desta lei, além das novas exigências para o profissional da Educação, foi extinta a disciplina Educação Artística nas escolas de educação básica (anteriormente denominadas de 1º e 2º graus), que exigia professores polivalentes, isto é, cujas aulas deveriam envolver todas as áreas artísticas, mesmo que os docentes tivessem preparo em habilitação específica. A resistência dos profissionais da arte ao ensino polivalente foi recorrente nas décadas que se seguiram à LDBEN nº 5.692 de 1971. Peregrino *et al* (1995) analisam a situação da seguinte forma:

Os problemas da polivalência e da perda dos conteúdos de linguagem nas licenciaturas em E.A. [Educação Artística] já tem sido bastante discutidos, sendo flagrante a necessidade de se resgatar a formação em cada área específica. Mas é primordial que o resgate de conteúdos não caia no tecnicismo ou no academicismo, nem tampouco signifique deixar de lado as questões próprias da prática educativa (Idem, p. 147).

A partir da nova LDBEN, as escolas de educação básica passaram a ter, em seus currículos, a disciplina Arte, que contempla as expressões artísticas separadamente. Em face da nova situação, também os cursos de licenciatura da área deveriam ter seus currículos atualizados.

As discussões e reflexões para elaboração do projeto pedagógico que substituiria a Licenciatura em Educação Artística pela Licenciatura em Música da UEPA foram promovidas por um grupo de trabalho, formado por professores do curso. Estas ocorreram em quatro fases.

A primeira fase ocorreu em outubro de 1995, com a realização do Encontro de Egressos, Docentes e Discentes do 2º, 3º e 4º anos [...];

A segunda fase das discussões ocorreu em 1997, com a criação do Grupo de Trabalho - GT, dirigido pela Coordenação do Curso e Coordenação de Apoio Pedagógico [...];

A terceira fase do processo foi desenvolvida em 1998. [...] Nessa fase, o Grupo deu prosseguimento ao processo de avaliação dos discentes do curso [Projeto Ritornello], iniciado em 1995 [...];

A quarta fase foi iniciada em março de 1999. Consistiu na organização dos documentos relativos à história do curso, a fim de que, com os resultados das avaliações realizadas, se procedesse à elaboração da presente Proposta Político-Pedagógica (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 6-7).

Em janeiro de 2000, a primeira versão do Projeto Político-Pedagógico do curso foi apresentada em assembleia geral e após aprovação de estudantes e professores ali presentes, foi enviada para tramitação no Conselho de Centro do CCSE (Centro de Ciências Sociais e Educação), retornando à Coordenação do Curso no mesmo ano para ajustes.

No ano de 2001, por iniciativa dos estudantes do curso, foi ativado o Centro Acadêmico que realizou o 1º Colóquio do Curso de Educação Artística, o que oportunizou o debate e discussão de questões que foram incorporadas ao Projeto. Além disto, em junho de 2002, o curso buscou consultoria com o propósito de melhor fundamentar a versão final do Projeto Pedagógico, proporcionando aos professores e alunos orientação quanto ao texto que seria reenviado ao Conselho de Centro do CCSE.

A consultora apresentou toda a legislação aprovada necessária ao embasamento do Projeto, indicou lacunas a serem preenchidas na estrutura do documento e conduziu a revisão do desenho curricular a partir das competências e habilidades almejadas pela comunidade acadêmica em consonância com a legislação vigente, de modo a fazer emergir a ênfase que caracteriza o Curso proposto no Projeto Político-Pedagógico ora apresentado - a formação de professor de Educação Básica no ensino de Música (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 9, grifo nosso).

O PPP do curso, que passou à denominação de Licenciatura em Música, caracterizado pela ênfase acima grifada e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP Nº 1/2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação (Parecer Nº 146/2002), propõe os objetivos de:

- Formar docente na área musical que, inserido no contexto das Ciências Sociais e Educação, esteja fundamentado numa visão global de Educação, que possibilite a integração das ações pedagógicas com a problematização e aplicação de conhecimento que atenda às necessidades regionais de educação musical;

- Formar docente em Música com domínio do código musical que lhe permita perceber, expressar-se e produzir conhecimento musical com substância e clareza de idéias;
- Formar docente em Música que saiba articular o "saber" (conhecimento específico da área, pedagógico e de integração), o "saber pensar" e o "saber intervir";
- Formar docente na área da Música para atuar na Educação Infantil, Básica e Profissional, em contextos formais e informais de ensino musical;
- Formar docente em Música que, a partir de domínio fundamental na área de atuação profissional, seja capaz de adaptar-se às diversas situações, produzindo conhecimento que permita identificar, compreender e superar problemas presentes na realidade vivida (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 10, grifos nossos).

2.2 PERFIL DO LICENCIADO

O conhecimento de códigos e teorias da música no aprendizado musical que inclui a apreciação, a execução e a criação, e a clareza nas definições de métodos a serem utilizados para o ensino com a necessária flexibilidade em relação às diversas situações com que o futuro professor pode se deparar são importantes para o efetivo ensino musical e pedagógico. A disciplina Percepção e Análise I, juntamente com outras disciplinas, é um espaço de promoção desses conhecimentos à formação de futuros professores de música.

O processo avaliativo deve caracterizar o(a) aprendiz como sujeito. Na música, não há um sujeito acabado, que tem que responder a determinadas assertivas, mas um sujeito em construto, cambiante. Nessa compreensão, não devemos transformar a educação musical em uma forma autoritária e bancária de educar, desenvolvendo a pedagogia do "medo", uma educação musical pautada no autoritarismo, com um plano de ensino no qual não há a participação dos(as) aprendizes, traçando um percurso musical sem contemplar as diversas vozes que compõem a sala de aula, sem criar uma comunicação dialógica (BATISTA, 2011, p. 186)

Portanto, não se trata de aprendizado perceptual do código pelo código, mas integrado a realidades culturais. O domínio do código musical deve transcender o próprio código. Como em uma poesia, que não se trata apenas de texto, mas da interpretação desta e o que ela causa nas pessoas.

Se a arte é uma forma de expressão – de expressar emoções, ideias, vivências, etc. -, é também uma forma de comunicação. Expressão e comunicação, intimamente ligadas. E comunicação presume a capacidade de atingir o outro, de ser compreendida pelo outro. Essa

compreensão só é possível se o outro entende o “código”, se ele domina – na maior parte das vezes de modo inconsciente – os princípios de organização da mensagem. Mensagem que se concretiza seja através do uso de formas e cores, nas artes plásticas, seja através de sons, na música, e daí por diante (PEREGRINO *et al*, 1995, p. 18)

A música está além do registro e é a partir da cultura vivenciada pelos indivíduos que ela se define como música.

A escola atua sobre experiências culturais já presentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana. São pressupostas certas condições prévias, como base para a ação escolar. A própria comunicação pedagógica é função da cultura – enquanto “sistema de esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação historicamente constituído e socialmente condicionado” – que o receptor deve a seu meio, e que se aproxima mais ou menos “da cultura formal que a Escola transmite e dos modelos linguísticos segundo os quais a escola efetua essa transmissão” (PENNA, 1990, p. 29).

O professor deve estar atento para perceber as individualidades, promovendo a interação dos diversos conhecimentos dos estudantes:

Observar como os alunos se relacionam com a música e como interagem com essa área de conhecimento é fundamental para que se aproveite a riqueza que temos em classe: as diferenças interpessoais e as subjetividades. Isso pode ser conseguido se lhes for permitido participar do fazer musical de diversas maneiras, valorizando a contribuição pessoal na construção coletiva (BEINEKE, 2003, p. 93).

Este professor deverá considerar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes anteriores à sala de aula.

Pensando na música, o educador deve estar atento à gramática musical interna que cada educando(a) traz consigo, ele(a) não chega à escola e, somente, por meio desta, começa a ter um contato com a música, considerar tal aspecto seria um equívoco musical e educativo. A criança já chega à escola lendo o mundo através da música, ela a ouve no rádio, nos CDs, nas TVs, na rua, nas rodas de brincadeiras, em todos os cantos. Portanto, o(a) educador(a) musical deve estar atento(a) a essa cultura sonora que os(as) estudantes já trazem consigo (BATISTA, 2011, p. 179-180).

Em qualquer área de formação musical, seja em escolas regulares, como é o principal foco do curso de Licenciatura em Música, ou especializadas, em contextos diferenciados, formais e informais de ensino musical, o professor deverá buscar

atender necessidades específicas e globais em vários contextos de ensino da música, superando problemas em qualquer realidade, a partir da identificação e compreensão destes.

Segundo Souza (2000, p. 173), “o campo da Educação Musical tem-se modificado visivelmente nos últimos anos. Existe um repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e sociedade”. O professor também deve considerar o contexto dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento musical destes:

Por considerar o cotidiano como um ponto de partida, e não como um objetivo, essa concepção de aula revela dimensões novas ou formas alternativas de enxergar e analisar o ato docente, mostrando-lhe mais possibilidades para as decisões metodológicas. Também por considerar o aproveitamento ou a utilização de valores de consumo como um processo almejado, de acordo com a necessidade e de acordo com cada grupo, esse modelo de ação educativa inclui conteúdos e meios não por acaso, mas ao contrário, essas escolhas basearam-se nas condições sociofamiliares e específicas de cada indivíduo ou grupo. Surge, aqui, uma importante contribuição que essa perspectiva pode oferecer para a aula de música: prescindir de um planejamento rígido, deixando em sua estrutura um campo aberto de ação para professores e alunos (SOUZA, 2000, p. 165).

A flexibilidade não significa a ausência de planejamento e sistematização dos conhecimentos a serem trabalhados, necessários à ampliação da cultura musical - um dos objetivos da educação musical.

Quando pensamos na relevância da questão didático-metodológica com relação ao texto musical na escola, devemos compreender a relação pedagógica em que a música passa a caracterizar o espaço escolar. Esta pode ser um elemento mediador de uma alfabetização cultural, pois a criança, por intermédio da música busca interpretar o mundo por meio das palavras, dos sinais e das notações presentes em cada texto musical, e começa a descobrir significações, a elaborar hipóteses, a realizar suas próprias conclusões (BATISTA, 2011, p. 180).

O conhecimento musical pode promover a mudança nos estudantes também em relação à condição social em que vivem. O professor de música deve estar atento para “romper os mecanismos que fazem com que a escola apenas reafirme a familiaridade musical dada a alguns por seu meio sociocultural” (PENNA, 1990, p.

73). A educação musical pode levar à quebra de barreiras e à diminuição de desigualdades. Do contrário,

Se a condição para o sucesso na escola, tanto no campo da música como no desempenho global, é uma competência prévia, gerada por experiências culturais que são desigualmente distribuídas na sociedade, a escola acaba por reproduzir estas desigualdades iniciais. Se a instituição escolar se dispensa de promover metodicamente esta cultura que ela pressupõe [...], estará perpetuando e legitimando as desigualdades sociais, recolocando os filhos no lugar dos pais, não sendo capaz de quebrar o círculo vicioso que condena ao fracasso as ações de educação cultural (dentro e fora da escola; os concertos gratuitos, por exemplo) (PENNA, 1990, p. 30-31).

Além da formação musical em si, o professor poderá fornecer ao estudante, por meio da música, ferramentas para a compreensão do contexto cultural em que vive. Batista (2011, p. 178) diz que “a música na escola deverá estar aberta a experimentar os múltiplos contextos, as múltiplas linguagens, as múltiplas culturas”. A compreensão destes pelo professor de música torna-o flexível em diversas situações no meio escolar. O professor deve ser o mediador do conhecimento musical, fazendo e permitindo conexões entre as informações musicais que os estudantes já têm e novas informações em música, trazendo a crítica aos diversos contextos musicais.

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sócio cultural de modo crítico e participante. Este é o objetivo final da musicalização, onde a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social (PENNA, 1990, p. 37).

O uso de novas tecnologias ao ensino de música nesse sentido se torna necessário, uma vez que estas já fazem parte do cotidiano dos estudantes, modificando o modo de aprender e ensinar música:

Com a globalização emergem novos paradigmas perceptivos e explicativos, instaurando novas relações de espaço-tempo. Ou seja, as novas tecnologias acabam criando uma

temporalidade única, assentada na veiculação intermitente de informações (SOUZA, 2000, p. 49).

Por fim, em relação à função do professor de música, este deve estar atento aos objetivos finais da educação musical:

O processo de musicalização – enquanto formação da sensibilidade – deve propiciar a aquisição dos instrumentos necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o aluno seja capaz de compreender criticamente a música de seu ambiente cultural e expandi-lo (PENNA, 1990, p. 81).

O papel do docente da Licenciatura em Música está em prover ferramentas que propiciem aos futuros professores um melhor aproveitamento do aprendizado pedagógico-musical. Nesse sentido, o componente curricular Percepção e Análise I deve ser desenvolvido nas perspectivas acima argumentadas, que se relacionam ao teor dos objetivos do PPP.

É necessário acrescentar, ainda, um aspecto que tem efeitos marcantes no perfil do professor de música, que está relacionado à divisão do conhecimento musical em teoria e prática, colocando ambas em posições isoladas, opostas, fragmentando o saber musical. Para Mateiro e Souza (2008),

O debate sobre a articulação entre a teoria e prática está muito presente em todos os documentos oficiais. Sabe-se que o modelo de formação docente apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois pólos: a visão aplicacionista das teorias e a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico, distanciando a dimensão teórica de conhecimentos (MATEIRO; SOUZA, 2008, p. 21).

Percebe-se, nesta citação, não só a separação entre teoria e prática, mas também os seus efeitos que distanciam a teoria da realidade, quando, de fato, ela é a abstração da realidade, bem como esvaziando a prática da abstração que, na verdade, a fundamenta e possibilita o seu incremento. Tal separação cria, ainda, hierarquias no seio do conhecimento musical, interditando a superação de uma tradição datada, segundo Beyer (1993, p.7), da antiguidade clássica:

No final do Império Romano e início da Idade Média, há uma divisão no ideal profissional estabelecendo uma diferença entre o “*musicus*” e o “*cantor*”; essa divisão gera importantes

consequências para os direcionamentos da formação musical. O “*musicus*” conhecia relações entre a música e as disciplinas matemáticas, o “*cantor*” trabalhava com a prática musical, em especial com a música no serviço cristão dos cultos. Essa divisão foi o primeiro passo no sentido de uma formação praticamente unilateral na música, cujas consequências são percebidas na educação musical até os dias de hoje (Idem).

Apesar de ainda não se ter superado a divisão do conhecimento musical entre estas duas visões – aplicacionista das teorias e ativista da prática –, a articulação entre teoria e prática é proposta no PPP do curso em tela, o que interfere no modo como se vê cada ação no interior da Licenciatura, inclusive na disciplina Percepção e Análise I.

O PPP revela a tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática no curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA na proposição de um perfil de professor que opere, de forma integrada, na área da música, os eixos do ensino, da extensão e da pesquisa. Para isso, este deverá trabalhar principalmente na “preparação científica para pesquisa, qualificação pedagógica e formação continuada. Estas áreas (*sic*) devem ser trabalhadas em conjunto, pois são interdependentes uma da outra e devem estar intimamente interligadas ao fazer cotidiano” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p 12).

Visualizando estes três eixos que formam o perfil do licenciado em música – ensino, extensão e pesquisa – verifica-se que o curso objetiva formar um profissional que tenha uma visão global diante das demandas socioculturais e processos educativos, um professor que seja o mediador do conhecimento, aquele que orienta aos diversos saberes, enfatizando a prática educacional na sociedade e para a sociedade. Nesse sentido, o PPP aponta como função da educação e da universidade:

[...] gerar conhecimento sócio-político-cultural, dando ênfase à transmissão, produção e socialização do conhecimento, não enfatizando somente a profissionalização e instrumentalização dos discentes, mas preocupando-se com a sua formação geral, do cidadão que participa do mundo como um todo não como parte (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 13, grifo nosso).

O papel da universidade está em oportunizar aos estudantes que compreendam o que fazem, mesmo com conhecimentos obtidos anteriormente ao curso. Por outro lado, ainda há nas diversas formações musicais uma visão

segmentada entre a teoria e a prática, desvinculando-as como se fossem instâncias distantes. Embora tenham vindo de processos educativos mais informais, mais práticos, há estudantes que fazem divisão entre a sua realização musical e a teorização de conhecimentos musicais. No “modelo conservatorial” é possível observar mais claramente esse problema:

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas.

A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música (VIEIRA, 2001, p. 23).

O inverso também deve ser evitado, ou seja, o ensino de música não deve priorizar, como no modelo conservatorial também acontece, o adestramento visual e motor e omitir a percepção auditiva e a disposição corporal em detrimento das informações teóricas e técnicas (VIEIRA, 2001). Pelo contrário, o professor deve compreender o ser humano como um todo que tem a possibilidade de desenvolver habilidades musicais em que prática e teoria estejam integradas nas atividades musicais.

Acrescente-se ao exposto, a necessidade de a educação musical dever não só instruir, mas também estimular e oferecer condições e oportunidades de formação de ser um indivíduo consciente do seu papel no meio social em que vive:

Faz-se necessário, portanto, buscar conteúdos vivos, atualizados, significativos; aqueles que [...] são necessários para alterar a prática social. No campo da E. A., o que significa tomar como objetivo do processo pedagógico uma mudança qualitativa na compreensão da prática social? Significa tomar como meta ampliar o universo cultural do aluno e dar-lhe condições de crítica frente a sua própria vivência cultural e artística.

Esta concepção assenta-se, portanto, sobre os elementos básicos de cada linguagem – que devem ser tornados conteúdos vivos e significativos –, trabalhados no sentido da “leitura”, da alfabetização estética. Porém, não há uma forma fixa ou um modelo único para a realização desta proposta, quanto a metodologias (estratégias operacionais) ou seleção e

encadeamento de conteúdos – além, é claro de sua sistematização e ordenação lógica que a própria articulação dos elementos da linguagem determina (PEREGRINO *et al*, 1995, p. 52).

O pensamento crítico é o que faz um indivíduo modificar, transformar a sua realidade. O ensino de música pode trazer ferramentas que façam uma pessoa fazer música e compreender a música que faz ou aprecia. Mais além disso, a compreensão musical leva um indivíduo a pensar o que essa música quer dizer e conseqüentemente o que ela pode fazer por ele e pelo meio social em que está inserido.

Não podemos negar a importância do papel que a linguagem e a representação desempenham na produção de experiências, na construção de significados, na formação da identidade e da cidadania. Portanto, se as escolas não trabalharem no sentido de incorporar esses aspectos, de abrir o acesso a outros códigos, de ampliar os horizontes culturais de modo a abarcar a diversidade, estarão usurpando um instrumento de que poder-se-á lançar mão para transformar as relações culturais, sociais e institucionais responsáveis pela manutenção dessa situação (PEREGRINO *et al*, 1995, p. 92).

A música não deve ser apenas um ato de realização sonora, mas uma expressão que leve à reflexão e à mudança de paradigmas:

[...] a conquista dos direitos e deveres relacionados ao conceito de cidadania não se dá de imediato ou através de ato cartorial, mas somente por meio de um processo contínuo e cotidiano, pois a “igualdade de oportunidades” requer uma contínua eliminação das desigualdades socialmente estruturadas, rumo a relações menos discriminatórias. Portanto, a noção de cidadania está estreitamente vinculada à questão de poder. Sabemos que, em nossa sociedade, marcada pela distribuição desigual tanto de bens materiais como simbólicos, dificultar o acesso ao saber e às diversas formas de conhecimento funciona como instrumento de poder e dominação (PEREGRINO *et al*, 1995, p. 23).

A formação do professor de música deve ir além da instrumentalização deste para o desenvolvimento de habilidade musicais, mas, como um cidadão consciente de seus direitos e deveres, também levar a modificar a visão de outros estudantes, oferecendo-lhes saberes que possam fazê-los agentes transformadores em seus meios sociais.

2.3 ESTRUTURA DO CURSO

O currículo pleno do curso está estabelecido em seis eixos articuladores propostos a partir do Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que são constituídos de disciplinas dispostas de acordo com seus enfoques, ocorrendo ainda a repetição de disciplinas em mais de um eixo⁹.

O eixo do Conhecimento Profissional abrange saberes relativos à formação e à realidade do trabalho. No currículo do PPP da Licenciatura em Música, este eixo abrange quatro disciplinas: Práticas Educativas da Música I; Práticas Educativas da Música II; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II. Os componentes curriculares deste eixo constituem-se espaços para a aplicação dos saberes absorvidos durante todo o curso, o que inclui os conhecimentos em Percepção Musical e Análise I.

O eixo da Interação, Comunicação, Autonomia Intelectual e Profissional, envolve conhecimentos relativos à Metodologia da Pesquisa e à Prática da Pesquisa, integrando o uso de novas tecnologias à pesquisa. Comporta seis disciplinas do PPP: Técnicas de Estudo e Pesquisa I; Pesquisa em Música; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II; Informática Aplicada à Música; Técnicas de Estudo e Pesquisa II (eletiva). Como no eixo anterior, neste também os componentes curriculares constituem-se espaços para a aplicação dos saberes absorvidos durante todo o curso, incluindo os conhecimentos em Percepção Musical e Análise I.

O eixo da Disciplinaridade e Interdisciplinaridade compreende saberes que possibilitem a integração de diferentes linguagens, proporcionando a criação e elaboração de projetos ou propostas de trabalhos artístico-pedagógicos. Envolve estudos sobre processos ou técnicas composicionais, meios ou manipulação composicional, abrangendo além de diversos meios sonoros, o que abarca apreciação e estudo de manifestações interdisciplinares e estética. Em face da larga abrangência desse eixo, ele é composto por quarenta e duas disciplinas do PPP, sendo obrigatórias: Apreciação Musical; Percepção e Análise I; Percepção e Análise II; Leitura e Escrita Musical; Prática Musical em Conjunto I; Prática Musical em

⁹A organização dos eixos foi extraída literalmente do PPP do curso de Licenciatura em Música da UEPA. A repetição de algumas disciplinas em mais de um eixo é proposital por terem propostas que se encaixam em mais de um desses eixos.

Conjunto II; Prática Coral I; Prática Coral II; Prática Coral III; Estrutura e Análise da Música I; Estrutura e Análise da Música II; Estrutura e Análise III; Estética Musical; Introdução à Regência Coral; Informática Aplicada à Música; Arranjo e Improvisação Musical; Prática Coral I; Prática Coral II; Prática Coral III; Prática de Banda I; e Prática de Banda II. Os componentes eletivos são: Oficina de Violão I; Oficina de Violão II; Oficina de Violão III; Oficina de Instrumento de Teclado I; Oficina de Instrumento de Teclado II; Oficina de Instrumento de Teclado III; Oficina de Flauta Doce I; Oficina de Flauta Doce II; Fundamentos do Fenômeno Sonoro; Música Antiga; Música Clássica; Música Romântica; Música dos Séculos XX e XXI; Música Popular; Música Popular Brasileira; História da Arte; Cultura Popular; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas – Cênica e Música; Formas de Expressão e Comunicação Artística – Artes Visuais e Música; Projetos Interdisciplinares I; e Projetos Interdisciplinares II.

O eixo da Formação Comum e da Formação Específica circunscreve disciplinas que integram a formação pedagógica e musical e comporta dez disciplinas do PPP: Fundamentos Psicopedagógicos da Educação Musical; Didática do Ensino da Música; Métodos, Técnicas e Materiais de Educação Musical; Gestão em Educação Musical; Educação Musical e Inclusão; Práticas Educativas da Música I; Práticas Educativas da Música II; Práticas Educativas da Música III; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II. A natureza pedagógica destes componentes curriculares torna este eixo decisivo na abordagem de saberes específicos da área, como Percepção Musical e Análise I, pois é nele que se definem os fundamentos, técnicas e materiais que nortearão a prática de ensino musical do futuro professor.

Em colaboração com o eixo anterior, o eixo dos Conhecimentos a Serem Ensinados (*sic*) e dos Conhecimentos Filosóficos, Educacionais e Pedagógicos envolve saberes que possibilitam ao músico a instrumentalização para o exercício da prática docente. Abrangem estudos relativos à Educação, Fundamentos Psicossociais e Estéticos da Música e Pedagogia do Instrumento, do Canto e da Regência, constituindo-se de seis disciplinas: Música e Sociedade; Cultura Popular; Fundamentos da Arte na Educação (eletiva); Fundamentos Psicopedagógicos da Educação Musical; Didática do Ensino da Música; Métodos, Técnicas e Materiais de Educação Musical.

Por fim, como os dois eixos anteriores, o eixo das Dimensões Teóricas e Práticas compreende conhecimentos relativos às diversas aplicações dos saberes de formação no mercado de trabalho na área da música e em áreas afins que necessitem de serviços do profissional de música. Envolve quatro disciplinas do PPP: Práticas Educativas da Música I; Práticas Educativas da Música II; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II. Aqui, a Percepção Musical e Análise I, como os demais componentes específicos da área da música, bem como os pedagógicos e propedêuticos, tem seus conhecimentos envolvidos, pois trata-se de espaço de sua síntese e aplicação.

O PPP do curso se propõe a garantir a articulação entre teoria e prática dentro de uma carga horária total de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, divididos em:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado ao longo do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 19).

Cada estudante do curso deverá cursar trinta e cinco disciplinas obrigatórias, com carga horária de 2.040 (duas mil e quarenta) horas. Além destas deverá cursar no mínimo quatorze disciplinas eletivas – 560 (quinhentas e sessenta) horas – e ter no mínimo 200 (duzentas) horas de carga horária para atividades complementares, ou seja, atividades que venham a “enriquecer e diferenciar a formação curricular de cada aluno” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 22), tendo de estar relacionadas a atividades pedagógico-musicais.

A maioria dessas disciplinas (n=41) são específicas da área, seguidas pelas disciplinas pedagógicas (n=11) e propedêuticas (n=5), que estão presentes do início ao fim do curso, sugerindo alguma integração como expectativa da simultaneidade da oferta.

Para garantir a eficiência no funcionamento das disciplinas, o PPP do curso lista, além das salas de aula equipadas com quadro magnético e piano, um Laboratório de Música e Informática a ser adquirido com os seguintes equipamentos:

Quadro 1 - Lista dos equipamentos previstos para o Laboratório de Música e Informática.

IDENTIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Equipamentos	
Computador Pentium IV ou Athlon de 1 GHz ou maior (Placa de Som Off-board com caixa de som individual) conectados em rede e acesso à Internet	10
Gravadora de CDR/RW	01
Teclado Musical	06
Midi Cable (conversor e cabo)	06
Mixer Behringer MX1604 - 12-Channel Mixing Console	01
Microfone Shure SM58 (para voz)	02
Microfone Shure SM57 (para instrumentos)	02
Speakers Alesis Monitor One	02
Midisport 2x2 - USB MIDI Interface	01
Impressora Jato de Tinta Colorida Epson C60 (ou compatível)	01
Quadro Magnético	02

Fonte: Universidade do Estado do Pará, 2002, p. 44.

Hoje, o curso tem um laboratório apenas com sete Computadores *Desktop* com processador *Intel Core 2 Duo*, 3Gb de memória, placa de som *on-board*, com acesso à Internet. Por ainda não haverem propostas de outros professores para realizar atividades nesse sentido, o laboratório é utilizado pelos estudantes somente na disciplina Informática Aplicada à Música e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Música (GPEM).

Ainda para o desenvolvimento curricular, o curso dispunha, à época da elaboração do PPP, de corpo docente constituído de treze (n=13) profissionais, sendo a maioria da área de música (n=11), com qualificação em nível de doutorado (concluído: n=1), mestrado (concluído: n=7; em andamento: n=1) e especialização (concluído: n=2). Atualmente, o curso apresenta um quadro ampliado, dentre os quais catorze (n=14) são professores efetivos da área de música, sendo: três doutores (n=3), quatro doutorandos (n=4), seis mestres (n=6) e um especialista (n=1). Todos passaram por formação em conservatórios, o que lhes confere uma base de formação musical de longa duração comum ou pelo menos próxima em princípios e metodologias, o que tende a refletir também nas escolhas musicais e pedagógicas do curso.

Conhecer como é o funcionamento do curso de Licenciatura Plena em Música da UEPA, desde a sua criação e estruturação, é importante para que se compreendam aspectos que estão relacionados diretamente ao funcionamento da disciplina Percepção e Análise I. No próximo capítulo, busco tratar dos assuntos referentes ao funcionamento da disciplina que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2012.

3. ENSINO E A APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I: ASPECTOS RELACIONADOS À ATUAÇÃO DA PROFESSORA

Este capítulo aborda o ciclo docente realizado para Percepção e Análise I, por mim executado em 2012 e avaliado a partir do planejamento e das orientações do professor titular da disciplina e da coordenação do curso.

3.1 PREPARAÇÃO E PLANEJAMENTO

O procedimento inicial para a pesquisa de campo era somente a observação direta das aulas da disciplina Percepção e Análise I na turma do primeiro semestre, no turno da manhã, ministradas por professor do Departamento de Arte do CCSE/UEPA. Este não pode assumir a disciplina e como eu já estava ensinando no curso de Bacharelado em Música da mesma instituição, fui convocada a ministrá-la. Para o planejamento das aulas, entrei em contato com o professor que ministrava a mesma disciplina no turno da noite, também considerando a sua experiência por já tê-la ministrada outras vezes.

A pesquisa passou a ser então uma observação participante, eliminando-se a passividade em relação ao grupo observado:

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (YIN, 2005, p. 121).

3.1.1 Os objetivos, os conteúdos e avaliação previstos

Neste subtópico, são estabelecidas relações entre os documentos fornecidos pelo professor que me orientou, e pela coordenação do curso.

O professor que ministrou a disciplina no turno da noite me apresentou verbalmente o objetivo de Percepção e Análise I. Por *e-mail*, este professor me enviou um planejamento para as aulas, com um calendário dos assuntos a serem tratados nas aulas:

Quadro 2 – Cronograma da disciplina Percepção e Análise I¹⁰

Programação Semestral

Disciplina: Percepção e Análise I

Carga Horária 40h

Turma: 1º Semestre / Ano: 2012

Responsáveis: Pamella Rodrigues e Claudio Trindade

Fevereiro	07	14	21	28	
	Semana do Calouro	Planejamento Pedagógico	FERIADO	Apresentação e discussão do Conteúdo Programático; Introdução ao tema: as várias concepções de Música	
Março	06	13	17	20	27
	Propriedades do som: Altura (frequência), Intensidade (amplitude), Duração (tempo) e Timbre ("cor") Pentagrama e Claves	Qualidades expressivas: Melodia (horizontal), Harmonia (vertical), Ritmo (pulso) Figuras e Pausas	SÁBADO Aspectos históricos; composição e interpretação Primeiras escritas	Qualidades expressivas: Forma (organização das partes) e Dinâmica (expressão) Sinais indicativos	Qualidades expressivas: Textura: monofônica, homofônica e polifônica. Ornamentos Andamentos
Abril	03	10	17	24	28
	Compassos: simples, composto, alternado e misto Contratempo	1ª AVALIAÇÃO (Audição e reconhecimento dos aspectos vistos anteriormente)	Ritmo tético, protético e acéfalo Anacruse	Síncope: regular e irregular Quiáltera	SÁBADO Ligaduras: prolongamento, fraseológica e expressão Sinais indicativos
Maior	01	08	15	22	29
	FERIADO	Tons e Semitons (natural, diatônico e cromático) Acidentes	Intervalos Simples (natural e alterado) Ascendentes e descendentes	Intervalos compostos Harmônicos	Intervalos Conjunto e disjunto Enarmônico
Junho	05	12	19	26	
	Inversão de intervalos	Noções de Escalas	2ª AVALIAÇÃO	3ª AVALIAÇÃO	

Fonte: TRINDADE, Claudio da Costa. **Cronograma da disciplina Percepção e Análise I**. Belém, 2012. Anexo do e-mail enviado pelo Prof. Claudio Trindade. Recebido em: 27/02/2012.

¹⁰ As divisões em alguns quadros são de assuntos que se relacionam, mas estão separados em diferentes unidades do conteúdo programático que é oferecido pela coordenação do curso.

Em conversa, o professor explicou-me os objetivos da disciplina, tirando dúvidas acerca da ementa da disciplina, exposta no PPP do curso. O objetivo apresentado verbalmente pelo professor mostrava que esta era uma disciplina que trata de aspectos mais teóricos da notação musical, enquanto que, paralela a esta, a disciplina Leitura e Escrita Musical seria mais prática.

A ementa da disciplina apresentada no PPP do curso diz que ela tratará dos assuntos:

Notação musical; leitura e escrita; solfejo; identificação auditiva de elementos rítmicos e melódicos. Reconhecimento de valores; compassos, síncope, contratempo, anacrise, ritmo tético e acéfalo, acidentes, tom e semitom, intervalos (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2002, p. 23).

A mesma sofre uma pequena variação quando apresentada junto ao Programa de Disciplinas, disponibilizado pela Coordenação de Licenciatura em Música:

Notação musical; leitura e escrita; solfejo; identificação auditiva de elementos rítmicos e melódicos. Reconhecimento de valores; compassos, acidentes, tom e semitom, intervalos entre outros aspectos da escrita musical (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA, 2012, p. 3).

Como objetivos, o documento que apresenta os conteúdos das disciplinas expõe que os estudantes deverão “Conhecer e analisar os registros e nomenclaturas da escrita musical ocidental e praticar a leitura através do solfejo modal e tonal”.

Quadro 3 – Programa de Disciplinas disponibilizado pela Coordenação da Licenciatura em Música X Cronograma da disciplina Percepção e Análise I disponibilizado por docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – UEPA	CRONOGRAMA DA DISCIPLINA
<p>UNIDADE I - A Linguagem musical</p> <p>1.1. Conceitos sobre música</p> <p>1.2. O som e suas propriedades (altura, timbre, duração e intensidade)</p> <p>1.3. Aspectos históricos</p> <p>1.4. A melodia, a harmonia e o ritmo.</p> <p>1.5. Composição e interpretação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As várias concepções de Música; • Propriedades do som: Altura (frequência), Intensidade (amplitude), Duração (tempo) e Timbre (“cor”) / Pentagrama e Claves; • Qualidades expressivas: Melodia (horizontal), Harmonia (vertical), Ritmo (pulso) / Figuras e Pausas;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – UEPA	PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA
UNIDADE II - A notação musical 2.1. História do Ocidente 2.2. As diferentes Claves 2.3. Valores 2.4. Figuras e pausas 2.5. Valores relativos (ponto de aumento-simples, duplo e triplo) 2.6. Ligaduras: prolongamento, expressão e fraseológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos; composição e interpretação / Primeiras escritas; • Qualidades expressivas: Forma (organização das partes) e Dinâmica (expressão) / Sinais indicativos; • Qualidades expressivas: Textura: monofônica, homofônica e polifônica / Ornamentos Andamentos;
UNIDADE III – Ritmo 3.1. Compasso: simples, composto, alternado, misto 3.2. Síncope: regular e irregular 3.3. Contratempo: regular e irregular. Anacruse 3.5. Ritmo tético, protético e acéfalo 3.6. Quiáltera 3.7. Sinais de repetição 3.8. Ornamentos 3.9. Andamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Compassos: simples, composto, alternado e misto / Contratempo; • Ritmo tético, protético e acéfalo / Anacruse; • Síncope: regular e irregular / Quiáltera; • Ligaduras: prolongamento, fraseológica e expressão / Sinais indicativos;
UNIDADE IV – Acidentes 4.1. Fixos, ocorrentes e de precaução.	Tons e Semitons (natural, diatônico e cromático) / Acidentes;
UNIDADE V - Tom e semitom 5.1. Natural, Diatônico e Cromático	
UNIDADE VI – Intervalos 6.1. Intervalos Simples 6.2. Conjunto e Disjunto 6.3. Ascendente e Descendente 6.4. Natural e Alterado 6.5. Inversões 6.6. Intervalos Enarmônicos 6.7. Intervalos Compostos	Intervalos Simples (natural e alterado) / Ascendentes e descendentes; Intervalos compostos / Harmônicos; Intervalos Conjunto e disjunto / Enarmônico; Inversão de intervalos;
	Noções de Escalas

Fonte: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. **Programa de Disciplinas**. Belém, 2012. Anexo do *e-mail* enviado pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Recebido em: 25/02/2012.

O planejamento da disciplina elaborado pelo professor que me orientou, buscou contemplar todos os conteúdos descritos no documento disponibilizado pela Coordenação do Curso, que apresentava o conteúdo programático. No entanto, ele organizou os conteúdos mostrando a interdependência entre assuntos a serem tratados¹¹.

Percebemos que tanto a ementa quanto o conteúdo programático apresentam uma grande ênfase ao desenvolvimento dos elementos notacionais da música erudita ocidental. Isto fica bem claro na justificativa da disciplina:

¹¹ Ver nota de rodapé 10.

O estudo dos elementos visuais da linguagem da música tradicionalmente dita ocidental e os aspectos relacionados a uma interpretação psicológica do som e suas propriedades constituem uma ferramenta ao futuro professor de música para o entendimento, reflexão e aprimoramento das variadas técnicas de interpretação do discurso sonoro (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA, 2012, p. 3).

Estes conteúdos dão maior ênfase à música erudita ocidental. Apesar de se fixar mais na busca da compreensão da “linguagem da música tradicionalmente dita ocidental” (Idem) esta justificativa explica que a notação musical tradicional é uma ferramenta para “o entendimento, reflexão e aprimoramento das variadas técnicas de interpretação do discurso sonoro” (Idem). Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Artes dão importância a essa ferramenta:

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula.

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna (BRASIL, 1997, p. 53).

Considerando-se a proximidade das ementas de Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical, estas disciplinas acabaram tornando-se complemento uma da outra. O fato de serem ministradas pela mesma professora também aproximou mais dessa possibilidade. Além disso, nos Conteúdos Programáticos fornecidos pela coordenação do curso, os objetivos e justificativas são exatamente os mesmos.

Neste ponto, pelo menos uma observação é necessária quanto ao que os documentos orientam sobre a proximidade das duas disciplinas, fundindo-as numa mesma perspectiva. É preciso enfatizar que as denominações das disciplinas apontam para outra direção: ainda que Percepção e Análise I e Leitura e Escrita

Musical se complementem, suas ênfases são distintas - a primeira sinaliza habilidades auditivas compreensiva e analítica em relação ao código e sua estrutura e a segunda, as habilidades de codificação e decodificação de/em registro escrito. Assim, embora o Conteúdo Programático possa (e deva) ser o mesmo, as denominações das disciplinas dão indícios de que os objetivos e, como efeito, as abordagens metodológicas, devem ser distintas, ainda que complementares.

3.2 A EXECUÇÃO DO ENSINO E OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

3.2.1 A perspectiva da pesquisadora

Como já havia exposto no início deste capítulo, fui surpreendida pela convocação para ministrar a disciplina, o que gerou efeitos, como a mudança de posição no campo, acrescentando à observação a participação direta. Ao invés de somente observar as ações de outro professor, tive de me preparar para ser a ministrante das aulas e ao mesmo tempo observar minhas próprias ações como professora, além das ações e reações dos estudantes. Felizmente, pude contar com as contribuições do professor que ministrava a mesma disciplina no turno da noite e que já tinha bastante experiência com ela. Também não foi muito difícil compreender os objetivos dele diante da disciplina, pois ele havia sido meu professor na mesma.

Quanto aos meus objetivos, compreendo que a Percepção Musical vai muito além do simples treinamento auditivo. No entanto, tive de me deter mais ao condicionamento do ouvido, pois a maioria dos estudantes não conseguia compreender muito do que era tratado pela falta de prática em relação à leitura de partitura associada à audição. Ao mesmo tempo, pude trabalhar mais este treinamento na disciplina Leitura e Escrita Musical, que complementa a disciplina em questão, detendo-se a aspectos mais específicos da notação musical tradicional.

Quanto aos conteúdos, procurei seguir o que estava pré-estabelecido no cronograma da disciplina. Na primeira aula, no momento da apresentação, busquei deixar claro em que sentidos eu levaria os assuntos expostos no cronograma. Sempre que um assunto era trabalhado, procurava expor o assunto para que todos conhecessem os aspectos musicais, pedagógicos e de pesquisa deste.

Busquei ao máximo tratar a disciplina segundo as orientações do outro professor apontando aspectos mais teóricos e deixando a prática para a disciplina

Leitura e Escrita Musical. Ao mesmo tempo observei que a disciplina Leitura e Escrita Musical trabalha especificamente os aspectos relacionados ao conhecimento da notação musical tradicional, enquanto que Percepção e Análise I vai além da partitura, mesmo que esta seja um elemento necessário para o desenvolvimento da disciplina, tratando de aspectos mais relacionados à compreensão de vários tipos de música.

Considerando esta ideia, a disciplina também teve um foco na prática, sempre que necessária, para que os estudantes pudessem compreender os assuntos discutidos. É claro também que a ordem dos assuntos organizados no cronograma inicial foi modificada de acordo com o andamento da disciplina, levando-se em consideração os conhecimentos dos estudantes e o relacionamento entre a professora e a turma.

No primeiro bimestre, que tratou dos conteúdos para a primeira avaliação, os assuntos estavam relacionados à definição de música, aspectos ligados à matéria prima da música, as propriedades do som, conectados a elementos da notação musical tradicional, as principais características de uma música (melodia, harmonia e ritmo), diferenciação de tipos de organização das partes na música (forma binária, ternária, tema com variação, forma-sonata e rondó), sendo trabalhados também os aspectos históricos da notação musical e elementos como textura, ornamentos e andamentos.

No segundo bimestre fiz modificações um pouco maiores na ordem do cronograma, providenciadas para melhor desenvolvimento da turma, considerando o maior envolvimento entre professora e estudantes. Os assuntos foram os compassos, síncopes, intervalos e noções de escalas, este último que não consta como conteúdo para esta disciplina, mas o fato de ser trabalhado contribui para Percepção e Análise II. Em todos estes assuntos, foram desenvolvidos vários conhecimentos com eles articulados.

Nessa disciplina também busquei explorar o trabalho auditivo de outras formas além do tradicional solfejo e ditado. Foram feitos exercícios do método *O Passo*, de Lucas Ciavatta, solfejo de trechos de obras que foram analisadas em sala, o solfejo a partir de graus da escala, transcrições de músicas tradicionais de roda e de uma seleção de músicas para serem feitas em casa. Além disso, houve a apreciação de obras para análise, observando-se aspectos já mencionados anteriormente.

A estes estudantes foram entregues CDs com 74 faixas que continham 69 melodias a uma, duas e três vozes em compassos e tonalidades diversas transformadas em áudio e arranjadas por mim, e mais quatro faixas de obras de Bach, Beethoven e músicas interpretadas por Les Petits Chanteurs de Saint Marc. Ao serem entregues foram dadas instruções para a transcrição de algumas dessas músicas¹² e falou-se da importância de “treinar o ouvido” para observar e compreender elementos de uma música.

A partir da entrega dos CDs, nas aulas, procurei orientá-los em relação à experiência da transcrição. Era necessário que eles buscassem mecanismos próprios para ouvir as melodias. Trabalhei com este recurso por acreditar que esta compreensão é importante considerando que eles, como profissionais em formação, mesmo não tendo todas as habilidades trabalhadas do modo como foi em sala, tenham independência nas diversas situações em que eles venham a se deparar. Algumas dessas podem levar a ter que transcrever uma música sem nenhum instrumento que mostre pelo menos uma referência sonora, transcrever uma idéia musical que se está pensando mesmo quando não se tem nenhum instrumento à mão (composição), quando é necessário diferenciar timbres e vozes. Como músico e professor às vezes se faz necessária uma partitura para tocar, mas não há transcrições já feitas, o que não pode se tornar um empecilho para ser executada. Além do que, é preciso estar seguro ao corrigir e orientar outros estudantes.

Algumas etapas para a transcrição foram trabalhadas. Primeiro era necessário que se ouvisse o que seria trabalhado, sem julgamentos prévios. Após, poderia cantar junto com a melodia que seria transcrita, cantar também sem a música e uma outra vez corrigindo erros das primeiras vezes que foi cantado. Acredita-se que cantar junto com a música pode ser uma forma de comparar e perceber corporalmente o que está acontecendo.

Com essa ferramenta eles teriam liberdade para fazer no tempo que quisessem, no instrumento de preferência, com os recursos que desejassem. Outra instrução é que eles fizessem sem pensar na obrigação, mas no processo, nos mecanismos que iriam adquirir com esses exercícios.

¹² Foram trabalhadas apenas algumas faixas do CD considerando o tempo que havia para a realização das tarefas. Foi-lhes explicado que as outras faixas funcionariam para exercício posterior à disciplina, como mais uma forma de exercício individual.

As avaliações, além do que era percebido em sala de aula, foram resultados do que estava sendo feito nas aulas. A primeira avaliação foi a análise do primeiro movimento da Sonata em Dó Maior para Piano, K. 545, de W. A. Mozart. Pedi que observassem a forma, a textura e alguns símbolos de expressão. Após esta primeira parte, eles cantaram individualmente trechos da obra, como o tema (leitura na clave de sol) e a leitura métrica de trechos na clave de fá. Muitos deles têm dificuldades com a leitura na clave de fá e apesar de terem ouvido a melodia algumas vezes para fazerem a análise, alguns tiveram dificuldades em cantar a melodia principal do tema da obra.

A segunda avaliação foi realizada a partir das transcrições feitas pelos estudantes de algumas faixas do CD entregue. Percebi que eles ainda estavam muito ligados ao uso de instrumentos musicais e outros recursos para escrever a música que ouviam.

A bibliografia utilizada envolveu livros e artigos de história da música, análise da música. Foram usados também métodos para educação musical como o *Ear Training Manual for Musicians*, o *Manual de Solfejo* de P. Dragomirov e o Método O Passo de Lucas Ciavatta.

Percebo que, em meus procedimentos, “misturei” muito as disciplinas de Leitura e Escrita Musical com Percepção e Análise I. Tendo refletido sobre isto, observo mais uma vez que essas duas disciplinas são interdependentes. No entanto, enfatizo a necessidade de desenvolvimento da percepção auditiva e o desprendimento na decodificação da notação musical, ainda que esta contribua diretamente para o bom funcionamento das outras disciplinas musicais do curso e para a formação do futuro professor de música.

Por outro lado, talvez fosse mais interessante e mais proveitoso diluir as duas disciplinas em três semestres ao invés de dois – me refiro às disciplinas Leitura e Escrita Musical, Percepção e Análise I e II. Se o problema inicial está relacionado ao domínio da notação musical tradicional sugiro uma mudança na oferta dessas disciplinas: ao invés de as duas primeiras serem ofertadas no mesmo semestre (1º) serem ofertadas da seguinte forma: no primeiro semestre Leitura e Escrita Musical (dada a imprescindibilidade para outras disciplinas do curso), no segundo Percepção e Análise I e no terceiro Percepção e Análise II; ou poderia também ser modificado Leitura e Escrita Musical, transformando-as em Percepção e Análise I, II e III.

4. OS ESTUDANTES DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO E ANÁLISE I: ASPECTOS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Neste capítulo são apresentados resultados relativos aos dados coletados nas entrevistas com os estudantes da disciplina Percepção e Análise I. Para Yin (2005), “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas” (Idem, p. 116). O tipo de entrevista realizada foi a *semi-estruturada* por permitir a espontaneidade e admitir o caráter de uma conversa informal, mas “seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso” (Idem, p. 118).

Os resultados obtidos dizem respeito aos fatores socioeconômicos e culturais, bem como à formação musical inicial dos estudantes.

4.1 QUEM SÃO OS ESTUDANTES?

Para compreender o desempenho dos estudantes da disciplina Percepção e Análise I, do primeiro semestre de 2012, do curso de Licenciatura em Música da UEPA, é necessário conhecer o contexto sócio-econômico-cultural de cada um deles.

Esses estudantes tocam ou já tocaram algum instrumento, fora do contexto da Licenciatura. Foram citados vários instrumentos, de diversos naipes: flauta doce, flauta transversal, saxofone, clarinete, bombardino; violino, viola, violoncelo, contrabaixo; violão, guitarra; piano, teclado, bateria. Também foi mencionado o canto lírico. A maioria dos estudantes toca somente um instrumento, mas há aqueles que tocam dois, três e até seis instrumentos.

Embora todos (n=17) já sejam executantes, apenas doze estudantes têm pelo menos um instrumento próprio. Os cinco restantes, que não têm instrumento próprio, costumam pedir emprestado de algum amigo ou estudar com instrumento da instituição onde desenvolvem o aprendizado: escola particular, Fundação Amazônica de Música (FAM), Escola de Música da UFPA (EMUFPA), Instituto Estadual “Carlos Gomes” (IECG) ou da própria UEPA.

Apesar de todos já executarem algum instrumento e a maioria possuir pelo menos um, somente dez estudantes têm ambiente apropriado para o estudo em casa. Há os que só conseguem estudar à noite ou de madrugada, quando não há

barulho em casa ou na vizinhança, sendo então possível o silêncio necessário para a concentração e escuta da própria execução. Por vezes, eles têm que procurar outros espaços para o treino do instrumento.

Esses resultados refletem outro: nem todos os estudantes têm o apoio da família para o estudo da música na Licenciatura - dos dezessete, três não têm esse apoio. A falta de apoio familiar está relacionada à questão do retorno financeiro. Os três estudantes que dizem não ter apoio total de familiares relatam que estes preferiam que fizessem o vestibular para cursos considerados de maior destaque, como Medicina ou Direito.

De fato, dos três estudantes que não tem o total apoio da família, dois estão entre os que não trabalham ou não recebem remuneração por alguma atividade na área da música, enquanto que a maioria daqueles que recebem apoio da família tem remuneração ou bolsa por alguma atividade musical. Certamente, este é um fator que sinaliza para a família um futuro profissional, ou não, no mercado de trabalho local, influenciando sua atitude sobre a escolha profissional desse parente.

Vieira (2001), em sua pesquisa com professores de instituições públicas de ensino de música em Belém, constatou que o início dos estudos em música de músicos e músicos-professores foi influenciado e apoiado pelos familiares, mas a continuidade dos estudos, que levava à profissionalização, não teve o mesmo apoio na maioria dos casos. Para Vieira (2001, p. 184), “isto quer dizer que para as famílias de ambos os grupos, que chegaram a apoiar o estudo inicial da música, havia outras pretensões profissionais para seus filhos, que não era a de que se tornassem músicos”.

Sendo esta uma pesquisa sobre o desempenho dos estudantes na disciplina Percepção e Análise I, é importante observar suas vivências também como ouvintes, considerando que estas contribuem para a formação de esquemas de percepção do código musical, como é mencionado por Penna (1990), no âmbito da Psicologia da Aprendizagem, e para a audição, na perspectiva de Gordon (2003). Nesse âmbito, quinze estudantes afirmaram que assistem concertos de música erudita em locais como o Theatro da Paz, a Igreja de Santo Alexandre, o Arte Doce Hall. Estudantes da FAM são incentivados a assistir constantemente:

Sempre lá na Fundação Amazônia de Música a professora Glória¹³ traz pessoas de fora, e até agora veio um saxofonista russo. Aí ela sempre [traz], não só saxofonistas, violinistas, trombonistas, e a gente sempre vai (Entrevistada 7).

Assistem também concertos realizados pela Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz, o Amazônia *Jazz Band*, Banda Sinfônica do Instituto Estadual “Carlos Gomes”. No entanto, um dos entrevistados disse nunca ter ido ao Theatro do Paz e outro afirmou que não aprecia muito concertos de música erudita. Três estudantes relataram que não assistem mais concertos por causa da distância de suas residências e horário.

Além dos concertos de música erudita, quatorze disseram também apreciar shows, dentre eles: de música *gospel*, de bandas internacionais, *heavy metal*, *rock*, pagode, forró, chorinho, música popular paraense, música popular brasileira. Alguns dentre estes assistem com mais frequência a shows.

Um aspecto importante de ser identificado para esta pesquisa, que sugere o uso do computador como ferramenta facilitadora do desenvolvimento da percepção musical, é se esses estudantes têm computador, acesso à Internet e se conhecem *softwares*.

Dentre os estudantes que responderam à pergunta, doze têm computador em casa. Destes, apenas um não tem acesso à Internet em casa. No entanto, este e todos os outros estudantes (incluindo os que não têm computador próprio) buscam o acesso à Internet em casa ou em outros lugares, como a própria UEPA, casa de familiares e amigos e em *Lan Houses*.

Os estudantes buscam na Internet, além de áudios e vídeos, outros elementos, como: partituras e tablaturas, vídeo aulas, tutoriais, *blogs*, métodos para ensino e aprendizagem musical, livros, pesquisa em história da música, *playbacks* para estudo de improvisação. Dentre os estudantes, treze têm ou já tiveram contato com algum programa específico de música: Finale, Sibelius, Encore, Guitar-Pró, Instrumentos Virtuais e *plug-ins*, Cubase, Reason, Fruit Loops, Adobe Edition, Audacity. A utilização de programas específicos de música é mais corrente em músicos práticos (no sentido historicamente constituído mencionado por Beyer, 1993), os que aprenderam por conta própria, enquanto estudantes que tocam instrumentos tradicionais e que tiveram algum contato com o ensino tradicional de

¹³ Maria da Glória Boulhosa Caputo é a presidente da FAM.

música, utilizam mais os programas de edição de partituras para escrever partituras, fazer transposições e até mesmo estudar solfejo e ditado. Além desses, é possível observar três que tiveram formações tradicionais e que utilizam outras ferramentas, como teclado virtual, aplicativos no celular (teclado virtual, metrônomo e afinador) e CDs. Em contrapartida, os estudantes que tiveram um processo de aprendizagem mais informal (fora do contexto escolar), principalmente os guitarristas, utilizam mais ferramentas computacionais no seu fazer musical:

Eu sempre estou com o meu computador, ele fica do meu lado: computador, piano e guitarra (Entrevistado 13).

Alguns estudantes entrevistados, já têm bastante familiaridade com essas ferramentas e relataram o modo como as utilizam:

Eu uso o Encore para edição, para às vezes editar alguma partitura. O meu instrumento é de transposição e eu sempre tenho que escrever a transposição. Aí eu uso o Encore, às vezes eu uso um teclado virtual para solfejo, mas o resto é para pesquisa, pesquisa na Internet, procurar livro, baixar livro em PDF. [...] Eu não tenho muito o costume de baixar [músicas]. Às vezes eu procuro vídeos no Youtube de alguma música que eu esteja tocando ou que tenha que tocar na Igreja para eu dar uma variada, pegar uma técnica diferente, uma vídeo-aula, mas é basicamente isso (Entrevistado 6).

Eu uso, para editar partitura e estudar, o Guitar Pro. Eu uso também *softwares* de gravação para estudar, tipo o Cubase e instrumentos virtuais. Geralmente, eu gravo uma *backing track* para estudar com harmonia, improviso. Quando eu não acho pronto já na Internet e eu preciso de algo muito específico eu mesmo faço. [...] Tem o Cubase, tem os instrumentos virtuais que funcionam como se fossem programas dentro do Cubase [*plug-ins*]. Por exemplo: tem o *Addictive Drums* para fazer minhas baterias, tem o Garritan Personal Orchestra que simula outros instrumentos da orquestra, violino, fagote, clarinete (Entrevistado 8).

O Guitar Pro, eu já usei o Audacity, [...] programas de gravação. O próprio Guitar Pro para criar tem vários instrumentos ali, um monte de instrumento que eu nunca ouvi falar. E dá para criar ali, e dali já botar numa música. [...] Eu estudo e quando eu tenho alguma criação, um arranjo meu na hora de escrever [...] eu gravo ali, eu gosto de gravar ali para depois eu lembrar. Um solo, uma harmonia legal que eu consegui arrancar, para eu não esquecer eu gosto de gravar. Até para o próprio acompanhamento. Eu quero fazer um acompanhamento comigo na guitarra sozinho dá para fazer, uma bateria, por exemplo. Então eu uso esse programa para eu estar estudando a minha técnica. [...] Às vezes, eu pego alguns *playbacks*

já prontos da Internet para improvisar e uso também muita vídeo-aula, vídeo-aula de guitarra principalmente, técnicas que um guitarrista usa, os macetes que ele usa para evitar um certo erro e até a própria teoria, alguns *links*, umas coisas criadas que [posso] estar usando na hora do improviso (Entrevistado 14).

A respeito do uso de programas computacionais, o Entrevistado 13 expressou a utilidade de um deles para o progresso no curso:

Sim, eu tenho vários. Eu tenho o Reason, que é um programa que me ajuda muito na composição, porque ele é um programa de instrumentos virtuais, então eu crio os instrumentos como base de acompanhamento, e até mesmo na hora de criar, me ajudou muito nesse semestre no trabalho da disciplina de Prática em Conjunto. Eu tinha os instrumentos, um violino, um oboé, o piano e o violão, eu consegui jogar tudo lá para criar as linhas de cada um, para a gente escutar, saber se estava bom. Isso poupava muito tempo na hora dos ensaios (Entrevistado 13).

As informações coletadas permitem observar algumas questões relevantes para a investigação. Estes estudantes já têm uma prática instrumental que lhes rendeu conhecimento para escolherem a área da música, além do quê, a maioria destes estudantes mesmo no início do curso (1º semestre) já trabalham de alguma forma na área. Percebi também que a maioria se interessa por assistir a eventos de música, o que nem sempre é possível para alguns, principalmente por causa da distância e do horário. Acredito que para suprir algumas dessas lacunas e também para desenvolver e ampliar o seu conhecimento musical, todos fazem uso do computador, buscando na Internet músicas e assuntos que envolvam a área como a história, formas de como aprender e materiais para prática musical.

É importante salientar que a maioria já tem conhecimento de programas específicos de música e que alguns fazem uso desses programas para o seu estudo em música, o que demonstra a abertura de possibilidades de utilização desta ferramenta para o ensino e aprendizagem na formação não só de músicos, mas também de professores de música.

4.2 QUAIS FORAM OS SEUS PERCURSOS NA VIDA MUSICAL?

Na segunda parte da entrevista, os estudantes falaram sobre sua formação em música.

4.2.1 Os primeiros contatos

As respostas revelam três contextos nos quais eles tiveram o primeiro contato com a música: o familiar, o religioso e o círculo de amigos. Vários estudantes mencionaram mais de um contexto, sendo predominante o meio familiar (n=12), seguido do religioso (n=8) e por fim, o círculo de amigos (n=4). Além destes grupos, há aqueles que foram inseridos na música a partir de aulas em projetos, com professores particulares e em escolas especializadas (n=4). Há também os que começaram a se interessar por música a partir de esforços próprios (n=2).

Sobre o contexto familiar, os estudantes mencionam irmãos, tios, primos e pais, que em geral foram ou ainda são músicos. Sobre isso, o Entrevistado 4 diz:

Na verdade, desde criança eu sempre gostei, porque quando a gente era da igreja católica meu padrinho tocava tuba e eu era interessado. Falava: "Padrinho, o senhor quer me ensinar?" e ele falava que ia me ensinar. Desde aí - é de onde eu me lembro, eu era bem mais novinho - eu gostava de música, ouvia ele tocar tuba e eu queria aprender. Mas depois eu fui pra escola [pólo IECG - Icoaraci], a mãe me colocou na escola, eu e minha irmã, e o interesse foi aumentando gradativamente pela música.

Vários desses estudantes disseram ter parentes que os influenciaram a começar a estudar música, seja porque são músicos profissionais ou já tocaram/estudaram um instrumento em algum momento, ou simplesmente gostavam de ouvir música constantemente. A Entrevistada 9 atribui seu gosto pela música à sua mãe, que chegou a cursar piano no antigo Serviço de Atividades Musicais - SAM, hoje EMUFPA, mas não concluiu o curso:

A mamãe, desde [que eu era] pequena, acho que eu tinha uns 7 anos, ela começou a falar isso, e ela me colocou no conservatório, perguntou se eu queria estudar música. E ela que me ensinava tudo, essa base mesmo, foi ela quem me ensinou tudo. E foi ela, ela gosta muito, ela admira e foi passando pra mim isso tudo.

O Entrevistado 10 considera seu irmão o maior motivador das suas influências musicais e diversidade de estilos já apreciados desde sua infância:

Meu irmão sempre foi uma pessoa musicalmente muito espontânea. [...] Na época, CDs eram difíceis de comprar, então ele alugava CDs, e levava os CDs pra casa. [...] Ele trazia CDs interessantes de música popular, de música erudita, bossa nova, CDs de samba, e ele sempre priorizou, ao invés de ligar uma TV ele ligava o som. [...] E como eu era criança, eu fui influenciado talvez por esse meio. Tínhamos muito vinil em casa e ele escutava músicas como do Caetano Veloso, do Chico Buarque e os vinis que mais me chamavam atenção eram desses artistas. E o Gilberto Gil na minha infância foi muito marcante porque eu não sabia quase falar, mas eu sabia murmurar as canções e as melodias do Gilberto Gil. [...] Então, meu irmão foi uma pessoa muito importante pra minha escolha musical e por me dar também um sentido musical de me apresentar compositores e intérpretes da música.

Alguns foram inseridos na música a partir de algum projeto ou entraram em alguma escola especializada sem antes ter tido alguma influência musical direta e marcante de parentes, amigos ou grupos religiosos. Foram colocados pelos pais, que de alguma forma, mesmo não tendo contato direto com o universo da música, viram alguma importância em incentivá-los e inseri-los neste universo como atividade extra:

Eu ainda era criança e minha mãe decidiu, sei lá, ela queria uma atividade extra pra mim: “Só estudar, tem que fazer mais alguma coisa”. E ela me matriculou, perguntou se eu queria estudar música, eu falei: “Quero”. Estudei, quando eu entrei no conservatório “Carlos Gomes”, e graças a Deus eu me saí muito bem. E quando eu vi o piano pela primeira vez, onde eu entrava tinha um piano, achava aquilo interessante. Eu gostei desse instrumento. Vi outros, mas parece que quando eu vi o piano, pessoas tocando piano, eu gostei muito. (Entrevistada 17)

A Entrevistada 12 também começou a estudar música como atividade extra, sendo incentivada pelos pais:

Começou quando meu pai me deu um violão. Ele perguntou se eu queria aprender e eu disse que sim, mas até então eu não tinha tanto interesse, eu tinha uns 10 ou 11 anos. Até que a minha mãe me colocou no conservatório “Carlos Gomes” e fui caminhando, passei na prova e gostei. Fui estudando até que eu resolvi que seria pra minha vida. É a única coisa com que eu me identifiquei, digamos, que eu sei fazer.

Ao mencionar os amigos, alguns disseram ainda que começaram a estudar alguns instrumentos por influência de amigos que já tocavam, para formar uma

banda na escola ou pela popularidade e diversão que o instrumento poderia lhes trazer.

Eu comecei a tocar guitarra assim, mais ou menos lá pela 7ª série, acho que eu tinha uns 12, 13 anos, por aí. Um amigo meu chegou pra mim: “Ei, bora formar uma banda?”, “Eu não [toco] nada”, “Ah, bora”. Falei que queria tocar, mas não tinha pensado. Aí eu olhei a guitarra: “Esse instrumento parece bacana, então eu vou tocar guitarra”. Mas eu não conhecia nada de guitarra. Não conhecia músicas de guitarra, influências diferentes... Fui aprendendo tudo depois, quando eu estudei o instrumento. (Entrevistado 8)

No caso do Entrevistado 13, a escolha do instrumento foi influenciada pelas possibilidades que traria para o convívio social:

Com 12 anos eu queria tocar violino, mas na hora de comprar eu comprei um violão. Eu pensava muito assim em amigos, sabe, em estar ali naquela roda, assim bem unidos e tocar e ser divertido pra galera. Então, eu pensei: “Eu vou estar com o violino ali, eu não vou conseguir isso”. Com o violão eu ia ser mais... Sabe, eu ia ter mais praticidade. Eu confesso, não foi uma paixão pelo instrumento, foi mais uma vontade de querer tocar alguma coisa e estar se divertindo com o pessoal.

Sobre os grupos religiosos, vários estudantes entrevistados relataram terem tido seus primeiros contatos com música na igreja de que faziam parte. Percebe-se a importância da música nas celebrações, o que levou esses estudantes a terem um contato constante com a música. Além de ouvirem música, as músicas feitas nas celebrações também levavam à participação do público presente, o que ainda pode ter estimulado a produção vocal dos estudantes em questão. Alguns deles disseram ter aprendido um instrumento musical a partir de aulas nessas comunidades, com pessoas responsáveis pela música, informalmente ou em projeto.

Na verdade, eu comecei na música quando tinha uns 8 ou 9 anos de idade, então eu comecei na igreja. Porque lá, os nossos pais vão levando, a gente vai caminhando junto com os nossos pais nessa crença, nessa religião. Então, os pais foram levando na religião. E na nossa igreja tem uma orquestra, uma orquestra musical, e essa orquestra é pra tocar os hinos que tem no hinário, os louvores a Deus. Então tem vários tipos de instrumentos. E aquela coisa, criança, quando vê assim, sempre eu ia pra igreja e via os moços tocando, os rapazes tocando violino. Tinham vários instrumentos, mas o que eu me apaixonei logo foi pelo violino. Então, eu via os rapazes tocando violino e, criança, falava: “Ah mãe, é esse

instrumento que eu quero tocar, o violino, quero aprender”. Desde aí, já foi aquele gostar da música. Então, comecei com uns 7, 8 anos de idade a aprender música na igreja. (Entrevistado 16)

Houve também aqueles que disseram ter começado a ouvir músicas a partir de esforços próprios:

Eu devia ter uns 8 anos de idade e eu sempre ouvi música, eu botava músicas e ficava sentado na rede ouvindo e passava horas ouvindo música e sentindo a música. E eu gostava, fazia aquilo toda noite, era como uma rotina - eu faço isso até hoje - armava a rede e ficava me embalando ouvindo música. E era uma rotina. Só estudava na época, não tinha muita responsabilidade. Chegava do colégio eu ia brincar, chegava à noite eu pegava, botava [música]. Meu pai saía com a minha mãe à noite e eu ficava ouvindo música, todo dia, era uma rotina fazer isso. Eu ouvia muito Pink Floyd, U2, principalmente U2 e Bon Jovi que eu gostava também, e foi meu primeiro contato com a música. (Entrevistado 14)

É possível também perceber um contraste entre o ambiente musical em que o estudante entrevistado vivia e as preferências musicais por outros estilos que ele passava a apreciar que não os escutados constantemente naquele meio, como no caso do Entrevistado 3, que começou a se interessar por um estilo musical a partir de uma promoção da Coca-Cola:

Minha mãe curtia isso [bandas de *rock* nacional], só que ela não escutava muito. Escutava muito os ritmos paraenses, essas coisas que tem por aí, sabe? Eu lembro que [...] eu ganhei uns CDzinhos da Coca-Cola, [...] e tinha umas músicas dos Titãs, Paralamas do Sucesso, eu ouvi e procurei mais, procurei achar mais dessas músicas. Depois, deu vontade de aprender a tocar alguma coisa pra poder fazer aquilo que eu ouvia, aquele tipo de música que eu gostava. No início, era mais como um *hobby*, mas depois eu fui querendo me tornar profissional.

Dentre os estudantes que tiveram orientação presencial anterior ao curso, quatro começaram a estudar em escola especializada no ensino de música (IECG), na cidade de Belém/Pará. Outros quatro tiveram seus estudos musicais iniciados em projetos: três em projetos de interiorização do IECG – pólos Mosqueiro (n=1) e Icoaraci (n=2) – e um no projeto Vale – pólo Jurunas.

Dois estudantes disseram ter aprendido a tocar o primeiro instrumento a partir da convivência com amigos, procurando partilhar dos conhecimentos destes

em momentos informais e até de descontração. Este aprendizado pela convivência com outros músicos também pode ser observado em três entrevistados que disseram ter começado a estudar música na igreja, um de forma não sistemática, aprendendo estruturas básicas e práticas para acompanhar as músicas, e os outros dois de forma mais sistemática, sendo um com professor durante pouco tempo e o outro que foi inserido em um projeto da igreja que formava os músicos para tocarem nas celebrações. Verifiquei também que dois tiveram suas primeiras aulas de música com professores particulares.

Entre os estudantes entrevistados, identifiquei dois que não tiveram orientação presencial ao começar a estudar algum instrumento. O Entrevistado 5 disse ter começado a estudar sozinho, aos 14 anos, o instrumento guitarra, sem orientação alguma:

Na minha família não tem ninguém [músico]. Tem de tudo, menos músico. Em 2008, em dezembro eu tinha 14 anos, foi quando eu tive meu primeiro contato com a guitarra. Eu comprei. Na verdade, antes disso eu já tive alguns contatos com uns amigos e eu não era tão ligado à música. [Antes, só ouvia] o que tocava por aí e eu não dava muita importância. Mas eu conheci umas pessoas que tocavam guitarra, passei a andar com eles e comecei a gostar da guitarra, [...], era algo que chamava a minha atenção. E foi quando eu juntei um dinheiro pra comprar. Eu fui conhecendo mais outros instrumentos musicais e passei a gostar. Comecei a ouvir mais música e comecei a gostar da guitarra. Aí eu juntei um dinheiro e consegui comprar a guitarra. Eu comecei a treinar sozinho, só que eu não tinha conhecimento nenhum, ninguém da minha família não sabia nada e eu só pegava o instrumento e tirava de ouvido mesmo.

O Entrevistado 14 começou a tocar músicas ao comprar uma flauta doce de brinquedo, a partir das instruções de um papel, uma espécie de bula que acompanhava o instrumento e ensinava a executá-las:

Eu comprei uma flauta doce, aquelas flautas que a gente compra de R\$ 3,50, e vinha um papelzinho ensinando as músicas – “Parabéns pra você”, “Asa Branca” e “O Cravo e a Rosa” – então todas essas músicas eu pegava e eu aprendia a tocar na flauta, só que o problema é que eu não tocava com a mão esquerda em cima, eu tocava com a mão direita, mas mesmo assim eu aprendi a tocar, não tive nenhum curso. E sempre toquei, sempre aprendi, mas aprendi só aquelas músicas, tocava só aquelas músicas, não sabia o que era um sol na flauta. Sabia que aquilo que eu fazia causava aquela melodia, não tinha nenhuma base teórica em meus 8, 9 anos.

Destaco que a maioria dos entrevistados (n=15) iniciou seus estudos de forma presencial, ligados a alguém com um mínimo de conhecimento que lhes pudesse ser repassado. Somente dois estudantes responderam que ao iniciar seus estudos musicais não tiveram orientação presencial.

Autores da Psicologia, como Piaget e Inhelder (1989) e Gordon (2000), concordam com o fato de que o convívio social é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. De fato, nesta pesquisa, majoritariamente é na relação com a família ou com membros de outros grupos sociais que os entrevistados iniciaram seus contatos e estudos musicais, na infância e na adolescência.

4.2.2 Como se deu a continuidade dos estudos?

Dos quatro estudantes que iniciaram seus estudos de música no IECG, três ainda estudam nessa instituição e um, após quatro anos, parou e começou a estudar em um projeto outro instrumento.

A estudante Entrevistada 2 começou no IECG com mais ou menos 11 anos. Sua irmã que na época tocava sax, a inscreveu e orientou para fazer o teste e está lá até hoje.

A minha irmã tocava sax há um tempo. E ela me incentivou porque ela primeiro tocava. Eu não, eu era criança, acho que eu tinha uns 11 anos. Ela me inscreveu pra fazer o teste do Conservatório, e [...] me ensinou, me ensaiou o que eu ia cantar, bater o ritmo. Aí foi o meu primeiro contato com a música, foi mesmo lá no Conservatório. Antes, eu não estudei em nenhum outro lugar assim, não fiz nada. Aí eu passei, fiz musicalização, aí, depois da musicalização, entrei no instrumento, no teste de aptidão que eu fiz. Tive vários professores, tanto de teoria como de prática [...]. Aí, tive aula de canto a partir do 4º ano, canto coral. Aí, agora do técnico tem o Piano, MPB - Música Brasileira e tem História da Música também, são matérias já complementares do técnico. E aí eu estou lá até hoje.

A Estudante 9 começou a estudar no IECG aos 7 anos e não teve muitas dificuldades no instrumento, violino. Quando era criança, a sua mãe a colocou para estudar música como atividade extra. Quando entrava nas salas do IECG achava interessante o fato de ter um piano em cada uma. Queria estudar piano, mas quando chegou no teste para o instrumento não passou por causa da idade (devia

ter uns 10, 11 anos). Por causa de suas boas notas e da desistência de um aluno de piano ela acabou ficando com a vaga. Ainda hoje, continua no IECG, pretendendo terminar o curso. Pretende também, ao terminar a Licenciatura em Música, fazer o Bacharelado em Música.

A Estudante 7 cursou 4 anos de musicalização e piano do IECG, mas não gostou. Quando tinha 13 anos, fez o teste na FAM e passou. Começou a estudar coral e depois saxofone, se interessou, estudou e depois entrou na orquestra da FAM.

Dos quatro que começaram em um projeto, somente um continuou a estudar música pelo projeto, mudando somente de pólo e definindo o instrumento:

Comecei a estudar quando fundaram esse projeto, Projeto Vale Música, e aí, tinha lá esse espaço, Arte Doce Hall, mas também fizeram como se fosse assim outro pólo no Rancho, na sede do Rancho Não Posso me Amofiná, que é uma escola de samba do Jurunas. Aí, muitos alunos dali mesmo do bairro foram estudar lá e eu fui. Foram avisar nas escolas e a moça que estava organizando isso era amiga da minha avó. Aí ela falou pra ela e minha avó falou: "Ah, vocês não querem fazer?". Eu já tinha escutado e eu fui falar pra ela [...]. Aí eu falei: "Ah, vó, eu quero". Isso tem quase oito anos. Aí a vovó me inscreveu e eu comecei a fazer, lá no Rancho. Do Rancho fui pra Fundação, terminou lá [no Rancho], todos que estavam lá foram pro Arte Doce, no espaço que é a FAM e aí eu comecei a estudar. Comecei no coral e tocando flauta doce. Depois de um semestre, eu comecei a tocar clarinete, [...] e depois peguei o clarone e agora eu estou na orquestra (Entrevistada 15).

A Entrevistada 11 quando ainda estava no projeto, passou no teste para o IECG onde estuda até hoje. A Entrevistada 1 também chegou a realizar o teste para o IECG, onde começou a estudar violoncelo. Passou a estudar na EMUFPA iniciando pelo Programa Cordas da Amazônia e depois fez o curso Técnico Instrumentista de Orquestra, após passar no teste. Hoje, estuda viola com professor da EMUFPA, instrumento que gostaria de ter estudado desde o início. Além destes, o Entrevistado 4 começou com mais ou menos dez anos em um projeto de interiorização, aprendendo a ler partitura tradicional e a tocar flauta doce. Eram três estágios e após cursar o primeiro, passou direto para o terceiro. Como não tinha mais como avançar, ele repetiu o terceiro estágio e depois parou. Posteriormente, começou a aprender violão com um amigo, que parou na teoria, porque não podia mais dar aulas, pois tinha que trabalhar. Depois na igreja, começou a aprender a tocar violão desde o modo como afiná-lo. Aprendeu

bastante com a convivência com os músicos da igreja. Começou a tocar teclado relacionando os conhecimentos adquiridos no violão. Diz que até hoje não teve professor de teclado, mas pretende ter.

Três estudantes relataram ter começado seus estudos na comunidade religiosa que frequentavam. O Entrevistado 3 começou a estudar bateria e diz não ter sido de forma sistemática:

Eu sempre gostei de música, eu ouvia muita música, de bandas nacionais, de Rock, Titãs, Skank, eu sempre gostei e tinha muita vontade de aprender a tocar algum instrumento. Comecei tocando bateria na igreja, tocava na Quadrangular. Dalí, eu fui aprendendo e foram me dando os toques, sabe, como tocar legal, e eu fui aprendendo, aprendi a levar as músicas.

A sua formação se baseou em um processo de aprendizagem em que partia deste a busca pelos conhecimentos necessários para tocar o que gostava. Buscou informações presenciais com pessoas mais avançadas musicalmente na igreja e não presenciais, em vídeo aulas e leitura de materiais para o aprendizado técnico dos instrumentos violão e guitarra e de leitura de cifras e acordes:

Depois eu passei a gostar de violão, muito de violão, me apaixonei pelo violão. Peguei – sabe aqueles livrinhos que vendem, pequenininhos assim, que ensinam, aqueles métodos de violão, essas coisas? – consegui um daqueles e arrumei um violão emprestado. Eu comecei a tirar a cifra, aprender a ler cifra – sabe aquelas cifras que eles ensinam? – por ali eu fui aprendendo acordes, essas coisas, e sempre fui procurando entender por que aquele acorde era assim, por que é assim. Fui conhecendo um pouco do violão e fui, sempre sozinho, sempre estudando, lendo materiais assim, fui aprendendo o básico de violão, algumas técnicas pra tocar. E daí eu passei a tocar o violão na igreja, até depois que já tinha violão demais na igreja e me colocaram pra tocar guitarra. Aí pronto, gostei da guitarra também e até hoje toco guitarra, mas nunca estudei em lugar nenhum, foi sempre sozinho, assim, vídeo de guitarra, muita vídeo-aula. [...] Quando eu cheguei na parte da guitarra, tipo assim, fui eu e “te vira”. O guitarrista de lá tocava muito bem, mas ele não era daqueles de ficar assim: “Tu tá fazendo errado aqui. Faz assim, faz desse jeito”. A gente subia lá e tocava. Se eu errasse, ele não falava também, fazia a parte dele, e foi mais ou menos assim [...]. A maior parte [das instruções] foi no violão. Chegava alguém e falava assim: “Não, isso que tu tá fazendo é um dó assim, é um dó com nona, aí eu ia entendendo as coisas, e a maioria [do que] eu passei, que eu já entendia no violão, eu fui tentando na guitarra, aí eu fui começando a entender, vendo vídeo-aula e fui juntando as coisas. Aprendi muita coisa no violão assim, escala, essas coisas que parecem na guitarra um pouco assim. E dá pra

associar e ir entendendo. E eu fui aprendendo a tocar guitarra. E foi assim, tudo o que eu sei aprendi sozinho, tocando na igreja. Por isso que eu tenho muita dificuldade nessa parte teórica, partitura, essas coisas, porque eu nunca aprendi isso (Entrevistado 3).

O Entrevistado 6 começou a estudar saxofone na igreja com um professor dessa comunidade. Por causa da viagem do professor, teve que parar. Foi para a EMUFPA onde se formou recentemente no curso técnico. Além destes, o Entrevistado 16 começou a estudar música em sua igreja que tem um projeto para formação de músicos para tocar nas celebrações. Ele diz que começou aos sete anos com o estudo da gramática musical e com nove anos passou para o violino. Com doze anos, chegou ao mais alto nível no projeto de Encarregado Local (regente e professor). Por desejo de sua mãe, que queria que os filhos se aprofundassem na música, fez também por dois anos o curso do IECG desde a musicalização. Saiu por causa do Ensino Médio – preparatório para o vestibular. Pela necessidade na igreja, ele passou a tocar bombardino. Fez também outros cursos (Informática, Edificações no IFPA), mas optou pela música no vestibular. Hoje também faz o curso Técnico Instrumentista de Orquestra da EMUFPA, tocando violino.

Nem sempre o ensino de música nas igrejas é contínuo; mas apesar de todos terem buscado outras formações, eles continuam a tocar nessas comunidades, o que não deixa de ser um processo de aprendizado desenvolvido na prática constante, embora não se caracterize como resultado de ensino sistematizado, isto é, nem sempre apresentando regularidade, método e sequência ordenada de conteúdos.

Dois estudantes disseram ter suas primeiras informações musicais com amigos que sabiam um pouco mais de música. Os dois entrevistados disseram ter começado a estudar violão com amigos. O Entrevistado 10 também denomina estes de “músicos de praça”. Tocava os acordes percebendo que encaixavam na música, mas não entendia por quê.

Ele [o aprendizado de música] foi aos moldes informais. Eu recorri a um amigo que tocava violão. Não sei como ele aprendeu, tinha até um termo que eles usavam de “músico de praça” que é aquele músico que você vai pra uma praça qualquer, tira o violão das costas, está numa roda e começa a tocar. Você não tem a mínima noção do que você está fazendo ali, estruturalmente. Você não sabe se você está tocando no campo harmônico de dó, no

campo harmônico de ré, se está nessa tonalidade. Você sabe que você está tocando e que está encaixando com o que você está cantando. Até se você der um acorde errado, que o compositor não tinha colocado na música, mas se encaixou direitinho, está valendo. O pessoal da roda não vai estranhar, musicalmente está bom. Pode ser um ou outro que proteste, um que já tenha uma musicalidade mais desenvolvida: “Não mestre, isso está estranho, é assim que se toca...”. Eu acho que se denominam os “músicos de praça” pelo que eu pude entender naquela época. (Entrevistado 10)

Começou a sentir a necessidade de compreender como funcionava o campo harmônico, que o grupo chamava de “quadrado”, buscando a independência:

Na verdade, me incomodava muito eu ter que tocar alguma coisa sem saber qual era o mistério por trás daquilo. Eu me perguntava: “Por que eu não posso fazer isso?”. O campo harmônico, eles chamam de quadrado. Por exemplo, até hoje ainda ouço essa expressão. Se a música está em dó maior, eles falam assim: “Ah, o quadrado de dó maior”. Eu não entendia o que era isso: “Mas que diacho de quadrado é esse? O que significa isso?”. Isso me deixava muito inquieto, acho que daí veio a minha sede por querer entender como é que funcionava. Que realmente tem um sentido por trás daquilo e eu pensava assim: se eu descobrisse a essência disso tudo, eu poderia não mais recorrer a alguém pra que me ensinasse uma música, mas eu mesmo poder fazer aquilo, escutar e tirar e aprender sozinho. Em parte eu não estava errado. (Entrevistado 10)

Depois passou a estudar guitarra, em um projeto social onde começou e ter aulas de leitura de partitura:

Quando eu comecei a estudar a guitarra, tinha um momento lá do projeto social que tinham aulas teóricas e nessas aulas teóricas eu comecei a ter noção de partitura. Eu me interessei muito pela partitura porque eu achava que aquilo ia me legitimar como músico diante dos outros que não sabiam. Eu ia me sentir superior. [...] De alguma forma achava que aquilo, até hoje eu acho, acredito que isso me traz uma identidade como músico. Mas aí eu tento sempre que me domesticar, domesticar meu instinto. Eu vejo que nem tanto é assim, que as pessoas carecem mais de informações do que de alguém que se sinta superior no conhecimento (Entrevistado 10).

O estudante Entrevistado 13 também iniciou pelo violão e começou a estudar com amigos. Depois de um ano parou durante cerca de seis meses. Um amigo da escola o incentivou bastante, não demorando muito a passar para a guitarra. Com 13 anos, já tinha a primeira banda e já faziam as músicas, e continuou passando por outras bandas. Depois se interessou por outros

instrumentos, primeiro o contrabaixo, e vendo a necessidade de baterista na banda resolveu se dedicar ao instrumento, deixando a guitarra de lado por um ano. Mas depois viu que não daria muito certo e voltou para a guitarra. Começou a fazer canto lírico na EMUFPA em 2012, por interesse na técnica. Sempre fez *backing vocal*, mas nunca tinha feito primeiro vocal.

Dois estudantes (Entrevistado 8 e Entrevistada 12) tiveram seu primeiro encaminhamento no instrumento em aulas particulares, pois tiveram o desejo de aprender um instrumento e não tinham alguém próximo que pudesse lhes orientar. Influenciado pelos amigos, o Entrevistado 8 resolveu comprar uma guitarra, contratando as aulas de um professor particular. Depois, foi estudar em escolas particulares de ensino de música, primeiro na Academia de Música e Tecnologia e, posteriormente, na antiga High Tech, hoje Seven Note.

Já a Entrevistada 12 teve aulas de violão com professor particular durante duas semanas. Após esse período, a sua mãe a inscreveu no IECG. Passou no teste e enquanto estudava, passou a gostar de música.

Dois estudantes disseram não ter recebido instrução presencial para começarem a tocar algum instrumento. O Entrevistado 5 falou que quando comprou uma guitarra aos 14 anos, começou a tocar sozinho sem conhecimento algum. Mas após esse primeiro momento sentiu a necessidade de orientação para o seu estudo:

Aí chegou um determinado tempo na minha vida que eu fiquei assim: “o quê que eu fiz? Por que eu comprei esse instrumento? Tenho que tomar uma decisão”. E a minha irmã tomou conhecimento de um projeto próximo de casa, aberto a todos e eu fui um dia conhecer. Aí eu fui na apresentação dos professores e eu gostei da relação de outros músicos, se relacionar com a vida musical, e eu resolvi ingressar nesse projeto. Foi aí que eu realmente comecei a tocar o instrumento, foi em 2009. [...] Lá, eu comecei a me envolver, conhecer mais. Os professores diziam que eu evoluía bem rápido. Teve um tempo em que os alunos tinham que tocar em público. Eu me juntei com um pessoal lá e fomos tocar. Aí eu gostei mesmo, tanto é que hoje em dia eu já estou seguindo o ciclo que de aluno já virei professor, mas procuro sempre aprender.

O Entrevistado 14 disse que começou a tocar flauta doce sozinho, aos 8 anos. Aos 13, ganhou o primeiro violão, teve aulas particulares e foi se interessando. Um ano depois ganhou uma guitarra, deixando o violão de lado. Quando já estava no Ensino Médio, entrou em uma banda e percebeu que queria

viver da música. Para complementar sua formação, ouviu bastantes músicas instrumentais e trilhas sonoras.

O Entrevistado 3, que tocava bateria na Igreja Quadrangular, explicou que iniciou seus estudos sobre o código musical escrito em sua preparação para os testes escritos e de execução musical que o exame habilitatório abrange, como parte das provas para o ingresso na Licenciatura.

Eu só vim aprender a ler partitura uns dois meses antes de fazer o exame habilitatório da UEPA [...] eu falei com um amigo meu. Ele já tinha feito três vezes e nunca passou. Ele falou: “É isso aqui, mais ou menos, o que cai”, e me deu um livro que tinha algumas coisas de partitura. Eu li esse livro e fiquei treinando em casa. Quando chegou na prova, dava pra ler devagar, transpor, essas coisas, dava pra identificar algumas coisas e eu fui fazendo, inversão, e foi tudo no livro que eu aprendi, escalas com improvisação, se eu não me engano. [...] E foi assim que eu aprendi, mas nunca estudando em lugar nenhum, fazendo aula assim. Sempre sozinho.

Observei que, como em alguns casos do aprendizado nas igrejas, o ensino dado por amigos e desenvolvido autodidaticamente nem sempre é sistematizado. A seguir, é demonstrada a distribuição dos estudantes entrevistados nos âmbitos de formação sistematizada e de formação não sistematizada:

FORMAÇÃO SISTEMATIZADA:

ENTREVISTADA 1
ENTREVISTADA 2

ENTREVISTADO 4
ENTREVISTADO 5
ENTREVISTADO 6
ENTREVISTADA 7
ENTREVISTADO 8
ENTREVISTADA 9

ENTREVISTADA 11
ENTREVISTADA 12

ENTREVISTADA 15
ENTREVISTADO 16
ENTREVISTADO 17

FORMAÇÃO NÃO SISTEMATIZADA:

ENTREVISTADO 3

ENTREVISTADO 10

ENTREVISTADO 13
ENTREVISTADO 14

Tais formações estão quase sempre relacionadas ao espaço do ensino. Observei que os espaços de ensino presencial mencionados pelos entrevistados podem ser classificados em escolares e não escolares.

De acordo com essa classificação, percebi que os espaços escolares citados correspondem às instituições de ensino especializado em música: IECG (com seus cursos regulares e projetos de interiorização mantidos pela FECG), EMUFPA, FAM (e o projeto Vale Música), bem como outros projetos em igrejas ou em bairros e escolas que oferecem cursos livres como a Academia de Música e Tecnologia e a High Tech (hoje Seven Note). Nem sempre todos esses espaços desenvolvem formação sistematizada.

Já os espaços não escolares abrangem os contextos das aulas de professores particulares e dos círculos de amigos. Entre estes dois contextos, verifiquei a diferença de um ensino mais sistematizado no primeiro, enquanto no segundo há forte tendência à não sistematização da formação, em face da indefinição de espaço e estruturas dos processos de ensino e aprendizagem.

4.3 QUAIS AS DIFICULDADES E FACILIDADES NAS DISCIPLINAS DO CURSO?

Os estudantes citaram algumas dificuldades que tiveram no primeiro semestre de curso. É importante ressaltar que dois deles estavam no terceiro semestre do curso, refazendo a disciplina Percepção e Análise I, e tinham uma experiência e conhecimento maior em relação aos outros estudantes.

Os que estavam no primeiro semestre cursavam as disciplinas Percepção e Análise I, Leitura e Escrita Musical, Prática Musical em Conjunto I, Oficina de Violão I, Oficina de Flauta Doce I, Apreciação Musical, Música Antiga e História da Arte. Os estudantes que estavam no terceiro semestre, além dessas disciplinas do primeiro semestre, também já haviam cumprido as disciplinas do segundo semestre: Prática Musical em Conjunto II, Música e Sociedade, Prática Coral I, Oficina de Violão II, Oficina de Flauta Doce II; e estavam cursando as disciplinas do terceiro semestre: Estrutura e Análise da Música I, Prática Coral II, Cultura Popular, Estética Musical, Introdução à Regência Coral, Oficina de Violão III, Música Romântica.

A partir dos relatos dos entrevistados, pude listar algumas habilidades já trabalhadas ou não até aquele momento que, individualmente, dificultavam ou facilitavam o desenvolvimento desses estudantes nas disciplinas.

Dentre o que foi citado sobre as disciplinas musicais do curso, os entrevistados disseram ter apresentado dificuldades em harmonização, formação de acordes e leitura de cifras (n=5), composição, adaptação e arranjo (n=4), improvisação (n=8) e outros problemas (n=2). Também sentiam dificuldades nas disciplinas Apreciação Musical (n=5), Oficina dos instrumentos Violão I e Flauta Doce I (n=2), Música Antiga (História da Música) (n=2) e Prática em Conjunto I (n=6).

A maioria dos entrevistados apresentaram dificuldades que se relacionam mais a duas disciplinas musicais ofertadas a eles naquele período: Prática em Conjunto I e Apreciação Musical, além da disciplina Leitura e Escrita Musical que está bem próxima da proposta de Percepção e Análise I.

Dos cinco estudantes que revelaram problemas em harmonização e formação de acordes na disciplina Prática em Conjunto I, quatro - as Entrevistadas 1, 2, 11 e 15 - relacionaram essa dificuldade ao instrumento que tocavam. Acreditavam que, por ser instrumento melódico, não era tão fácil desenvolver essa habilidade. A Entrevistada 1 também disse ter dificuldades em ler cifras, dada a sua dificuldade na harmonização.

A Entrevistada 11 explicou que confunde os acordes. Como ainda não está acostumada com a aplicação da harmonia, ainda tem dificuldades na diferenciação dos acordes:

Eu só senti um pouco de dificuldade para identificar acordes maiores e menores porque estou dando no conservatório. Pelo fato do meu instrumento ser melódico, então eu já acostumei o meu ouvido com uma coisa, aí ele [o professor] já jogou outras, aí já [confunde].

A Entrevistada 12, apesar de tocar um instrumento harmônico, diz que não sabia harmonizar e ressalta sua formação em violão clássico:

O meu [instrumento] é o violão clássico, aí eu não entendo tanto de harmonia. Para mim, foi mais o aprendizado, porque eu aprendi também com o pessoal do grupo [Prática em Conjunto I], eu não sabia fazer a harmonia e fui aprendendo, foi bom para mim.

A compreensão de harmonias também está relacionada à criação de arranjos e apesar de ser uma falta de prática por causa do instrumento melódico, é um conhecimento importante.

Na aula de Prática em Conjunto, em que a gente tem que fazer arranjos e coisas assim que, como a gente toca instrumento melódico, então é mais difícil a gente entender as harmonias. Então, isso está contribuindo mais para que a gente entenda o que a gente está fazendo, porque às vezes a gente faz uma coisa e não sabe nem o que é. Também para nós que tocamos clarinete, instrumentos transpositores (ENTREVISTADA 15).

A criação musical também foi exercitada na disciplina Prática em Conjunto I o que foi trabalhoso para alguns estudantes (n=4), pela falta de prática em composição de modo geral. A Entrevistada 2 disse:

[Dificuldades] para compor, para fazer na hora a música [improvisação em Prática em Conjunto I]. [...] Na Prática em Conjunto I, compor uma música. Eu já fiz isso só no quarto ano [IECG] antes de passar para o técnico, a professora mandou a gente fazer uma composição, aí eu já fiz. Mas desde lá, foi só aqui mesmo. Então, foi um choque para a gente fazer, compor, modificar música, modificar melodia, foi meio difícil. Mas por outro lado foi bom porque a gente tem a noção de como começar, de como mudar os acordes, como fazer, por onde começar. A gente não foi atrás das pessoas, só para pegar dica, mas para fazer, aquele arranjo foi a gente mesmo quem fez.

A falta de convivência com outros instrumentos e o conhecimento de seus usos e limitações também foi um problema revelado pelas Entrevistadas 7 e 11 e pelo Entrevistado 16. A Entrevistada 7 apontou um dos motivos - a relação entre instrumentos transpositores:

Na questão do arranjo, foi até não muito difícil porque tinha a ajuda das outras pessoas, mas a gente bateu cabeça na questão de juntar os instrumentos, porque eram instrumentos transpositores, como o meu.

Também a Entrevistada 11 explicou que sua dificuldade na criação de arranjos para outros instrumentos vem em decorrência da inexperiência de tocar em grupo:

No começo foi muito difícil fazer o arranjo, a harmonia da música. Até mesmo tentar conhecer mais o instrumento do outro foi uma das maiores dificuldades, porque pelo fato de eu nunca tocar em conjunto, então eu não conhecia muito a limitação dos outros instrumentos, mais a minha. Então eu não conseguia explorar muito os instrumentos dos meus colegas.

Mesmo tendo a prática com alguns instrumentos, pois já era acostumado a tocar com seus primos e amigos que tocam instrumentos melódicos de corda, para o Entrevistado 16 foi uma experiência nova pela reunião de outros instrumentos harmônicos e melódicos:

Prática em Conjunto também foi uma experiência nova, tanto para mim quanto para os colegas também, porque eu era acostumado a tocar em conjunto, mas com [instrumentos] da mesma família do meu instrumento, violinos, cellos, viola. Então, era mais fácil, a gente pegava assim e como eu falei que eu tenho uns primos, [juntávamo-nos] eu, os meus primos que tocavam cordas, a gente pegava determinada lição, determinada música e tocava. Então, ali era mais fácil de conhecer, a gente pode conhecer um tocando outros, escutando. Isso também com instrumentos melódicos. Agora, era mais difícil que a gente não tocava instrumentos harmônicos. Isso que foi também uma experiência para mim aqui porque a gente tocava instrumentos melódicos e se chegasse um violão, uma guitarra, um contrabaixo a gente já não [sabia], e havia a parte dos acordes, arpejos, eu não era acostumado a tocar assim. Então, isso da Prática em Conjunto foi uma experiência nova. Não teve nenhuma dificuldade porque o nosso grupo, a gente sabia, graças a Deus, nossa turma achei bem relacionada, todo mundo conversa com cada um. Então, a gente sempre junto conversava, junto montava ali. No caso, a primeira avaliação era um arranjo que a gente tinha que fazer na música, montava, consertava, a gente montava e ia tocando. [...] Mas para mim foi uma experiência nova isso de misturar violino, violão, guitarra, oboé, piano, uma experiência nova.

O conhecimento de estruturas também é importante para a criação musical e, pela falta de prática com formação de acordes por causa do instrumento melódico, também a Entrevistada 15 disse ter dificuldade em fazer arranjo.

Esta habilidade de criação unida com a execução vai um pouco mais além nas exigências musicais: a composição em tempo real, isto é, a improvisação. Vários estudantes expressaram suas limitações nesse sentido. Oito deles revelaram apresentar dificuldades considerando principalmente a falta de prática. É importante ressaltar que todos os que expressaram essa dificuldade vieram de uma

formação musical em que a execução se dá a partir da leitura de partitura, sem liberdade para a criação.

A Entrevistada 1 diz que tem essa dificuldade por conta da formação anterior de escola “tradicional”:

Prática em Conjunto por causa da improvisação, porque eu venho de uma escola de música [...] e a gente não vê a parte de improvisação no currículo, na grade curricular do estudante, então quando a gente entra na universidade é uma dificuldade grande de fazer esse tipo de improvisação, um trabalho diferente.

A Entrevistada 2 e a Entrevistada 7 também esboçaram essa limitação. Apesar de reconhecer a necessidade dessa habilidade, a Entrevistada 7 disse que:

É difícil fazer improvisação, o meu instrumento [saxofone] requer muito isso, eu acho. [...] A questão do improviso, eu tenho bastante dificuldade também, porque não é uma questão de saber a harmonia. A questão é ter ideia para fazer. Sei lá, ainda não tenho isso.

O Entrevistado 6 também diz ter um pouco de dificuldade na improvisação em grupo:

Tocando em grupo, um pouco de dificuldade com improvisação, até porque a minha vida musical no instrumento é mais voltada, foi mais baseada em questões de métodos de instrumento [formação na EMUFPA]. Eu não tenho uma vivência de tocar na noite, tocar com amigos, só mesmo tocando na igreja.

Apesar dessa dificuldade, ele já tem certa prática por tocar na igreja e com amigos onde não trabalha muito com a leitura de partitura:

[Na igreja] É mais improvisação e transposição, porque eu pego a partitura do piano ou então a partitura do vocal. Então eu leio, faço transposição de cabeça, lá na hora, à primeira vista ou mais detalhe, entre um fraseado e outro do vocal eu faço um detalhezinho, um ornamento, só para ver se dá uma enriquecida, mas é mais improvisação. Isso, apesar de eu ainda ter essa dificuldade, mas isso já ajudou muito, porque antes eu era zerado de improvisação, não sabia nem como encaixar o saxofone, me encaixar tocando em nada, era meio que “na marra” lá, tentativa e ia quebrando a cabeça, e já consigo hoje em dia alguma coisa. E também eu toco numa banda com meu primo e mais cinco amigos, também lá da igreja, é mais pop rock, aí já vai ajudando, vai vendo um estilo um pouco mais diferente que

é mais guitarra, teclado que fazem o solo e a gente vai tentando botar o saxofone e vai ajudando um pouco nesse lado.

Alguns estudantes disseram que na disciplina não precisaram fazer improvisação nas músicas que tocavam. A Entrevistada 9 disse:

A gente ainda não fez improvisação. Ele [o professor] ensinou para a gente em uma aula. [Ela não tentou fazer improviso,] só em casa, mas, rápido, e não dá certo ainda.

A Entrevistada 11 também disse que não fez improviso na apresentação do seu grupo:

[Em Prática em Conjunto I] No improviso para mim, eu só fiquei fazendo um baixo lá e o outro colega quem ficou improvisando, eu não fiz nada.

A Entrevistada 15 também disse que não teve que improvisar em Prática em Conjunto. Disse que não sabe fazer, mas tenta de vez em quando. O Entrevistado 16 também tenta improvisar segundo ele sem muito sucesso e explica que sua dificuldade vem da falta de incentivo no processo de aprendizado em música:

Já tentei fazer [improvisação]. Alguns encaixam, outros não encaixam, entendeu? Agora tenho amigos, colegas, tenho primos também que são bons de escutar a música [que eles fazem] e fazem improviso, a gente admira muito quem faz, é muito bonito. Para mim, é um pouco complicado, claro que a gente tem que estudar. Porque, como eu lhe falei, desde criança a gente não foi ensinado sobre esse caso, era mais a partitura e tocar, a partitura na frente, leitura à primeira vista é mais fácil.

Ainda foram mencionadas outras dificuldades. Um estudante também teve dificuldades em se adaptar ao curso. Além da dificuldade em assimilar novos assuntos, o Entrevistado 4 diz que para ele o curso é muito teórico:

O curso não é tão prático, é muita teoria, mas eu tenho que fazer isso, de pegar essa teoria e passar para a prática, executar essa teoria. [...] São poucas matérias que são de prática, tem Prática em Conjunto, tem Prática de Banda depois e então são poucas matérias assim.

De fato, observando o desenho curricular do curso de Licenciatura em Música da UEPA, é possível perceber que há menor número de disciplinas “de prática” (n=10) em relação às disciplinas “teóricas”, musicais ou não (n=25), entre

as obrigatórias (n=35). Entre as eletivas (n=23), também há menor oferta de disciplinas “de prática” (n=8) em relação às disciplinas “teóricas”, musicais ou não (n=15).

De forma semelhante, o Entrevistado 3 apresentou um problema que ocorre muitas vezes com músicos práticos, que é a diferença entre nomenclaturas usadas em sua prática cotidiana e a ensinada no curso:

Tem vezes que ele [o professor de Prática em Conjunto I] fala de uma forma que eu estudei isso sozinho, mas só que ele está falando da forma certa. A prática pode estar certa, mas a teoria é como se fosse uma teoria errada. Aí, assim, que eu estou aprendendo.

Como foi exposto no início deste tópico, os estudantes também apresentaram dificuldades em disciplinas musicais do curso, algumas com procedimento mais teórico e outras, mais prático.

Estudantes (n=5) mencionaram que, na disciplina Apreciação Musical, na qual é trabalhado o reconhecimento de padrões em obras musicais eruditas, não conseguiam perceber esses padrões e diferenciá-los, não tendo segurança na identificação das obras escutadas. O Entrevistado 3 teve um pouco de dificuldade em entender as estruturas musicais e ouvir as partes separadamente:

Em Apreciação Musical tenho um pouco de dificuldade. Escutar a música tudo bem, mas entender certinho o que está acontecendo lá, eu tenho um pouco de dificuldade.

A diferenciação dos padrões está diretamente ligada ao desenvolvimento da audição, que para a Entrevistada 7 é um ponto fundamental para identificar diferenças entre obras musicais.

Apreciação dá para entender, mas tem, como agora entre o período Clássico e o Romântico, eu não consigo diferenciar [questão auditiva]. Ouvindo, assim, é difícil.

A Entrevistada 17 disse ter mais dificuldades em perceber a quantidade de instrumentos que interpretavam uma obra, diferenciando timbres:

Só assim naquelas partes em conjunto, como: quem está executando essa obra? É um quarteto de cordas? É uma orquestra? Às vezes, eram naipes parecidos e por causa de um ou dois tipos de instrumento fazia diferença, aí eu: “será que tem aquele lá no fundo?”, eu

ficava confundindo às vezes o cello com o baixo, esses detalhes, só isso. Mas o resto foi muito legal, eu gostei até da prova, ficava ouvindo, muito legal.

Na *Apreciação Musical*, a Entrevistada 12 também mostrou dificuldades devido à pressão na hora da prova, fazendo confusão entre as músicas apresentadas:

Eu tenho muita dificuldade na apreciação musical, que a gente tem que estudar os períodos da música, só que na hora de fazer a prova mesmo, por em prática, eu misturo tudo, na hora de ouvir também.

É possível observar que cada estudante tem seu modo de ouvir e identificar obras musicais e que cada um deles vai desenvolvendo esse modo de compreender no decorrer das disciplinas. Por exemplo, o Entrevistado 5, apesar do conhecimento que já detinha ao ingressar no curso, continuou desenvolvendo a audição, aprofundando o modo de apreciar diversas obras.

Pois é agora sim, mas logo no início estava meio difícil. Eh, com o tempo eu consigo, por exemplo, na hora da aula que eu não consigo fazer alguma coisa, logo depois que vem cair na minha cabeça o que significa aquilo, porque sozinho eu consigo pensar melhor.

Dois estudantes disseram ter dificuldades com a técnica de execução do violão e da flauta doce, instrumentos ofertados no mesmo período. A Entrevistada 7 teve mais problemas com o instrumento violão e o Entrevistado 14, apesar de ter começado seu contato com a música pela flauta doce, encontrou seus obstáculos com este instrumento:

Na flauta, eu tive que trocar a mão, eu já era acostumado com a mão direita [acima], então eu tive que abaixar a mão direita, foi uma dificuldade que eu tive. E eu pratiquei flauta só naquele período da minha vida [quando criança]. Depois que eu entrei no violão, vou dizer assim, que eu abandonei a flauta, mas a mão ainda continuava. Então quando eu entrei aqui, eu entrei com muita dificuldade na flauta, inclusive eu até conversei com a professora e a gente combinou de fazer essa matéria de novo, para eu poder não passar para a outra com uma dificuldade e me acabar lá na frente.

Alguns estudantes também encontraram barreiras na disciplina *Música Antiga*, que trata da história da música desse período. As dificuldades das

Entrevistadas 1 e 17 e do Entrevistado 16 estavam bastante relacionadas à leitura e à memória dos fatos expostos em aula. O Entrevistado 16 sentiu um pouco de dificuldade nas leituras que teve que fazer em História da Música:

No caso, o que eu senti realmente foi História da Música, porque é coisa nova para a gente. Então, para mim é coisa nova, porque claro que a gente aprendeu, aprendi muita coisa aqui com a música antiga, cada etapa, cada período, a gente aprendeu coisa muito excelente mesmo. Só que, no caso, a dificuldade era mais por causa da leitura e a gente tem que ler bastante, tem que gravar algumas coisas que a gente nunca ouviu falar, como era naquela época, a diferença daquela época para hoje, essas coisas. Então, para mim isso é novidade, e como é novidade, senti um pouco de dificuldade.

A Entrevistada 17 também falou da dificuldade que teve nessa disciplina:

Eu só tive um pouco de dificuldade, apesar de eu gostar muito, em História da Música, porque a prova estava um pouco difícil mesmo. Mas eu gosto dessa matéria. Eu tive dificuldade não foi nem com o estudo, foi, não sei, a pergunta, eu estudei mais outra coisa do que aquilo que caiu, então eu acabei não me saindo tão bem como nas outras, mas essa foi a única.

Cinco estudantes ressaltaram em suas entrevistas dificuldades que estavam relacionadas à produção musical em grupo, na disciplina Prática em Conjunto I. Foi possível observar obstáculos pela falta de consenso e organização no grupo (n=2), pela falta de prática instrumental e de leitura dos colegas (n=2) e pela falta de prática dos colegas com a criação musical (n=1).

Para o Entrevistado 5, na prática em conjunto é mais difícil ter um consenso no grupo do que o fazer musical:

Na verdade, é mais difícil entrar em um consenso no grupo do que fazer, porque na parte prática eu consigo fazer um acorde na guitarra, um solo, improvisar que é o que eu mais gosto de fazer. Isso já não é tão complicado.

O Entrevistado 8 também falou sobre a organização dos grupos:

É meio difícil a gente conseguir coordenar várias pessoas em torno do mesmo objetivo, às vezes. Então, a gente teve um pouco de dificuldade, mas o resultado está sendo bom.

A Entrevistada 9 apresentou motivos que levavam-na a encontrar obstáculos no desenvolvimento do trabalho em grupo, que estão relacionados às diferenças de conhecimentos:

Tem Prática em Conjunto, aí tem quem não toca direito, tem outro que ainda está aprendendo a ler direito [partitura], aí tem que ter muita paciência.

A Entrevistada 17 também falou dessa diferença de formações que dificultam o processo do fazer musical em grupo. Neste ponto, é possível observar de forma bem clara duas práticas musicais dos estudantes, a partir de suas formações anteriores ao curso:

É um pouco trabalhoso, mas eu gostei dessa matéria também. Só a questão dos ensaios que é um pouco complicado por causa da agenda. Também a parte da leitura, quando a gente pega, por exemplo, na primeira avaliação era a gente que tinha que dar uma nova roupagem para uma música popular, já na segunda foi uma música erudita na íntegra. Então, na primeira quem toca na noite, quem é popular se deu bem. Já na segunda, o pessoal das escolas de música já se deu melhor porque era para ler, fazer tudo ali ao pé do que está escrito mesmo, da letra, como estava lá. Só foi um pouco dificultoso com o pessoal que não tem muita prática com a leitura.

As Entrevistadas 9 e 17 apresentaram a dificuldade de relacionamento do grupo ligada principalmente a problemas com leitura de partitura e técnica instrumental a partir de suas formações vindas de estudo em escola especializada de música (IECG). Já o Entrevistado 13 que tem uma formação que veio pela prática de aprender e tocar com amigos, percebeu dificuldades dos colegas na criação pela falta de experiência:

Prática em Conjunto foi uma das [matérias] mais divertidas, porque eu percebi entre os meus amigos que a maioria não tinha tanta experiência com criação. Eu acho que era mais a questão da criatividade, não que eles não tenham criatividade, mas não têm aquele hábito, aquele costume de criar. Eu já tinha, porque desde a minha primeira banda eu criei minhas músicas, eu tinha certa facilidade. Então, por exemplo, a primeira prova que a gente fez, a gente tinha que escolher uma música e mudá-la completamente. Então, a gente escolheu uma música e eu praticamente fiz todo o trabalho da música e ainda mais com a ajuda do programa [Reason]. Eu tenho uma facilidade incrível, com o programa então, é uma “mão na roda” para mim. [...] Apesar de eu não saber ler, com o programa eu rapidamente conseguia escrever as músicas, eu fiz a linha toda do violino e do oboé para

eles tocarem. Eu percebi que eles tinham que ter a leitura, [porque] para mim que sou guitarrista, inclusive na última apresentação agora, no segundo ensaio, a menina falou assim: “Mas tu já decoraste?”, porque para mim, eu tenho que decorar, é assim que funciona comigo, é muito mais fácil do que eu ler. Se eu [não] decorar e for tocar lendo eu vou me perder. Então, eles têm que ler, eles têm o hábito de ler e leem muito bem e a gente não, a gente não tem esse hábito. Mas fora isso a gente é meio aberto e sinto que na música erudita é uma coisa mais presa, está tudo ali, tu tens que fazer aquilo daquela forma porque é daquele jeito que o compositor fez. E para a gente que é do popular isso é muito mais aberto, eu posso tocar uma música do jeito que eu quero, posso jogar uma interpretação diferente de repente, então fazer outras notas, improvisar [...] e isso é o que eu mais sinto conflito, mas eu estou até me adaptando bem. Então, nessa disciplina, eu verifiquei muito isso entre os meus amigos [...]. Eu vi os prós e os contras, eu vi o quanto eles têm para me oferecer e eu tenho para oferecer para eles também.

Alguns estudantes, ao mesmo tempo que mostraram dificuldades no curso, também revelaram facilidades que tiveram ao realizar tarefas musicais ou apenas a ausência de grandes obstáculos durante as disciplinas.

O Entrevistado 13 não teve muitas dificuldades em assimilar as disciplinas musicais, demonstrando ainda os aprendizados que teve durante esse período:

Tem Apreciação Musical que é uma [disciplina] que praticamente vem conciliada com História da Música, porque a gente vê as mesmas coisas junto e a gente via na prática, escutava as músicas e via a questão das texturas musicais mais específicas e foi realmente essencial para mim porque eu não tinha esse conhecimento, então com o pouco que já teve parece que eu já consegui muita coisa, aprender muito sobre os compositores, sobre as épocas. [...] Eu achei muito bacana a forma que ele [o professor] dá as ideias dele e a questão dele explicar, de escutar a música, e falar o que tem na música, a gente escutar vários [estilos], diferentes da época e muitas curiosidades também, a questão de instrumentação. Eu adquiri muito o gosto por música antiga, música da Idade Média, músicas que eu ouvia em filme e eu falava: “Eu acho muito legal esse estilo”, que depois eu fui ver que são estilos baseados (porque eu gosto muito de filmes épicos), que vinham da Idade Média e hoje eu até procuro de vez em quando na Internet algumas coisas. Até mesmo em filmes, em trilhas de filmes eu vejo muita influência disso que eu nunca imaginaria.

Alguns estudantes mostraram que não tiveram dificuldades em algumas áreas e disciplinas podendo ser citadas a Improvisação (n=2), a Harmonização (n=2), o Arranjo e nas disciplinas Apreciação Musical (n=6) e Prática em Conjunto (n=1).

O Entrevistado 5 diz que, para ele, improvisação não é difícil. O Entrevistado 3 também disse que não teve dificuldades na improvisação:

Também a parte de improviso, saber a tonalidade eu entro tentando improvisar em cima disso.

Em Harmonização, os Entrevistados 3 e 5 disseram não ter dificuldades, considerando os conhecimentos que já haviam adquirido antes da entrada no curso.

Prática em Conjunto é uma matéria que eu estou andando, caminhando conforme a música. Ele [o professor] vai passando [o assunto] e eu vou entendendo. Tem algumas coisas que eu estou aprendendo aqui mesmo porque eu não tive contato lá fora, Cifra Funcional, essas coisas. Ele fala uma cifra lá e eu entendo o que ele está falando ali. [...] Essa parte prática eu não estou tendo tanta dificuldade, a parte de cifras, da tonalidade, essas coisas, primeira inversão, segunda inversão, eu estudei fora [ENTREVISTADO 3].

Seis estudantes, os Entrevistados 4, 8, 14, 16 e as Entrevistadas 9 e 15, expuseram a ausência de dificuldades na disciplina Apreciação Musical.

Para o Entrevistado 8 e a Entrevistada 9 foi possível identificar as diferenças entre obras:

Foi uma das matérias que eu achei muito interessantes. Ficou bem claro as características de cada período e até de cada autor, dava para saber direitinho, foi bacana (ENTREVISTADO 8).

A ausência de grandes dificuldades em Apreciação Musical também foi expressa pelo Entrevistado 16, que conseguiu fazer a relação entre o que ouvia com o que o professor tratava:

No caso da Apreciação Musical eu não me senti com a mesma dificuldade porque, no caso, o professor falava, explicava para a gente a parte teórica, o período e mostrava, dava o exemplo de uma música.

O processo de apreciação musical também está em diálogo com o contexto de uma obra, como mostra o Entrevistado 14, explicando que a apreciação está diretamente ligada à leitura:

Apreciação é muita história. A gente ouve a música e tenta identificar qual é o período daquela música, coisa que eu também nunca [fiz], mas é uma coisa mais fácil porque a gente lendo e identificando dá para perceber, diferente da partitura que te cobra um pouco mais de prática. Apreciação não, precisa ouvir a música e estudar.

O Entrevistado 4 também mostrou seu interesse pela disciplina, explicando a sua relação com história:

Eu sempre gostei muito de história então eu gosto muito de estudar, de ler algumas coisas. Eu não sou um leitor nato, que gosta de ler, mas relacionado à história até que eu me interessei em aprender, ouvir. Então, eu não estou sentindo muita dificuldade nessas matérias de história da música, de apreciação, eu não estou sentindo tanta dificuldade. [...] eu não tenho sentido dificuldade de relacionar o estilo tal de tal época, eu não tenho sentido dificuldade. Há uma dificuldade, mas é mínima, assim, de alguns estilos que são bem próximos um do outro. Mas, no total, eu tenho tido facilidade até de conseguir escrever, conseguir saber o que é, qual é o estilo, o que está sendo tocado.

Os aprendizados também foram mostrados pela Entrevistada 15:

E também para nós que tocamos clarinete, instrumentos transpositores, e também esses instrumentos que podem fazer concertos e tal, a gente entender sobre estilos, que a gente não pode também pegar a música e tocar de qualquer jeito, como é a aula do professor Amilcar de Apreciação, a gente entender o que faz, que não é assim de qualquer jeito. Então, está sendo muito bom.

Sem ter grandes obstáculos ao fazer o arranjo com seu grupo na disciplina Prática em Conjunto I, a Entrevistada 9 falou das conquistas que alcançou:

O arranjo da música passada do nosso grupo ficou legal. Foi cada um dando uma ideia, foi uma experiência bem legal. Eu aprendi que o clarinete é um tom acima do violino e o sax é uma terça, aí tem essas diferenças, e eu aprendi essas coisas que eu não sabia.

Por fim, um estudante, o Entrevistado 14, expressou que teve mais facilidade em prática de conjunto considerando-se a sua prática anterior ao curso.

A observação dessas dificuldades e facilidades apresentadas pelos estudantes entrevistados aponta-nos que elas podem refletir problemas que têm

como raiz as dificuldades perceptivas, ou ainda mais, a falta de capacidade de audição. Edwin Gordon (2000, p. 16) explica que a audição pode ocorrer “enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música”, e que essa capacidade nos permite atribuir significado à música, aplicando os conhecimentos já adquiridos imediatamente na execução de todos os tipos de música.

A seguir, são apresentados alguns pontos relacionados a problemas na realização de certas tarefas musicais diretamente relacionadas à percepção musical.

4.4 QUAIS AS DIFICULDADES E FACILIDADES EM PERCEPÇÃO E ANÁLISE I?

As dificuldades apresentadas pelos estudantes nesta disciplina basicamente estão relacionadas ao nível de treino auditivo anterior ao curso, principalmente quando aplicado à decodificação na/da notação ocidental convencional. Ao citar dificuldades relacionadas à capacidade de perceber e analisar aspectos da música que conhecemos, estas dificuldades estão fortemente ligadas a problemas apresentados na disciplina Leitura e Escrita Musical. Foi possível verificar que a percepção é pré-requisito para a decodificação do registro escrito. A análise está relacionada à compreensão de elementos musicais a partir de registro em áudio e em partitura, o que torna necessário saber manusear este último registro.

As dificuldades foram quantitativamente reveladas quanto à: transcrição rítmica (n=1), transcrição melódica (n=2) e transcrição rítmico-melódica (n=5); leitura rítmico-melódica (n=4); leitura e escrita melódica (n=1), leitura e escrita rítmico-melódica (n=3); leitura em diferentes nomenclaturas (n=1); identificação de elementos relacionados à notação musical (n=3).

Apesar de alguns estudantes apresentarem dificuldade em mais de um desses aspectos, uns acabam destacando itens em que têm dificuldade maior do que em outros. É importante frisar que no registro escrito do que foi ouvido nas aulas, os entrevistados mencionaram duas atividades realizadas com eles: o conhecido Ditado, no qual se ouve uma melodia e imediatamente faz-se a transcrição sem a ajuda de um instrumento, e as melodias que lhes foram entregues em CD para transcrevê-las em suas casas, onde tiveram mais tempo e recursos para realizarem as tarefas de escuta e registro em partitura.

Na habilidade de escrita do ritmo, dois entrevistados apresentaram dificuldades maiores do que as que enfrentaram na escrita da melodia. A Entrevistada 2 relaciona-as ao obstáculo da velocidade:

De percepção é mais mesmo de compor, de ouvir e logo escrever no caso o ritmo [ditado], às vezes até a nota eu entendo, os intervalos dá para fazer, mas para escrever logo o ritmo para mim é muito difícil.

Mesmo com esta barreira, o Entrevistado 4 também mostra que já tem possibilidades de identificar separadamente os elementos de uma música:

Eu faço separado quando eu ouço uma música, eu tento tirar primeiro a questão rítmica que é algo que eu tenho mais dificuldade do que a melodia, mas eu tento primeiro por parte, na verdade. Eu ouço todo o ritmo, tento escrever só o ritmo, depois eu vou ouvir a melodia. E quando eu quero só uma voz eu fixo naquela voz ali, se for tirar outra depois que eu vou ouvir aquela outra. Fixar em cada coisa separada primeiro para depois tentar juntar isso.

Dois entrevistados expuseram suas dificuldades para decodificar as alturas em uma melodia. O Entrevistado 3 apresenta problemas em tirar notas em uma melodia, achando mais fácil reconhecer a harmonia de uma música popular, com a qual está familiarizado:

Essa parte de tirar uma música, pegar assim e tirar, eu cheguei a tirar uma música assim, mas se eu pegar uma música do Titãs eu acho que é mais simples de tirar de ouvido que eu pegar uma música clássica e tirar uma melodia, pelo menos para mim, a parte de acordes, essas coisas de violão, eu tiro com mais facilidade do que achar uma melodia assim, eu tiro com mais facilidade. Só não sei melhor uma coisa, ouvir: “essa é tal nota, essa é tal nota”. Eu vou escutando e eu vou tentando achar. Quando eu sei a tonalidade fica bem mais fácil.

Um obstáculo relacionado à transcrição melódica apontado por músicos que tocam instrumentos transpositores, é a diferença de alturas, como diz o Entrevistado 6:

Eu tenho um pouco de dificuldade com o ditado melódico, porque sou acostumado com o som do saxofone. Aí eu pego meio que às vezes transposto e confundo algumas notas. Então, às vezes sai alguma coisinha errada por falta de atenção, sai despercebido.

A Entrevistada 7 também apresenta a mesma dificuldade:

A principal [dificuldade] é porque eu sou acostumada a ouvir o saxofone, aí como tem que transpor, fica difícil. Mas ouvir também, eu não sei, algumas notas eu consigo perceber bem, mas tem outras que não. Eu não sei como explicar isso, mas eu ainda tenho uma certa dificuldade de saber, ouvir aquela nota e dizer: “é tal nota”, mas algumas notas eu sei, outras não. Se forem graus conjuntos, fica mais fácil.

A velocidade na decodificação das alturas também foi apresentada como um problema para o Entrevistado 8:

Eu acho [que a dificuldade] é a abstração, poder imaginar as notas rápido, na velocidade necessária, manter o tom maior, o tom menor [...]. Na verdade é mais de pensar rápido, as relações entre as notas, saber rápido quando é uma terça maior [...]. Devagar dava para fazer.

A Entrevistada 2 disse necessitar de mais tempo para registro de ditado rítmico-melódico. Mesmo na transcrição feita em casa, também sentiu dificuldades:

E, assim, no caso para fazer esse trabalho que você passou [CD para transcrição], é mais complicado para tirar, para fazer as notas. É diferente se eu pegar uma música como a de hoje, solfejar e depois solfejar para você, para mim é mais fácil. Mas agora, escrever a música é mais complicado.

Para o Entrevistado 3, o seu problema está relacionado à falta de prática, visto que teve seu primeiro contato com a notação musical tradicional dois meses antes do exame habilitatório para o vestibular:

Na parte da escrita também estou tendo dificuldade porque, como eu disse, não faz nem um ano que eu comecei a mexer com isso. Eu estou aprendendo, estou me esforçando para aprender, não sei se estou aprendendo, mas estou tentando.

Os problemas na captação de uma melodia (inclui-se aqui melodia e ritmo) expressos pelo Entrevistado 5, expõem a incerteza ao perceber exatamente sons, uma barreira para um profissional em formação.

Pois é, daquelas músicas eu já consegui tirar sete, só falta a última e na verdade eu estou tirando com a guitarra e embora eu tenha conseguido algumas, em outras eu tenho uma dúvida, eu não estou conseguindo identificar direito, é algo aproximado ou não encaixa, mas

as notas eu estou conseguindo tirar, a altura. Falta só eu terminar mesmo o tempo, o compasso, essas coisas.

Fica claro aqui que este, assim como outros estudantes, consegue comparar sons, os que foram ouvidos com os que ele toca em algum instrumento para buscar as notas escutadas. No entanto, esse estudante, como outros, não encontra recurso que facilite o reconhecimento rítmico; daí a dificuldade de decodificação auditiva e codificação escrita. No entanto, foi possível observar que quando os estudantes precisam fazer o mesmo exercício (ditado) em sala de aula, sem a ajuda de algum instrumento, eles acabam mostrando mais facilidade na escrita do ritmo que da melodia.

Quanto à leitura rítmico-melódica, aqui se trata do solfejo tonal no qual foi trabalhada a leitura de notas nas suas alturas, relacionadas a uma escala, com várias durações executadas em um tempo pré-determinado. Também pode se referir à leitura de uma partitura ao tocar um instrumento.

Para o Entrevistado 3, leitura rítmico-melódica é uma grande dificuldade porque nunca estudou em lugar nenhum e este é o primeiro contato que está tendo com leitura de partitura:

Eu tenho bastante dificuldade em solfejo. A questão é isso, eu vim estudar isso ano passado, não tem nem um ano ainda, e também pelo fato de não ter estudado em lugar nenhum, a primeira vez que eu estou tendo contato com solfejo é essa. [...] Aí tem algumas coisas, a parte de leitura está bastante ruim ainda, tenho que desenvolvê-la porque eu nunca fui acostumado a ler uma partitura, sempre na cifra, sabe, na igreja [...] aí ia tocando.

O Entrevistado 5 expõe sua dificuldade em solfejo que também foi motivada por seu recente contato com a leitura de partitura:

Pois é, eu estou tendo dificuldade no solfejo, algo na minha vida que é um fantasma. No dia do solfejo, aqui, eu não consegui cantar nada, eu acho que eu tirei um zero, mas eu estou treinando ao máximo, tentando afinar a voz junto com o instrumento, eu toco o instrumento e eu tento cantar junto, mas é complicado, é uma coisa que eu não tinha no início, era como estudar solfejo. Agora, com esses materiais que eu estou tirando xerox que eu estou conseguindo estudar. Diferente dos outros alunos que já tem uma base muito boa, eles já começaram antes e eu, já foi uma coisa bem recente mesmo.

Isto também se reflete quando precisa tocar lendo uma partitura:

Agora, em relação a tocar com partitura, porque tem isso também, aí já tenho um pouco mais de dificuldade, preciso sentar um tempo sozinho, ler a partitura e tocando. Não dá para tirar com muito barulho, gente falando, é complicado para mim ainda (ENTREVISTADO 5).

O nível de domínio da leitura rítmico-melódica também está relacionado à velocidade em que se faz a leitura. É o que mostra o Entrevistado 13 a partir da sua prática:

Em Leitura e Escrita eu tive dificuldade, uma leitura rápida eu não tenho, leitura à primeira vista, isso é muito difícil para mim. [...] Então, eu ainda estou nessa fase de escutar uma música, pegar uma no meu limite, pegar uma partitura de uma música que eu conheço, eu tenho que fazer isso ainda muitas vezes porque até nisso já se deram essas dificuldades, de identificar ritmo. Então, realmente eu achei que a disciplina tanto quanto Percepção, com o solfejo e o ditado aconteceu em um nível muito mais além do que eu estou, tanto é que estou fazendo em paralelo lá na Escola de Música e lá sim está no nível que eu estou que é o Básico I, lá. Então, o primeiro solfejo que teve, eu falei: “nossa, vou ter que estudar muito”. Só que eu sei que é uma disciplina que é diferente de, por exemplo, História da Música que eu posso estudar hoje e amanhã eu sei. Tem que ter prática, então tem que estudar hoje, amanhã, depois e depois, e depois de um tempo que eu vou ganhando essa prática. E é isso realmente que eu tenho que fazer, é uma coisa que me deixa angustiado, porque eu sou esse tipo de pessoa que gosta de se dar bem, eu gosto de tirar boa nota e quando é uma coisa que eu sei que não é hoje que, por mais que eu estude o dia inteiro hoje, não é amanhã que eu vou chegar já sabendo para tirar uma boa nota. Então, eu fico meio frustrado por causa disso, mas eu estou estudando. [...]

Nessa disciplina, eu achei muito difícil, foi realmente algo que eu estudei muito e eu ainda me dei muito mal, fiquei nervoso na prova porque eu sabia que ia ser difícil e de fato foi. E no mesmo dia, coincidentemente foi a prova da EMUFPA, eu fiz a mesma coisa. O solfejo lá foi fácil, o solfejo foi realmente no nível [Básico I]. A leitura ainda foi difícil porque realmente eu preciso dessa prática.

Uma questão que o impede de ter fluência no solfejo é a leitura de notas que ainda o confunde:

Então, realmente, eu tenho que pegar e treinar leitura métrica e eu estou buscando fazer isso. Então, eu acho assim, apesar de ser tudo uma coisa junta, mas eu acho que primeiro eu tenho que focar em leitura métrica porque como é que eu vou solfejar com as notas se eu ainda vou estar pensando qual é a nota. Complica, sabe, o meu cérebro não vai funcionar direito. Então eu acho que quando eu tiver uma fluência de leitura métrica aí eu

vou poder saber exatamente o que são as notas e eu vou poder fazer um solfejo melhor (ENTREVISTADO 13).

Mesmo estudando em uma escola especializada de música, que ensina como principal forma de registro a notação musical ocidental convencional, a Entrevistada 12 também apresenta alguns problemas na leitura rítmico-melódica:

Eu nunca aprendi dessa forma. No Conservatório [IECG], as coisas são muito diretas, não são tão explicadinhas. Eu aprendi mais estando aqui na UEPA do que todos esses anos lá no Conservatório. E nem foi muito tempo. Mas eu tive dificuldade sim na parte de solfejo, um pouquinho na parte de ritmo. E o nervosismo também [não] ajuda.

Vários estudantes revelaram, no decorrer de suas falas, essa dificuldade em reconhecer e cantar alturas em uma melodia. A Entrevistada 15 destacou-a como seu principal obstáculo:

Eu tenho dificuldade no solfejo, apesar de ter feito parte do coral lá [FAM], mas ainda tenho dificuldade no solfejo. Leitura [métrica] nem tanto porque a gente já tem bastante essa prática. Na leitura [métrica] eu não tenho muita dificuldade em ritmo, mas em solfejo eu sou meio desafinada. [...] Na aula de Percepção e Análise I eu sou péssima de ouvido, de afinação, isso [as aulas] tem me ajudado muito no solfejo e na aula também de Prática em Conjunto que a gente tem que fazer arranjo e coisas assim que, como a gente toca instrumento melódico, então é mais difícil a gente entender as harmonias. Então, isso está contribuindo mais para que a gente entenda o que está fazendo, porque às vezes a gente faz alguma coisa e não sabe nem o que é. [...] Minha dificuldade é perceber mesmo, o ouvido. Eu tenho dificuldade, vamos supor, se colocar uma música, como nessa prova que a senhora passou para a gente, coloca uma música, tem que tirar de ouvido e escutar as duas vozes, nisso eu tenho mais dificuldade. Eu não tenho tanta dificuldade em escrita, em leitura [métrica], isso eu não tenho dificuldade. Mas de percepção mesmo, altura, solfejo isso eu tenho muita dificuldade, mas eu estou conseguindo desenvolver mais, porque quando eu entrei era muito pior, era totalmente alienada. Por mais que eu já tenha feito coral, mas não me fez tanta diferença, mais em leitura e escrita mesmo, tocava flauta. Mas está ajudando muito e eu consegui desenvolver mais, estou conseguindo me afinar.

O ponto seguinte além de tratar dessa dificuldade, reúne outras relacionadas à leitura e escrita musical.

Aqui, neste ponto, estão todas as dificuldades relacionadas à decodificação da notação musical ocidental convencional. O Entrevistado 3, que já falou de suas

dificuldades em momentos anteriores deste texto, explica que sabe identificar elementos, mas ainda não tem domínio da notação musical:

Eu escuto onde estão o baixo, as vozes, essas coisas todas [em *Apreciação Musical*]. Mas aí passa para cá em *Leitura e Escrita Musical*, pega aqui e escreve aqui e aí dificulta. Tem que cantar a melodia. Eu posso até conseguir, mas pegar assim: "bora, começa a cantar", pronto!...

Como fala o Entrevistado 10, vários estudantes só tiveram contato com a notação musical recentemente. Ao falar sobre o CD dado em sala de aula para treino de transcrição, ele expressa a necessidade de ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento da leitura e escrita musical:

Na verdade é aquela dificuldade que eu já mencionei que é aquela questão do ouvido, do ditado, ter que transcrever uma melodia, o próprio solfejo ainda é um problema e a matéria exigiu isso da gente, que a gente pudesse ter o ouvido mais apurado. Só que ao mesmo tempo em que ela exigiu, ela deu oportunidade para que a gente pudesse exercer isso em casa. Eu acho que isso foi interessante, que isso proporcionou que eu crescesse musicalmente. Cobrar de um aluno coisa que ele já deveria saber e não sabe, é complicado. Mas cobrar dando a oportunidade para que ele busque já é um avanço. [...] Têm pessoas que podem ter uma musicalidade muito bem apurada, já podem trazer isso desde pequenos, mas têm pessoas que não, e nem por isso elas não podem ser excelentes músicos. [...] Se alguém nasceu com uma aptidão musical, perfeito, muito legal. Mas o interessante é que o outro que descobre esse mundo agora possa ter as mesmas oportunidades de crescer.

A diferença e a semelhança entre as disciplinas *Percepção e Análise I* e *Leitura e Escrita Musical* estão relacionadas ao domínio da notação musical. No caso do Entrevistado 14, *Percepção e Análise I* por si só não lhe ofereceu grandes problemas se se relacionasse somente a questões auditivas. Mas como nesta disciplina é necessário o uso de registro escrito, devido à sua falta de domínio, o Entrevistado 14 teve dificuldades:

As matérias que eu tenho um pouco de dificuldade são mais na parte de *Percepção e Análise* e *Leitura e Escrita* porque eu nunca tive contato com isso antes de eu entrar na UEPA. Então, foi uma coisa assim que veio, diferente de outras pessoas que vieram do conservatório e conseguem ler aquilo "num tapa". Eu já tive mais dificuldade, posso dizer assim. A *Leitura e Escrita* eu tive mais dificuldade. Mas a *Percepção e Análise* eu já não tive

tanta dificuldade assim porque eu já tinha contato antes, já sabia o que era um intervalo de um tom, ouvindo já conseguia identificar: “Isso aqui é um tom; isso aqui é meio tom”. Eu já tinha memorizado a escala maior e os tons eu já conseguia identificar, então analisar, perceber aquilo ali na música eu conseguia. Então, eu não tive tanta dificuldade assim. A minha dificuldade é mesmo mais na leitura, ficava nervoso, aí perdia o tempo, mas tanto na voz eu consigo pegar um tom, subir um tom, descer meio tom, na voz eu já consigo, já tenho esse domínio. Meu empecilho, não empecilho, mas uma barreira que eu estou quebrando é mais a parte da escrita, da leitura. A escrita é um pouco mais fácil. Aquele trabalho que você passou com o CD, eu não tive tanta dificuldade, peguei meu instrumento, fiz rápido: “Isso aqui é um tom, isso aqui é meio tom”. É na hora de ler que eu já sou um pouco lento e eu me complico com o tempo, contratempo, pontuada e tal, compasso, o tempo da música que não é quaternário, binário, ternário, os compassos compostos, eu já me bato um pouco, principalmente quando tem pausas. Mas a parte da escrita, da percepção eu posso dizer assim que eu me saí um pouco melhor. A minha dificuldade é mais mesmo na parte da partitura.

Em alguns exercícios feitos em sala, trocaram-se os nomes de notas por graus da escala. A Entrevistada 11 e o Entrevistado 16 expuseram essa dificuldade:

Para mim, foi um pouco mais de dificuldade, teve mais dificuldade, mas ao mesmo tempo a senhora falou que é uma experiência nova para a gente. Então, para mim, foi difícil porque a gente é acostumado a solfejar o nome das notas e não solfejar em números, então foi uma experiência nova e também tive dificuldades. [...] A gente consegue relacionar sim porque eu chegava em casa, pegava o teclado, tenho teclado em casa, então tocava a escala, depois tocava primeiro nas notas e depois cantava em números, e depois ia pulando os intervalos. Aí foi abrindo mais, aí a mente, como até eu tenho lhe falado que: “Ei, professora, pode falar [as notas] porque eu me complico um pouco”, a gente saber a altura, a nota, complicava um pouco. Mas depois, como eu falei, é uma experiência nova também, isso é muito interessante (ENTREVISTADO 16).

Dificuldades relacionadas à análise ou à escrita musical, quanto ao reconhecimento auditivo ou em partitura, de elementos da gramática musical ocidental convencional também foram citadas pelos estudantes.

O Entrevistado 4 disse ter problemas em identificar andamentos auditivamente:

Eu ainda não tenho tanta facilidade de falar: “Ah, isso é *Allegretto*, é *Andante*...”, essas coisas. Eu não tenho tanta facilidade para isso, para ouvir, nesse caso.

A Entrevistada 11 apresentou problemas em diferenciar compassos:

Para reconhecer os compassos no ditado, se era quaternário, ternário, tenho muita dificuldade nisso.

Para a Entrevistada 17, alguns detalhes exigiram sua maior atenção, como a diferenciação de ornamentos:

As dificuldades que eu tive foram nos detalhes, esses pequenos detalhes. Tinha hora que eu me preocupava com o principal, por exemplo, a partitura, a leitura, às vezes tinham ornamentos que eu tinha que prestar atenção e na hora de analisar eu esquecia. Também saber a diferença, porque são parecidos o trilo com outras coisas, o grupeto, às vezes eu não prestava atenção e depois voltava, por causa dos símbolos. Quando está escrito, tudo bem, mas quando é o símbolo às vezes eu me confundia, tive que estudar mais esses detalhes.

Quando perguntada se conseguia identificar assuntos vistos em sala, fazendo diferenças de formas, texturas, compassos, harmonias, a Entrevistada 12 disse:

Sim, eu conseguia, com um pouquinho de dificuldade, mas eu conseguia.

A Entrevistada 7, que disse ter dificuldades em identificar alturas, falou da sua facilidade ao ler e escrever um ritmo:

Ritmo até que eu levo bem. Tanto que na Prática em Conjunto I sempre eu que fazia o ritmo porque eu acho mais fácil.

Para o Entrevistado 13, ouvir uma música e transcrevê-la não é um problema, considerando sua prática musical que exige constantemente da sua percepção auditiva:

Eu acho que o ditado é o que eu me dou melhor, porque, enfim, é o ouvido, né, o ouvido eu estou sempre trabalhando e eu não preciso ter fluência porque eu escuto, eu sei a nota e eu consigo identificar, então o ditado para mim é mais fácil, por enquanto. Eu nunca peguei um ditado mais difícil. Tem uns ditados que também estão relativamente fáceis comparados à leitura [métrica] e solfejo que estão extremamente difíceis.

Para as Entrevistadas 9 e 17 e o Entrevistado 16, não há muitas novidades na disciplina, porque já vieram de uma formação que lhes permitia um domínio da notação musical ocidental convencional e facilitava o aprendizado de novos elementos apresentados nas aulas. O Entrevistado 16 fala sobre isso:

Não tive tanto problema porque, como eu lhe falei, já era uma coisa que a gente já tem, já vem daqui, logo que a gente começou, já vem dali, aquela base. Então, não teve tanta novidade. Ditado sempre o professor fazia, e já é de costume, no caso, para mim. Estudo no Conservatório solfejo, ditado, leitura métrica. Era direto, no Conservatório.

Para a Entrevistada 17, apesar de haver assuntos novos, não teve problemas para desenvolvê-los:

Algumas coisas já não eram novas para mim. Mas, como eu disse, em Leitura e Escrita, na Percepção e Análise também tiveram algumas coisas novas que eu tive que prestar mais atenção, porque eu ainda não tinha visto bem. Mas, no geral, eu não tive dificuldade, mas se eu não estudasse também eu iria ter, porque era novo para mim. Algumas coisas eram novas para mim, outras não, outras eu já tinha visto há muito tempo e continuei de onde eu estava.

A Entrevistada 9 também justifica este fato:

[Em Percepção] Eu acho que porque eu vim do Conservatório [IECG] fica mais fácil, porque tem gente que não, aí tem mais dificuldade.

4.5 FORMAS DE ESTUDO

Alguns estudantes mencionaram formas de estudo e instrumentos que utilizam para esse fim.

Os instrumentos Piano/Teclado e Flauta Doce foram os mais citados, apesar de não serem os instrumentos de domínio para alguns. Também citaram os instrumentos com que têm mais contato, como a Entrevistada 1, que utiliza o Violoncelo, instrumento no qual tem maior domínio, embora tenha maior preferência em estudar no Piano:

Eu estudo sempre com o piano o solfejo na Escola de Música. Eu acho que o piano, como é um instrumento temperado, é mais prático de gravar nota, altura, então ele é mais prático do que outros instrumentos.

As Entrevistadas 2 e 15 e o Entrevistado 4 também citaram a flauta doce como instrumento de base para transcrever melodias. A Entrevistada 2 menciona, além da Flauta Doce, o uso do Teclado:

Aí, no caso, eu já tinha que utilizar outras coisas. Eu tenho uma flauta, eu toco na flauta para eu ver, vejo qual é o compasso primeiro para poder fazer, primeiro eu coloco as notas porque é o que eu já sei fazer, aí depois que eu vejo o ritmo. E nem todo o tempo eu faço o ritmo certo. Pego mesmo instrumento de base, ou teclado.

Mesmo utilizando outros instrumentos, Violão e Teclado, o Entrevistado 4 explica que para ele fica bem mais clara a melodia tirada na Flauta Doce:

Geralmente, para pegar uma música, eu uso um instrumento. Eu não tenho tanta habilidade para fazer sem o instrumento ainda, mas eu uso flauta que é mais fácil, teclado também, os instrumentos que eu tenho em casa, violão e flauta. Flauta para pegar melodias, é mais fácil ver a melodia através da flauta.

O Entrevistado 5 utiliza no estudo de solfejo a Guitarra, instrumento em que tem maior domínio. Ele diz que tem uma dificuldade extrema em teoria da música, mas está tentando evoluir:

É uma dificuldade extrema no início, mas eu estou me esforçando ao máximo, estou estudando para ver se eu consigo ultrapassar essa barreira que é, como eu disse, a teoria é o meu ponto fraco, mais no início, e conforme a pessoa vai estudando... Então, eu estou tentando evoluir ao máximo que eu posso, porque eu tenho que mesclar o estudo da guitarra ou a teoria, que no início nesses três anos de guitarra que eu tenho foi puramente guitarra, agora que eu estou indo para o lado teórico mesmo.

Por ter começado a estudar teoria recentemente, ele precisou organizar seus exercícios integrando o estudo de guitarra e o estudo de teoria. Ele relata como faz o treino para o aprendizado do solfejo:

Eu afino o instrumento e eu faço a relação com a minha voz. Aqui, no caso, com todo o mundo, a gente consegue identificar. É a mesma coisa com o instrumento, eu toco uma

nota e eu tento deixar na mesma altura do som. E assim eu vou estudando, aí eu pego uma partitura, toco primeiro para ver como é e depois tento cantar.

O Entrevistado 13 utiliza o Piano para estudar solfejo, mas ressalta dificuldades anteriores que ainda precisam ser trabalhadas, como a leitura de notas. Ele falou do seu modo de estudo e como está funcionando:

Para estudar isso, eu faço assim: eu estudo em casa, primeiro eu estudo leitura. Eu sempre tento conciliar as coisas. Por exemplo, quando eu estou estudando Piano, então eu já tenho a leitura, eu pego algumas partituras fáceis de Piano e fico tentando tocar. Então, eu acho que já estou treinando minha leitura. Só que eu confesso que isso já não está dando muito certo, porque tanto na prova aqui quanto na EMUFPA eu tive dificuldade com esse tipo de método. Então, eu acho que vou ter que buscar outro, tem que partir para os métodos que já existem. Então, eu acho que o método que estão ensinando lá na Escola de Música está sendo muito eficiente, que realmente é você pegar e fazer leitura métrica. Por mais que seja chato, porque é muito mais legal você pegar uma música e ter que tocar. Só que demora e eu vejo como um ganho aquela fluência, porque eu sempre vou ficar pingando nota e quando eu vejo, eu já decorei a música, eu não estou lendo.

O Entrevistado 4, por sentir o curso muito teórico acredita ser necessário transformar para a prática os assuntos tratados nas disciplinas:

E eu tenho tentado fazer isso [pegar a teoria e passar para a prática], e isso facilita muito a gente aprender fazendo isso, passando para o instrumento, tentando fazer outras coisas como o mixolídio, que a gente já mudou uma partitura para o mixolídio. Tentar colocar isso no que a gente vai executar.

As formas que os estudantes buscaram para o estudo destacaram-se como individuais, sinalizando o estudo individual como momento para superar dificuldades pontuais e particulares. O instrumento musical foi o recurso que todos citaram como ferramenta de apoio para vencer os problemas de aprendizagem. Certamente, por terem maior segurança na prática instrumental, foram buscar aí, nos domínios adquiridos em experiências anteriores (PIAGET; INHELDER, 1989), a ferramenta “decodificadora” onde poderiam ter as melhores condições de perceber e fixar os novos conteúdos. Mas também, como enfatiza o Entrevistado 4, há necessidade de compreender o sentido musical desses novos conteúdos

(GORDON, 2000), tornando-os significativos como novas habilidades e competências que ampliem o quadro de seus saberes em suas práticas musicais.

4.6 APRENDIZADO PARA ALÉM DO CONTEÚDO MUSICAL

A Entrevistada 1 e Entrevistado 13 relataram que a disciplina Percepção e Análise I os reportou à prática do ensino da música. A Entrevistada 1 disse que aprendeu novas formas de ensinar:

As aulas de Percepção só complementam o que eu já havia aprendido. Sempre tem coisas novas, novas formas de expor para um futuro aluno. Uma nova didática. Vai aprendendo e vai juntando da maneira que houver necessidade de transformar ou permanecer.

O Entrevistado 13 disse que a partir da disciplina foi impulsionado a experimentar o ensino:

Eu não sabia de fato como seria [Leitura e Escrita Musical e Percepção e Análise I]. [...] Eu vi muito a questão de ser focado no ensino. Isso daí, eu fui ver que na verdade tudo está sendo já mais voltado para isso, mas acho que essa foi a disciplina maior voltada à questão de a gente está aprendendo ali e serem coisas que às vezes a gente já sabe só que a gente tem que aprender a como ensinar aquilo, a como lecionar. [...] Nesse período, eu fiquei pensando muito em fazer experiências. Infelizmente, eu não consegui tempo para fazer. Porque lá onde eu moro tem muita criança. Na verdade, cheguei a fazer uma que foi começar a ensinar flauta para um menino, acho que ele tinha nove anos. Então, eu utilizei isso na prática. Ele estava tendo uma disciplina na escola dele, que tinha que aprender flauta. Aí eu falei: “Vou fazer só por experiência”, e eu comecei a ensinar para ele e foi a minha primeira experiência de ensino, ainda mais com crianças. Então, na disciplina a gente via aquelas coisas e realmente, pelo menos eu enxergava isso, que aquilo era muito importante e de fato funciona e o quanto a gente tem que ter cuidado com isso, saber entender o seu aluno para poder lecionar.

4.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As dificuldades e facilidades, encontradas no aprendizado das disciplinas musicais do curso, tendem a evidenciar a realidade anterior dos estudantes em face do que propõe a estrutura do curso de Licenciatura em Música da UEPA. A

Entrevistada 9 afirma que o esforço dos estudantes para superar as “limitações” de origem é fundamental para o desenvolvimento de cada um nas disciplinas:

Eu acho que contribuiria mais, não é nem por parte do professor, mas do aluno, porque às vezes os professores passam exercícios e os alunos não fazem e já fica complicado passar novas coisas.

Se, por um lado, os problemas em relação à percepção sonora podem ser reflexo das “limitações” de origem, bem como ter como efeito o nível de desenvolvimento dos estudantes em Percepção e Análise I ou nas outras disciplinas (na adaptação a nomenclaturas, estruturas, formas de ouvir e fazer música), por outro lado, em muitos casos o esforço dos estudantes não tem sido suficiente para um bom desenvolvimento da percepção auditiva.

Até aqui onde estes resultados chegaram, ficam claros dois grupos de estudantes: os que iniciaram sua formação em escolas de música especializadas ou em projetos que davam ênfase ao ensino da música erudita, com todo o desenvolvimento de uma linguagem e modo de fazer música específicos, e os que aprenderam na prática, mais distantes de uma linguagem formalizada e eruditizada e que estão no curso também pela necessidade de organização legitimada institucionalmente do conhecimento que adquiriram.

Alguns pontos merecem observação:

Os estudantes que apresentaram maiores dificuldades em leitura de partitura foram os que tiveram uma formação não sistematizada. Pode ser interessante o fato de que todos eles são guitarristas. O aprendizado deste instrumento ocorre de uma forma eminentemente prática e livre na execução das músicas, sem exigência ou necessidade de um registro escrito detalhado, o que acontece em poucas vezes. Segundo o Entrevistado 13, os guitarristas desenvolvem uma facilidade em decorar as músicas que tocam.

Em contraponto, estão os estudantes que tiveram em um momento inicial, uma formação sistematizada, ainda que minimamente, o que lhes oportunizou o conhecimento básico para a decodificação da notação, permitindo-lhes um conhecimento a mais (no âmbito das demandas da Licenciatura em Música da UEPA) em relação ao outro grupo. Mas, muitas vezes, o fato de conhecer os elementos de uma partitura e saber como se organizam não significa que

compreendem exatamente o que acontece musicalmente ou como transcrever exatamente o que ouvem.

O que torna interessante a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000) é que, se estes futuros professores chegarem a um nível de “audiação” que lhes permita extrair o significado de uma música, haverá uma possibilidade de que realmente haverá bons profissionais saindo da academia. Profissionais que sejam capazes de compreender padrões musicais. Segundo Gordon (2000, p. 4-5):

É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical. Ao atribuir significado à música, os alunos são capazes não só de tocar boa música de outrem mas também de compor a sua própria música. Além disso, são capazes, ao olhar uma partitura, de saber como esta soa, antes de a executarem num instrumento ou de ouvir alguém executá-la.

O período de dois semestres da disciplina Percepção e Análise I, aliada à disciplina Leitura e Escrita Musical, não é suficiente, considerando a heterogeneidade da turma, ou seja, as individualidades existentes no grupo que precisam ser respeitados e as suas dificuldades que precisam ser pelo menos minimizadas e, se possível, eliminadas.

No entanto, o melhor aproveitamento do tempo ofertado para a disciplina ou para o estudo extraclasse pode torná-la mais eficiente. Isto pode acontecer com a aplicação de ferramentas que deem suporte para exercitar com maior eficácia os conteúdos de formação desses futuros profissionais; ferramentas que favoreçam uma visão mais completa do fazer musical, orientando como buscar e compreender novas músicas e proporcionando aos estudantes segurança para mediar esses conhecimentos entre si.

Esta pesquisa se detém no uso de computadores, especificamente de *softwares* ou recursos da Internet, apresentados no próximo capítulo.

5. SOFTWARES E EXERCÍCIOS ONLINE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DE MÚSICA EM FORMAÇÃO SUPERIOR

Nos capítulos anteriores, apresentei o curso de Licenciatura Plena em Música e seu funcionamento, a disciplina Percepção e Análise I e como ocorreu no período em que fui professora na turma do primeiro semestre de 2012 e, por fim, os estudantes desta disciplina, os seus caminhos na música e seus desenvolvimentos no curso e na disciplina em questão.

Neste capítulo, serão propostos usos do computador como auxiliar no desenvolvimento da percepção musical de estudantes universitários de música, considerando suas dificuldades na disciplina Percepção e Análise I apresentadas a partir das respostas dadas pelos entrevistados no capítulo anterior.

Como foi exposto no Capítulo 3, todos os estudantes entrevistados têm de alguma forma acesso à *Internet*, o que mostra a viabilidade de uso desse recurso. Esta viabilidade também está na gratuidade de acesso e no idioma, o Português, em que está programado.

É importante acrescentar que o curso e o mundo da música exigem um profissional que seja capaz de relacionar os diversos conhecimentos musicais e para isso, trabalhar a compreensão do que ouve e as relações que podem ser feitas entre várias formas de registro escrito, desde a notação musical ocidental convencional às mais diversas formas de escrita, com o que se executa, permitindo que este músico-professor-pesquisador seja autônomo no seu próprio entendimento da música que ele ouve e/ou toca.

5.1 RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO MUSICAL E NOTAÇÃO

A notação musical é um recurso utilizado na música para o registro escrito da ideia musical de um compositor. Gordon (2000, p. 21) diz que “a notação musical é um conjunto de símbolos visuais destinados a representar o som da música”. O conhecimento desse registro é importante para o fazer musical para que se saiba decifrar o que um determinado compositor quis expressar em algum momento.

O código musical abrange elementos relacionados a aspectos sonoros e expressivos na música. Daniel Levitin (2006), conforme o que já foi exposto na

introdução deste trabalho, relaciona sete atributos ou dimensões na música: a Altura, o Ritmo, o Andamento, o Contorno, o Timbre, o Volume e a Localização Especial.

- A Altura é um construto puramente psicológico, relacionado tanto à frequência física real de uma nota particular, quanto à sua posição relativa numa escala musical. É a altura que permite respondermos à questão: “Qual é a nota?” (“É dó sustenido”).
- O Ritmo diz respeito às durações de uma série de notas. [...]
- O Andamento se refere à velocidade geral ou andamento da peça.
- O Contorno descreve a forma geral de uma melodia, levando em conta apenas o padrão de “sobe” e “desce”.
- O Timbre é o que diferencia um instrumento de outro – digamos, um trompete de um piano – quando os dois estão tocando a mesma nota. Trata-se de um tipo de cor tonal que é produzido pelos harmônicos das vibrações de um instrumento.
- O Volume é um outro construto puramente psicológico que se relaciona (de maneira não linear e de maneiras pouco compreendidas) à amplitude física de uma nota.
- A Localização Especial é uma indicação que interpretamos baseando-nos primordialmente no tempo e em diferenças espectrais naquilo que ouvimos (LEVITIN, 2006, p. 26).

A partir desses atributos na música, que ao mesmo tempo em que podem ser vistos separadamente (LEVITIN, 2006) são interdependentes, posso traçar dois aspectos sonoros que destaco como principais: a Altura e a Duração.

A notação musical tradicional propõe registrar estes aspectos relacionando-os a uma visão horizontal e vertical da partitura: a Duração, observada na visão horizontal, é visualizada a partir das fórmulas de compasso e figuras rítmicas, envolvendo principalmente as dimensões de Ritmo e Andamento; a Altura, tratada na visão vertical, que envolve de modo mais próximo a dimensão de Contorno, apresenta as relações entre grave e agudo expostas nas notas musicais dispostas no pentagrama.

Esses aspectos foram tratados nas aulas da disciplina Percepção e Análise I como base para música, sendo trabalhados outros aspectos que se relacionavam a esses. As dificuldades apresentadas pelos estudantes estão diretamente ligadas à compreensão destes dois aspectos em relação ao registro escrito.

Paralelamente a esta disciplina, há outra chamada Leitura e Escrita Musical, que trata principalmente da relação entre os aspectos musicais e o código musical

escrito. A interdependência entre essas disciplinas foi visualizada no fato de que não se interpretam os códigos sem compreender a música que se ouve ou faz e não há evolução na compreensão de aspectos mais profundos na música sem a autonomia na interpretação destes. A principal dificuldade em Percepção e Análise I, como professora, foi o fato de não poder avançar, aprofundar com maior velocidade sem me preocupar com questões que são fundamentais para esse aprofundamento na música.

Este problema está diretamente relacionado ao tempo de aulas para a disciplina (uma hora e quarenta minutos por semana), ainda considerando que esses estudantes vêm de formações diferentes, como visto no capítulo anterior, e têm conhecimentos e práticas diferentes em música. Além disso, para o desenvolvimento da compreensão musical e relação do código ouvido com o código escrito, são necessários exercícios diários. Muitos desses estudantes já entendem isso, mas nem sempre o esforço deles é suficiente, principalmente pela ausência de correção imediata desses exercícios extraclasse. Outro problema está em que muitas vezes se trata da mera decodificação de símbolos sem atribuir-lhes significado musical. Gordon (2000) explica que:

A teoria musical tenta definir e explicar os fundamentos por detrás do uso destes símbolos visuais e, todavia, na melhor das hipóteses, a notação funciona apenas como fotografia estática, enquanto a música flui como um filme. A audição é a compreensão do fluir da música. É importante conseguir-se fazer a audição dessa fluidez, quer se compreenda ou não a notação ou a teoria musical, e os artistas do *jazz* e da música popular provam isso todos os dias. Compreender a notação e a teoria musical sem a capacidade de audiar tem um valor muito discutível. No entanto, há alunos de música que nas aulas são ensinados a fazer isso todos os dias. Com efeito, é possível definir a teoria musical como a ignorância da audição institucionalizada e reduzida a um sistema (GORDON, 2000, p. 21-22).

5.2 UTILIZAÇÃO DE *SOFTWARES* NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NA RELAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO MUSICAL E NOTAÇÃO

A utilização de *softwares* e exercícios *online* direcionados ao estudo, tanto em sala de aula quanto individual, pode ser um modo de superar esses problemas de esvaziamento da aprendizagem e levar ao desenvolvimento da audição. Isto, a partir do pressuposto de que a correção imediata de erros, a interatividade e a

ludicidade (que ajuda na persistência e a vencer o cansaço do estudante) favorecem a compreensão e interditam a estagnação no nível do adestramento.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes em Percepção e Análise I estão ligadas principalmente à capacidade de atribuir significado à música relacionada ao registro escrito - ainda que se tratem de estudantes com certa experiência em música, não se devendo desconsiderar os conhecimentos por eles adquiridos anteriormente. Essas dificuldades apresentadas no Capítulo 3 foram classificadas em:

- Leitura e escrita Rítmica
- Leitura e escrita Melódica
- Leitura e escrita Rítmico-Melódica

Em pesquisa na Internet, encontrei vários recursos que podem ser utilizados no aprendizado musical com foco no desenvolvimento da percepção musical. Dentre eles estão: *sites tutoriais* nos quais há instruções para compreensão de termos musicais ou para uso de *softwares* de música; *sites* que indicam *softwares* ou exercícios *online* de música; fóruns onde se discutem diversos assuntos sobre música com qualquer pessoa (podendo ter respostas corretas ou não) e se compartilham experiências; *sites* que oferecem apostilas e livros, artigos relacionados à música, podendo-se ter acesso a provas habilitatórias em música promovidas por várias instituições, métodos, vídeos e uma infinidade de outros recursos. Entre esses recursos, foram encontrados e destacados alguns que pudessem auxiliar no estudo de música, principalmente na compreensão da notação musical. A busca foi feita com os critérios de que os recursos fossem:

- *Softwares* e exercícios *online*
- Gratuitos
- Em Português

Esses critérios foram escolhidos considerando-se principalmente a facilidade de acesso aos *softwares* e exercícios, entendendo que estes podem ser acessados em qualquer computador, tanto no laboratório de música e informática da UEPA quanto em computadores pessoais, emprestados ou alugados, principalmente em relação aos exercícios *online*. Eles foram definidos baseados na necessidade de superação dos problemas categorizados anteriormente.

5.2.1 Leitura e escrita

A leitura envolve o reconhecimento de signos que condizem com a ideia de um compositor. Os professores em formação devem estar preparados para saber orientar outros estudantes quanto à música que irão compor ou executar e à audição. Saber dar significado ao que, neste caso, leem, é a principal habilidade que os levará a ter segurança como profissionais, ante as diversas situações de orientação a outros estudantes.

A escrita envolve o ditado, a transcrição, habilidades relacionadas ao reconhecimento auditivo, levando ao registro escrito desses sons. Destaco também a escrita de uma composição feita pelo estudante, se ele consegue expressar “no papel” sua ideia musical.

Na leitura e na escrita, a Melodia (visão vertical da partitura¹⁴) e o Ritmo (visão horizontal da partitura¹⁵) envolvem os primeiros elementos a serem observados e registrados. Para o exercício da leitura e da escrita nesses níveis, alguns recursos puderam ser elencados a partir dos critérios propostos.

5.2.1.1 Leitura e escrita rítmica

Em minha busca não foram encontrados *softwares* e exercícios *online*, de acordo com os critérios estabelecidos, que se destinassem somente ao estudo de aspectos rítmicos. É interessante o fato de haver mais recursos relacionados à melodia. Quanto aos recursos destinados ao estudo do ritmo, observei que estes estão inseridos em *softwares* e exercícios *online* mais elaborados, envolvendo os aspectos rítmicos e melódicos no mesmo recurso.

Alguns desses recursos propõem exercícios rítmicos separados dos melódicos e outros trabalham os dois aspectos em um mesmo exercício, o que pode ser observado no tópico posterior, “leitura e escrita rítmico-melódica”.

Gordon (2000) fala que o estudo do ritmo necessita da relação com o movimento corporal, o que ainda pode ser um entrave na utilização desses meios informáticos, considerando que muitos desses *softwares* e exercícios *online*

¹⁴ Ver página 114.

¹⁵ Ver página 114.

trabalham os aspectos rítmicos relacionados diretamente com a notação musical ocidental convencional.

Muitos professores tentam ensinar a notação do ritmo através da notação rítmica, mas como a notação rítmica é necessariamente imprecisa – sendo impossível notar o movimento e o fluir da música –, o único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo. A notação rítmica, tal como foi concebida historicamente, só pode ajudar os músicos a lembrar o que já conhecem por audição e, assim sendo, afigura-se curioso que a necessidade do solfejo rítmico não tivesse sido reconhecida senão séculos depois da aceitação da necessidade do solfejo tonal (GORDON, 2000, p. 99-100).

Esse entrave, no entanto, pode ser solucionado por meio de recursos oferecidos pelo computador que cada vez mais vem aprofundando a relação entre o virtual e o real.

5.2.1.2 *Leitura e escrita melódica*

Para exercitar as questões relacionadas à melodia encontrei *softwares* e exercícios *online* que se propunham a trabalhar somente o desenvolvimento desta. Considerando que a melodia foi o primeiro aspecto que recebeu a atenção quanto à necessidade de notação, enquanto o ritmo teve seu registro por mais tempo relacionado ao ritmo da voz falada, muitos recursos estão associados à relação da memória das alturas com a notação musical.

Daniel Levitin (2006) explica que a definição dos padrões de altura na música está diretamente ligada à cultura, o que dificulta a definição de padrões.

Uma vez que culturas diferentes usam escalas musicais diferentes, não há universais musicais independentes de cultura, no que tange à altura. No mundo, a altura de um objeto sonoro tem uma relevância ecológica menor do que a cor, já que geralmente não revela propriedades importantes do objeto. Essa falta relativa de saliência da altura pode mesmo conspirar contra a sua aquisição, que deixa de ser espontânea (Idem, p. 32).

A espontaneidade pode ser vista com maior frequência no ritmo pelo fato de poder ser experimentado constantemente pelos movimentos corporais e pela verbalização na língua que falamos.

Foram encontrados seis recursos, de acordo com os critérios adotados, que se destinam somente a exercitar a melodia. Dentre estes, cinco são exercícios *online* e um é *software*.

O *software* **Guido**¹⁶ permite o estudo de intervalos, tríades, tétrades, modos e notas individuais, suportando um grande número de opções de configuração.

Para exercício *online*, onde não há a necessidade de baixar o programa. Há o *site* **MusicaTI: aprendendo música com tecnologia**¹⁷ que dispõe de quatro exercícios que trabalham a organização das notas da escala de Dó Maior, a composição melódica com escuta imediata e a leitura de notas nas claves de Sol e Fá. São exercícios simples, direcionados a um público iniciante (principalmente crianças). Apesar de ser um ambiente para infantes, podem ser trabalhadas algumas dificuldades apresentadas por alguns estudantes, como a leitura de notas nas claves de Sol e Fá.

Há também o **Jogo da Memória – Percepção de Alturas**¹⁸. É um jogo onde se devem identificar os pares da mesma altura de uma sequência sonora, dó-ré-mi-fá-sol. É um jogo simples que pode trabalhar a diferenciação de tonalidades, mesmo que de uma sequência parecida.

O jogo **Ouvindo Absoluto**¹⁹ se destina a trabalhar a memória e a distinção de alturas absolutas. São dispostas inicialmente duas notas para identificação, sendo que o jogador ouve um som e seleciona o nome da nota tocada. A cada nível, aumenta o número de notas.

No exercício *online* que tem um nome bem sugestivo, **Ditado Melódico**²⁰ é tocada uma sequência de notas que o jogador deverá escrever no pentagrama. A primeira nota executada sempre será um Dó e já estará escrita na partitura. É possível alterar o número de notas a serem tocadas (de 2 a 11), a velocidade e a nota mais aguda que pode aparecer (do Dó 3 ao Fá 4). Utiliza somente a clave de Sol.

O *site* **TEORIA.COM** também propõe vários exercícios *online* para o estudo de questões que envolvem a percepção musical em diversos temas da teoria musical propondo exercitar cada habilidade separadamente. Disponível em

¹⁶ <http://www.oocities.org/br/bbasseto/download/index.htm>

¹⁷ <http://www.musicati.com.br/jogosmusicais>

¹⁸ <http://musicaeadoracao.com.br/25481/jogo-da-memoria-percepcao-de-alturas/>

¹⁹ <http://www.pratiquemusica.com.br/ouvido-absoluto.jsp>

²⁰ <http://music-net.awardspace.biz/>

diversas línguas, tem a tradução para português²¹ que proporciona alguns exercícios nesta língua.

O *site* é dividido em exercícios de Percepção, onde são trabalhadas Notas e Intervalos (Percepção de Notas; Percepção de Intervalos), Acordes (Percepção de Tríades; Percepção de Tétrades; Percepção de Tríades e Tétrades; Treinamento da Percepção de Progressões Harmônicas; Treinamento da Percepção de Progressões de Jazz) e Escalas e Melodias (Percepção de Escalas; Ditado Melódico; Ditado a Duas Vozes), e Habilidades Teóricas e de Leitura que exercitam Armaduras de clave (Construção; Identificação), Claves, leitura, escalas (Leitura em claves), Escalas (Construção; Identificação), Intervalos (Construção; Identificação), Acordes (Tríades - Construção e Identificação; Tétrades - Construção e Identificação; Acordes de Nona - Construção e Identificação).

1.1.1.1 *Leitura e escrita rítmico-melódica*

Já foram vistos alguns recursos que se destinavam somente ao estudo melódico. Para este tópico foram encontrados: um *site* de exercícios *online* e cinco *softwares* que podem ser utilizados no desenvolvimento da percepção musical relacionada à notação musical.

O *site* **A Educação Musical e @s TIC**²² dispõe exercícios com identificação de trechos musicais em áudio com resposta objetiva em questões de múltipla escolha. Os exercícios estão organizados por assuntos dentro das categorias Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma.

O *software* **Solfege**²³ é um programa que propõe exercícios de ritmo e melodia. Ele também permite realizar algumas atividades de execução e não somente de identificação. As atividades, que podem ser configuradas, tratam dos assuntos Intervalos (Intervalos melódicos ascendentes; Intervalos melódicos descendentes; Intervalos melódicos; Intervalos harmônicos; Cantar intervalos; Comparar intervalos), Ritmo (Ritmo; Batucar ritmo gerado; Ditado rítmico), Teoria (Nomear intervalos; Nomear escalas; Sílabas solfa), Acordes (Acordes na posição raiz; Inversões de acordes; Cantar acorde; Cantar nota do acorde), Escalas

²¹ <http://www.teoria.com/loc/pt/index.php>

²² <https://sites.google.com/site/ruimfroda/>

²³ <http://www.baixaki.com.br/site/dwnld50179.htm>

(Praticar), Outros (Entonação; Ditado; Identificar nota; Outros exercícios; Configurar você mesmo; Progressões harmônicas; Ouvir notas; Cadências).

Além dos *softwares* específicos para o exercício de elementos da música, acredito que possam ser usados, de acordo com a proposta de cada professor, outros programas de música para o trabalho em Percepção Musical.

Os *softwares* para edição de partitura podem ser muito úteis considerando a proximidade entre a relação da escrita com a audição imediata desta. Dois programas de edição de partituras, em português e grátis, foram encontrados. O **EdiTom**²⁴ é um editor de partituras que possui cinco níveis de escrita até chegar à partitura tradicional: na Forma Um aparecem somente bolas em cores diferentes com o nome das notas que tem sua largura de acordo com a duração; na Forma Dois acrescenta-se o pentagrama e a clave; na Forma Três, as figuras rítmicas; na Forma Quatro não há mais a relação de duração com a largura das notas; na Forma Cinco a notação está quase no modo convencional, exceto pelas cores que ainda permanecem; a última forma é a da Partitura. Além da partitura, o programa oferece um tutor para os instrumentos Flauta Doce, Violão e Piano/Teclado. Para baixar, é necessário um cadastro gratuito no *site*.

O outro *software* encontrado foi o **MuseScore**²⁵. Permite um número ilimitado de pautas por sistema, com até quatro vozes por pauta e utiliza vários meios de inserção de notas (*mouse*, teclado ou MIDI).

Além destes programas, vou acrescentar dois *softwares* para edição de áudio que acredito serem interessantes, pois permitem ao usuário manipular alguns elementos sonoros de gravações já existentes, com a possibilidade de fazer alterações nos níveis horizontal e vertical da música. Essas ferramentas podem auxiliar na criatividade dos estudantes e, apesar das diversas possibilidades de utilização desses programas, destaco a ajuda que esses instrumentos podem proporcionar em uma transcrição ou, como dizem, “tirar música de ouvido”.

Um deles é o **BestPractice**²⁶ que permite abrandar ou acelerar uma música, quer a partir de um arquivo de MP3 ou diretamente do CD sem distorção da altura. Também é possível alterar o tom da música sem afetar seu ritmo e selecionar um trecho da música que será ouvido.

²⁴ http://www.softwarepublico.gov.br/ver-comunidade?community_id=21650445

²⁵ <http://musescore.org/>

²⁶ <http://bestpractice.sourceforge.net/>

Outro *software* mais complexo é o **Audacity**²⁷ que tem as mesmas funcionalidades do programa anterior, além da possibilidade de gravação, reprodução e importação/exportação de sons, podendo aplicar cortes, copiar e colar recursos (com funcionalidades de desfazer/refazer ilimitadas), mixar faixas e aplicar efeitos na gravação. A manipulação é feita a partir da representação visual das ondas sonoras.

É importante deixar claro que, além dos recursos citados, existem outros *sites* de exercícios *online* e *softwares* que podem contribuir para a superação de dificuldades em percepção musical, alguns até com maior eficácia por serem mais completos. Decidi, no entanto, deter-me aos critérios que propus. Quanto ao tipo de recurso, escolhi os *softwares* e exercícios *online* que tratassem de atividades práticas e que não dessem um tom muito infantil ao processo, porque a maioria dos recursos encontrados estavam direcionados a crianças.

Quanto ao valor a ser pago, muitos não são gratuitos e alguns têm um preço alto. Tive de considerar que nem todos têm os mesmos recursos financeiros, sem contar a impossibilidade que teriam para a instalação desses *softwares* nos computadores do Laboratório de Música e Informática da UEPA.

Sobre o idioma, muitos dos programas e exercícios encontrados estão em outras línguas, principalmente o inglês, e mesmo que a convivência com outros idiomas já seja mais comum para gerações com acesso à Internet, ainda não é uma unanimidade.

Considero também que o uso dos recursos aqui apresentados ampliará as possibilidades de descoberta, bem como de acesso a outras ferramentas do mesmo segmento.

²⁷ <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em recente defesa de tese sobre Percepção Musical, no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, um professor da banca explicou que a Percepção Musical no Brasil muitas vezes é tratada da mesma forma que a disciplina chamada Treinamento Auditivo, ministrada em outros países. Passei a lembrar das aulas que tinha frequentado como aluna e na oportunidade que tive de ministrar aulas na turma do 1º semestre/manhã/2012 das disciplinas Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical. Compreendi, então, o funcionamento dessas disciplinas, que não devem ser separadas, pois sem saber como perceber e analisar, não é possível ler e escrever música. É nessa perspectiva que Gordon (2000) compara o processo da aprendizagem musical ao processo de aprender a língua materna, em que a experiência é o alicerce da abstração.

Numa tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, ainda muito forte no nosso contexto de ensino musical, o curso de Licenciatura em Música da UEPA propõe um perfil de professor que opere, de forma integrada, nas áreas da música, da pedagogia e da pesquisa. O curso pretende formar um profissional que tenha uma visão global diante das demandas socioculturais e processos educativos, um professor que seja o mediador do conhecimento, aquele que orienta aos diversos saberes, enfatizando a prática educacional na sociedade e para a sociedade.

Nesse contexto, a finalidade da disciplina Percepção e Análise I é, a partir da compreensão dos elementos da notação musical ocidental convencional, promover o entendimento de músicas que fazem parte do cotidiano dos estudantes. É importante salientar também que o que foi tratado na disciplina pode ser vivenciado em diversas culturas musicais. Isto pode ser dito considerando que não é possível abranger o universo musical no período que se tem para o desenvolvimento das aulas.

Uma dificuldade, no entanto, é a de promover a compreensão de que os elementos notacionais são apenas ferramentas para o uso da música e não o contrário, o que promoveria o adestramento visual e motor em detrimento da significação musical que leva ao aprendizado, no sentido dado por Duarte Jr. (1995).

Outra questão que observei como professora foi a dificuldade em separar as disciplinas Percepção e Análise I e Leitura e Escrita Musical. As duas tratavam praticamente dos mesmos assuntos e tinham em suas ementas objetivos e

justificativas iguais. Um problema compartilhado pelas duas é o domínio da notação musical que, como foi explorado na pesquisa, necessita de tempo, sistematização e recursos facilitadores para o seu desenvolvimento.

Na disciplina em questão, pude observar e vivenciar o seu funcionamento, e percebi que os resultados permitiram traçar um diagnóstico dos interesses, necessidades e dificuldades dos estudantes. Os resultados apresentaram que estes estudantes já têm uma prática instrumental que lhes deu autonomia para escolherem a área da música, além do quê a maioria destes estudantes, mesmo no início do curso (1º semestre), já trabalham de alguma forma na área.

Percebi também que a maioria se interessa em assistir eventos de música, o que nem sempre é possível para alguns, principalmente em virtude da distância e do horário. Acredito que para suprir algumas dessas faltas e também para desenvolver e ampliar o seu conhecimento musical, todos fazem uso do computador, buscando na Internet músicas e assuntos que envolvam a área, como a história, formas de como aprender e materiais para uso em música. Esses dados revelam que a maioria já tem conhecimento de programas específicos de música e que alguns fazem uso desses programas para o seu estudo em música. No entanto, o uso do laboratório de informática do curso e seu acesso são bastantes restritos, o que demonstra a defasagem de iniciativa institucional na utilização desse recurso para o ensino e aprendizagem, na formação de professores de música.

É importante considerar também que estes estudantes conseguiram passar no processo seletivo que permite o ingresso no curso e o papel dos professores deve ser o de proporcionar os meios para que os estudantes alcancem as competências e habilidades necessárias para atuarem profissionalmente na área, de forma cada vez mais eficiente.

A pesquisa evidencia heterogeneidade entre as formações musicais dos estudantes pesquisados. Existem os estudantes que vêm de um processo de ensino que trabalha regras e jargões musicais antecedendo a prática e dela separados, e os que têm uma formação prática, não sistematizada, que não demanda domínio da partitura ocidental convencional. No âmbito da Licenciatura em Música da UEPA, estes estudantes encontram-se em defasagem no domínio do código musical e da linguagem técnica, enquanto os primeiros geralmente apresentam dificuldade em dar significado à música que ouvem, leem e executam. O conhecimento teórico por si só reduz a capacidade da compreensão do fazer musical. No entanto, o domínio

escolar do código deve envolver a prática integrada à sua abstração e escrita como parte da alfabetização significativa que a escola tem por função oportunizar.

Gordon (2000) afirma que todos podem chegar a um nível de aprendizagem musical. Essas observações revelam, portanto, a necessidade de nivelamento dos conhecimentos e compreensão musicais e isto justifica a busca constante de ferramentas que contribuam para a diminuição de problemas para a formação de profissionais cada vez mais preparados.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes em Percepção e Análise I estão ligadas principalmente à capacidade de atribuir significado à música relacionada ao registro escrito e tratando-se de estudantes com certa experiência em música, não se deve desconsiderar os conhecimentos adquiridos anteriormente.

A partir do diagnóstico dos interesses, necessidades e dificuldades observados, registrados e analisados, foi realizada a investigação de *softwares* e exercícios *online* que pudessem contribuir para o desenvolvimento da percepção musical de estudantes, considerando que os recursos do computador podem dirimir essas diferenças.

Entre os recursos computacionais citados, encontrados a partir dos critérios estabelecidos, observei a maior atenção ao treinamento do ouvido absoluto, a identificação de notas separadas, não se dando muita atenção a relações de contorno melódico. Para o ritmo, poucas são as opções de experimentação, principalmente pelo fato de quase todas as ferramentas encontradas ainda não fornecerem uma experiência além da relação entre audição e visão.

A categorização “graduação e língua portuguesa” foi uma tentativa de considerar a democratização do acesso dos estudantes às ferramentas computacionais, compreendendo esta experiência inicial como uma abertura para a utilização dos diversos recursos oferecidos pelo computador.

Acredito que a capacidade de dar significado à música e o uso das ferramentas computacionais para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais contribuem para que estes indivíduos estejam seguros em sua prática profissional, podendo também agir como mediadores do conhecimento na formação musical de outros estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doriedson de; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Autonomia, liberdade e software livre: algumas reflexões. In: **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Organização Maria Helena Silveira Bonilla, Nelson De Luca Pretto. V. 2. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 127-144.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais**: pesquisa qualitativa e qualitativa. 4. reimpr. da 2. ed. de 1999. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

BATISTA, Hildonice de Souza. O perfil do licenciado em música: a didática para o ensino de crianças e a escolha de repertório e de temas. In: **A música da educação básica**: material de apoio à implantação da lei 11.769/ 08. Organização Ana Kátia Alves dos Santos, Hildonice de Souza Batista. Salvador: Edufba, 2011. p. 177-190.

BEINEKE, Viviane. O ensino de Flauta doce na educação fundamental. In: **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. Organização Liane Hentscheke, Luciane Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BEYER, Ester. A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma Análise Histórica. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre (RS): Associação Brasileira de Educação Musical, 1993. p. 5-25. (Série Fundamentos; 1).

BLACKING, John. **How musical is man?** 6ª ed. Seattle: University of Washington Press, 2000.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CIAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Disponível em < <http://www.opasso.com.br/> >. Acesso em: 25/01/2012.

DRAGOMIROV, P. **Manual de Solfejo**.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

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

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Associação Brasileira de Educação Musical Série Fundamentos 1. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 47-70.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. (Coleção Papirus Educação). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Organizadora Beatriz Senoi Ilari. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 23-44.

MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Mundos digitais: arte, jogos e sociedade. In: **Jogos e sociedade**: explorando as relações entre jogo e vida. Alexandre de Pádua Carrieri e Pablo Gobira. Belo Horizonte: Crisálida / NEOS, 2012.

MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARTINS, Raimundo. Representação e imagem – em busca da aprendizagem. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Associação Brasileira de Educação Musical Série fundamentos 1. Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 71-90.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILETTO, Evandro; COSTALONGA, Leandro; FLORES, Luciano; FRITSCH, Eloi; PIMENTA, Marcelo; VICARI, Rosa. Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. CINTED, UFRGS, 2004. 11 p. Disponível em <[http://estudiobelohorizonte.com.br/pdfestudio/Educacao%20Musical%20a uxiliada% 20 por%20computador.pdf](http://estudiobelohorizonte.com.br/pdfestudio/Educacao%20Musical%20a%20uxiliada%20por%20computador.pdf)>. Acesso em 05/05/2011.

NASCIMENTO, Cláudia Terra. Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Publicado em: 30/05/2004. Disponível em: < <http://www.claudia.psc.br/arquivos/Vygotsky.pdf>>. Acesso em: 05/05/2011.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em Musicalização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

PEREGRINO, Yara Rosas *et al.* **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa : Ed. Universitária/ Universidade Federal da Paraíba, 1995.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

PORTELA, Girlene Lima. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004. Disponível em: www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf. Acesso em: 27/12/2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa-PB. XVII ANPPOM, 2007. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmundos_LRSQueiroz.pdf >. Acesso em 27/12/2012.

RODRIGUES, Pamella Castro. **Mediação Tecnológica e a Formação do Professor de Música**: um estudo sobre a importância de um laboratório de Música Computacional, Eletrônica e Eletroacústica para o Curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Belém: Universidade do Estado do Pará, 2007.

RODRIGUES, Pamella Castro. **Composição Musical com o Computador**: um estudo sobre funções do computador na criação musical de compositores contemporâneos de Belém. Monografia (Especialização em Fundamentos da Criação em Música). Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

SLOBODA, Jonh A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari, Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música**, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed., 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

UNITED STATES. Naval Education and Training Command. **Ear Training Manual for Musicians**. U.S. Government Printing Office, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, 2002
Texto digitalizado.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. **Programa de Disciplinas**. Belém, 2012. Texto digitalizado. Anexo do e-

mail enviado pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Recebido em: 25/02/2012.

VIANA, Claudemir Edson. O lúdico e a aprendizagem na escola em tempos de cibercultura! In: **Jogos e sociedade**: explorando as relações entre jogo e vida. Alexandre de Pádua Carrieri e Pablo Gobira. Belo Horizonte: Crisálida / NEOS, 2012.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do Professor de Música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém. CEJUP, 2001.

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

GLOSSÁRIO

Internet: Rede informática largamente utilizada para interligar computadores através de *modem*, à qual pode aceder qualquer tipo de usuário, e que possibilita o acesso a toda a espécie de informação.

Lan House: tipo de estabelecimento que dispõe de computadores para acesso à Internet mediante pagamento pelo tempo utilizado.

Link: ligação entre documentos na Internet. Podem ser ligações de um texto para outro texto, imagem, som ou vídeo (ou vice-versa). Um clique em um Link te conduzirá automaticamente para o documento ligado. Atalho.

Online: que tem ligação direta ou remota a um computador ou a uma rede de computadores, como a Internet.

Site: endereço na Internet, identificado com um nome e que apresenta uma ou mais páginas da Internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio eletrônico.

Software: sequência de instruções escritas para serem interpretadas por um computador com o objetivo de executar tarefas específicas. Em um computador, o software é classificado como a parte lógica cuja função é fornecer instruções para o hardware. O hardware é toda a parte física que constitui o computador, por exemplo, a CPU, a memória e os dispositivos de entrada e saída. O software é constituído por todos os programas que existem para um referido sistema, quer sejam produzidos pelo próprio usuário ou pelo fabricante do computador.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

TÍTULO DA PESQUISA: Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico para o uso de *softwares* musicais para o ensino de percepção musical

PESQUISADORA: Profª. Esp. Pamella Castro Rodrigues

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DO ENTREVISTADO: _____

1ª Fatores socioeconômicos e culturais: trabalha? Tem ambiente e tempo para estudar em casa? Tem ou usa computador para o estudo musical? Tem seu próprio instrumento? Frequenta concertos? Demais facilidades ou dificuldades materiais?

2ª História de vida musical individual anterior e concomitante à Licenciatura: toca instrumento, quando começou a tocar, o ingresso no curso...

3ª Dificuldades de aprendizagem nas disciplinas musicais do curso e especificamente em percepção: porque você acha que tem essas dificuldades?

Autorizo a utilização das informações dadas nesta entrevista para a pesquisa intitulada "Ouvir e fazer música com compreensão: diagnóstico para o uso de *softwares* musicais para o ensino de percepção musical".

Belém, _____ de junho de 2012.

Assinatura: _____

APÊNDICE 2: TEXTOS E AUTORES QUE ABORDAM O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM MÚSICA. ANAIS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) – 1994 A 2011.

1994	Uma educação musical para o século 21 – notas para uma conferência	<i>Luis Carlos Csekö</i>
1999	A aplicação das novas tecnologias no ensino de música	<i>Rodolfo Caesar</i>
2001	Edição de áudio: novas tecnologias no curso técnico de música	<i>Alexandre Bezerra Viana</i>
	Curso de graduação em produção sonora: uma nova alternativa de formação profissional	<i>Bernadete Zagone</i>
	Laboratório de investigação sonora	<i>Fábio P. Furlanete</i>
2002	Educação musical na educação infantil: educação a distância e formação continuada para professores	<i>Ana Figueiredo; Stella Pedrosa</i>
	Educação musical à distância através da flauta doce	<i>José Lima</i>
2003	Músicas do celular	<i>Adriana Bozzetto</i>
	Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical à distância	<i>Cássia Virgínia Coelho de Souza</i>
	Editor musical: uma pesquisa sobre <i>software</i> para atividades de composição individual e colaborativa	<i>Irene Ficheman; Susana Krüger; Roseli Lopes</i>
	Aprendizagem musical de DJ's: um estudo multicase	<i>Juciane Araldi</i>
	Construção e utilização de instrumentos sonoros alternativos aplicados à educação: sua realização através da educação à distância	<i>Júlio da Costa Feliz</i>
	A utilização da tecnologia musical no ensino da música popular brasileira	<i>Paulo Roberto Affonso Marins</i>
	Adolescentes, o canto e as mídias eletrônicas	<i>Agnes Schmeling</i>
2004	Cotidiano, currículo e educação musical: relações entre a mídia, a educação musical no ensino fundamental e a formação de professores de música	<i>Edineiram Marinho Maciel</i>
	Novas tecnologias na formação do professor de música	<i>José Ruy Henderson Filho</i>
	O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professores de música	<i>Maria Isabel Montandon</i>
	Os sons dos jogos computacionais voltados para o ensino da música	<i>Paulo Roberto Affonso Marins</i>
	Educação a distância via internet: relato de uma vivência e reflexões sobre as possibilidades em educação musical	<i>Susana Ester Krüger</i>
	Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens	<i>Agnes Schmeling</i>
2005	Formação continuada de professores de música através da modalidade de educação a distância via internet	<i>José Ruy Henderson Filho</i>
	O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu - montes claros – MG	<i>João Fortunato Soares de Quadros Júnior</i>
	Performance de música eletroacústica mista: uma abordagem da atuação do intérprete a partir da obra <i>poucas linhas</i> de Ana Cristina de Silvio Ferraz	<i>Flávio Ferreira da Silva; Maurício Alves Loureiro</i>
	<i>Softwares</i> educativos: novas tecnologias da informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem na educação musical (três análises)	<i>João Paulo Fonseca; Milena Araújo</i>
	<i>Softwares</i> na musicalização escolar: caracterização metodológica, técnica e pedagógica	<i>Eliton Pereira; Maria Borges</i>
	A utilização do protocolo MIDI em sistemas de aprendizado musical via computador (Pôster)	<i>Diego Dourado; Anselmo Almeida</i>
	O impacto da utilização dos recursos do teclado eletrônico em alunos adultos de musicalização (Pôster)	<i>Zélia Pimenta da Silva</i>

2005	Softwares educativos: novas tecnologias da informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem na educação musical (3 análises) (Pôster)	João Paulo Fonseca; Milena Araújo
	Teclado eletrônico: a musicalização de adultos em grupo por meio de um instrumento potencialmente musicalizador e criativo (Pôster)	Carmen Vianna dos Santos
2006	A adaptação do curso da oficina de violão da escola de música da UFBA para a modalidade a distância	Paulo David Amorim Braga
	Ambiente colaborativo em EaD no aprendizado musical	Henderson Santos
	Educação musical e saúde do músico: proposta de formação complementar através de um ambiente virtual de aprendizagem	Thaís Branquinho Oliveira Fragelli
	Educação musical e tecnologia aplicada à acústica: uma proposta de Introdução à música contemporânea	Henderson Santos
	Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem on-line	José Ruy Henderson Filho
	Musitec: elaboração de um tutorial multimídia	Henderson Santos
	O papel da mídia nos processos de transmissão musical na escola Pracatum	João Fortunato Quadros Júnior
	O ensino da notação musical com o auxílio do computador	Hugo L. Ribeiro
2007	A formação de educadores musicais via educação a distância: Novos caminhos para a educação musical	Fernando Rossit; Glauber Santiago
	A tecnologia e o aprendizado do violão: um estudo com adolescentes	João Silva; Juciane Araldi
	A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como ferramenta tecnológica no ensino superior: perspectivas a partir da ótica do corpo docente do curso de licenciatura plena em música da UEPA	Milena Araújo; João Paulo Fonseca
	Ambientes virtuales de aprendizaje (ava) para cursos de apreciación musical, universidad de los andes, bogotá	Martha Enna Rodríguez Melo
	Comunidades virtuais de aprendizagem na formação continuada de professores de música	José Ruy Henderson Filho
	Do material reciclado à sala de informática: compondo instrumentos e construindo música	Marcus Vieira
	Educação musical a distância: experiências com construção de instrumentos	Daniel Gohn
	Estruturação de um curso de violão a distância	Giann Mendes; Paulo Braga
	Música televisiva: recepção e educação musical em Barra do Bugres – MT	Eva Silva
	O computador como ferramenta interativa nas aulas de música em escolas de ensino fundamental	Jonathan de Oliveira
	O equilíbrio entre o presencial e o virtual	André Corrêa; Glauber Santiago
Softwares de editoração e arranjo musical: possíveis contribuições para o profissional mestre de banda em Belém do Pará	Milena Araújo; João Paulo Fonseca	
2008	A inserção do Youtube na aula de piano: um relato de experiência	Fernanda de Assis Oliveira
	A metodologia docente na disciplina de percepção musical em ambiente virtual de aprendizagem	Fernando Rossit; Glauber Santiago
	Aulas virtuais para trabalhar a escuta musical consciente de alunos do ensino fundamental	Adriana Araújo Mendes
	Educação musical e o uso da tecnologia: adolescentes gravando as próprias músicas	Graciano Lorenzi
	Educação online e formação continuada de professores de música	José Ruy Henderson Filho
	Licenciatura em música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância?	Flávia Motoyama Narita

2008	Músico e tecnologia: desenvolvendo aplicativos com a ferramenta Delphi	<i>Gabriel da Silva Vieira</i>
	Navegando e aprendendo música no portal: uma experiência interdisciplinar no colégio Pedro II	<i>Mônica Leme; Monica Repsold; Vanessa Marinho</i>
	O uso do Podcast como recurso educacional	<i>Daniel Gohn</i>
	A comparação do presencial e do virtual: um estudo de diferentes metodologias e suas implicações na EaD	<i>André Garcia Corrêa</i>
	Produção multimídia para curso de educação musical a distância: processo e produto	<i>Miguel Urtado; Terence Santos</i>
	Resultados preliminares de um curso de violão a distância	<i>Paulo Braga; Giann Ribeiro</i>
2009	A influência das mídias na cultura infantil: um ensaio	<i>Gislene Azor</i>
	Autonomia do aluno na educação musical a distância	<i>Bruno Westermann</i>
	Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância	<i>Flávia Motoyama Narita</i>
	Curso básico de percepção e leitura musical a distância: uma proposta de implementação	<i>Fernando Rossit; Glauber Santiago</i>
	Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia	<i>Jusamara Souza</i>
	Proposta de exercícios de percepção sonora em curso a distância	<i>Terence Santos</i>
	Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância	<i>Paulo Braga; Giann Ribeiro</i>
	Violão nos cursos de licenciatura EaD: possibilidades de um material interativo	<i>Cristina Tourinho</i>
	A utilização de aparelhos portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes (Pôster)	<i>Priscila Pereira</i>
2010	A coordenação de estágio do curso de licenciatura em educação musical a distância UAB – UFSCAR: uma equipe em prol do estágio acadêmico	<i>Daniela Dotto Machado</i>
	A estruturação da formação continuada da associação amigos do projeto guri em suas ações voltadas ao educador musical com apoio na EaD	<i>Susana Krüger; Cassiana Zamith Vilela</i>
	Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento	<i>Giann Ribeiro; Paulo Braga</i>
	Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de Licenciatura em Música a distância: um relato de experiência	<i>Edgar Marques</i>
	Formação de professores de música à distância em Goiás no contexto da profissionalização docente	<i>Eliton Perpetuo Rosa Pereira</i>
	Lições de interação em um curso de violão a distância	<i>Paulo Braga; Giann Ribeiro</i>
	Modelo de avaliação em violão em um curso de licenciatura em música EaD	<i>Bruno Westermann</i>
	Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância	<i>Giann Ribeiro</i>
	O projeto “percepção musical <i>online</i> ”: discussão preliminar a partir do levantamento de dados	<i>Flavia Candusso; Daniel Silva</i>
	O <i>software</i> livre PD: possibilidades de uso em processos de ensino e aprendizagem	<i>Fabricio Masutti; Eduardo Néspoli</i>
	Processos de aprendizagem musical dos produtores de música eletrônica de pista	<i>Cristina Grossi; Eliza Simões Neto</i>
	Tecnologias da informação e comunicação na educação musical: caminhos para a abordagem colaborativa	<i>Risaelma Arcanjo Moura</i>
	Tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de música da região sul do Brasil: três estudos de caso	<i>Gabriele Silva; Gilberto Borges; José Soares; Vanilda Godoy</i>

2010	Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina	<i>Gilberto André Borges</i>
	Tutor a distância em música: seu papel na aprendizagem colaborativa e construção da autonomia	<i>Flávia Motoyama Narita</i>
2011	A Educação não-formal na mostra música, ciência e tecnologia	<i>Eloi F. Fritsch; Gesiel Vargas</i>
	A prática da avaliação formativa em um curso de licenciatura em música, modalidade EAD: um relato de experiência do polo de Salvador	<i>Jaqueline Câmara Leite</i>
	Construção de vídeo para o ensino de violão à distância	<i>Edgar Gomes Marques Júnior</i>
	Criação musical e tecnologia: os <i>rappers</i> do ensino médio	<i>Juliana Silva; Constantino Isidoro Filho; Lucilene Santos</i>
	Desenvolvendo recursos para educação musical através do Flash	<i>André Luiz Silva das Chagas</i>
	Ensino e aprendizagem de bateria no Brasil: de Luciano Perrone à EAD	<i>Daniel Gohn</i>
	Estágio curricular na formação de licenciandos em música na modalidade à distância: do planejamento docente à experiência concreta	<i>Regina Stori</i>
	Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem	<i>Gerardo Silveira Viana Júnior</i>
	Formação reflexiva de professores de música a distância: a busca por modelos	<i>Jordana Pacheco Eid; Maria Isabel Montandon</i>
	Integração de mídias digitais na elaboração de material didático para aulas de violão a distância	<i>Giann Mendes Ribeiro</i>
	Jogos musicais interativos: Uma experiência com alunos de Licenciatura e Mestrado em Educação Musical	<i>Harue Tanaka-Sorrentino</i>
	O ensino de música no curso superior: um estudo de caso a partir das sociabilidades pedagógico-musicais constituídas em ambientes virtuais de aprendizagens musicais	<i>Fernanda de Assis Oliveira Torres</i>
	O Uso da Tecnologia Digital no Ensino Musical a Distância: Um estudo no âmbito do Curso de Licenciatura em Música a Distância da Universidade de Brasília	<i>Paulo Roberto Affonso Marins</i>
	Proposta de um curso on-line de apreciação musical	<i>Daniel Marcondes Gohn; Patrícia Kfourí Grosso</i>
	Recital de Formatura em um curso de licenciatura em música a distância: o formato do PROLICENMUS	<i>Dorcas Janice Weber; Helena de Souza Nunes</i>
Uso de recursos do <i>software Fruit Loops</i> para aulas de percepção musical	<i>Raquel Dantas Gomes Pereira</i>	
Criação, apreciação e performance com suporte digital no ensino básico de Música (Pôster)	<i>Cecília França; Giordano Cabral; Waldcelma Bezerra Silveira; Fábio dos Santos</i>	

2011	Gravando! Vivência de produção sonora, possibilidades e limites em educação musical (Pôster)	<i>Renato A. B. Medeiros Pinto; Lucyanne De Melo Afonso</i>
	Jogos computacionais na educação: uma aplicação ao ensino de música	<i>Edgar Armeliato; Adriana Mendes; Leonardo Mendes</i>
	Tutoria virtual em educação musical prática e ensino I: uma experiência na EAD-UFSCAR/SP	<i>José Alberto de Andrade de Lima Junior</i>

APÊNDICE 3: TEXTOS E AUTORES QUE ABORDAM O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM MÚSICA. REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM) – 1994 A 2011.

Nº	Ano	Título	Autores
14	2006	Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes	<i>Susana Ester Krüger</i>
		Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical	<i>Cássia Virgínia Coelho de Souza</i>
17	2007	Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias	<i>Gerson Rios Leme; Cláudia Ribeiro Bellochio</i>
		Relações interativas de docência e mediações pedagógicas nas práticas de EAD em cursos de aperfeiçoamento em educação musical	<i>Susana Ester Krüger</i>
19	2008	Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais	<i>Daniel Gohn</i>
20	2008	Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista	<i>Elieser Ademir de Jesus; Mônica Zewe Uriarte; André Luís Alice Raabe</i>
23	2010	A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica	<i>Helena de Souza Nunes</i>
27	2012	Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes	<i>Regina A. Teixeira dos Santos; Cristina Capparelli Gerling; Álvaro Luiz de Bortoli</i>