

**PAULO JEOVANI DOS SANTOS JUNIOR**

**A PERCEÇÃO MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA: UMA ANÁLISE DAS  
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em  
Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de  
Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Teresa Mateiro

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2017**

S237p Santos Junior, Paulo Jeovani dos  
A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental / Paulo Jeovani dos Santos Junior. - 2017.  
105 p. il.; 29 cm

Orientador: Teresa Mateiro

Bibliografia: p. 93-97

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Música - ensino fundamental. 2. Percepção.  
I. Preve, Teresa Mateiro. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD: 372.87 - 20.ed.

**PAULO JEOVANI DOS SANTOS JUNIOR**

**A PERCEPÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS  
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

**Banca Examinadora**

Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Teresa Mateiro

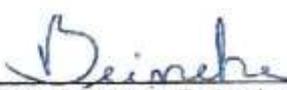
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro

  
\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro

  
\_\_\_\_\_  
Professor Dra. Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 22 de março de 2017



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, o Grande Maestro da Vida, por todas as bênçãos recebidas, por me sustentar durante toda essa jornada. A Ele seja dada toda honra e toda glória. Agradeço pela Sua Mão, que proveu todos os suportes necessários para superar cada obstáculo e chegar ao presente momento.

Gostaria de agradecer especialmente a minha esposa Ellen. Sem o seu apoio, sem o seu suporte, sem seu amor e confiança depositados em mim, jamais poderia realizar este sonho de me tornar Mestre em Música. Só nós sabemos quantos sacrifícios tivemos que fazer, principalmente ela, para que essa conquista se concretizasse. A ela eu dedico meu amor e a presente dissertação.

Agradeço também minha família, pais, irmãos, parentes, amigos distantes, amigos mais próximos, que sempre depositaram em mim seu amor e confiança. Muitos deles me ajudaram financeiramente, alguns também com apoio logístico, hospedagem, coisas indispensáveis para minha jornada de dois anos em Santa Catarina. Para não cometer injustiças, não citarei nome por nome, mas cada um de vocês estão guardados aqui no meu coração e sua ajuda não será nunca esquecida. Sou eternamente grato a todos vocês. Que Deus possa retribuir cada um em dobro o que fizeram por mim.

Gostaria de fazer um agradecimento especial também a cada um dos meus amigos que colaboraram comigo de forma intelectual. Muitos professores, ex-professores, ex-colegas de graduação, colegas de mestrado, que através do diálogo e troca de ideias enriqueceram muito a minha formação intelectual e musical. E com certeza cada um deles colaborou com alguma parte desta dissertação.

Agradeço em especial a minha orientadora Teresa Mateiro. Muito obrigado pela oportunidade que me deste. Agradeço de coração a confiança depositada em mim, por ter me aceitado como seu orientando, por ter tido tanta paciência comigo, e me ensinado grandes coisas que levarei a vida toda. És uma excelente profissional, orientadora, um ser humano incrível e eu tenho orgulho de ter sido seu aluno e orientando.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente, meus sinceros agradecimentos. Vocês foram parte muito importante da minha formação. Aprendi muito com esse grupo, nas discussões, nas dicas e debates que tivemos ao analisar os textos. Foi um grande aprendizado, uma fantástica experiência. Obrigado por

contribuir com minha formação e com esta dissertação. A cada um de vocês, um grande abraço.

Gostaria de fazer um agradecimento especial também à professora Alice, que aceitou colaborar com esta pesquisa. Muito obrigado por aceitar compartilhar sua experiência em sala de aula, por compartilhar suas ideias e vivências, por fazer do meu projeto de pesquisa se transformar em uma dissertação. Sua contribuição foi fundamental para a realização deste trabalho e lhe sou eternamente grato. Que Deus possa iluminar seu caminho, e que sua contribuição enriqueça o trabalho de muitos outros educadores musicais. Seu trabalho, de imenso valor pedagógico, merece ser compartilhado. Espero que esta pesquisa seja uma forma efetiva de compartilhar a sua pedagogia com outros professores, que lhes sirvam de inspiração.

Por fim, gostaria de agradecer à Udesc, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Música e à Capes que permitiram que este trabalho fosse patrocinado financeiramente através da bolsa. Sem esta viabilização, seria muito difícil chegar a este resultado. Muito obrigado!

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram comigo de alguma forma, meus sinceros agradecimentos. Mais uma vez, muito obrigado!

## RESUMO

SANTOS Jr., Paulo Jeovani dos. *A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em um 4º ano do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado (Música). Florianópolis: Udesc, 2017.

O objetivo principal desta dissertação é analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Na fundamentação teórica são apresentadas definições de termos como percepção, apreciação, escuta, audição e linguagem musical afim de verificar como e em que contextos têm sido usadas. A revisão de literatura foi elaborada com o intuito conhecer as pesquisas que investigaram a apreciação, a escuta e a percepção musical no contexto da educação básica, procurando entender de que forma estes trabalhos abordam, direta ou indiretamente, a percepção musical. A abordagem metodológica foi essencialmente qualitativa e, sob esta perspectiva, foi realizado um estudo de caso. Esta pesquisa contou com a colaboração de uma professora de música da rede municipal de Florianópolis que utilizou o pseudônimo Alice. Os dados coletados são oriundos de dez aulas observadas e filmadas de uma turma de 4º ano do ensino fundamental e uma entrevista, em formato semiestruturado, gravada. Os dados coletados foram transcritos e organizados a partir de três grandes temas: a relação entre percepção musical e atividades de apreciação musical; o uso da notação musical como ferramenta para desenvolver a percepção musical dos alunos e a relação entre prática (ou performance) musical com o desenvolvimento da percepção musical. Os resultados evidenciaram que todas as atividades tiveram como base e pano de fundo obras musicais e canções, relacionando-se diretamente com a concepção de música como uma forma de linguagem e a percepção como compreensão da obra musical. As análises também destacam mais claramente a diferença entre apreciação e percepção musical, e como a apreciação é uma ferramenta efetiva no desenvolvimento da percepção musical. Tal constatação se relaciona diretamente com a problemática levantada na revisão de literatura, na qual a expressão percepção musical poucas vezes esteve presente nos trabalhos sobre apreciação musical. Os resultados apontam para como as atividades de apreciação musical podem desenvolver a percepção por meio do diálogo e mediação, do uso do desenho e da

expressão corporal. O uso do recurso visual como ativador e facilitador do desenvolvimento da percepção musical e da notação musical também contribuem para o aprendizado da percepção musical. Destaca-se a abordagem com a notação musical alternativa, ou analógica, como o uso dos círculos e quadrados para simbolizar as pulsações da música, a escada das notas da escala maior, em parceria com o uso das mãos, que sobem e descem de acordo com o movimento melódico. As análises também trazem a prática musical como norteadora do desenvolvimento da percepção musical. Por fim, o presente estudo pode contribuir com as práticas pedagógicas de outros educadores musicais que trabalham com contextos similares e as análises podem enriquecer a formação acadêmica e profissional desses educadores.

**Palavras-chave:** Percepção Musical. Educação Básica. Apreciação Musical. Escuta Musical. Audição Musical.

## ABSTRACT

SANTOS Jr., Paulo Jeovani dos. *Music perception in music classes: an analysis of activities developed in a class of 4th grade elementary school*. Master degree dissertation (Music). Florianopolis: State of Santa Catarina University, 2017.

The main objective of this dissertation is to analyze how the musical perception was worked in the music classes of a class 4th grade elementary school. In theoretical foundation was presented definitions of terms like perception, appreciation, listening, hearing and musical language in order to verify how and in what contexts have been used. Literature review was elaborated with the purpose of knowing the researches that investigated the appreciation, listening and musical perception in the context of basic education, trying to understand how these works, directly or indirectly, approach the musical perception. The methodological approach was essentially qualitative and, from this perspective, a case study was carried out. This research had the collaboration of a music teacher from the municipal network of Florianopolis that used the pseudonym Alice. The data collected came from ten classes observed and filmed from a class of 4th grade elementary school and an interview, in semi-structured, recorded audio format. The data collected were transcribed and organized from three major themes: the relationship between musical perception and musical appreciation activities, the use of musical notation as a tool to developed students' musical perception and the relationship between musical practice (performance) and the development of musical perception. The results showed that all activities were based on musical compositions and songs, relating directly to the conception of music as a form of language and perception as an understanding of the musical work. Analyzes also highlight more clearly difference between appreciation and musical perception, and how appreciation is an effective tool in the development of musical perception. Such a finding is directly related to the problematic raised in the literature review, in which the expression musical perception was rarely present in the work on musical appreciation. The results point out how the activities of musical appreciation can develop the perception through dialogue and mediation, the use of drawing and body expression. The use of the visual resource as an activator and facilitator of the

development of musical perception and musical notation also contributes to the learning of musical perception. It stands out the approach with the alternative musical notation, or analogical, such as the use of circles and squares to symbolize the pulsations of music, the ladder of the larger scale notes, in partnership with the use of the hands, which rise or fall according to The melodic movement. Analyzes also bring the musical practice as guiding for the development of musical perception. Finally, the present study can contribute to the pedagogical practices of other musical educators who work in similar contexts and can enrich the academic and professional formation of these educators.

**Keywords:** Musical Perception. Basic Education. Music Appreciation. Musical Listening. Musical Hearing.

## LISTA DE ILUSTRações

<u>Figura 1 - notação alternativa criada pela professora Alice da música Kaeruno</u>	<u>69</u>
<u>Figura 2 – notação alternativa criada pela professora Alice da música Los Pollitos</u>	<u>70</u>
<u>Figura 3– “escadinha” desenhada pela professora Alice no quadro</u>	<u>71</u>
<u>Figura 4 – notação alternativa da canção Kaeruno</u>	<u>72</u>
<u>Figura 5 – canos boomwhackers</u>	<u>77</u>
<u>Figura 6 – leitura rítmica tradicional com a canção Los Pollitos</u>	<u>78</u>
<u>Figura 7– transcrição da música Kaeruno</u>	<u>79</u>
<u>Figura 8 – transcrição da música Los Pollitos</u>	<u>81</u>
<u>Figura 9 – papelofone</u>	<u>82</u>
<u>Figura 10 – transcrição da música Marinheiro Só</u>	<u>85</u>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil
C(L)A(S)P	<i>Composition, Literary Studies, Appreciation, Skills And Performance</i>
(T)EC(L)A	Técnica, Execução, Composição, Literatura e apreciação
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
DAW	<i>Digital Audio Workstation</i>
AME	Apreciação Musical Expressiva
PONTES	Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade E Sensibilidade.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do estado de Santa Catarina
NUPEART	Núcleo Pedagógico de Educação e Arte



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2. DISCUTINDO AS TERMINOLOGIAS</b>	<b>21</b>
2.1 APRECIÇÃO MUSICAL .....	21
2.2 ESCUTA MUSICAL .....	22
2.3 AUDIÇÃO MUSICAL .....	23
2.4 PERCEPÇÃO MUSICAL .....	27
2.5 LINGUAGEM MUSICAL.....	33
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>39</b>
3.1 PARÂMETROS METODOLÓGICOS DA REVISÃO .....	39
3.2 PESQUISAS SOBRE ESCUTA MUSICAL .....	40
3.3 PESQUISAS SOBRE APRECIÇÃO MUSICAL .....	42
3.4 PESQUISAS SOBRE PERCEPÇÃO MUSICAL.....	45
3.5 CONSIDERAÇÕES .....	47
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>49</b>
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA .....	49
4.2 ESCOLHA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO.....	50
4.3 ESTUDO DE CASO.....	51
4.4 COLETA DE DADOS: ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	52
4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	55
4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	56
<b>5 PERCEPÇÃO E APRECIÇÃO MUSICAL</b>	<b>58</b>
5.1 APRECIÇÃO MUSICAL MEDIADA PELA PROFESSORA.....	58
5.2 OUVIR E DESENHAR.....	61
5.3 ESCUTA MUSICAL E MOVIMENTO.....	63
<b>6 PERCEPÇÃO E NOTAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA</b>	<b>68</b>
6.1 PERCEPÇÃO RÍTMICA.....	68
6.2 PERCEPÇÃO MELÓDICA .....	71
6.3 NOTAÇÃO ALTERNATIVA <i>VERSUS</i> NOTAÇÃO TRADICIONAL.....	75
<b>7 PERCEPÇÃO E PRÁTICA MUSICAL</b>	<b>79</b>
7.1 PERCEBENDO O PULSO E O RITMO DA MELODIA.....	79
7.2 ENSAIO DAS MÚSICAS <i>KAERUNO</i> E <i>LOS POLLITOS</i> .....	81
7.3 ENSAIO DA MÚSICA MARINHEIRO SÓ .....	84
<b>8 CONCLUSÃO</b>	<b>88</b>
<b>9 REFERÊNCIAS</b>	<b>93</b>
<b>10 APÊNDICES</b>	<b>98</b>

10.1 APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	98
11 ANEXOS	99
11.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 18 ANOS .....	99
11.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENORES DE 18 ANOS .....	99
11.3 CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES– MAIORES DE 18 ANOS.....	102
11.4 CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES– MENORES DE 18 ANOS.....	103
11.5 DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS .....	104

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como ponto de partida a seguinte questão de pesquisa: como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental? Procurarei nesta introdução explicar acerca do processo da elaboração da questão de pesquisa, expor os objetivos geral e específicos e apresentar de forma resumida o conteúdo dos capítulos seguintes.

A percepção musical, ou ouvido musical, e temas relacionados a estes assuntos costumam me chamar a atenção. Desde meus primeiros contatos com música, o desenvolvimento do meu ouvido musical se destacou mais que minha técnica instrumental, canto ou criação musical. Apesar de estudar violão e posteriormente contrabaixo elétrico, foi na percepção musical que encontrei meu ponto forte e, posteriormente, meu interesse de pesquisa acadêmica. A minha história com a música me faz acreditar que desenvolver a percepção musical é essencial no desenvolvimento da musicalidade pelo fato da música ser som e precisa ser ouvida para ser entendida. Seja ouvindo, cantando, tocando ou fazendo qualquer atividade musical, a percepção está presente. Os educadores musicais de modo geral, com maior ou menor ênfase, confirmam o desenvolvimento da percepção musical como parte importantíssima da musicalidade.

Além da motivação pessoal que eu tenho pelo tema, a questão de pesquisa nasceu da necessidade de estudar mais o assunto também no âmbito da educação básica. Durante as leituras para a elaboração do projeto de pesquisa, foi surpreendente constatar que não foi possível encontrar nenhuma dissertação ou tese na área de educação musical no Brasil cujo tema principal seja a percepção musical no contexto da educação básica, fato que procurei explorar melhor no capítulo de revisão de literatura desta dissertação. O tema é muito explorado em outros contextos, principalmente no ensino superior, mas não na educação básica, embora se reconheça que o tema é indiretamente abordado. Tal constatação motivou-me ainda mais a explorar essa temática.

O objetivo principal da presente dissertação analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Buscando elucidar essa questão, tem-se como objetivos específicos: 1. Analisar as atividades propostas pela professora Alice, buscando compreender a que concepções

de percepção musical tais atividades respondem 2. Compreender como as atividades puderam contribuir no desenvolvimento da percepção musical de seus alunos. 3. Como a análise das atividades da professora Alice contribuiu para uma melhor compreensão dos processos pedagógicos que visam o desenvolvimento da percepção musical no contexto da educação básica.

No próximo capítulo, que compõe a fundamentação teórica deste trabalho, apresento diálogos a respeito dos fundamentos teóricos que permeiam os conceitos de apreciação musical, escuta musical, audição musical, linguagem musical e, principalmente, percepção musical. A opção por realizar uma discussão sobre apreciação, escuta e audição musical tem a ver com a relevância direta que tais conceitos têm no tema da percepção musical, e também pelo fato da grande maioria dos trabalhos na área de educação musical no contexto da educação básica optarem por estas nomenclaturas. Sobre discutir o conceito de linguagem musical, isso se deve ao fato de que a partir da ideia de que a música é uma forma de linguagem, diversos autores refletem sobre os impactos que tal concepção deve exercer na maneira como se desenvolve o ensino de música nos diversos contextos educacionais. Certamente tais impactos refletem diretamente na forma de pensar e planejar as atividades cujo objetivo em sala de aula possa ser o de desenvolver a percepção musical dos alunos.

No capítulo 3, de revisão de literatura, realizei um levantamento de trabalhos acadêmicos cuja temática fosse similar, isto é, dissertações e teses que investigaram a percepção musical no contexto da educação básica. Como não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação com este recorte, apenas dois artigos, optou-se por expandir a busca. Utilizei alguns dos termos discutidos na fundamentação teórica, apreciação e escuta musical, visto que na busca por trabalhos com o termo audição musical, fui levado para áreas fora da educação. Foram encontrados e descritos nove trabalhos. A partir da descrição de cada trabalho, também fiz uma análise de cada um deles, procurando entender como (e se) este termo aparece no trabalho, isto é, de que forma esses trabalhos abordam, direta ou indiretamente, a percepção musical. Após o levantamento, descrição e análise, procurei refletir sobre a escassez do termo percepção musical como objeto principal de estudo no contexto da educação básica em trabalhos acadêmicos.

No capítulo 4 apresento os procedimentos e passos metodológicos escolhidos para a realização, desenvolvimento e concretização da presente pesquisa. Primeiramente, classifica-se a abordagem metodológica como qualitativa e justifica-

se os motivos dessa classificação. Em seguida, eu esclareço o uso do questionário com professores da rede municipal de Florianópolis como ponto inicial da pesquisa, que culminou na escolha do sujeito de pesquisa do estudo de caso. Após isso, discuto o estudo de caso como método de pesquisa, descrevendo suas características, justificando a escolha e descrevendo a maneira como o estudo de caso foi desenvolvido. Exponho também quais técnicas de coletas de dados foram utilizadas, descrevendo-as e justificando as escolhas e procedimentos. Por fim, apresento os passos realizados na organização e análise do material coletado, e explicitando os procedimentos éticos seguidos na realização desta pesquisa.

O quinto capítulo é constituído das análises de todas as atividades que foram identificadas como pertencentes à categoria de apreciação e escuta musical. As atividades analisadas têm como ponto em comum o objetivo de alcançar a escuta ativa por parte dos alunos e estimular neles uma forma de reação que evidencie que houve um desenvolvimento da percepção musical. O capítulo foi dividido em três partes, de acordo com as três categorias de reações identificadas: manifestação oral, isto é, os alunos, em diálogo e com a mediação da professora, explanavam suas impressões e percepções daquilo que acabaram de ouvir; manifestação gráfica, através de desenhos, os alunos demonstravam o que conseguiram perceber musicalmente nas obras apresentadas; e expressão corporal, na qual os alunos buscavam expressar sua percepção musical das músicas ouvidas através de movimentos corporais. Nesta última categoria emergente, destaca-se a importância das brincadeiras e cantigas de roda como forma de expressar corporalmente a percepção musical.

O sexto capítulo, também dividido em três seções, aborda as atividades cujo norteamento foi o uso da notação musical do processo pedagógico que visou o desenvolvimento da percepção musical. A primeira seção analisa as atividades que utilizaram notação musical alternativa e tradicional para desenvolver a percepção rítmica dos alunos. A segunda investiga as atividades que procuraram desenvolver a percepção melódica dos alunos por meio da notação musical alternativa. Por fim, discorro sobre importância e a relação da notação musical tradicional e alternativa para o desenvolvimento da percepção musical, através de análises das atividades em que esta questão foi emergente. A professora utilizou como pano de fundo de todas as atividades deste capítulo duas canções folclóricas de outros países: *Kaeruno* e *Los Pollitos*.

O sétimo capítulo explora as atividades que buscaram desenvolver a percepção musical através da prática musical. Em um primeiro momento descrevo as atividades que tiveram o foco na percepção do pulso das canções e do ritmo da melodia, como forma de preparar os alunos para as práticas musicais dessas mesmas obras. Destaco a abordagem usada para ensinar os alunos os conceitos de pulso, com o conceito de “coração da música”, e o uso das palmas para tocar o ritmo da melodia mentalmente. O segundo momento foi dedicado à análise do processo de atividades para ensaio e execução das músicas *Kaeruno* e *Los Pollitos*. Nessa parte, os destaques foram o uso do “papelofone” como forma de preparar os alunos para a prática com os xilofones e metalofones, a escuta musical ativa por parte dos alunos, tanto nas execuções quanto na observação dos colegas ao tocar, e o papel da leitura musical das notações musicais propostas para a correta execução das canções nos xilofones, metalofones e canos *boomwackers*. No último momento deste capítulo realizo uma análise dos ensaios da música *Marinheiro Só*. Nas atividades para a execução dessas canções destaca-se a proposta de arranjo adaptado para a realidade musical local feita pela professora Alice, o uso da imitação, repetição e memória musical, o desenvolvimento da percepção musical nos aspectos de forma e estrutura musical propiciados pela atividade e uma reflexão sobre a importância do fazer musical, a performance e a apresentação pública para o desenvolvimento da percepção musical dos alunos.

## 2. DISCUTINDO AS TERMINOLOGIAS

### 2.1 APRECIÇÃO MUSICAL

O termo apreciação musical é utilizado na redação dos documentos oficiais relacionados ao ensino de música na educação básica para se referir às atividades que envolvem audição musical. No documento dos Parâmetros Curricular Nacionais – PCN-Arte (BRASIL, 1997), a expressão aparece relacionada ao capítulo sobre Música e, embora sem uma definição direta, apresenta entre os objetivos das atividades de apreciação musical o desenvolvimento da percepção musical, do senso crítico e estético. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI – Volume III (BRASIL, 1998) define claramente a apreciação musical como “a audição e interação com músicas diversas”. O documento orienta os professores a realizarem as atividades de apreciação musical propiciando:

[...] o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc. (RCNEI, 1998, p. 65).

Keith Swanwick (1979) discute amplamente o conceito de apreciação musical em seus trabalhos. O seu modelo C(L)A(S)P, traduzido no Brasil por Alda Oliveira para modelo (T)EC(L)A — Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação (OLIVEIRA, TOURINHO, 2003), oferece para a apreciação musical um espaço de destaque no processo de ensino e aprendizagem da música. Para França e Swanwick (2002, p. 12), “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas”. Sobre o objetivo da atividade de apreciação musical, França e Swanwick (2002, p. 13) afirmam que “as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados”.

Baseando-se em Swanwick, Elliot, e outros autores, Bastião (2009, p. 28) define apreciação musical como “um processo ativo de audição. Apreciar não significa

simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético”. Mendonça e Lemos (2010, p. 65) pontuam que “a apreciação musical deve ser considerada por educadores como uma tarefa ativa de audição que envolve diversos processos cognitivos, como percepção, atenção, reconhecimento, compreensão, culminando em aprendizado”.

O ponto em comum destas definições consiste no fato de que a atividade de apreciação musical na educação musical é um processo que envolve muito mais que apenas ouvir descomprometidamente, pois tem como finalidade o aprendizado. Antunes e Passo (2009, p. 3) caminham na mesma direção, quando afirma que a apreciação musical é o ato de ouvir uma música de forma ativa, com atenção, com finalidade educacional, pois “por meio da apreciação podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão musical”. Tanaka e Brito (2008, p. 2) também trazem como objetivo das atividades de apreciação musical desenvolver o senso estético e o senso crítico através de uma escuta ativa.

## **2.2 ESCUTA MUSICAL**

Sobre o termo escuta musical, Ramos (2012, p. 23) discorre na fundamentação teórica de sua tese primeiramente separando conceitualmente os termos ouvir e escutar, definindo o ouvir como “a percepção física do som, enquanto escutar é um processo que envolve um refinamento da audição capaz de estabelecer uma relação com a estrutura da música e como perceber seus elementos constitutivos”. Assim, escutar é um processo ativo que dá significado e sentido aos sons musicais ouvidos, meramente percebido. Caspurro (2006, p. 34) também reflete sobre a mesma diferenciação entre escutar e ouvir, proposta por Matthey, educador musical contemporâneo de Jaques-Dalcroze, na qual escutar uma música leva a uma compreensão musical, enquanto somente ouvi-la não, por serem atitudes diferentes.

Já Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) apresentam o conceito de *modos de ouvir*, não tratando o termo ouvir como apenas a atitude passiva. Os diferentes modos de ouvir podem ser experimentados pela mesma pessoa, diferindo-se apenas pelo grau de atenção e envolvimento. Os autores apresentam quatro modos de ouvir: ouvir música “de fundo”; ouvir como acompanhamento de atividades; ouvir como atividade principal; ouvir e interpretar atividades musicais.

A primeira forma de ouvir acontece quando o indivíduo realiza outras atividades enquanto há música ao seu redor, mas não há a intenção de prestar atenção nela. Ouvir como acompanhamento de atividades ocorre quando há a intenção do sujeito em selecionar uma música para ouvir enquanto realiza outra atividade. Diferentemente da anterior, há algum nível de atenção à música que está sendo executada. Ouvir como atividade principal, como a própria expressão diz, é quando a atividade principal do indivíduo é ouvir a música que ele escolheu, ou escolhida por outros para apreciação, como no caso da escola ou igreja. O sujeito está com toda sua atenção voltada ao que está sendo ouvido. E por fim, o ouvir e interpretar se refere a audição musical que leva a uma reação externa, como cantar, dançar (BOAL-PALHEIROS; HARGREAVES; 2003, p. 8-9).

Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) dizem que o ouvir não pode ser dividido dicotomicamente em ativo e passivo, pois há diferentes graus de atenção e envolvimento com o que está sendo ouvido. Os autores revelam que dentro de cada modo de ouvir há diferentes graus de atenção. Embora o primeiro modo de ouvir (o ouvir música de fundo) seja similar em sua conceituação ao ouvir passivo de Ramos (2012), os autores vão além no que se refere a escuta de forma ativa, pois esta pode diferir tanto em grau de atenção, envolvimento, e também em intenção. Boal-Palheiros e Hargreaves (2003, p. 8-9) dizem que na categoria *ouvir como atividade principal*, a apreciação pode ser um exercício de concentração mental ou apenas para relaxar. Em ouvir e interpretar, tal externalização pode ser apenas uma expressão de prazer, ou talvez uma maneira intencional de participar da música, como marcar um ritmo.

### **2.3 AUDIÇÃO MUSICAL**

Wuytack e Boal-Palheiros (1995) escreveram um livro que trata da audição musical ativa como proposta pedagógica para professores que queiram desenvolver a compreensão musical dos seus alunos. Para eles (1995, p. 11), a audição musical é a “própria razão da existência da música sendo inerente a todas as atividades”, sendo tal atividade decisiva no desenvolvimento musical. Eles listam uma série de objetivos da audição musical, entre eles, desenvolver a sensibilidade, o pensamento musical, a audição musical interior, a memória musical, a capacidade crítica, propiciando a aquisição de conceitos musicais e o enriquecimento da cultura musical do aluno.

Embora sua proposta pedagógica seja voltada, neste livro em questão, totalmente para a audição musical, os autores salientam que as atividades de audição não substituem a prática musical, seja cantando, tocando ou criando. O desenvolvimento da compreensão musical através de uma audição musical ativa serve na verdade de base e fundamento para a prática musical. Os autores (1995, p. 19-20) constataam “a importância da prática musical, no sentido em que quanto mais nossos conhecimentos musicais se desenvolver, mais oportunidades teremos de fruir a audição musical”.

Eles enfatizam o fato de que a audição musical precisa ser feita de maneira ativa para que de fato possa levar ao aprendizado musical, pois apenas a audição irreflexiva não desenvolve a compreensão musical. Porém, diante da dificuldade em garantir que um aluno esteja de fato ouvindo ativamente uma música, é necessário criar estratégias que visem essa atitude do aluno. Nesse sentido, o livro traz propostas metodológicas, e várias sugestões de atividades.

Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 17) pensam o conceito da percepção musical como parte de um processo maior, quando dizem que “a sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva a percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva a experiência, a experiência torna-se uma vivência”. Também enfatizam a importância da geração de sentido, ou de significado que a audição musical precisa desenvolver no aluno. Para a eles (1995, p. 18), a percepção é seletiva, isto é, não assimila todos os dados captados pelos órgãos sensoriais, apenas em parte, pois “sendo o todo mais que a soma das partes que o constituem, a percepção não se processa por uma série de impressões separadas, mas sim por combinações bem determinadas, formando uma totalidade”.

Os autores enfatizam em sua pedagogia a importância de ativar a audição musical para elementos musicais, dentre os quais destacam-se o ritmo, a melodia, a harmonia, o timbre e a forma. Para a melodia, uma das ideias propostas é que o tema seja aprendido antes da audição de uma obra musical, para que ele seja claramente percebido pelos alunos durante a apreciação. Para isso, é possível ensiná-los a cantar o tema, através da repetição, utilizando sílabas que melhor se encaixam com o clima da música, ou pode ser tocando na flauta doce, ou xilofone, etc. Dependendo da bagagem musical dos alunos, o tema pode ser trabalhado como exercício de leitura musical. Também o gesto manual pode auxiliar no aprendizado do tema.

Para desenvolver compreensão do ritmo, é possível trabalhá-lo através de palmas quando deseja trabalhar a rítmica da melodia, ou a pulsação da música, o andamento, ou ritmo do acompanhamento harmônico. O corpo se torna parte importante do processo de aprendizagem. A harmonia, dependendo da música, pode ser trabalhada cantando as notas do baixo, ou quando há a presença de ostinatos. O timbre, para os autores, ajuda a definir o caráter e a expressão da música, sendo essencial que aos alunos seja dada a oportunidade de conhecer e se familiarizar com os diversos timbres presentes nas audições e com suas fontes sonoras.

Outra maneira interessante de se ativar a audição musical dos alunos é através de comparação entre arranjos de uma mesma música, afim de analisar as principais diferenças e semelhantes. A utilização de instrumentos harmônicos em aula, tocados pelo professor, para acompanhar os alunos, e recursos audiovisuais, como vídeos das peças sendo tocadas, também servem como formas de cativar a atenção da audição musical dos alunos.

Porém, a principal forma de estimular a audição musical ativa, na proposta de Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 19) é através do chamado musicograma. Sendo a estrutura e a forma o elemento musical mais importante a ser assimilado, visto que ele abarca todos os outros, os autores criaram um sistema simplificado de convenções visuais que podem dar ao aluno uma visualização completa de uma obra musical, no que se refere a forma. O método dá uma grande importância ao parâmetro forma musical, visto que, em sua visão, “a importância da forma é tal, que se poderia afirmar que o ouvinte que tenha compreendido a forma de uma obra musical pode compreendê-la como uma unidade”.

Os autores (1995, p. 18) salientam que a percepção visual é superior a percepção auditiva no que se refere a forma unidades de análise, porque a imagem se percebe no presente, instantaneamente, e mesmo se focando em algum detalhe, o todo sempre está sendo percebido. Já a música acontece no tempo, em sequência, no passado, somente uma fração da música se faz no presente. Assim, “uma percepção espacial constitui imediatamente uma unidade, mas uma percepção temporal tem muito menos tendência a unificar-se”.

Conforme Wuytack e Boal-Palheiros:

Uma implicação para a pedagogia da audição é a vantagem evidente que a função visual possui sobre a função auditiva, em matéria de percepção, experiência e de assimilação da forma. A visão exerce-se sempre no presente

e abrange um conjunto. A audição sempre ao longo da duração. Eis a razão porque nos interessa o visual para apoiar o auditivo. A representação das estruturas dos acontecimentos auditivos através de um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem se separar do conjunto. (WUYTACK; BOAL-PALHEIROS, 1995, p. 19).

Por isso, sua proposta metodológica consiste principalmente no uso do musicograma para auxiliar as audições musicais, e propiciar que ela aconteça de forma ativa, sem perder a noção do todo da peça musical. Basicamente, o musicograma é como uma “partitura para não-músicos, um esquema da obra musical, baseado num sistema de símbolos, elaborados segundo um código simples” (ibid., p. 53).

O musicograma deve ser feito em um papel quadriculado, no qual se traça uma reta abaixo de todos os símbolos, na qual se marca os tempos, ou os compassos, simbolizados em cada pequeno quadrado da folha, da esquerda para a direita. Assim, tem-se a noção do que acontece na música ao longo do tempo e quando ocorre. Cada tema é simbolizado por um retângulo de cores diferentes. No caso de uma música de forma ABA, terá um retângulo de uma cor, seguido de outro retângulo de outra cor, e seguido de outra cor da mesma cor que o primeiro. O tamanho do retângulo dependerá da quantidade de tempos ou compassos em relação à reta traçada na parte de baixo do musicograma. No início dessa reta, escreve-se a fórmula de compasso, o andamento, e quais instrumentos fazem parte da obra, seguindo uma tabela de figuras proposta pelos autores para cada instrumento. Todos os outros materiais melódicos que não é o tema é representado por pequenas linhas. Também é possível acrescentar sinais convencionais de dinâmica, articulação e andamento, desde que não polua muito o musicograma (ibid., p. 53-56).

Por fim, a proposta pedagógica do uso dos musicogramas também consiste na ideia de que toda música deve ser apreciada pelos alunos no mínimo três vezes. Cada audição é intercalada por atividades de ativação da audição musical, inclusive antes e depois das audições. O livro também traz uma série de orientações, dicas e sugestões de como trabalhar com essa metodologia, incluindo uma série de doze planos de aula baseado no musicograma.

As ideias dos autores apresentados sobre tais conceitos discutidos até aqui, escuta musical, apreciação musical e audição musical, parecem convergir para a ideia de uma atitude ativa do ouvinte, que culmina em algum nível de compreensão do que

está sendo ouvido e uma experiência estética. Dada grande similaridade de concepções entre os termos, aparentemente tais conceitos são sinônimos, pois apresentam características semelhantes - atitude ativa da audição, atenção, objetivando a aprendizagem musical e o desenvolvimento do senso estético. Portanto, falar em apreciação musical, escuta musical, ou audição musical, parece se referir ao mesmo conceito.

## **2.4 PERCEPÇÃO MUSICAL**

Percepção musical é um termo bastante relacionado aos termos discutidos anteriormente, e é um conceito amplo. Embora comumente considerada como simplesmente a habilidade de identificar e nomear elementos comuns à linguagem musical, a expressão também nomeia uma disciplina importante dos cursos de música. Otutumi (2008, p. 19) informa que o ensino desta disciplina tem basicamente duas abordagens ou concepções distintas: a primeira, e mais tradicional, que entende o conceito de percepção musical como sinônimo de treinamento auditivo, que “de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade”. Uma segunda abordagem, mais moderna, trata a percepção musical como uma “ferramenta para a compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva”. Tal abordagem, embora esteja cada vez hegemônica no âmbito acadêmico, ainda parece ser minoritária ao analisar as práticas comuns observadas nos diversos níveis de educação musical, principalmente o ensino superior.

A tese de Barbosa (2009), que se aproxima da segunda abordagem, tem como objetivo defender que o termo percepção musical é sinônimo de compreensão da obra musical. A autora discorre sobre o tratamento que se dá ao conceito nos discursos das ementas da disciplina Percepção Musical no ensino superior, e evidencia que esse termo vem sendo tratado como sinônimo de treinamento auditivo, isto é, a identificação de elementos sonoros isolados de obras musicais reais ou em melodias estereotipadas. Para Barbosa, tal abordagem não é capaz de fazer com que o aluno compreenda a obra musical, pois, a percepção não é a soma da compreensão das partes para o todo. Ela explica:

A nosso ver, o modo como tem sido pensada a disciplina Percepção Musical, sobretudo nos cursos de graduação, apenas desenvolve uma habilidade bastante específica: a de distinguir elementos; essa habilidade, entretanto, fecha-se em si mesma: solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza. (BARBOSA, 2009, p. 14).

Barbosa (2009, p. 104) complementa dizendo que quando a atividade de percepção musical é baseada em um treinamento auditivo que se resume a solfejar melodias e ritmos e anotar ditados, acaba por excluindo da aula “o material mais importante a ser trabalhado (percebido/compreendido) pelo aluno: as obras musicais”. Embora essa tese se refira ao contexto do ensino de música no ensino superior, as considerações sobre percepção musical feitas por essa autora são analisadas de forma geral, não valendo exclusivamente para este nível de ensino. Assim, se para a autora em uma faculdade de música não se deve trabalhar com elementos sonoros isolados de contexto musical, obviamente isso também vale para a educação básica.

Esta inferência encontra eco nas considerações de Schroeder (2009, p. 44-45) a respeito da ênfase na materialidade sonora que muitos educadores dão no ensino de música. Esta autora critica o ensino musical baseado em elementos musicais isolados de contextos musicais significativos, como identificação de sons agudos e graves, rápido e lento, forte e fraco, ou a abordagem que privilegie a exploração livre dos sons, pois estas abordagens não trazem o resultado desejado, a saber, o desenvolvimento da percepção musical, entendida como compreensão da obra musical.

Baseando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Barbosa (2009, p. 34) a defende que a percepção acontece e se desenvolve do “todo” para as “partes”, e não o inverso, pois o desenvolvimento da percepção é estrutural e não associacionista. Assim, a soma das partes não é igual ao todo. A autora propõe que a percepção musical seja trabalhada através do conceito de análise estética, de Bakhtin, isto é, um contato profundo e direto com as obras musicais que analise as obras como um todo e caminhando para as partes. O objetivo não é focar nos elementos formadores (notas, acordes, intervalos, etc.) mas entender como e porque eles são usados do jeito que são, de forma a compreender o caminho e as decisões

estéticas do autor da obra. Em outras palavras, a percepção musical deve ser desenvolvida através da atividade de apreciação musical.

Partindo de um outro referencial teórico e com uma proposta diferente de análise, Sloboda (2008, p. 130) chega a entendimento semelhante de Barbosa, isto é, identificar elementos em contexto não-musical não necessariamente leva a uma identificação dos mesmos elementos em contexto musical de forma satisfatória. Sloboda explana um experimento quantitativo em que foi medida a percepção auditiva de sujeitos para diferenciar quando sons começavam exatamente juntos ou um atrasado em relação ao outro. Os resultados mostraram que isolado de contexto musical, a percepção foi muito mais exata do que em contexto, onde um ou outro instrumento começava ligeiramente antes (questões de frações de segundo) do que outro, mas para os sujeitos soavam perfeitamente sincrônicos, enquanto que estas diferenças em laboratório eram percebidas acertadamente. O que acontece é que em contexto musical, o ouvinte tem a expectativa de que os sons se sincronizem em função do pulso, do andamento, o que não ocorre no laboratório. Portanto, em um contexto não-musical, qualquer assincronismo entre os sons fica mais evidente do que no contexto da obra musical. Sobre isso, ele diz que “esta é uma evidencia de que vem confirmar minha afirmativa anterior de que precisamos examinar a acuidade perceptiva em contextos musicais reais e não generalizar a partir de resultados obtidos em estudos psicofísicos ‘ideais’” (ibid., p. 130).

Gordon (2016) também reflexe sobre a percepção musical, apresentando o conceito de *audiation*, cunhado por ele mesmo, traduzido por audiação por Caspurro (2006). Audiação pode ser definida como “a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (ibid., p. 5). Em outras palavras, é a habilidade de compreender a sintaxe de uma linguagem musical, como a tonal ou outra, compreensão que vai além de uma simples identificação auditiva e memorização de um evento sonoro-musical. Gordon explica que:

Audiação é o fundamento da musicalidade. Ela ocorre quando ouvimos e compreendemos a música quando o som não está mais, ou nunca esteve, presente. Pode-se “audiar” ao ouvir uma música, executando a partir de uma partitura, tocando “de ouvido”, improvisando, compondo, ou notando na partitura uma música. Audiação não é a mesma coisa que percepção auricular, que ocorre simultaneamente com a recepção do som através do

ouvido. É um processo cognitivo pelo qual o cérebro dá sentido aos sons musicais. (GORDON, 2016, p. 5, tradução minha).<sup>1</sup>

Gordon (2006, p.5) defende a audição está para a música, assim como o pensamento está para a linguagem. Ele explica que quando ouvimos alguém falando devemos reter na memória os sons tempo suficiente para reconhecer e dar significado às palavras que o som representa. De igual modo, ao ouvir uma música estamos a todo momento organizando os sons ouvidos e retidos na memória e dando significados a eles. Também é possível que se baseando em nossa familiaridade com as convenções tonais e rítmicas da linguagem musical podemos prever o que virá a seguir, processo similar e análogo ao que ocorre na linguagem verbal.

Desta forma, a audição é a compreensão da linguagem musical, que embora aconteça após um contato profundo e sistemático com obras musicais, passa a ser interiorizada pelo indivíduo de forma que este consegue pensar musicalmente, sem a necessidade do som estar fisicamente presente. É, por exemplo, imaginar como seria executar uma melodia simples de uma canção folclórica aos mais variados estilos, jazz, samba, ou prever os acontecimentos harmônicos que um *groove* “funkeado” poderá apresentar, entre outras habilidades.

Embora estes exemplos estejam talvez distantes da música na educação básica, o ponto chave apresentado aqui é que a simples identificação de eventos sonoros não é suficiente para compreender a música. É preciso se apropriar destas nuances, interiorizá-las, saber como e porque usar os recursos e eventos sonoros de forma musical. Caspurro salienta:

Não basta ser-se capaz de ouvir para se ser músico. Assim como não basta pronunciar vocábulos para se compreender as funções sintáticas de uma língua. Contudo, a audição, sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito, é por si suficiente para espelhar ou refletir o pensamento. (CASPURRO, 2006, p. 13).

Uma proposta interessante para avaliar e conduzir o aprendizado da percepção musical vem da proposta de Grossi (2004), cuja tese foi orientada por Keith Swanwick,

---

<sup>1</sup> Audiation is the foundation of musicianship. It takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present. One may audiate when listening to music, performing from notation, playing "by ear," improvising, composing, or notating music. Audiation is not the same as aural perception, which occurs simultaneously with the reception of sound through the ears. It is a cognitive process by which the brain gives meaning to musical sounds.

tendo como objetivo investigar quais dimensões da experiência musical devem ser consideradas nos testes de percepção musical. Ela procurou delimitar o tema para o estudo de categorias de resposta musical, tendo como base as teorias de Swanwick.

A autora questionou, a partir de sua experiência como professora de Percepção Musical na faculdade de Música da Universidade Estadual de Londrina, a forma como era realizada as provas aplicadas a candidatos ao curso, e também como era feita a avaliação da percepção musical dos alunos durante o curso. A partir de vários exemplos de questões comuns no processo seletivo de sua universidade, (como por exemplo, "compare o segundo som em relação ao primeiro", sendo as opções dadas: mais agudo, igual ou mais grave), ela constatou que há uma grande ênfase na habilidade dos estudantes em discriminar, reconhecer e identificar materiais sonoros, com pouca ou nenhuma relação com a apreciação de obras musicais. Grossi salienta:

Neste contexto, verificamos que as habilidades perceptivas enfatizam, com frequência, os aspectos técnicos e analíticos da música; a música é vivenciada de forma 'dissecada', descontextualizada da forma com que as pessoas vivenciam e respondem a música. Na contramão dessa realidade, sabemos que elas não somente vivenciam a música de maneira múltipla, como também valorizam outros aspectos da música além de suas técnicas. Qualquer trabalho, seja de reformulado curricular, de planejamento de curso, de elaboração de testes perceptivos, deveria levar isso em consideração (GROSSI, 2004, p. 33).

A autora acrescenta que "os currículos de música são fundamentados na suposição que a compreensão musical é edificada a partir da análise do material acústico" (GROSSI, 2001, p. 50), perspectiva que na visão da autora é bastante equivocada. Para mudar este quadro, Grossi propõe que assim como é feito na teoria de Swanwick, que divide a experiência musical em quatro categorias, ou dimensões, que por sua vez são subdivididas cada uma das dimensões em mais duas categorias, tal abordagem também seja aplicada às avaliações de percepção musical, e conseqüentemente na forma de planejar seu ensino. Para isso, ao invés de aplicar diretamente esta abordagem a percepção, Grossi propõe uma combinação desta teoria com as categorias propostas pelo filósofo da educação musical Meyer e categorias que a própria autora propôs. Assim, ao invés de responder a questões puramente quantitativas sobre intervalos, notas, etc., fora de contexto musical, a autora propõe uma abordagem mais qualitativa, na qual perguntas são feitas sobre obras musicais ouvidas e o aluno precisa, de forma descritiva, explicar sua resposta e fundamentá-la.

Não consta na proposta da autora alguma alusão uma ordem de importância ou de progressão das dimensões em relação a outra. Todas as categorias podem emergir das respostas dos alunos ao serem inqueridos sobre o que estão ouvindo e percebendo na apreciação de obras musicais. A autora propõe seis categorias de resposta musical: caráter expressivo, relações estruturais, materiais do som, contextual, composta e ambígua.

*Caráter expressivo* se refere às respostas dos estudantes que descrevem sensações, sentimentos e estados de espírito que a música comunica; *relações estruturais* se refere a qualquer comentário a respeito da estrutura e forma da música, isto é, repetições, contrastes, transformações, tensão e repouso, etc.; em *matérias sonoras* entram todas as descrições de fontes ou efeitos sonoros, notas, escalas, acordes, progressões harmônicas, instrumentos, ou descrições que fazem associações ou referências das sonoridades presentes na música a outro elemento externo à música; *contextual* se trata das descrições sobre gênero, estilo, período histórico, compositor e métodos de composição; *composto* se refere a qualquer resposta que integre duas das categorias anteriores ou mais; e por fim, *ambíguo* se refere a qualquer resposta impossível de interpretar ou compreender. Na prática, na verdade são quatro categorias, sendo as duas restantes ou resultado da integração das anteriores ou resposta fora de qualquer possibilidade de análise.

Grossi (2001) fez então uma primeira investigação empírica, na qual ela reuniu educadores musicais para elaborar uma avaliação escrita de Percepção Musical para aplicar em estudantes de música e outros estudantes. A equipe liderada por ela elaborou questões que abrangessem todas as categorias propostas e analisou as respostas dos participantes. Os participantes da pesquisa foram compositores contemporâneos, estudantes de música e estudantes de outros cursos.

Nesta primeira investigação, foi demonstrado que os estudantes de música trazem respostas muito mais claras e diversificadas em todas as categorias propostas que os estudantes de outros cursos. Foi também observado que a primeira categoria é a mais difícil de ser avaliada em função do grau de subjetividade que a categoria propõe, mas que é possível elaborar uma forma de avaliar respostas desta categoria, visto que a música apresenta uma dimensão expressiva, que embora não seja totalmente objetiva e igualmente experimentada, há parâmetros gerais que podem ser norteadores. Também foi possível notar que as categorias também podem ser subdivididas assim como são na teoria de Swanwick.

Após a experiência empírica, uma nova prova, baseando-se na mesma perspectiva, foi elaborada para ser oficialmente a prova de Percepção Musical no processo seletivo de um dos anos letivos da Universidade Estadual de Campinas. Algumas das questões elaboradas tinham um caráter mais objetivo e quantitativo para as respostas, principalmente as que tinham relação com as categorias materiais sonoras e relações estruturais (exemplo: “quais das sequências melódicas abaixo melhor corresponde aquela tocada pelo violão na introdução da música ouvida? ” Cinco opções foram dadas, incluindo "outra" com uma pauta em branco). Já outras tinham um caráter mais qualitativo e uma certa dose de subjetividade (exemplos: “comente sobre os seguintes aspectos: Andamento, Textura e Caráter Expressivo”; ou, “você ouvirá a mesma peça musical duas vezes. Escreva seus comentários a respeito da peça no espaço abaixo”).

A experiência com essa nova abordagem se mostrou bastante promissora. Embora os alunos e a equipe reconheçam que isso torna a prova mais difícil, ela também fica mais musical, na medida em que abarca várias vivências musicais e não apenas um conhecimento teórico específico restrito e limitado, muitas vezes não-musical.

## **2.5 LINGUAGEM MUSICAL**

Linguagem musical é um termo muito utilizado na literatura da área de educação musical (ver por exemplo Penna, Schroeder, Barbosa, Ferreira, Caspurro, Sloboda, citados nesta dissertação, entre outros. Penna (2012, p. 20-21) discute a natureza da música afirmando que as artes em geral são atividades essencialmente humanas, intencionais, de criação de significações, e que nesse sentido, é possível se referir a elas como linguagens artísticas. Porém, criticando o senso comum de que a música seria uma linguagem universal, salienta que cada cultura, cada povo, em diferentes épocas, realiza modos diferentes de fazer e organizar a música. Dentre todos os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, cada grupo social recorta quais desses sons serão considerados musicais. Assim, embora a música seja um fenômeno humano universal, como linguagem é socialmente construída.

Sloboda (2008, p. 17), baseado no linguista Chomsky e no musicólogo Schenker, discute os paralelos que existem entre a linguagem verbal e a música. Ele

faz uma extensa revisão dos conceitos da linguística e buscando encontrar estes paralelos na música tonal. Ele subdivide a analogia entre música e linguagem em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica. Fonologia se refere ao recorte que é feito das infinitas de possibilidades sonoras para compor os sistemas de linguagem. Sintaxe se refere às regras que regem a maneira com que esses sons selecionados são organizados e combinados. E semântica se refere à maneira com que essas sequências fazem algum tipo de sentido.

Sobre considerar a música uma linguagem de fato, Schroeder (2009) discute os conceitos básicos para um sistema de significados ser considerado um sistema linguístico a partir das concepções de Bakthin, de forma que defende que a música preenche estes requisitos integralmente. Na linguagem verbal, segundo Bakthin, existem níveis, ou dimensões, que se estudam separadamente nos estudos linguísticos, que são: nível fonológico, os sons que cada idioma recorta dos sons possíveis de serem produzidos para compor os fonemas no idioma; nível sintático, as regras de combinação entre estes fonemas para formação de palavras, frases, etc.; nível semântico, os significados fixos dicionarizados de cada palavra,; e o nível discursivo, os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados que levam em conta o contexto (ibid, p. 45).

Schroeder (2009) traça um paralelo entre esses níveis e a música, na qual acredita que tais dimensões podem ser encontradas na linguagem musical. O nível fonológico são os sons que elegemos como musicais em cada linguagem musical, dentre as mais variadas possibilidades sonoras, o que encontra similaridade com as afirmações de Penna e Sloboda; o nível sintático são as regras de combinações entre as notas, acordes, organização rítmica, etc. que cada idioma musical elege (tonal, atonal, serial); o nível semântico não existe na música; e o nível discursivo, no qual a música é capaz de ser organizada em enunciados e adquire significado de acordo com os contextos histórico-culturais.

É perceptível que o nível semântico para Bakthin é diferente do nível semântico de Sloboda, pois para este último este nível é algo mais aberto e engloba também o nível discursivo de Bakthin, pois se refere a sentidos e significados que os enunciados podem tomar, dicionarizados ou não. Porém, para os críticos, a discussão sobre a música como forma de linguagem se concentra justamente no fato da música não ter o nível semântico dicionarizado, e, portanto, não seria uma linguagem. Todavia, deve-

se considerar que se a música tivesse esse nível, ela deixaria de ser música e passaria a ser linguagem verbal, pois passaria a ser dicionarizada.

Quando a isso, Ferreira (2014) defende a música como uma linguagem, através de uma extensa revisão do conceito, contestando a ideia de que a linguagem precisa necessariamente de um nível semântico com significados fixos e dicionarizados para ser considerada como tal. Argumenta que mesmo a linguagem verbal, por melhor que sejam as tentativas de dicionarizar as palavras, jamais darão conta de transmitir significações perfeitas unívocas. A dinamicidade dos significados que as palavras podem tomar é muito grande porque os significados mudam constantemente com os contextos histórico-culturais e não se pode considerar o significado sem considerar o nível discursivo. A natureza polissêmica dos itens lexicais é muito mais complexa do que aquela exposta nos dicionários (ibid., p. 203).

Apesar disso, é importante não cair no extremo oposto de acreditar em uma total relativização das significações em oposição a uma codificação unívoca, pois toda mensagem verbal ou musical busca uma unidade de sentido, baseado na intencionalidade do autor do enunciado (ibid., p. 204-205). O que ocorre com a linguagem verbal, que se diferencia da linguagem musical, é apenas o tamanho dos horizontes de significados que suas unidades de sentido podem tomar, na qual a linguagem verbal tem sempre um leque mais restrito que o musical, uma vez que a linguagem verbal apresenta convenções sociais fortemente estabelecidas através da dicionarização. Mas Ferreira (2014, p. 207) defende que essa dicionarização não é um fator essencial para que um sistema de comunicação seja considerado linguagem, sendo apenas uma característica que diferencia a linguagem verbal da linguagem musical.

Schroeder (2009) apresenta alguns questionamentos sobre algumas práticas pedagógicas comuns no ensino de música que precisam ser revistas ao analisá-las sob a ótica da música como uma forma de linguagem. As questões são: ênfase na materialidade sonora, o estudo de elementos musicais isolados, o receio de fornecer modelos, o instrumento e a técnica, a leitura musical e, por fim, a interlocução do professor.

A questão chamada por Schroeder (2009, p. 46) de *ênfase na materialidade sonora* se refere às propostas de exploração sonora como início dos processos de musicalização. A crítica consiste no fato de que se a música é uma linguagem, começar com uma exploração sonora livre e fora de contextos musicais significativos

é análogo a tentar aprender um idioma a partir do seu nível fonológico, o que é um equívoco, pois toda apreensão de alguma linguagem verbal sempre começa a partir do nível discursivo. Assim, saber qual som é mais agudo ou grave é de pouca valia para o desenvolvimento da compreensão musical, a menos que esse conhecimento esteja atrelado a uma obra musical que contemple esses parâmetros e a atividade busque tentar entender onde e porque tal recurso sonoro foi usado. A autora também reconhece que esse tipo de abordagem normalmente desemboca em um tipo específico de estética musical, a contemporânea, mas que na grande maioria das vezes essa estética não tem nada a ver com o que os alunos entendem por música, criando uma subcultura musical escolar, isto é, uma música que só existe na escola, e não tem significado algum para os alunos. O ideal é que a abordagem da compreensão musical se aproxime das estéticas conhecidas pelos alunos, levando-os do mundo musical conhecido ao desconhecido, e não o inverso.

Quanto à questão do *estudo dos elementos musicais isolados* Schroeder (2009, p. 46) se refere às abordagens que privilegiam a dimensão sintática da música (notas, acordes, células rítmicas) também isolada de contextos musicais reais. Assim como a abordagem anterior, cai no erro de começar o processo de musicalização a partir das estruturas musicais isoladas de contexto significativo, análogo a começar a estudar um idioma a partir das regras sintáticas. Normalmente esta abordagem se baseia numa concepção que crê que a compreensão das partes leva futuramente à compreensão do todo. Porém, Schroeder afirma que “os elementos tomados isoladamente não são capazes de permitir uma compreensão da linguagem, pois permanecem em um nível sinalético (de sinal) e não atingem a dimensão significativa (de signo).”

O *receio de fornecer modelos* (ibid., p. 47) é a crença de que apresentar obras musicais no ensino de música inibe uma suposta espontaneidade que o aluno possa manifestar em sua musicalidade, pois impõe uma forma de fazer música ao aluno. Porém, baseada em Bakhtin, Schroeder afirma que somos capazes de produzir enunciados musicais não porque dispomos de um sistema de linguagem musical, mas porque dispomos de outros enunciados produzidos por outras pessoas. É no diálogo com outras obras musicais que construímos as nossas próprias obras musicais, pois todo enunciado se liga ao que foi dito antes e, conseqüentemente, se ligará ao que será dito depois, por ele mesmo ou por outro autor. Não há a possibilidade de criar obras musicais no vazio estético. Por isso, é fundamental fornecer referências

estéticos para os alunos poderem desenvolver sua percepção musical, tanto se apropriando daquilo que eles já trazem como referenciais estéticos, como ampliando seu universo musical conhecido.

Quando ao tópico *instrumento e a técnica*, Schroeder (2009, p. 49) critica a ênfase que muitos cursos de música dão ao virtuosismo e à precisão técnica, em detrimento da percepção musical, entendida aqui, como dito anteriormente, como compreensão da obra musical. Muitos tomam a capacidade técnica instrumental como sinônimo de nível musical, o que é um equívoco. Não que não seja importante, para os cursos especializados em instrumento, desenvolver a técnica instrumental, mas é importante que não cause um desequilíbrio no desenvolvimento musical, privilegiando exageradamente a técnica e esquecendo-se da compreensão musical.

O tópico *leitura musical* (ibid. p. 50) se apropria da analogia entre linguagem musical e linguagem verbal para analisar o lugar do ensino da leitura musical na educação. Em função da música não ser, na maioria dos casos, uma língua vernácula dos alunos (com exceções raras) seu ensino pode ser equiparado ao ensino de uma língua estrangeira. Na aprendizagem de um segundo idioma a oralidade é bastante enfatizada e cada conhecimento novo é sempre apresentado de forma contextual. Nas abordagens mais modernas, em relação à escrita, o aluno não aprende a escrever algo que ainda não compreendeu. Sendo assim, a autora critica a ênfase que muitos educadores dão ao ensino da escrita musical, usada muitas vezes até para introduzir o aluno na linguagem musical. O equívoco se dá justamente porque não funciona ensinar uma língua estrangeira começando pela escrita, sem antes apreender e interiorizar a dimensão discursiva da linguagem. O mesmo se dá com a linguagem musical.

Por fim, no tópico *interlocução do professor* Schroeder (2009, p. 51) enfatiza o papel fundamental que o professor exerce na aula de música, no processo de aprendizagem da linguagem musical pelos alunos. Sendo que toda forma de linguagem implica necessariamente numa relação entre indivíduos, com a música não seria diferente. Assim, o professor de música não deve se posicionar como o único que detém as significações e o conhecimento musical, cabendo a ele apenas transmiti-los aos alunos. Mas também não deve agir como um espectador, ou como um condutor passivo do processo de aprendizagem, esperando que o aluno descubra a música sozinho. Seu papel, além de deter um conhecimento musical consistente, isto é, ser um “falante” da linguagem musical, é o de intérprete e interlocutor das

tentativas pessoais dos alunos de tentar dar significado à música manifestadas durante o processo de aprendizagem. Precisa identificar os “erros” que os alunos cometem e tentar desvendar qual a natureza deste erro, ou seja, se tais erros advêm de uma compreensão equivocada, parcial, do significado musical, ou de uma total falta de entendimento. Um exemplo é quando o aluno erra o ritmo da música, mas mantém a métrica, demonstrando que embora tenha se equivocado nos detalhes do ritmo, entendeu um conceito mais amplo, que é o de unidade e fluência da métrica. “Se o professor não tem uma compreensão do que realmente aconteceu em termos de qual foi a provável percepção do aluno, corre o risco de corrigir o erro e deixar perder essa significação global já conquistada, ou seja, às custas do detalhe, sacrificar o todo” (ibid., p. 51).

### **3 REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1 PARÂMETROS METODOLÓGICOS DA REVISÃO**

Sendo a questão de pesquisa norteadora como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma de 4º ano de ensino fundamental, o levantamento de trabalhos acadêmicos para a elaboração deste capítulo foi pautado pela busca de trabalhos cuja temática fosse similar, isto é, um levantamento de dissertações e teses que investigaram a percepção musical no contexto da educação básica. Surpreendentemente, não foi encontrado nenhuma tese ou dissertação com essa configuração, apenas dois artigos: um publicado em um periódico e outro em anais de um congresso. Porém, verificou-se uma grande quantidade de pesquisas no contexto da escola básica que se utilizam de termos semanticamente próximos ao de percepção musical: apreciação e escuta musical.

Por isso, primeiramente foi feita uma revisão de literatura contendo dissertações e teses que investigaram a apreciação e a escuta musical no contexto da educação básica, procurando entender como (e se) este termo aparece no trabalho, isto é, de que forma estes trabalhos abordam, direta ou indiretamente, a percepção musical. O levantamento de dissertações e teses foi realizado nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior.

No levantamento inicial, antes da aplicação do recorte, foi possível constatar algumas tendências entre as expressões usadas e o foco das pesquisas que utilizam as terminologias escolhidas para a busca. Nos trabalhos que utilizam apreciação musical, o foco das pesquisas está vinculado majoritariamente à prática pedagógica do ensino de música na escola básica. A expressão percepção musical está vinculada à prática pedagógica do ensino de música no ensino superior, conservatórios e escolas alternativas de música. Para o termo audição musical a maioria dos trabalhos estão voltados para o estudo de processos auditivos da música nas áreas de musicoterapia, psicologia e fonoaudiologia. O termo escuta musical tende a levar o pesquisador para pesquisas com uma abordagem sociológica e antropológica, muitos deles vinculado à área de Educação.

Após o levantamento das dissertações e teses, foi feito o recorte para selecionar os trabalhos a serem descritos nesta revisão. O recorte foi: teses e dissertações de caráter empírico que investigaram práticas pedagógicas de professores no contexto da educação básica que trabalharam a questão da apreciação e escuta musical. Porém, como foram encontrados apenas dois artigos que se relacionam com a temática diretamente, mas não se configuram tese ou dissertação, optou por incluí-los também. Ao total, foram encontrados nove trabalhos.

Desta maneira, muitos trabalhos que investigaram a escuta ou apreciação de sujeitos em idade escolar ficaram de fora porque não investigam a prática pedagógica do professor especificamente, na maioria dos casos investigando os alunos. Embora muitos desses trabalhos apontem que repertório musical ouvido pelos alunos influencia o aprendizado musical, não investigam como o professor se relaciona com escuta do aluno e a utiliza em suas aulas. Estudos que procuraram avaliar a apreciação musical ficaram de fora pelo mesmo motivo. Os trabalhos foram divididos em três categorias: escuta musical e apreciação musical, contendo as teses e dissertações a partir do termo principal que os autores adotaram, e percepção musical, contendo os dois artigos encontrados.

Por fim, intencionou-se refletir um pouco sobre a ausência do termo percepção musical como objeto principal de estudo no contexto da educação básica nessas dissertações e teses.

### **3.2 PESQUISAS SOBRE ESCUTA MUSICAL**

Sarmiento (2010) traz em sua dissertação o objetivo de investigar como alguns educadores musicais da cidade de São Paulo trabalham a escuta musical, a atenção, a concentração, a criatividade musical e o senso crítico dos estudantes em suas aulas. O referencial teórico está embasado nos pensamentos de Adorno, Schafer e Atalli, que discutem a escuta musical na contemporaneidade. Os procedimentos metodológicos se baseiam numa abordagem qualitativa, usando como ferramentas de coleta de dados a observação não participante de aulas, questionários e entrevistas com os professores. Este trabalho não investigou apenas a escuta musical e também não se deteve como campo de estudo apenas o contexto da escola básica. Além de turmas de ensino fundamental, também participaram escolas de música e projetos. Na análise dos dados constatou-se que a escuta musical, a atenção e a

concentração eram suficientemente desenvolvidas nas atividades dos professores; porém, não se pôde dizer o mesmo do desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos alunos. As considerações finais justificam e explicam os passos dados, de forma resumida, e conclui que nas observações pôde ser notada uma incoerência entre o discurso e a prática docente, que pode ter sido interpretado assim porque o recorte não contemplou todas as aulas do ano letivo, como reconhece o autor, mas pode também apontar que há a necessidade de adequar o discurso teórico à prática.

Em alguns momentos, Sarmiento cita os termos escuta e percepção musical na mesma frase, dando a entender que são conceitos diferentes (ibid., p. 16). Isso é mais evidente no fato de que o trabalho traz na fundamentação teórica a proposta de Schaffer, e tal trabalho com a escuta visa “promover a percepção sonora” (ibid., p. 37). Mas somente nos contextos onde havia ensino específico de música a autora traz o termo percepção musical, ora como uma disciplina do curso, ora como conteúdo, ora como prática, mas não discute o conceito de percepção musical. Embora a autora fale em desenvolvimento da escuta musical dos alunos, a prática pedagógica para chegar a esse objetivo é um trabalho de desenvolvimento da percepção auditiva/musical.

Analisar e interpretar a participação e a contribuição da escuta construída culturalmente de alunos entre seis a dez anos de uma escola particular foi o objetivo da dissertação de Silva (2011). O referencial teórico adotado sustentou-se sobre autores das áreas de Música, Antropologia, Educação e Educação Musical, sobretudo nas concepções de escuta de Pierre Schaeffer. Através de questionários e entrevistas com crianças, e com a observação participante tem-se o caminho metodológico usado. Buscou-se investigar os elementos musicais intra e extraclasse presentes na construção do repertório de escuta musical dos alunos e realizar uma análise interpretativa de situações das aulas associadas à escuta. Os resultados mostraram que a escuta, entendida como construída culturalmente, é o elemento norteador dos processos de desenvolvimento musical, fundamental para referenciar as atividades do professor e a participação consciente da criança em seu próprio desenvolvimento musical.

A autora traz como definição de escuta cultural a “atribuição de significados para eventos sonoros” baseada em Schaffer, e crê que isso rivaliza com o conceito de percepção, que seria a “recepção de um evento sonoro em relação aos aspectos físicos e biológicos de ordem universal”. (ibid., p. 14). Porém, ao apresentar e analisar

exemplos de aprendizagens musicais no contexto da educação básica que desenvolvem a escuta musical, todos estão repletos do termo “percepção”, embora em nenhum momento da dissertação ela use expressão “percepção musical”.

O objetivo da tese de Santos (2006) é verificar os tipos de escuta apresentados pelas crianças ao ouvir os sons de diversos ambientes, principalmente as ruas. O referencial teórico teve como base os conceitos de *soundscape composition* e traz à discussão vários educadores musicais que trabalham com paisagem sonora. Os procedimentos metodológicos adotados apoiaram-se na abordagem qualitativa, realizando várias atividades de escuta e criação sonora com um grupo de dez crianças, entre oito e onze anos, em três encontros ao longo de dois anos. Entre as atividades encontra-se a apreciação de obras eletroacústicas, categorização dos modos de escuta apresentados pelos alunos a partir das ideias dos autores do referencial teórico, e realização de duas composições de paisagem sonora, através de captação de áudio pelos próprios alunos e edição destes áudios em um software *DAW – Digital Audio Workstation*. A partir das atividades realizadas e das reflexões teóricas, a autora propõe outras como, por exemplo, a importância de desenvolver nos alunos formas diferentes de se posicionar em relação aos sons urbanos, vendo-os não mais como mera poluição sonora, mas como matéria-prima para composições musicais, promovendo uma “despoluição da escuta e dos clichês sonoros” (ibid., p.199).

A tese de Santos (2006) em nenhum momento se utiliza da expressão “percepção musical”, mas “percepção auditiva”. O intuito desse trabalho não foi o de ouvir obras musicais, mas trabalhar com a escuta e percepção de materiais sonoros, identificá-los, e se apropriar deles para compor suas obras de paisagem sonora. Há uma discussão sobre como categorizar os tipos de escuta dos alunos pesquisados pela professora, mas não há uma discussão sobre percepção. Subentende-se que nesta tese, a percepção é apenas uma ferramenta para a coleta de material sonoro.

### **3.3 PESQUISAS SOBRE APRECIÇÃO MUSICAL**

Bastião (2009) defendeu em sua tese a investigação de uma proposta de orientação docente com ênfase em apreciação musical, que busque articular a teoria à prática, intitulada Abordagem AME - Apreciação Musical Expressiva. O objetivo é auxiliar o professor em formação a praticar e refletir sobre sua atuação pedagógica na

educação básica. A metodologia usada foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando-se diversas ferramentas de coletas de dados. A parte de análise do trabalho contou com a descrição de vinte e duas cenas da prática de ensino de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA, em uma escola de ensino fundamental. A autora conclui que a abordagem AME, em parceria com a abordagem PONTES – positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade, influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular do sujeito de pesquisa.

A fundamentação teórica de Bastião (2009) buscou discorrer sobre o termo apreciação musical e o que ele significa. Ela explica que existem muitos termos que são usados como sinônimos de apreciação (escutar, perceber, ouvir, etc.), mas que em uma investigação mais profunda, os termos sugerem significados diferentes (ibid., p. 22). Após discutir os conceitos que os autores trazem de apreciação musical, ela pontua: “A apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético” (ibid., p. 28).

O termo percepção aparece na fundamentação teórica de Bastião (2009), como parte do processo de apreciação musical, conceituado com o processo de “descodificação e categorização da informação” (ibid., p. 23). A expressão “percepção musical” ocorre somente uma única vez quando a autora se detém na questão da possibilidade ou não da avaliação da apreciação musical do aluno. A partir de citações de outros autores, ela acrescenta que não é possível objetivamente avaliar a apreciação, mas sim o seu produto: a percepção musical, que é manifestada de forma verbal, escrita, desenhada, pelo aluno (ibid., p. 64).

Em sua conclusão, Bastião (ibid., p. 159) diz o que “pelo fato de Alice não ter classificado como certa ou errada as respostas dos alunos quanto à forma da música, notou-se que ela tinha uma aproximação com a pedagogia da apreciação musical, isto é, que a percepção da obra de arte é pessoal e única”. Isso sugere que a percepção é vista como uma forma de análise objetiva do material sonoro, com certo e errado definidos, diferentemente da apreciação, que tem um caráter mais pessoal, subjetivo.

Pereira (2010), em sua dissertação, tem como objetivo investigar o desenvolvimento cognitivo-musical de crianças de três a seis anos de idade, alunos da educação infantil e fundamental, de forma a avaliar a eficácia do uso de desenhos em atividades de apreciação musical. Os referenciais teóricos adotados nessa

dissertação são vários: para o desenvolvimento cognitivo traz Piaget e Vigotski; para o desenvolvimento musical, a teoria espiral de Swanwick e Tillman; e sobre o desenho infantil, Luquet, Lowelfield e Piaget. A metodologia se caracteriza como estudo de caso, com observação participante, entrevista com cada criança para que explique seus desenhos, e análise da produção (desenhos) das crianças baseado nos referencias teóricos adotados. Os desenhos foram analisados buscando indícios de compreensão musical através deles. Os resultados mostraram que a metodologia é adequada para a análise da apreciação musical infantil, e os desenhos podem ser indicadores importantes do desenvolvimento cognitivo e musical das crianças.

A percepção musical, no trabalho de Pereira (2010), é citada uma única vez, fazendo uma revisão do trabalho de Pacheco (2007), que investigou a percepção musical e sua relação com o desenho infantil. Embora a dissertação apresente como objetivo avaliar a eficácia do desenho nas atividades de apreciação, o que os alunos expressam em seus desenhos são suas percepções musicais de elementos, formas, instrumentos, dinâmicas, altura, timbres, clima, ritmos, como ela mesmo demonstra em sua dissertação.

A dissertação de Constantino (2011) tem como objetivo delinear procedimentos para o desenvolvimento da apreciação musical de alunos do Ensino Médio. A fundamentação teórica do trabalho consiste em definir, através de autores variados, o que é apreciação musical e gênero musical. A metodologia do trabalho é a pesquisa-ação, na qual o pesquisador propõe um caminho pedagógico visando desenvolver a apreciação dos seus sujeitos de pesquisa, alunos do ensino médio. Entre as técnicas de coleta de dados encontra-se um levantamento prévio de informações sobre práticas comuns de professores de música ao trabalhar a apreciação musical, por meio de um questionário. Na aplicação da pesquisa-ação propriamente dita, foi realizado questionários para coletar informações dos alunos e a elaboração de uma sequência didática baseada em gêneros musicais específicos (jazz, rock, samba-rock). A análise teve uma abordagem mista: quantitativa, através de tabelas e gráficos, e qualitativa, analisando as respostas dos alunos e situações observadas. O autor conclui que a sequência didática proposta foi adequada para desenvolver a apreciação musical dos alunos, indo além dos aspectos técnicos e materiais sonoros, mas focando no sentido estético e diálogo que tais músicas ouvidas tem com as músicas que os alunos ouvem.

Constantino (2011, p. 25) se detêm em um capítulo para definir na literatura o que é apreciação musical, definindo como a “escuta atenta dos sons musicais e do próprio ambiente sonoro que envolve estimar, avaliar, enfim, julgar aquilo que se ouve”. Também explica sobre os diferentes níveis de escuta, a diferença entre ouvir e escutar, sobre a escuta ativa, tudo isso sendo parte da apreciação musical. A percepção musical como conceito não aparece em nenhum momento da dissertação, inclusive critica-se uma abordagem caracterizada como “solfejo dos objetos musicais”, isto é, uma descrição dos elementos e eventos sonoros de uma obra musical, que talvez possa revelar o que o autor entende por percepção musical.

A dissertação de Migon (2015) tem como objetivo principal analisar os limites e possibilidades de uma prática de apreciação musical, de caráter multi/intercultural, em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Partiu-se da hipótese de que o repertório dos alunos era muito massificado e restrito à indústria cultural. O referencial teórico utilizado foi Adorno, do ponto de vista da sociologia da música, e Candau, no tocante ao multiculturalismo crítico. Metodologicamente, utilizou uma abordagem qualitativa, com o método pesquisa-ação, e como coleta de dados a observação participante, questionário e entrevista com 54 alunos. A pesquisadora propôs uma prática pedagógica baseada em uma apreciação multi/intercultural, buscando valorizar a diversidade cultural no contexto educacional, reverter o processo de massificação da apreciação musical dos alunos e valorizar a experiência estética. Como resultados a autora apresenta uma ampliação do conhecimento de repertório musical, uma possível reversão do processo massificador, uma atenuação da intolerância entre os alunos sobre as práticas apreciativas do colega.

Da mesma forma que a dissertação anterior, a expressão percepção musical não aparece em nenhum momento do trabalho, nem o termo isolado “percepção” como conceito de percepção musical. A autora se detém em uma discussão sobre o conceito de estética artística, e apresenta a apreciação musical como sendo uma possibilidade de experiência estética, pessoal e subjetiva. Para definir apreciação musical, a autora utiliza-se da mesma construção teórica que o autor anterior.

### **3.4 PERQUISAS SOBRE PERCEPÇÃO MUSICAL**

Em seu artigo, Pacheco (2007) realizou um estudo que relaciona o desenho infantil com a percepção musical das crianças em idade escolar. O objetivo do estudo é descrever as representações elaboradas pelas crianças após a apreciação de músicas de diferentes estilos em diversos contextos. Como referenciais teóricos, a autora buscou relacionar estudos na área da Psicologia que discutem o desenvolvimento do desenho infantil com estudos da área da cognição musical. Os procedimentos metodológicos envolveram três experiências de apreciação musical por crianças de duas escolas particulares e um projeto social, na faixa de seis a doze anos, que foram submetidas a experiência da audição de música egípcia, contemporânea erudita e clássica, um estilo para cada grupo de crianças. Após isso, as crianças deveriam representar a música que ouviram em forma de desenho. Os desenhos foram organizados por meio de tabelas, dividindo as diversas representações gráficas de cada desenho de acordo com categorias que surgiram baseadas na frequência e similaridade das representações. Por fim, conclui-se realizando uma análise quantitativa comparativa entre os grupos de desenho, apontando similaridades, diferenças e peculiaridades das representações.

Pacheco (2007) argumenta no artigo que uma das grandes motivações da maioria dos professores que propõe o desenho como recurso metodológico, para que os alunos representem graficamente o que estão ouvindo na música, seria de estimular o aluno gradualmente a refinar essa representação gráfica até chegar na notação tradicional, embora também se reconheça que a própria percepção musical em si e a exploração da imaginação esteja também entre os objetivos. Como se trata de um artigo, com limite de páginas, a autora não apresenta nenhuma discussão aprofundada sobre a percepção musical em si, mas se atém na fundamentação teórica a discutir o desenho infantil. Interessante notar que embora o tema seja percepção musical, a atividade proposta é uma apreciação musical, o que indica, que em sua concepção, a percepção musical é produto da apreciação musical.

Pecker (2007) traz um trabalho cujo objetivo é explorar a compreensão harmônica de crianças de dois a quatro anos. O referencial teórico do trabalho é a Epistemologia de Jean Piaget. Partiu-se do pressuposto que a compreensão harmônica não surge em um dado momento, mas é parte de um processo que começa cedo na infância. A metodologia pretendeu acompanhar o desenvolvimento musical em um grupo de crianças que recebem aula de música e relacionar as observações com as pesquisas sobre a aquisição de conhecimentos referentes à harmonia e

desenvolvimento cognitivo musical. Para análise, a autora traz exemplos de diálogos com as crianças após a percepção de alguns elementos harmônicos em que elas demonstram que perceberam de alguma maneira o evento musical. A autora conclui que a compreensão harmônica começa na primeira infância e é possível buscar esse desenvolvimento nas aulas de música já na educação infantil.

O questionamento inicial da autora critica o fato observado por ela que o fato harmônico é na grande maioria das vezes ignorado pelos professores e não trabalhado com alunos antes dos nove anos de idade. Inclusive ela cita vários testes de inteligência musical, como o proposto por Gordon (2016), que excluem qualquer questão referente a harmonia para crianças antes dos nove anos. Pecker (2007) acredita que a noção harmônica não surge de uma hora para outra, mas que ocorre desde a primeira infância, e sendo assim, indícios de compreensão harmônica podem ser observados em crianças pequenas. A autora não se propõe a discutir a questão da percepção musical, se atendo as questões de desenvolvimento humano sob a ótica da Epistemologia Genética de Piaget, de forma a convencer o leitor de sua perspectiva. A proposta empírica da autora consiste em tocar para as crianças ouvirem uma música folclórica conhecida, no caso, “Borboletinha”, primeiramente em modo maior e depois repeti-la rearmônizada em modo menor. Depois dessa apreciação, questionar as crianças sobre o que elas perceberam. As crianças comentam frases como “a borboletinha está triste”, “a borboletinha morreu”, etc., o que indica claramente que o fator harmônico não passou despercebido.

### **3.5 CONSIDERAÇÕES**

Aparentemente, a dificuldade em escolher percepção musical como temática principal na educação básica está relacionada ao conceito que os autores pressupõem teoricamente sobre percepção musical. Pode talvez existir um certo cuidado, ou mesmo um temor, pela utilização do termo por ele estar relacionado a uma prática de treinamento auditivo, comum no ensino superior de música, conservatórios e escolas de música, que não faz parte dos objetivos dos educadores em contexto escolar. Foi notada também no levantamento inicial uma maior quantidade de trabalhos na área de educação musical utilizando o termo apreciação musical, comparado ao número de trabalhos que usam o termo escuta musical. Isso pode estar relacionada provavelmente à disseminação do modelo de Swanwick,

C(L)A(S)P, ou (T)EC(L)A (OLIVEIRA, TOURINHO, 2003), como foi traduzido para o Brasil, bastante conhecido entre os educadores musicais, que utiliza amplamente o termo como um dos pilares da sua proposta pedagógica.

Obviamente entende-se que as pesquisas em educação musical na escola básica que se utilizam de outros termos, que não percepção musical, acabam abordando a questão direta ou indiretamente, porque a percepção musical inevitavelmente faz parte de todo contexto musical de audição. Em alguns trabalhos, entende-se a percepção musical como produto da atividade de escuta/apreciação musical. Em outros, percebe-se que os autores não se sabem exatamente onde fica a fronteira teórica entre a percepção musical e a apreciação/escuta musical.

O artigo de Pacheco (2007), embora apresente em seu título e palavra-chave o termo percepção musical, poderia sem problema algum estar presente na categoria apreciação musical. O artigo de Pecker (2007) tem uma relação mais direta de fato com a percepção musical, levantando a questão da ausência de atividades na educação básica que desenvolvem a percepção harmônica.

## 4 METODOLOGIA

No presente capítulo são apresentados os delineamentos metodológicos que norteiam esta dissertação. São expostos, explicados e relacionados com este trabalho a abordagem qualitativa, o estudo de caso como método, as técnicas de coletas de dados utilizadas (questionário, observação não-participante presencial e gravada em vídeo e entrevista semiestruturada), a forma de organização e análises dos dados e, por fim, os procedimentos éticos adotados para a realização desta pesquisa.

### 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Sendo o objetivo deste trabalho analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental, a abordagem qualitativa parece ser o caminho mais adequado para responder à questão. Flick (2004, p. 28) afirma que “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” e Creswell (2007, p. 186) descreve como uma das características da pesquisa qualitativa que ela “sempre ocorre em cenário natural. O pesquisador sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa”. Essas características permeiam este trabalho, pois a questão de pesquisa leva inevitavelmente o pesquisador a investigar uma situação em processo, em um contexto específico e em ambiente natural de sua atividade.

O processo investigado foi a realização de atividades que se propõem a desenvolver a percepção musical em uma turma de alunos de 4º ano do ensino fundamental, cujo contexto foi uma escola da rede pública de ensino. Como buscou-se observar *in loco*, e não analisar uma descrição de atividades por meio de planejamentos didáticos, por exemplo, foi necessário investigar as atividades no seu contexto natural, isto é, em sala de aula durante o período letivo escolar

Creswell (2007, p. 186) também aponta como característica da pesquisa qualitativa a utilização de múltiplas técnicas de coletas de dados que tem como característica a interação e a humanização. No caso desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada com uma professora de música e a observação não-participante presencial e gravada em vídeo de dez aulas de música. A necessidade de observação e descrição textual e detalhada do que foi observado e gravado na

entrevista traz um grau de subjetividade para a pesquisa que é característico da abordagem qualitativa.

#### **4.2 ESCOLHA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA: QUESTIONÁRIO**

Com o intuito de encontrar um professor que aceitasse participar da pesquisa, realizei um questionário com professores de música da rede pública de Florianópolis – SC, contendo perguntas acerca das concepções, planejamento, realização e avaliação das atividades que se propõem a desenvolver a percepção musical realizadas por eles. O questionário foi aplicado durante o III Seminário de Música realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, para os professores de música de sua rede de ensino. Durante um pequeno momento do programa, tive a oportunidade de explicar aos professores presentes sobre a pesquisa que naquele momento se encontrava em andamento e entregar um questionário para que preenchessem e entregassem na saída do seminário. O preenchimento não possuía caráter obrigatório.

O motivo principal da aplicação do questionário neste evento específico foi conhecer os professores da rede, apresentá-los ao meu estudo em desenvolvimento, e encontrar um professor com disponibilidade e interesse para ser participante da pesquisa, que estivesse também desenvolvendo seu trabalho pedagógico em horário compatível com minha disponibilidade em ir até o local para coletar os dados. Assim, neste evento conheci uma professora que manifestou interesse em participar. Ela dava aulas para uma turma de 4º ano de ensino fundamental em um horário propício para minha observação. Escolheu o pseudônimo Alice para ser referida nesta pesquisa.

Embora questionários normalmente estão mais associados a levantamentos quantitativos, o que não é o caso deste estudo, tinha-se também a intenção de discutir de forma mais ampla alguns dos assuntos emergentes da análise das atividades desenvolvidas pela professora Alice, cruzando dados do questionário que fossem relevantes com as questões discutidas no trabalho. Pensando da perspectiva do estudo de caso instrumental (GIL, 2002, p. 139), ou seja, as questões pertinentes do estudo do caso estudado não são exclusivas deste caso, os questionários poderiam, assim, servir como uma fonte complementar de dados.

O questionário continha sete questões de múltipla escolha e uma questão aberta a respeito de concepções, planejamento, realização e avaliação de atividades relacionadas a percepção musical em suas aulas. Os professores participantes tiveram a liberdade de assinalar quantas questões achassem conveniente responder, adicionar uma opção que não estivesse presente, mas que em sua opinião deveria estar, e fazer qualquer comentário sobre a questão. O questionário coletou como informações pessoais apenas o nome, faixa etária, atuação docente e endereço eletrônico. Os participantes tiveram também a opção de sugerir um pseudônimo de sua escolha para ser identificado na pesquisa. Anexado ao questionário também havia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para permitir que o pesquisador usasse os dados coletados do sujeito para sua dissertação. Segue, na sessão de anexos, o modelo completo utilizado na aplicação do questionário.

#### **4.3 ESTUDO DE CASO**

Devido às características da questão de pesquisa deste projeto, também se entende que o estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa oferece um caminho metodológico satisfatório para responder à pergunta proposta. Gil (2002, p. 137) explica que não há consenso por parte dos autores sobre quais seriam as etapas que devem ser seguidas em um estudo de caso, mas existem alguns passos que os autores costumam citar. Os passos comumente citados são: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados, preparação do relatório.

Definir qual é a unidade-caso do estudo, segundo Gil (2002, p. 138), não é uma tarefa fácil, pois não existem limites concretos para definir um objeto de análise, seja ele um indivíduo, objeto ou processo. Os limites são construções intelectuais que o pesquisador propõe. Assim, os limites do caso precisam levar em conta qual o propósito do estudo. Neste estudo de caso, a unidade-caso é o conjunto de atividades que se propõem a desenvolver a percepção musical desenvolvidas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Apesar da análise contemplar várias atividades, o conjunto dessas atividades podem constituir um único estudo de caso, pois todas as atividades analisadas tiveram como ponto em comum desenvolvimento da percepção musical dos alunos de uma turma específica.

Yin (2005, p. 19) cita três quesitos para considerar o estudo de caso com abordagem qualitativa como o melhor método para responder uma questão de pesquisa: primeiramente, quando se colocam questões do tipo “como e “porque”; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Obviamente é possível que outros métodos de pesquisa acadêmica podem também preencher estas características, as três ou algumas delas, mas o estudo de caso é o que mais se adequa a estas três características.

Esta pesquisa está centrada com bastante ênfase no “como” a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Implicitamente o “por que” está presente, pois para saber o porquê é preciso primeiramente entender o “como”. Não se pretende ter qualquer tipo de controle sobre os acontecimentos que serão observados, mas observar e entender da forma mais natural possível as atividades desenvolvidas em sala de aula. A pesquisa concentrar-se-á nas atividades realizadas em sala de aula, num contexto atual e real, o que preenche o terceiro quesito apontado por Yin (2005).

O trabalho se identifica com um estudo de caso instrumental, que “é aquele desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema. O pesquisador não tem interesse específico no caso, mas reconhece que pode ser útil para alcançar determinados objetivos” (GIL, 2002, p. 139). Em outras palavras, o caso não será um fim em si mesmo, mas auxilia a compreensão de um problema que não é exclusividade do caso estudado. Neste trabalho estão sendo discutidas questões referentes ao desenvolvimento da percepção musical no contexto da educação básica, algo que também está presente em outros contextos similares a este, isto é, outras aulas de música na educação básica. Assim, este estudo de caso auxiliará na compreensão de outros processos de desenvolvimento da percepção musical que também ocorrem na educação básica, porém, em outros lugares, caracterizando-se, portanto, como um estudo de caso instrumental.

#### **4.4 COLETA DE DADOS: ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

Gil (2002, p. 140) salienta que no estudo de caso se utiliza mais de uma técnica de coleta de dados, sendo esse um princípio que não pode ser descartado. Dada essa característica é importante ter no mínimo duas formas de coletar dados relevantes

para a compreensão do que se pretende. Os dados dos capítulos de análise são oriundos das observações filmadas de 10 encontros de duas horas/aula cada, tendo cada encontro uma hora e meia de duração, em uma turma de 4º ano de ensino fundamental, entre o período do dia 13 de abril de 2016 até dia 06 de julho de 2016, e da entrevista semiestruturada realizada com a professora Alice no dia 13/04/2016, em uma sala do Centro de Artes, na Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina, as 8h da manhã, gravada em áudio.

Sobre as entrevistas, Flick (2004, p. 106-107) afirma que sua formulação no formato semiestruturado é o mais amplamente usado nas pesquisas de abordagem qualitativa. A característica deste tipo de entrevista é conter questões mais ou menos abertas, e o pesquisador se utilizar de um roteiro pré-estabelecido para a entrevista. Espera-se que as questões sejam respondidas de forma livre pelo entrevistado, tendo o pesquisado apenas o cuidado de conduzir a conversa para que ele não fuja do tema proposto pela pergunta. Entre os cuidados apontados pelo autor está o de refletir na elaboração das perguntas a serem feitas para que as respostas de fato ajudem na resolução do problema de pesquisa, e também o cuidado de planejar o roteiro de forma que se adeque ao tempo que o entrevistado tem disponível para o pesquisador.

Yin (2005, p. 116) considera a entrevista uma das fontes mais importante para um estudo de caso. Como se buscou entender uma questão subjetiva em muitos aspectos, a entrevista em formato semiestruturado pareceu atender melhor ao objetivo deste estudo, isto é, analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Embora seguindo o roteiro de entrevista, outras perguntas secundárias que não estavam no roteiro também foram feitas pela necessidade e interesse, caracterizando assim a entrevista semiestruturada.

As perguntas da entrevista buscaram entender a história da professora, quais são suas concepções sobre a percepção musical, que tipo de abordagens pedagógicas são mais coerentes com sua concepção de percepção, como ela planeja as aulas observadas, que materiais ela consultou para planejar sua aula, como ela avalia os alunos e que análise avaliativa ele faz dela mesma, tanto no alcance dos objetivos propostos quanto a coerência com a perspectiva que ela adota para a percepção musical.

Sobre as observações, Flick (2004, p. 147) afirma que o papel delas como técnica de coleta de dados é crucial nas discussões em pesquisa qualitativa. Há

diferentes perspectivas sobre a observação e o papel do observador. A observação, melhor que a narrativa e as entrevistas, permite ao pesquisador descobrir como algo funciona e acontece e, por isso, ela é essencial para esta pesquisa, uma vez que se pretende analisar as atividades que se propõe a desenvolver a percepção musical realizadas nas aulas. Embora a entrevista tenha sido importante para esclarecer muitos pontos observados, a análise das aulas e atividades observadas é o ponto central desta dissertação.

Creswell (2007, p. 190) informa que a observação pode variar entre não-participante até integralmente participante, sendo a não-participante aquela em que o pesquisador não interfere com ações ou palavras no andamento da aula, somente observando e fazendo anotações pessoais. A participante pode ter vários graus de participação e integração com as atividades. Neste trabalho pretendeu-se fazer uma observação não-participante. Elas ocorreram num período contínuo de aproximadamente dois meses, sendo observadas ao todo 10 aulas, de 1 hora e meia cada. Tentei na medida do possível ser o menos invasivo e notável possível, procurando não interferir no ambiente natural da atividade, embora se reconhece que a total invisibilidade na observação é inviável, e isso de alguma forma influencia o comportamento observado, mesmo que minimamente.

Além da observação presencial, optou-se também pela utilização de uma câmera para filmar todas as aulas. Flick (2004, p. 162) aponta que a observação em vídeo permite uma visão mais holística e mais abrangente de uma situação, além de serem menos seletivas, pois captam tudo que sua lente permite. Assim, todas as observações foram revistas pelo pesquisador através dos vídeos gravados, procurando encontrar pontos não percebidos presencialmente e também realizar uma reflexão mais profunda de determinadas situações, visto que o arquivo em vídeo permite a manipulação das cenas, podendo revê-las de qualquer ponto quantas vezes o pesquisador achar necessário. Dessa forma, a transcrição é mais rica, objetiva e confiável, pois não depende apenas da memória do pesquisador.

Da mesma maneira que a gravação em vídeo das aulas, a gravação em áudio da entrevista permitiu que o pesquisador revisitasse a entrevista e refletisse nos pontos levantados com calma, de forma também que permitisse uma transcrição mais fidedigna. Por isso, a entrevista foi gravada, transcrita e analisada posteriormente.

#### 4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa qualitativa como fundamentalmente interpretativa, segundo Creswell (2007, p.186-187), coloca o pesquisador como o responsável pela interpretação dos dados. Na fase de organização e análise dos dados, os passos que o autor descreve a serem seguidos são: descrição de uma pessoa ou cenário, análise dos dados para identificar temas e categorias, e, por fim, a interpretação dos dados, isto é, tirar conclusões sobre o significado dos dados, de forma pessoal e teórica, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais pergunta a serem feitas (ibid.). Assim, o pesquisador filtra os dados através de uma “lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais na análise dos dados qualitativos” (ibid., p. 187). Também salienta que há um reconhecimento por parte do pesquisador que toda pesquisa com esse caráter qualitativo vem carregada de valores. Tais características são encontradas na presente pesquisa e a caracterizam como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Pensando nestes princípios, os dados foram, primeiramente, organizados por meio da transcrição textual minuciosa das dez aulas observadas e da entrevista. Em seguida, o material transcrito foi pré-analisado e nele foram identificadas tendências e padrões significativos, afim de estabelecer categorias e temas. Foram identificados três grandes temas: primeiro é a relação entre percepção musical e atividades de apreciação musical; segundo é o uso da notação musical como ferramenta para desenvolver a percepção musical dos alunos e o terceiro tema é a relação entre prática (ou performance) musical com o desenvolvimento da percepção musical. Após a categorização dos dados, a análise foi feita buscando relacionar os dados obtidos e categorizados com a produção acadêmica existente sobre a temática, procurando criar associações e conexões que respondam à questão de pesquisa.

A organização das atividades descritas foi feita por categorias e não por ordem cronológica observada. Por isso, apesar de muitas aparentarem (e de fato terem) uma relação de continuidade lógica, não foram realizadas necessariamente na mesma aula, nem na aula seguinte. Algumas atividades também foram repetidas em outras aulas. Buscou-se relacionar e mesclar a descrição das atividades observadas com dados coletados durante a entrevista, nos quais Alice contribuiu para o entendimento das intenções de sua prática pedagógica, e com o entendimento de alguns autores sobre o assunto emergente dos dados coletados.

Os capítulos de análise se propõem a analisar as atividades realizadas em sala de aula que se relacionam mais diretamente com a percepção musical e seu desenvolvimento, como está posto no objetivo geral deste trabalho. Procurou-se ter no centro das discussões as atividades em si e não a prática pedagógica da professora Alice. Também se evitou focar na forma como os alunos participaram das aulas ou se compreenderam de forma satisfatória ou não os conteúdos. Porém, entende-se que algumas vezes comentários sobre essas questões foram inevitáveis e necessários.

#### **4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Creswell (2007, p. 78) salienta que todo pesquisador deve ter preocupações com questões éticas em sua pesquisa. Dentre as preocupações apresentadas, destaca-se a importância com autorizações e permissões por escrito dos participantes e das autoridades que porventura precisem ser consultadas sobre o andamento da pesquisa. É importante respeitar os locais de pesquisa, de forma que o pesquisador minimize o impacto que sua pesquisa cause no ambiente. Também deve haver um clima agradável entre as partes envolvidas, uma reciprocidade, para que a pesquisa não seja prejudicada. É fundamental que se tenha o cuidado com a revelação de informações que podem porventura prejudicar os participantes, por isso o anonimato é indispensável. E por fim, a segurança dos dados coletados precisa ser garantida pelo pesquisador, de forma que ele tenha como prestar contas desses dados quando solicitado.

Nesta presente pesquisa, a professora e os alunos foram devidamente informados que as filmagens e gravações que seriam feitas durante as aulas serviriam apenas para análise e coleta de dados por parte do pesquisador e não teriam divulgação pública. As perguntas realizadas nas entrevistas foram do tipo abertas e a professora teve a liberdade de respondê-las ou não. O questionário preenchido pelos professores foi feito anonimamente, através de pseudônimo, embora tenha as informações de contato dos participantes, estes só poderiam ser identificados na pesquisa pelo pseudônimo de sua escolha. Todas estas informações também estavam presentes no Termo de Assentimento, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações.

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Udesc e aprovado sob o número 1.368.879. Todos os procedimentos exigidos pelo comitê para aprovação do projeto foram seguidos. Entre os procedimentos incluiu-se diversos termos de consentimento e autorização: da direção das escolas e secretaria de educação, para realizar as observações no espaço escolar; dos professores, alunos e pais de alunos, para permitir a presença do pesquisador e gravação das aulas; autorização do professor para a realização das entrevistas, sua gravação e utilização dos dados para fins acadêmicos. Foi garantido o anonimato de todos os dados pessoais e também esclarecido que o conteúdo das entrevistas e observações transcritas são enviados a ela para que possa aprovar, retirar, modificar ou acrescentar tópicos que achar mais apropriados.

## **5 PERCEPÇÃO E APRECIÇÃO MUSICAL**

A apreciação musical, embora não seja a única modalidade de atividade educativa que desenvolve a percepção musical, destaca-se dentre as outras formas de atividade, porque trabalha diretamente com a obra musical em sua totalidade. Desta forma, tais atividades privilegiam uma audição ativa, pois toda a atenção do aluno pode estar dedicada a uma análise estética da obra. Conforme Barbosa (2009, p. 76), baseada na proposta de Bakhtin, “para a compreensão da obra de arte deve-se partir do todo (objeto estético), depois, se voltar para os elementos formadores (material constituinte, obra exterior) e, finalmente, retornar ao todo, quer dizer, compreender a obra exterior como objeto estético (em seus aspectos valorativos, relacionais e técnicos)”. Assim, entende-se que a atividade apreciativa da obra musical, isto é, dedicar o máximo de atenção possível a um momento de audição musical, é parte fundamental do desenvolvimento da percepção musical, porque possibilita com mais facilidade estas três fases da compreensão da obra, proposta pela autora.

Por isso, embora o tema da dissertação seja percepção musical, e não apreciação musical, optou-se por dar um destaque para as atividades que envolveram um trabalho voltado para a apreciação musical de obras musicais diversificadas, porque se entende a relevância desta atividade pedagógica para o tema. Todas as atividades neste capítulo têm como denominador comum o objetivo de alcançar uma escuta ativa por parte dos alunos e uma reação que evidencie que houve desenvolvimento da percepção musical por parte deles. Tal reação foi trabalhada em pelo menos três formas: manifestação oral, manifestação gráfica (desenho) e expressão corporal (movimento).

### **5.1 APRECIÇÃO MUSICAL MEDIADA PELA PROFESSORA**

Após organizar a sala, para que haja um espaço livre de carteiras e cadeiras para os alunos sentarem em roda, Alice anunciou que iria colocar uma música para os alunos ouvirem. Fez uma breve contextualização antes da apreciação, explicando que a música é de um compositor francês que compôs uma obra sobre animais, porém, sem letra, apenas com instrumentos. Os alunos deveriam, então, ouvir atentamente para tentar descobrir quais animais o compositor possivelmente buscou

descrever através da música. A obra executada foi o movimento Aquário da Suíte *O Carnaval dos Animais* do compositor francês Camille Saint-Saëns.

Essa obra tem sido bastante utilizada nas aulas de música em diferentes contextos, como, por exemplo, na experiência discutida por Mateiro e Silva (2003). As autoras analisam algumas atividades de apreciação musical realizadas com as crianças da Oficina de Música do Núcleo Pedagógico de Educação e Arte – Nupeart, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, sendo *O Carnaval dos Animais*, umas das obras.

Os alunos do 4º ano apreciaram a música, apenas ouvindo, e depois, foram estimulados a descrever o que ouviram. A professora Alice buscou dialogar sobre o clima da música, se era uma música agitada, rápida, devagar, misteriosa, lenta, calma, etc. Tentou também levar os alunos a descrever animais que a música poderia estar sugerindo. Alice colocou para todos ouvirem alguns pequenos trechos da música ouvida, enfatizando com a própria voz alguns movimentos melódicos, os movimentos de “sobe e desce”, relacionando-os com os conceitos de agudo e grave. Através do uso do canto, a professora procurou evidenciar melodias e contracantos, estimulando o aluno a perceber isso.

A atividade desenvolvida por Mateiro e Silva com as obras de Camille Saint-Saëns foi parecida com a proposta de Alice, isto é, ambas as experiências se utilizaram principalmente do diálogo com os alunos incentivando-os a fazer relações da música ouvida com os animais que a música procurou descrever. Mateiro e Silva (2003, p. 821) sustentam que “a música programática por apresentar aspectos extramusicais, uma vez que é descrita a partir de conceitos, imagens, experiências ou emoções, facilita a aproximação do ouvinte à compreensão da estrutura musical”. Elas também constatam que essa abordagem amplia de forma criativa e interessante o universo sonoro que rodeia os alunos.

A intervenção complementar à apreciação, isto é, a ênfase em movimentos melódicos por meio do canto para que sejam melhor percebidos pelos alunos, se relaciona com a ideia de ativação da audição musical proposta por Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 33). Para eles, “um primeiro meio de ativação é a observação e a reprodução do movimento e do tema. Num trabalho inicial, é aconselhável escolher obras com um tema claro e bem definido, que possa ser cantado facilmente”. Os autores listam uma série de formas de ativar a audição musical dos alunos para movimentos melódicos, dentre os quais destacam o canto do professor:

O professor deverá possuir muita sensibilidade para fazer sentir o ambiente e o caráter de uma obra [...]. Será preferível não cantar uma melodia com o nome das notas, mas sim sobre sílabas que possam desenvolver a formação vocal e que melhor representem o timbre da melodia original (WUYTACK E BOAL-PALHEIROS 1995, p. 39).

Algo importante a se destacar, é que entendo que o termo mais adequado para se referir a esses meios de ativação citados por Wuytack e Boal-Palheiros seria percepção musical, ao invés de audição musical. Audição musical é o ato de ouvir a música com finalidade educacional, porém o que está sendo desenvolvido é a percepção musical, não a audição. O termo audição é mantido para ser fiel à terminologia usada pelos autores.

Em uma outra aula, da mesma maneira que a atividade anterior, a professora colocou para tocar a Abertura da Ópera Carmem, do compositor francês Georges Bizet. Pediu que os alunos a ouvissem atentamente e que depois iria fazer perguntas sobre a música. Após o término da apreciação, a professora arguiu os alunos sobre suas impressões da peça ouvida. Eles disseram que a música lembrava “um circo”, “uma festividade” e mencionaram que havia violinos e pratos. A professora perguntou indiretamente sobre a forma da música, perguntando se a música era sempre igual o tempo todo ou não. Como os alunos não sabiam dizer com certeza, a professora colocou novamente a música para apreciação. Alice chamou atenção dos alunos para as mudanças de clima musical das partes e para o tema melódico, que sempre retornava durante a música.

A respeito dessa prática em enfatizar os elementos musicais ouvidos, França e Swanwick (2002, p. 13) afirmam que “as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados”. De acordo com Alice, cabe ao professor despertar o aluno para a percepção musical, atuando como mediador entre a criança e o conhecimento musical presente na escuta de uma música.

Após a escuta de uma música, por exemplo, Alice conta que procura saber deles o que eles escutaram na música, que instrumentos conseguiram perceber, sem, contudo, dizer a eles todos os instrumentos que tem. Procura aceitar os instrumentos que eles dizem, desde que tal instrumento realmente esteja na música, e dar dicas daqueles que eles não estão ouvindo, sempre de forma indagativa e não afirmativa. “

‘Parece que eu escutei outro instrumento, mas será que tinha mesmo? - Mas tem prof.? – Não sei...’ Vou ficar sempre assim: ‘acho que tem’”.

Alice também acredita que apresentar ao aluno modelos de fazer musical através da apreciação musical é indispensável para uma posterior criação musical, pois a partir do momento que ele compreende o fazer musical anterior, tal conhecimento servirá de base para ele se expressar musicalmente no futuro. Ela afirma que “ninguém cria nada do nada. ‘Ah, porque os alunos têm que compor, tem que criar’. Na verdade, é preciso ter repertório para criar. Eu preciso desse repertório para entender um pouquinho de ritmo, de melodia, de música”.

Essa ideia está diretamente ligada à concepção de música como uma forma de linguagem, principalmente a respeito das considerações de Schroeder (2009, p. 47), sobre o “receio de fornecer modelos”. Para esta autora, há muitos professores que creem que apresentar modelos prontos de fazer musical no ensino de música inibe uma suposta espontaneidade que o aluno possa manifestar em sua musicalidade, pois impõe uma forma de fazer música ao aluno. Tal postura, na visão da autora e de Alice, é equivocada, pois em uma perspectiva da música como uma forma de linguagem, os alunos só serão capazes de criar seus próprios enunciados se forem submetidos a algum nível de contato com obras musicais, para desenvolverem uma relação dialógica com eles. Como já foi dito, não há a possibilidade de criar obras musicais no vazio estético. Por isso, é fundamental fornecer referências estéticas para os alunos poderem desenvolver sua percepção musical, tanto se apropriando daquilo que eles já trazem como referências estéticas, como ampliando seu universo musical.

## **5.2 OUVIR E DESENHAR**

A prática de apreciação musical utilizando o desenho como forma de expressar o que está sendo percebido musicalmente foi observada em duas aulas diferentes, embora seja possível inferir que se tratam da mesma atividade, apenas expandida na segunda vez. Na primeira ocasião, a professora colocou uma música, bem curta, ao piano, do compositor Almeida Prado, para os alunos apreciarem e desenharem em seu caderno qualquer desenho que em suas concepções representassem aquela música. A música foi deixada para ser executada em *loop*, isto é, sendo repetida automaticamente assim que terminasse, e, assim, os alunos escutavam várias vezes e desenhavam enquanto ouviam.

Na aula seguinte, a professora pediu para os alunos desenharem três quadrados em seu caderno. Explicou que iria colocar, no aparelho de som, três músicas do compositor Almeida Prado, de seu álbum Cartilhas Rítmicas. Cada quadrado deveria conter alguma representação gráfica que representasse o ritmo de cada música. A professora salientou que os alunos não deveriam desenhar o instrumento das músicas, porque as três músicas eram ao piano. Ela frisou bastante a informação de que os desenhos devem representar o ritmo de cada pequena peça. Para exemplificar, a professora desenhou no quadro seis quadrados, três para ela e três para um aluno que ela escolheu. Então, enquanto cada música era tocada, ela e o aluno iam desenhando representações gráficas que representavam as músicas ouvidas. Pediu para que os alunos não copiassem os desenhos, mas que criassem sua própria forma de representar o ritmo das músicas.

O uso de desenho como suporte para expressão da percepção musical nas atividades de apreciação musical foi explorado nos trabalhos de Pereira (2010), Barbosa e França (2008) e Pacheco (2007). Pereira, em suas conclusões, faz um comentário que evidencia a eficácia desta prática:

No início das atividades de análise, permanecemos incrédulos quanto a seus resultados, uma vez condicionados aos contrastes apresentados nas atividades mediadas pelas histórias. Acreditávamos ser pouco provável que as crianças pudessem, espontaneamente, apresentar em seus desenhos algum indício de compreensão musical. Todavia, ao aprofundarmos as leituras e o foco das análises, os indícios foram aparecendo. As crianças conseguem sim perceber sozinhas vários conceitos trabalhados anteriormente nas aulas de musicalização, o que indica a acomodação destes conteúdos. É flagrante a percepção dos materiais sonoros e do caráter expressivo, inicialmente presentes nos relatos de maneira mais intuitiva, mas depois, predominando um caráter mais analítico e técnico (PEREIRA, 2010, p. 203).

Pereira (2010, p. 205) também salienta que a análise dos desenhos permite concluir que “os desenhos são indicadores de importantes características do desenvolvimento cognitivo das crianças”. Barbosa e França (2008, p. 1) colaboram também, afirmando que “ao desenhar, a criança expressa sua visão de mundo e comunica ideias, imagens e signos. O modo como ela percebe, vivencia e se relaciona com a música e com o universo sonoro está intimamente ligado à forma como se relaciona com o mundo”. Pacheco (2007, p. 123 e 131), ao pesquisar o uso de desenhos no estudo da percepção musical, salienta que embora haja poucas

pesquisas que façam uma relação entre desenho e percepção musical, a estratégia é interessante e bastante promissora.

Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 44) também enfatizam o uso do desenho como meio de ativação da audição musical dos alunos. Os autores creem que o recurso visual é muito importante no apoio ao desenvolvimento da percepção musical e acreditam que o desenho que o aluno faz da representação musical ouvida diz muito sobre sua compreensão do que ouviu.

Porém, o desenho nem sempre será objetivo no sentido de oferecer ao professor pistas concretas de habilidades perceptivas dos alunos. É muito comum que surja nos desenhos, como foi observado, embora os alunos não sejam o foco desta análise, algo que representem graficamente coisas que não tem uma relação direta com elementos da linguagem musical, como o ritmo percebido, o movimento melódico, etc.

Esse fato observado tem uma relação com as dimensões da experiência musical proposta por Grossi (2004). A autora, conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, propõe seis categorias de resposta musical: caráter expressivo, relações estruturais, materiais do som, contextual, composta e ambígua. A proposta da professora Alice evidencia que ela estava buscando uma resposta nas dimensões de relações estruturais e materiais do som que, segundo Grossi, se referem a qualquer comentário a respeito da estrutura e forma da música, isto é, repetições, contrastes, transformações, tensão e repouso, movimento melódico, movimento rítmico. Ela afirmou que gostaria que os alunos tentassem representar o ritmo da música e evitassem desenhar o instrumento, a fonte sonora, ou outro tipo de desenho.

Porém, alguns alunos representaram graficamente outros elementos que se aproximam mais do caráter expressivo, descrevendo sensações, sentimentos e estados de espírito que a música comunicou a eles (por exemplo, um aluno desenhou árvores). Isso não significa necessariamente que os alunos não perceberam as relações estruturais e materiais sonoros, mas demonstra que, assim como na pesquisa de Grossi, essas dimensões são percebidas primeiro.

### **5.3 ESCUTA MUSICAL E MOVIMENTO**

Alice contou que uma forma importante de trabalhar a percepção musical dos seus alunos é através da brincadeira como jogos, parlendas e cantigas de roda com movimentos. A professora explicou que costuma trazer canções de roda infantis brasileiras e de outros povos que envolvem o brincar, pois entende que é necessário que os alunos aprofundem o conhecimento de cultura musical, tanto brasileira quanto de outras culturas. A ideia de também trazer músicas e brincadeiras de outras culturas (como o *Kaeruno* e *Los Pollitos*), além do valor cultural propriamente dito, visa estimular a descoberta musical através da audição.

Na primeira atividade observada a turma formou uma roda e, ao centro, um aluno ficava com um chapéu. A turma cantou *Fui à Bahia*, dançou e bateu palmas ao ritmo da música, e ao final da música o aluno escolheu alguém para pôr o chapéu em sua cabeça, tomou seu lugar e o aluno escolhido foi para o centro. A música foi repetida e o processo também se repetiu até todos terem ido pelo menos uma vez ao centro com o chapéu.

Na segunda atividade, com a turma em roda ao som da cantiga *De abóbora faz melão*, os alunos cantaram e dançaram no ritmo da música enquanto a professora caminhava dentro da roda. Em determinado momento, sincronizada com a letra da música, Alice escolhia um aluno para dançar com ela. Os movimentos coreográficos são sempre os mesmos seguindo uma ordem: o indivíduo de dentro da roda imita ações como mexer em uma panela com uma colher e o aluno escolhido da roda imita o círculo da panela com os braços, depois juntos imitam estar tocando um violão, depois pulam, rodam em 360 graus e “requebram” a cintura. A música recomeça, como em um *loop*, e o aluno escolhido foi para o centro da roda realizar os mesmos movimentos que a professora fez, e a professora tomou seu lugar junto aos alunos. Enquanto isso, todos permaneceram dançando ao ritmo da música. A atividade acabou quando todos foram, pelo menos uma vez, para o centro da roda.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que as cantigas de roda não se caracterizam como atividades de apreciação musical, mas de prática (ou fazer) musical, visto que as crianças cantam e se movimentam durante a música, algo análogo à *performance*. Porém, entende-se que as atividades com cantigas de roda também podem ser categorizadas como atividade de apreciação musical pela forma como foram abordadas. A professora Alice colocou os alunos em roda e, com o auxílio de aparelhos de áudio, os alunos reagiam à música ouvida por meio do movimento e da brincadeira. Claro que havia, de acordo com a cantiga, movimentos combinados e

coreografados que são parte intrínseca da brincadeira de roda, porém, a correta execução desses movimentos, isto é, o sincronismo dos movimentos com o andamento e ritmo da música podem ser observados e analisados como forma de avaliação da percepção musical, além de permitir que o aluno desenvolva seu senso rítmico.

Esse entendimento é reforçado por Wuytack e Boal-Palheiros (1995). Eles citam o uso do movimento corporal como uma ferramenta de ativação da audição musical: “Observando os movimentos dos alunos, o professor tem a possibilidade de ver as suas reações à música e assim poderá ajudá-los, durante a audição, na compreensão da forma, o que é muito importante” (1995, p. 43). Assim, a reação motora à apreciação musical das cantigas de roda e da brincadeira tem um papel importante nos processos de percepção musical, tanto como auxílio no desenvolvimento como também na observação da professora, afim de analisar os alunos e fazer suas intervenções.

A importância das brincadeiras de roda e do uso de músicas folclóricas nos processos de musicalização é enfatizada por diversos educadores musicais. Os autores dos chamados métodos ativos, principalmente Kodály e Orff exaltam a importância de se utilizar a música nacional folclórica do país para a iniciação musical. Söniy, a respeito de Kodály, declara:

Kodály dizia que a primeira coisa que elas tinham de aprender eram as canções tradicionais de sua própria região, da mesma maneira que aprendiam o seu idioma antes de qualquer outro. Só depois de haver assimilado realmente essas canções elas deveriam se voltar para a música de outros países. Kodály costumava citar as palavras de Robert Schumann referentes à música tradicional (“Somente os que são acostumados a cantar canções folclóricas podem de fato apreciar a forma de ser de outros povos”), e acrescentava ainda: sendo possível, as canções tradicionais de outros países deveriam ser cantadas em sua língua original, já que isso aumenta o conhecimento da linguagem e a compreensão dos povos (SÖNIY, 1996, p. 36).

Essas recomendações de Kodály citadas pelo autor encontram eco nas práticas pedagógicas de Alice. Além de utilizar-se amplamente de músicas folclóricas e brincadeiras de rodas tradicionais, também ensina as músicas de outros povos na língua original, como foi o caso do *Kaeruno* e *Los Pollitos*. Provavelmente, essa relação entre as práticas pedagógicas da professora e Kodály tem a ver com sua formação profissional. Alice contou que trabalhou em uma escola de música cuja base

metodológica estava na obra de Kodaly. Por este motivo se interessou pelo método e, junto com um grupo de outros professores, foi para a Hungria fazer o curso Kodaly.

O PCN – Arte (BRASIL, 1997, p. 55), seguido por Alice em seus planejamentos, também traz recomendações que incentivam o uso de canções folclóricas, brincadeiras, parlendas, atividades diversas de movimento etc., como parte importante dos conteúdos das aulas de música. O documento também declara que:

As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc. (BRASIL, 1997, p. 55).

A brincadeira popular, ou de roda, também é reforçada por outros autores. Cunha e Ellery (2003, p. 193) declaram que “quando essas brincadeiras e canções são a tônica da ação pedagógica na sala de aula, acontecem evoluções no desempenho infantil, onde a criança valoriza a sua individualidade e a de seus colegas, aprende a ouvir, respeitar e valorizar aquilo que lhe é oferecido”. As autoras listam uma série de competências que as brincadeiras de roda, quando utilizadas na musicalização, ajudam a desenvolver: percepção musical, vivência em grupo, desenvolvimento do raciocínio, coordenação motora, sensibilidade artística, consciência de espaço, tempo e movimento, melhor socialização e, por fim, identificação com as raízes culturais

Essa ideia encontra eco nas palavras de Natera (2011, p. 45), quando afirma que:

Os educadores responsáveis devem proporcionar à criança o contato com diferentes diversidades musicais para criar o hábito de ouvir, mas que também possibilite que ela brinque e experimente o prazer ou o desprazer; *que desenvolva a percepção de elementos estruturais da obra musical*; estimule-a a ter interesse em trazer e socializar suas brincadeiras musicais para o ambiente escolar provocando reflexões sobre o contexto histórico e sociocultural no qual a música está inserida (NATERA, 2011, p. 45 – grifo meu).

Um aspecto notável das atividades musicais propostas em forma de brincadeira de roda é a presença do aspecto lúdico. Oliveira e colaboradores (2013, p. 1413) citam como características básicas de qualquer atividade lúdica a existência de algum tipo de regra ou normatização, em maior ou menor grau, a ausência da competição como

objetivo principal, embora algumas vezes ela exista, nem sempre ela importa muito, sendo mais importante o prazer de realizá-la, e um objetivo a ser cumprido. Nesse sentido, o aspecto lúdico é um recurso muito importante para a educação, e seu uso nos processos de ensino e aprendizagem de música é recomendado, pois traz para a atividade motivação para que o aprendizado aconteça.

Oliveira e colaboradores (2013, p. 1416) afirmam que:

Há outras formas de efetivar a musicalização que dispensam instrumentos musicais, e podem ser muito proveitosas, explorando métodos de educadores como Carl Orff, Dalcroze e Schafer, que nos possibilita fazer uso do lúdico na prática da educação musical, dando ênfase não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao psicomotor, sensível e social, explorando ao máximo o estímulo da afetividade entre os alunos, e entre alunos e professor.

Assim, as cantigas de roda, as brincadeiras, as atividades lúdicas, permitem que a apreciação musical produza desenvolvimento da percepção musical, de uma forma que em um primeiro momento pode parecer indireta, mas que é real. O movimento, a sincronização com a música, com os colegas, a afetividade envolvida no processo permite uma interiorização de conteúdos musicais de uma forma interessante, e, do ponto de vista do aluno, divertido. Desse modo, tornam-se uma ferramenta importante no processo pedagógico que visa o desenvolvimento da percepção musical, porque propiciam uma experiência musical que passa por diversos aspectos do desenvolvimento humano, como o motor, o cognitivo, o social, sem que se perca de vista o desenvolvimento da compreensão musical.

## 6 PERCEPÇÃO E NOTAÇÃO MUSICAL ALTERNATIVA

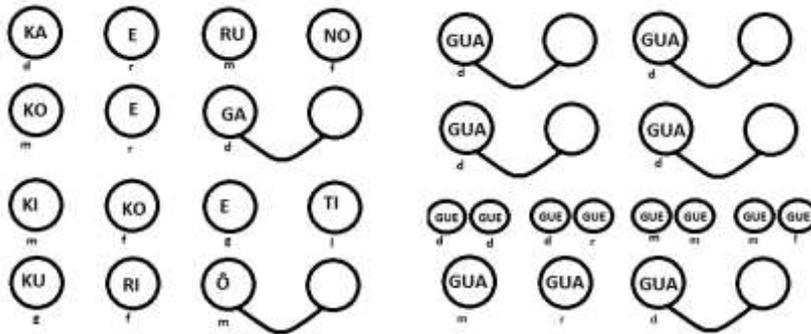
Neste capítulo são discutidas as atividades cuja presença da notação musical foi a norteadora do processo pedagógico de desenvolvimento da percepção musical. Na primeira parte, analisa-se as atividades que tiveram como objetivo o desenvolvimento da percepção rítmica. Na segunda parte, discute-se as atividades com o foco voltado para a percepção melódica das canções. Por fim, há uma discussão, baseada nas atividades observadas, sobre a relação entre notação musical alternativa e notação tradicional.

### 6.1 PERCEPÇÃO RÍTMICA

A partir do momento que o aluno vivencia a experiência de perceber algum elemento musical presente na música, Alice acredita que ele precisa registrar no papel o que percebeu. O processo de notação do fato musical compreendido ajuda no desenvolvimento de sua percepção musical. Por isso, ela trabalha com seus alunos formas de registro escrito da música e seus elementos. A escrita musical se torna, portanto, parte importante do desenvolvimento da percepção musical dos seus alunos, embora haja uma preocupação em apresentar a notação sempre depois da vivência e da experiência com a obra musical e seus conteúdos musicais. Alice contou que em sua abordagem com a notação alternativa procura uma abordagem não-tradicional, com figuras, cartões, desenhos, linhas e outros recursos, embora a notação tradicional também apareça eventualmente.

Em uma das atividades observadas, a professora fez vários círculos no quadro-negro, dividindo-os em grupos de quatro. Cada círculo a princípio simbolizaria as pulsações da música. Dentro de cada círculo a professora escreveu uma sílaba da canção *Kaeruno*, e indicou ligaduras onde as sílabas se prolongavam sobre a pulsação (figura 1). Em alguns lugares onde as sílabas são mais curtas que a duração da pulsação, a professora fez círculos pequenos. Terminado o desenho no quadro, os alunos cantaram a canção lendo essa representação da notação musical enquanto Alice acompanhava batendo no quadro em cada círculo com um pincel atômico, (tipo de caneta hidrográfica para escrever em quadro branco), sincronizando com o canto dos alunos.

Figura 1 - notação alternativa criada pela professora Alice da música Kaeruno

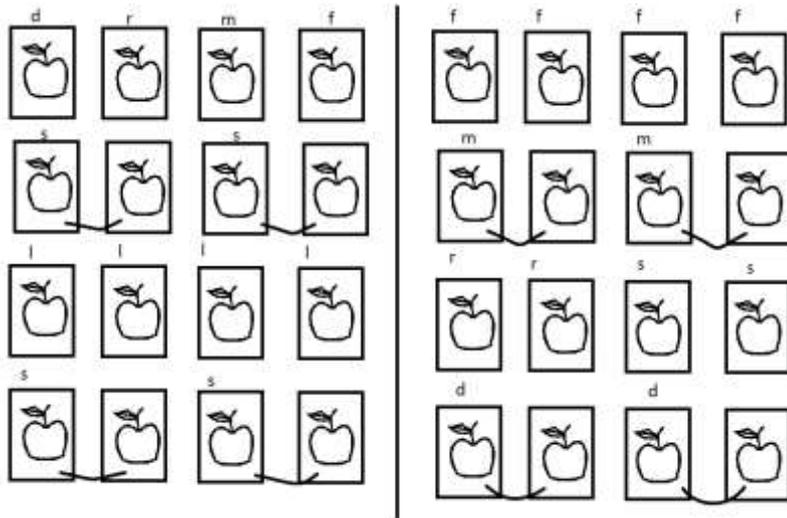


Fonte: Elaborada pelo autor.

Os mesmos procedimentos foram feitos com a música *Los Pollitos*, com algumas variações. No lugar de círculos foram utilizados quadrados e a letra da música não foi incluída. A professora incluiu os alunos na elaboração da notação alternativa, solicitando que os alunos contassem quantas pulsações haviam na música, contando quantas vezes os alunos batiam o “coração da música” durante sua execução, até sua metade. Quando os alunos chegaram à conclusão de que a metade da música possuía 32 pulsações, a professora desenhava no quadro 32 quadrados, distribuídos em 8 linhas, com 4 quadrados cada (figura 2).

A professora cantou novamente a música com os alunos, batendo com o canetão em cada quadrado simultaneamente em cada pulsação. Depois, a professora, em diálogo com os alunos, desenhava uma maçã em cada quadrado que coincidia com uma sílaba cantada. Ao perceberem que algumas figuras ficaram vazias, a professora explicou que o som anterior se prolongou até esta pulsação. Então, Alice desenhava uma maçã em cada quadrado vazio e ligou-o ao anterior através de uma ligadura. Ao preencher totalmente os quadrados, os alunos cantaram mais uma vez, para compreender a função da ligadura.

Figura 2 – notação alternativa criada pela professora Alice da música *Los Pollitos*



Fonte: elaborada pelo autor, 2016.

A notação musical alternativa apresentada por Alice nas atividades descritas acima dão um destaque especial aos elementos rítmicos da melodia. Foi bastante evidente na abordagem de Alice que a notação não foi um fim em si mesmo, mas uma forma de ativação da audição musical dos alunos, conforme destacam Wuytack e Boal-Palheiros (1995) que utilizam o recurso visual para a apreensão dos conteúdos musicais. Estes autores apresentam o musicograma como uma abordagem metodológica para o ensino de música a utilização de uma forma de recurso visual como meio de apoio para a audição. Evidentemente, a estrutura metodológica do musicograma é diferente da proposta por Alice em suas aulas, mas há alguns pontos de contato entre as duas abordagens, como a utilização do recurso visual como parte importante do desenvolvimento da percepção musical e a representação da estrutura musical da obra, no caso, a melodia, de forma gráfica, afim de facilitar a compreensão deste conteúdo.

Wuytack e Boal-Palheiros, ao fundamentarem a importância do recurso visual no desenvolvimento da audição música, afirmam que:

O fato da música ser uma arte que ocorre no tempo dificulta esta experiência de unidade. A percepção do fenômeno sonoro desenvolve-se, realmente, no tempo, e a memória nem sempre tem a possibilidade de apreender este fenômeno. [...] A percepção visual tem características diferentes: está sempre situada no momento presente, porque possui uma dimensão espacial. Por exemplo, mesmo quando queremos observar um pormenor de um quadro, continuamos a ver a sua totalidade, que embora em segundo plano, se encontra no nosso campo de visão. O estudo do pormenor não elimina a apreensão da totalidade (WUYTACK, BOAL-PALHEIROS, 1995, p. 52).

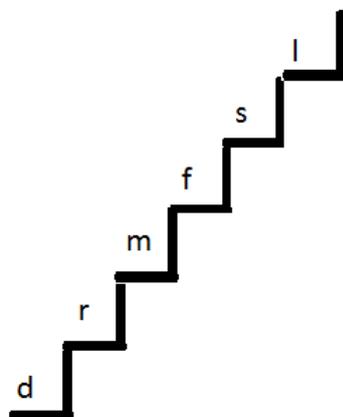
Os autores continuam afirmando que tal integração global é desejável na educação musical, e que a visão pode ser um caminho interessante nesse sentido, pois “a percepção puramente auditiva é quase uma ficção” (ibidem, p. 52).

## 6.2 PERCEPÇÃO MELÓDICA

Para a compreensão do movimento melódico das obras musicais estudadas, a professora escreveu embaixo de cada círculo da figura 1 e acima dos quadrados da figura 2 a primeira letra do nome da nota musical correspondente, na escala de Dó maior. Ao lado, ainda no quadro, a professora desenhou uma escada e escreveu a primeira letra do nome das notas musicais (escala de dó maior, até o Lá) em cada degrau (figura 3). Essa ideia de usar apenas a primeira letra dos nomes das notas musicais remete à abordagem de Kodály (SILVA, 2011), que utiliza o nome das notas sem o pentagrama como uma forma de grafia musical para desenvolver os conteúdos progressivos do solfejo.

Alice cantou com os alunos a canção *Kaeruno* e *Los Pollitos* subindo e descendo a escada, batendo em cada degrau com o pincel atômico que usou para desenhar na lousa. Em seguida, colocou alguns alunos para cantar e tocar com o pincel atômico. Ela também dialogava e enfatizava os movimentos melódicos de subir e descer da melodia, solicitando, sempre que possível, a participação dos alunos para dizer se a nota seguinte era mais aguda ou mais grave.

Figura 3– “escadinha” desenhada pela professora Alice no quadro

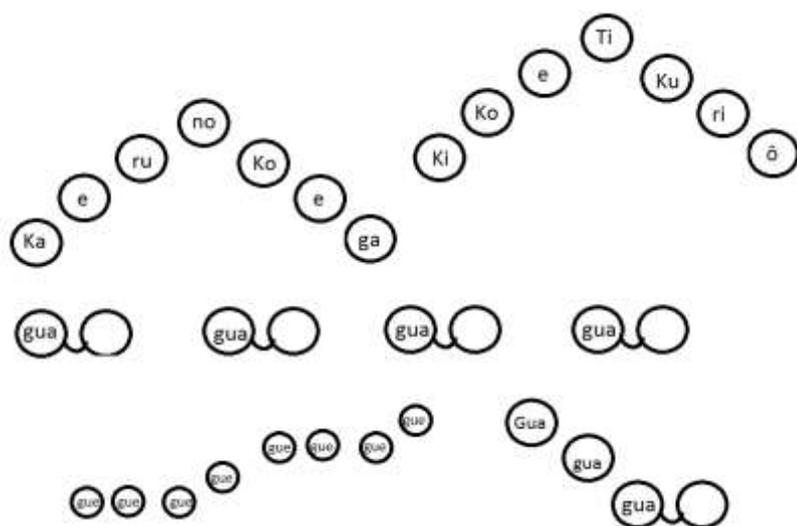


Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Para o desenvolvimento da percepção melódica, especificamente da percepção de alturas, visto que as figuras 5 e 6 enfatizam o aspecto rítmico das melodias, a professora também se utilizou do recurso visual como apoio e ativador da percepção musical. A ideia de utilizar a escada enfatiza a relação de escala musical no aspecto melódico, no caso, a escala de Dó maior, o que auxilia no desenvolvimento da compreensão da tonalidade e graus. Também foi perceptível que este recurso auxiliou na afinação dos alunos, embora a professora não mostrou preocupação específica com este aspecto da performance musical. Aparentemente, de acordo com a minha observação dos alunos, essa abordagem, por enfatizar a relação de subir e descer do movimento melódico, ajuda no senso de afinação.

Em uma outra estratégia observada, cada aluno recebeu da professora uma folha contendo uma notação alternativa das alturas das notas da música *Kaeruno* (figura 4). A notação consistia em vários círculos, cada círculo contendo uma sílaba da canção, que sobem, descem ou permanecem na mesma altura de acordo com o movimento melódico. Os alunos então deveriam cantar a música observando o movimento desses círculos e com uma das mãos realizar o movimento de subir e descer de acordo com as notas musicais da melodia.

Figura 4 – notação alternativa da canção *Kaeruno*



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Essa atividade enfatizou a compreensão do movimento melódico da canção integrada com a percepção rítmica da melodia. Ela junta os círculos da figura 5, que representam a dimensão rítmica, com a distribuição destes círculos de acordo com o

movimento melódico, isto é, subindo ou descendo os círculos, conforme ficam mais aguda ou grave. A utilização das mãos para auxiliar na compreensão da dimensão melódica, subindo e descendo a posição da mão de acordo com a nota cantada, facilitou ainda mais o desenvolvimento da percepção melódica. Tanto as abordagens visuais quanto a motora (movimento das mãos) podem ser classificadas como ativadoras da audição musical, conforme Wuytack e Boal-Palheiros (1995).

É notável, porém, que esse uso das mãos subindo e descendo para a noção de altura e movimento melódico lembra o uso da manossolfa como um recurso de aprendizagem fundamental na pedagogia de Kodály (SILVA, 2011). Entretanto, em nenhum momento foi observado a manossolfa sendo feita ou ensinada efetivamente durante as aulas. Não houve essa preocupação, o movimento das mãos enfatizou apenas a direção da melodia que, assim como a manossolfa, “reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas” (SILVA, 2011, p.75). De qualquer forma, o recurso visual ainda se manteve como o norteador da ativação da percepção musical.

Todos estes recursos visuais, para notar de alguma maneira as melodias, podem ser entendidos também como notação musical alternativa. França (2010, p. 11) confirma o uso da notação alternativa como uma abordagem pedagógica interessante para o desenvolvimento da percepção musical. A autora optou pela nomenclatura *notação musical analógica*, definindo como uma notação que se baseia “na analogia entre propriedades do campo auditivo e visual”. Esta forma de notação “é um recurso facilitador da performance, escuta e da compreensão musicais”. Como vantagem, afirma que a notação analógica tem uma apreensão mais imediata do que a notação tradicional. Entendendo a expressão escuta musical como sinônimo de apreciação musical e o termo compreensão musical como sinônimo de percepção musical, percebe-se que a autora endossa as atividades de notação alternativa observadas. Essa ideia também se mescla com a noção anterior do registro visual como forma de ativação da audição musical, proposta por Wuytack e Boal-Palheiros (1995).

Essa modalidade de atividade também foi estudada no artigo de Mateiro e Okada (2012), cujo objetivo foi compreender a relação existente entre a representação da notação musical não tradicional, também denominada de alternativa e analógica, e sua utilização durante os processos de ensino e aprendizagem do sistema simbólico

musical, a partir da percepção de licenciados acerca de uma aula de música gravada em vídeo. Em seus resultados, apresenta as impressões dos estudantes, das quais se destaca a forma positiva como os estudantes da licenciatura perceberam a ideia de e utilizar de notação musical alternativa, principalmente destacando que o aspecto lúdico auxilia na compreensão musical das crianças.

As autoras destacam os aspectos similares da notação alternativa com a notação tradicional. Segundo Mateiro e Okada (2012, p. 9), o fato das formas de notação serem análogas justifica o uso empregado da terminologia “notação analógica”, utilizada por França (2010), pelo fato de “usarem desenhos para introduzir de forma lúdica os códigos da notação musical tradicional na linguagem das crianças”. As autoras concluem em seu artigo que:

Ficou claro que a utilização de desenhos familiares à criança pode ser uma ferramenta de apoio pedagógico para a aprendizagem dos conteúdos de *percepção musical*. A criança apreende melhor conceitos como altura e divisão rítmica através de imagens conhecidas, pois relaciona mais facilmente desenhos de formas concretas. Por isso, quando um som é representado com um código registrado sob a forma escrita tradicional torna o entendimento da *percepção musical* mais complexo para crianças pequenas que ainda não conhecem o conjunto de regras e os signos do código para decodificar os sinais gráficos (MATEIRO, OKADA, 2012, p.11 – grifos meus).

Antes de elucidar o próximo tópico deste capítulo, um fato merece atenção: a ausência de alguma atividade, durante as aulas de música, que procurasse desenvolver a percepção harmônica dos alunos. Somente os aspectos rítmicos e melódicos foram trabalhados. Talvez em função das observações serem apenas um recorte do planejamento anual da professora Alice, pode ser que tal atividade não foi observada porque foi trabalhada anteriormente ou posteriormente às observações. Porém, esse fato pode estar vinculado à ideia de que a dimensão harmônica é mais complexa que a rítmica e melódica, não sendo ainda o momento de trabalhar tal conteúdo com os alunos. Essa ausência de conteúdo harmônico nas aulas de música, principalmente na escola regular, já foi apontada por Pecker (2007).

### 6.3 NOTAÇÃO ALTERNATIVA *VERSUS* NOTAÇÃO TRADICIONAL

Pode-se inferir também que um dos objetivos, talvez secundário, das atividades com a notação alternativa foi o de preparar os alunos para a leitura musical tradicional. Tanto os círculos da figura 5, da música *Kaeruno*, quanto os quadrados na figura 6, da música *Los Pollitos*, foram divididos em grupos de quatro, claramente uma alusão à fórmula de compasso 4/4. Tanto os círculos quanto os quadrados têm uma relação direta com os valores rítmicos de semínima e colcheia. Essa relação fica mais óbvia ainda com o uso de ligaduras em alguns lugares.

A questão do ensino da notação musical tradicional nos contextos da educação básica é algo que gera alguns debates entre os educadores musicais. Nas atividades observadas, embora a utilização da notação alternativa tenha seus méritos por si mesma, no que se refere a acrescentar no desenvolvimento da percepção musical dos alunos, há uma tentativa clara de aproximar os alunos da notação tradicional. França (2010, p. 13) declara:

Tenho tido oportunidades de observar como o tipo de notação adotado pelo professor influencia o desenvolvimento musical do aluno. Formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical. Por outro lado, um ensino calcado na notação tradicional tende a formar ouvidos e mentes tradicionais. Uma opção igualmente equivocada é trabalhar notações alternativas com os iniciantes e abandoná-las tão logo se apresente a tradicional, como se a primeira fosse apenas uma forma preliminar ou inferior. Uma vez ensinadas claves e colcheias, raramente retorna-se às notações alternativas. O ouvido pensante, de Schafer (1991), é um antídoto altamente eficaz para esse quadro (FRANÇA, 2010, p. 13).

França (2010) critica o abandono da notação alternativa assim que o aluno aprende a notação musical tradicional e destaca que a notação alternativa não pode ser entendida como uma forma inferior de notação musical. Embora não negue a importância do ensino da notação tradicional em si, aparentemente tem ressalvas quanto a ele, pois forma “ouvidos e mentes tradicionais”, pensamento reforçado quando afirma que:

É essencial que a criança adentre o mundo das letras, dos pentagramas e dos “combinados” para se constituir como ser social. A aquisição das convenções da escrita permite registrar e compartilhar percepções, ideias, fatos e informações. Mas quando algumas convenções se firmam, outras janelas se fecham (FRANÇA, 2010, p. 10).

A autora confirma a importância da notação tradicional ao afirmar que é essencial adentrar no mundo dos pentagramas. Porém, estimula o uso contínuo da notação alternativa como uma forma de não permitir que a convenção social da notação tradicional limite a imaginação e a forma de perceber a música.

Outro aspecto interessante foi a substituição das sílabas da letra da música *Los Pollitos* por nome de notas musicais. Mais uma vez, isso tem uma relação direta com leitura musical tradicional. Porém, ao contrário da abordagem tradicional, na qual a escrita musical costuma ser “um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem musical”, algo muito criticado por Schroeder (2009, p. 50.), a vivência com a melodia ocorreu antes. Isso parece estar em acordo com a ideia do desenvolvimento da percepção musical contextualizado, efetivamente musical. Schroeder (2009, p. 50-51), enfatiza a experiência da linguagem musical concreta antes da abstrata, visto que, assim como a linguagem verbal, na qual primeiro o indivíduo aprende a falar para depois passar para o aprendizado da escrita, de igual modo os planejamentos dos processos de ensino musical devem ter essa premissa como norteadora, ou seja, cantar antes de aprender a escrever música.

Em outra atividade, a professora trouxe para a turma os canos *boomwhackers*, tubos feitos de um material muito parecido com PVC (figura 5), que quando percutidos, geralmente contra o corpo do executante, soam uma nota musical. Assim, é possível a criação de arranjos para serem executados em grupo, em uma proposta parecida com a utilização de sinos. Ela entregou para os alunos canos que soavam as notas dó, ré, mi, fá, sol e lá. Os alunos tiraram um tempo para aprender a tirar o som corretamente do cano em percussão contra o corpo. A utilização dos canos *boomwackers* tem sido difundida no Brasil principalmente por Uirá Kuhlmann (2003). São canos que quando percutidos contra o corpo ou outro local soam uma nota musical.

Figura 5 – canos boomwhackers



Fonte: RHYTHM BAND INSTRUMENTS. **Boomwhackers.** Disponível em: <<http://rhythmband.com/move-and-play-with-boomwhackers/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

A professora distribuiu os canos para os alunos, 12 canos, dois para cada nota musical e ensaiou os grupos até cada grupo conseguir executar corretamente a sequência melódica das músicas ao menos uma vez. Como tem mais alunos que canos disponíveis, a professora revezava os alunos.

Para tocar a música *Los Pollitos*, a professora escreveu a letra da música no quadro e a turma cantou algumas vezes. Ao lado da letra, a professora desenhou as figuras rítmicas de notação tradicional (mínimas e semínimas) correspondente a cada sílaba. Embaixo de cada figura rítmica, ela escreveu a primeira letra do nome da nota musical correspondente à sílaba cantada (figura 6).

Figura 6 – leitura rítmica tradicional com a canção Los Pollitos

Los pollitos				
dicen				
Pio, pio				
Pio				
Cuándo tienen				
Hambre				
Cuando tinen				
frio				

Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura 6, que serviu de partitura para os alunos executarem e ensaiarem a peça, apresenta a ênfase na dimensão rítmica da execução. A dimensão melódica, representada pelas letras acima dos valores rítmicos, serviu de sinalização para quais canos deveriam ser executados no momento. A letra da música ao lado também se mostrou importante para auxiliar os alunos nos ensaios, isto é, saber se situar e perceber em que parte da canção estavam durante o ensaio.

Fica evidente também a intenção da professora de aproximar os alunos da notação tradicional, desta vez utilizando-se explicitamente dela. No caso, apenas a dimensão rítmica foi substituída pela notação tradicional. A transição entre a notação rítmica alternativa, proposta por Alice anteriormente, para a notação tradicional não pareceu difícil para a turma, de forma que os alunos fizeram a transposição sem maiores dificuldades. Isso evidenciou que, além de servir de ativação para a percepção musical dos alunos, a abordagem com notação musical alternativa foi efetiva em preparar os alunos para a notação tradicional.

## 7 PERCEPÇÃO E PRÁTICA MUSICAL

Neste capítulo são apresentadas e discutidas as atividades cujo norteamo foi a prática musical. No primeiro momento, são analisadas as atividades que tiveram o foco no desenvolvimento da percepção do pulso das canções e do ritmo das melodias. Tais atividades prepararam os alunos para as práticas musicais posteriores observadas. Depois, são apresentadas e discutidas as atividades que tiveram como objetivo preparar os alunos para executarem um arranjo elaborado pela professora da música *Kaeruno*. Nesta parte, destaca-se a estratégia de utilizar-se do papelofone para preparar os alunos para tocar no xilofone. Por fim, analisa-se as atividades que prepararam os alunos para tocar o arranjo de Alice para a música *Marinheiro Só*. Nesta parte também se dedica um espaço para discutir a importância da performance musical no processo de desenvolvimento da percepção musical.

### 7.1 PERCEBENDO O PULSO E O RITMO DA MELODIA

A professora, sentada em roda com os alunos, lembrou e cantou com eles a música japonesa chamada *Kaeruno* (figura 7), que já era conhecida pelos alunos. Depois, a professora explicou que deveriam cantar novamente, só que desta vez, deveriam bater na perna o ritmo do “coração da música”. O “coração da música” é uma analogia que a professora propôs do elemento musical *pulso*. A professora explicou que, assim como o coração humano, o coração da música deve se manter constante, sem acelerações, pausas e arritmias, “para que a música não morra”, conforme palavras de Alice. Então os alunos cantaram novamente a música executando o seu andamento, batendo na perna o “coração da música”.

Figura 7– transcrição da música *Kaeruno*

The image shows a musical score for the song 'Kaeruno'. It is written in 4/4 time and consists of two staves. The first staff has a treble clef and contains the melody with the lyrics: 'Ka e ru no ko e ga ki ko e ti cu ri ô gua gua'. The second staff starts with a measure rest of 6 measures, followed by a melody with the lyrics: 'gua gua gue gue gue gue gue gue gue gue gua gua guã'.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa atividade, é possível notar a presença de várias ideias. Há uma preocupação em apresentar o conteúdo musical sempre vinculado à obra musical, adequadamente contextualizado (BARBOSA, 2009), em fornecer aos alunos modelos de fazer musical, a partir dos quais eles podem tomar como exemplo para análises de outras canções (SCHROEDER, 2009), e também de enriquecer seu próprio repertório musical, entrando em contato com canções folclóricas. O próprio valor da canção folclórica na educação musical, seu uso na sala de aula, é discutido por Kodály e Orff (SÖNIY, 1996; SILVA, 2011; BONA, 2011), Cunha e Ellery (2003), entre outros. Outro aspecto marcante nas aulas é a presença do aspecto comparativo ou analógico, isto é, do uso da imaginação da criança para compreender um conteúdo musical que é abstrato, utilizando-se de algo mais concreto e que se relaciona com elementos do dia a dia do aluno: a batida do coração. Esse tópico, importância da canção folclórica e sua relação com a educação musical, já foi discutido no capítulo 5 desta dissertação, no subtítulo Escuta musical e Movimento.

A professora, então, pediu que os alunos fizessem duplas, e um aluno batia o ritmo do coração da música nas costas do amigo, enquanto todos cantavam a música. Depois, as posições deveriam ser invertidas. Desta maneira, percebe-se que tanto as pulsações que os alunos batiam na perna quanto as realizadas nas costas do colega ao lado remetem à ideia do movimento como ativador da percepção musical do andamento e do ritmo da melodia como forma de expressão concreta do conhecimento musical aprendido pelo aluno. É na realização do movimento preciso do andamento ou do ritmo da melodia que a professora pode então avaliar a turma e os alunos de forma individual, tendo assim o *feedback* da sua prática docente e agir a partir disso.

Ainda sentados, a professora explicou que agora os alunos deveriam cantar a música batendo palmas no ritmo da melodia. Para realizarem isso, para cada sílaba cantada uma palma deveria ser tocada junto. Os alunos cantaram várias vezes a música batendo palma junto com cada sílaba cantada, procurando sincronizar ao máximo as palmas com a melodia. Depois de várias execuções cantadas, a professora propôs que os alunos cantassem mentalmente a música batendo palmas. A ideia foi sincronizar todas as palmas dos alunos no ritmo da melodia, sem cantar.

Essa mesma sequência de atividades realizadas a partir da música *Kaeruno* foi também realizada com base em outra música, *Los Pollitos* (figura 8), uma canção

folclórica chilena. A única diferença de procedimento foi que essa música não era conhecida previamente dos alunos, então foi necessário ensinar a melodia e a letra da música.

*Figura 8 – transcrição da música Los Pollitos*

Los pol - li - tos di - cen pi - o pi - o pi - o,  
 5 cuán - do tie - nen ham - bre, cuán - do tie - nen fri - o,  
 9 La gal - li - na bus - ca el maíz y el tri - go,  
 13 pa - ra los pol - li - tos cuán - do tie - nen fri - o.

Fonte: Elaborada pelo autor.

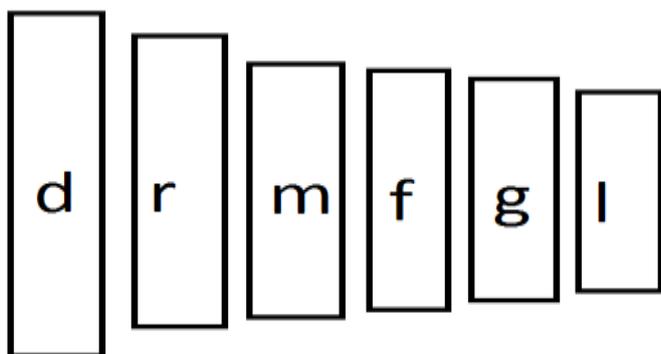
Foi interessante notar que, ao propor que os alunos batessem palmas no ritmo da melodia sem fazerem uso do canto, essa atividade possibilitou uma avaliação mais precisa da turma, de sua percepção do ritmo da melodia. Quando batiam palmas cantando junto, foi possível observar que muitas crianças não se preocupavam tanto em sincronizar o ritmo do seu canto com as palmas. Mas quando foi proposto que apenas o ritmo da melodia fosse executado, sem o canto, foi perceptível a mudança de postura e concentração. Essa atividade também exigiu e estimulou a memória musical, fator muito importante para o desenvolvimento da percepção musical, importância já levantada por Gordon (2016) e Sloboda (2008).

## 7.2 ENSAIO DAS MÚSICAS *KAERUNO* E *LOS POLLITOS*

A professora desenhou no quadro o que ela nomeou de “papelofone”. É um desenho simples de um xilofone com sete teclas (figura 9). Os alunos desenharam em seu caderno o papelofone e em cada tecla eles escreveram a primeira letra da nota musical correspondente, de dó a si. A professora explicou que eles devem cantar o *Kaeruno* e simular estar tocando um xilofone, usando o papelofone e um lápis, ou caneta, para treinar e decorar o movimento de subir e descer da melodia, preparando-os para futuramente tocar no xilofone real. Para saber que a sequência de notas que

eles devem tocar e a duração das notas, os alunos receberam em papel a notação alternativa da música *Kaeruno*, conforme figura 1. Assim, a folha com a notação alternativa faz a função de partitura e o papelofone faz a função de instrumento.

*Figura 9 – papelofone*



*Fonte: Elaborada pelo autor*

A professora trouxe, então, para a sala dois xilofones de duas oitavas. Um aluno foi posicionado em cada oitava, e receberam uma baqueta para executar a música. A professora direcionou o ensaio, corrigindo e auxiliando os alunos nas execuções. Os alunos eram revezados a cada finalização da música. Os outros que não estão executando observavam. A professora, orientou os alunos a prestarem bastante atenção, tanto os que tocavam quanto os observadores. Fez várias explicações sobre o movimento melódico, agudo e grave, correções de execução e orientações técnicas para que os alunos tirassem o som do instrumento de forma mais adequada possível.

A utilização do instrumental Orff como auxílio nas aulas de musicalização tem sido amplamente difundida por educadores musicais. Esse conjunto de instrumentos direcionados à prática de música e dança elementar na pedagogia de Carl Orff, abrange flautas, instrumentos percussivos de afinação definida (xilofones, metalofones, tímpanos) e de percussão de altura indeterminada. O propósito desses instrumentos é ser uma alternativa de instrumentos musicais adaptados à realidade escolar (BONA, 2011; ALMEIDA et al, 2016, p. 86). Wuytack e Boal-Palheiros (1995, p. 37-38) também citam a utilização do instrumental Orff como uma forma de ativação da audição musical.

Nesta atividade foram trabalhados simultaneamente aspectos rítmicos, melódicos, de andamento, pulso. A percepção musical foi posta em prática, e através do fazer musical os alunos tiveram a oportunidade de expressar sua musicalidade.

Também foi enfatizado aspectos técnico-musicais, justamente porque há a necessidade de um mínimo de preparo técnico para produzir corretamente os sons do instrumento, no caso o xilofone (BONA, 2011). Nesse sentido, a professora preparou os alunos para o xilofone por meio do papelofone.

Obviamente, é bem limitado tocar num papel, visto que ele não produz som, não tem o rebote do instrumento de verdade, tampouco a caneta pode ser comparada adequadamente a uma baqueta específica para xilofone. Porém, a atividade preparou os alunos para familiarizarem-se com a ideia de agudo e grave relacionado com esquerda e direita, comum a quase todos os instrumentos de teclas, e prepara para que o aluno decore qual sequência de teclas do xilofone ele terá que percutir. Justamente este aspecto Alice demonstrou maior preocupação, provavelmente em função de sua observação da dificuldade dos alunos em decorar qual sequência de notas deveriam percutir com a baqueta.

A apreciação musical também teve lugar nessa atividade. Como nem sempre haviam instrumentos para todos os alunos, foi estabelecido um revezamento entre eles. Os alunos que não estavam tocando naquele momento eram estimulados a ouvir atentamente todas as instruções juntamente com os alunos executantes no momento, a escutarem ativamente e se envolverem na canção, mesmo estando apenas observando e ouvindo.

Os alunos também ensaiaram em várias aulas a música *Los Pollitos*. O processo de ensaio dessa música foi descrito no capítulo anterior, porém as análises focaram na presença da notação tradicional nos ensaios da música. Basicamente, os alunos ensaiaram a música tocando nos canos *boomwackers*, revezando-se em grupos de doze alunos, dois para cada nota musical, de dó a lá, e executando a partitura duas vezes.

A leitura musical teve papel de destaque nos ensaios da música, visto que elas serviram de base para a execução dos arranjos. Embora muitos alunos acabam tocando de cor, pois os ensaios eram frequentes, a notação teve sua importância. Na música *Los Pollitos* ela teve um aspecto mais influente, visto que o arranjo consistia na execução da canção duas vezes nos canos *boomwacker* e era necessária a atenção à partitura para saber quando seria a sua vez de tocar a nota. Já na música *Kaeruno* ela teve menor influência, pois o arranjo tinha inúmeros aspectos que foram convencionados e decorados: entrada dos instrumentos, células rítmicas específicas sendo executadas em pontos específicos da obra, aspectos de forma e estrutura

musical, etc. A partitura serviu apenas para a correta execução das notas musicais do tema.

### 7.3 ENSAIO DA MÚSICA MARINHEIRO SÓ

No ensaio da música *Marinheiro Só*, (figura 10) os elementos de forma e estrutura musical foram bastante enfatizados. A música, já conhecida dos alunos, é composta de frases perguntas e uma frase resposta que se repete. Dois alunos foram escolhidos para cantar a melodia da frase pergunta e a turma respondia com a frase resposta cantando e/ou tocando instrumentos percussivos no ritmo da melodia ou como efeito, no caso dos chocalhos.

A professora distribuiu os instrumentos da seguinte forma: além dos dois meninos cantores, alguns meninos com tambores, alguns com triângulos, um menino com um pandeiro, e as meninas com chocalhos. Ela propôs e ensaiou com os alunos durante várias aulas o seguinte arranjo para a música:

- Parte A1: um aluno canta a frase pergunta, e as meninas respondem na frase resposta apenas tocando o chocalho como “efeito”, sem cantar.
- Parte A2: o outro menino canta a mesma frase pergunta anterior, e as meninas respondem tocando o chocalho no ritmo da melodia e cantando a frase resposta.
- Parte B e C: os dois meninos cantam o solo, as meninas respondem cantando a frase resposta e tocando o ritmo da melodia no chocalho, os meninos dos tambores tocam no tempo 1 e 3 de cada compasso, e os meninos nos triângulos tocam no tempo 2 e 4.
- Volta parte A (1 e 2).
- Volta parte B e C: adiciona o pandeiro em um ritmo mais característico do samba.

Figura 10 – transcrição da música Marinheiro Só

**Marinheiro Só**

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of two parts: 'Solo' and 'Resposta'. The lyrics are in Portuguese and describe a sailor's life and his longing for his mother. The score is divided into sections labeled A1, A2, B, C, and D.

**Solo**

Eu não sou da-qui... eu não te-cho a mor... eu sou da Ba-hi-

**Resposta**

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

de São Sal-va-dor... Eu não sou da-qui... eu não te-cho a mor

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

eu sou da Ba-hi-a... de São Sal-va-dor... oh ma-ri-nhei-ro, ma-ri-

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

nhei-ro, quem te en-si-nou a ma-dre ou foi o tem-bó do na-vio ou foi o bo-lan-ço do

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

mar. Lá vem, lá vem... e - le vem fa - cei - ro... to - do de bran-

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

- co, com seu bo-né - zinho... Lá vem, lá vem... e - le vem fa - cei-

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

ro... to - do de bran - cu, com seu bo-né - zinho...

Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só Ma-ri-nhei-ro só

Fonte: Elaborada pelo autor, 2016.

Diferentemente dos outros ensaios, esse arranjo foi ensaiado sem o auxílio de recurso visual escrito ou desenhado. Para ensinar aos alunos todas as nuances musicais da canção a professora utilizou-se apenas da imitação e da repetição. Porém, de certa forma o recurso visual foi indiretamente utilizado porque a professora regia cada movimento e entrada dos alunos. Sem a regência da professora, apenas dependendo da memória dos alunos, o arranjo provavelmente não seria executado corretamente.

Durante a observação desses ensaios, foi perceptível que a elaboração e execução desse arranjo exigiu um grau de complexidade bem maior que os dois anteriores. A professora não procurou corrigir e enfatizar o aspecto melódico, isto é, não se ateve a corrigir problemas de afinação, mas concentrou seus esforços na correta execução rítmica e sincronia do grupo.

A música exigiu bastante concentração e senso de grupo dos alunos, além da memória, atenção e comportamento. Do ponto de vista da percepção musical, o senso de forma e estrutura foi o aspecto mais enfatizado e trabalhado, e dele dependia a concretização da apresentação. De certa forma, é possível dizer que o ensaio serviu de ativação da audição musical dos alunos, e sem dúvida, o envolvimento direto com uma apresentação musical, que envolvia ensaios, fez com que a percepção musical se desenvolvesse, e não apenas a percepção, como também a expressão musical, a técnica, e várias outras dimensões da musicalidade de forma geral.

Alice contou que acredita que uma das formas mais efetivas de desenvolver a percepção musical dos seus alunos é através do fazer musical. Por isso, uma das principais propostas de seu planejamento é a criação de arranjos adaptados à classe com os instrumentos disponíveis na escola: xilofones, canos *boomwackers*, pandeiros, chocalhos, tambores, guizos, entre outras formas de percussão, além do canto. A ideia de que a percepção musical pode ser desenvolvida através da prática musical lembra a proposta de Swanwick, cujo modelo (T)EC(L)A dá ênfase também para a execução musical. Outros educadores, como Orff, já deram ênfase ao fazer musical como uma base importante das práticas de educação musical. Segundo Bona (2010, p. 128), “a proposta pedagógica de Orff visa o ensino musical a partir da prática – fazer música”.

As apresentações dos arranjos ensaiados em sala de aula para a comunidade escolar é parte importante do processo avaliativo da professora Alice. Embora o ensino de música não possa se limitar a ensaios para apresentações, percebi durante

as observações que o fato dos arranjos ensaiados culminasse em uma apresentação fez com que a atividade fosse levada mais a sério pelos alunos e o processo de preparação para este evento contribuiu significativamente para a compreensão musical. Assim, entendo que este evento de apresentação também é parte importante do processo de ensino e aprendizagem de música, e através dele, o aluno também pode ser avaliado.

## 8 CONCLUSÃO

O objetivo principal da presente dissertação foi analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Buscando elucidar essa questão, teve-se como objetivos específicos: 1. Analisar as atividades propostas pela professora Alice, buscando compreender a que concepções de percepção musical tais atividades respondem 2. Compreender como as atividades puderam contribuir no desenvolvimento da percepção musical de seus alunos. 3. Como a análise das atividades da professora Alice contribuiu para uma melhor compreensão dos processos pedagógicos que visam o desenvolvimento da percepção musical no contexto da educação básica. Aqui, nas considerações finais, reflito de que forma cada fase de desenvolvimento dessa pesquisa contribuiu para responder às questões levantadas através dos objetivos.

A ideia de realizar uma fundamentação teórica que abordasse a definição de cada terminologia que tivesse alguma relação com percepção musical surgiu no momento em que percebi que o termo percepção musical não costuma ser muito utilizado quando se trata de educação musical no contexto da educação básica. Como foi apresentado, a percepção musical é muito estudada nos contextos de educação musical superior, conservatórios e escolas especializadas, porém, na educação básica pouco se fala em percepção musical. Obviamente, a percepção musical é presente em todos os contextos em que há prática e educação musical, e com certeza está na educação básica, mas como não se encontrou discussões a respeito do tema nesse contexto, buscou-se investigar os termos correlatos a fim de esclarecer as diferenças entre as expressões e como elas se relacionam entre si e com a percepção musical.

De igual forma, essa ausência de discussão teórica sobre percepção musical se refletiu também na fase de levantamento de trabalhos empíricos similares à temática desta dissertação. Como já foi mencionado, não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação em educação musical no Brasil cuja temática seja a percepção musical e o contexto seja a educação musical. Esse fato foi surpreendente para mim. Por isso, buscou-se investigar os trabalhos empíricos que usam os termos correlatos (apreciação, escuta) e de que forma a percepção musical foi abordada neles. Algo que me chamou atenção é que a percepção musical algumas vezes se confundia

teoricamente com os outros termos ou as vezes a discussão abordava muito pouco sobre percepção musical. Isso me faz pensar que provavelmente há pouco interesse nesse tema no contexto da educação básica. Uma inferência possível é que pode ser o fato da percepção musical carregar historicamente uma ideia de treinamento auditivo, metodologia tradicional, que na visão da grande maioria dos educadores musicais não mais se adequam à realidade da educação básica. Isso acaba afastando a discussão do assunto nesse contexto. Também pode ser o fato de que os termos apreciação musical e escuta musical tiveram uma melhor divulgação entre os educadores musicais, graças ao modelo (T)EC(L)A de Swanwick, e de diversos educadores musicais que se debruçaram em divulgar esse modelo e outras formas de abordar a escuta musical.

O caminho metodológico utilizado para responder à questão de pesquisa e aos objetivos propostos passou pela necessidade de se verificar a realidade da educação musical em seu contexto, isto é, na educação básica, e ali identificar e apresentar de que forma a percepção musical está presente. Como objeto de análise, escolhi as atividades que se propõem a desenvolver a percepção musical, entretanto, tenho ciência de que tanto a professora quanto os alunos são os agentes principais nesse processo de ensino e aprendizagem. Porém, meu foco e interesse principal estavam nas atividades em si e não na prática pedagógica docente ou na avaliação da aprendizagem dos alunos.

De forma geral, as análises evidenciaram que todas as atividades tiveram como base e pano de fundo obras musicais e canções. Isso tem relação direta com a concepção de música como uma forma de linguagem e a percepção como compreensão da obra musical, o que acredito que atinge o primeiro objetivo específico. No decorrer dos parágrafos a seguir, procuro demonstrar como o segundo objetivo específico foi alcançado.

Uma das maiores contribuições das análises das atividades de apreciação musical é justamente destacar mais claramente a diferença entre apreciação e percepção musical, e como tais atividades são uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da percepção musical, entendida como compreensão da obra musical. Isso de alguma maneira se relaciona diretamente com a problemática levantada na revisão de literatura, na qual a percepção poucas vezes esteve presente de forma clara nos trabalhos sobre apreciação e escuta musical. A apreciação musical desenvolvida por meio do diálogo e mediação, do uso do desenho e da expressão

corporal, oferece propostas interessantes para que os professores possam avaliar a percepção musical dos seus alunos.

O uso do recurso visual como ativador e facilitador do desenvolvimento da percepção musical e da notação musical também contribuem para o aprendizado da percepção musical. Busquei analisar como o uso da notação musical, principalmente a notação alternativa, ajudou no desenvolvimento da percepção rítmica e melódica de duas canções: *Kaeruno* e *Los Pollitos*. O uso dos círculos e quadrados para simbolizar as pulsações da música, a escada das notas da escala maior, em parceria com o uso das mãos, que sobem e descem de acordo com o movimento melódico, também contribui para a percepção rítmica e melódica. Certamente estas atividades colaboram para que os alunos também tenham a possibilidade de melhorar a percepção rítmica e melódica de outras canções.

Sobre a ausência de conteúdos de percepção harmônica, tal fato é bastante comum entre as práticas pedagógicas musicais, principalmente com os alunos de pouca idade, fato já observado por outros autores. Em função do presente estudo ser um recorte de uma prática contínua de um ano letivo, não é possível saber se tal conteúdo foi abordado ou seria abordado posteriormente. No caso de se supor que não seria abordado, por ser algo comum de ser optado pelos educadores musicais em contexto de educação básica, ainda mais no ensino fundamental, há algumas inferências possíveis.

A primeira delas é que pode ser que no pensamento geral dos educadores musicais o conteúdo harmônico é mais complexo de ser trabalhado do que o aspecto rítmico e melódico, sendo, portanto, mais natural que tal conteúdo deva ser trabalhado apenas depois do desenvolvimento da percepção melódica e rítmica, para depois se passar para o conteúdo mais complexo, no caso, harmonia. Não que necessariamente a harmonia seja uma dimensão intrinsecamente mais complexa que a melodia e o ritmo, mas é possível que muitos professores de música pensem assim e planejem sua prática pedagógica com base nesse pressuposto.

Outra inferência possível, é que muitos educadores musicais, talvez baseados em algum fundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, acreditam que há determinadas idades para se trabalhar certos conteúdos musicais, e a harmonia deveria então ser abordada em aulas com alunos mais velhos. Essa inferência já foi apontada pelos autores, porém, não foram encontradas investigações mais aprofundadas a respeito. Outras hipóteses também podem ser consideradas que não

estão sendo levantadas aqui. Como a entrevista foi feita antes das observações, não tive a oportunidade de perguntar sobre esse ponto. Portanto, esse questionamento ficará para posteriores estudos.

As análises também trouxeram à tona a concepção de prática musical como norteadora do desenvolvimento da percepção musical. Da mesma maneira que as atividades das outras categorias, as obras musicas não se ausentaram das atividades, sempre servindo como base para os processos de ensino e aprendizagem da percepção musical. As análises das atividades apontaram para três formas de desenvolver a percepção musical através da prática musical. A primeira delas é o desenvolvimento da percepção dos conteúdos rítmicos, do pulso e da dimensão rítmica da melodia. A utilização de aspectos comparativos, como a analogia do pulso com os batimentos do coração, faz com que o conteúdo seja melhor assimilado, e ao realizar os movimentos no pulso da música, esse aspecto ajuda no desenvolvimento da percepção rítmica. Também a estratégia de partir do movimento concreto para o abstrato, como no exercício de tocar o ritmo da melodia batendo palmas, começando por bater junto com as sílabas cantadas e progredindo até o exercício mental, em silêncio, é um exercício interessante para o desenvolvimento da percepção rítmica.

Analisei também as atividades de ensaio das músicas *Kaeruno* e *Los Pollitos*, que se utilizaram de instrumentos como xilofones, metalofones, percussões e os canos *boomwackers*. Foi notável a variedade de estratégias e materiais didáticos envolvidos nas atividades, o que, na minha visão, permite que os alunos aprendam de forma dinâmica e mais interessante. Visto que é natural que alunos com diferentes históricos formativos aprendam de formas diferentes, tal pluralidade de atividades e abordagens pode fazer a diferença no desenvolvimento da percepção musical. Destaco também a estratégia de se utilizar do papelofone para preparar os alunos para a prática com o instrumento real, o que os ajudou na hora de executar as melodias, pois os aspectos técnicos já estavam melhor desenvolvidos.

Foi possível notar que ao ensaiar as músicas com os alunos, vários aspectos da percepção musical foram estimulados e usados simultaneamente, e o próprio processo contribuiu para a assimilação dos conteúdos de percepção rítmica e melódica. Embora grande parte dos processos de ensaios foram realizados com base na imitação e na memória, o recurso visual, a notação alternativa e tradicional, também foram importantes ferramentas nos processos de ensaios, e como foi visto tanto na fundamentação teórica e reforçado pelas análises, tais recursos ajudam no

desenvolvimento da percepção musical. Conclui-se que as atividades que envolvem fazer musical têm impacto considerável no desenvolvimento da percepção musical.

Outro aspecto das atividades que envolveram mais diretamente o fazer musical, que pode de alguma maneira influenciar positivamente o desenvolvimento da percepção musical, está a proposta de apresentação pública das obras ensaiadas. Pelo fato das músicas ensaiadas na sala estarem sendo preparadas para uma apresentação para a comunidade escolar, percebi que isso teve um certo impacto psicológico na disposição dos alunos em realizar uma apresentação da melhor maneira que podiam. Com uma maior disposição em ensaiar as músicas, em função da apresentação, acredito que a atividade teve maior assimilação por parte dos alunos, e, conseqüentemente, maior desenvolvimento da percepção musical.

Acredito que o terceiro objetivo específico desta dissertação, de compreender como a análise das atividades da professora Alice contribuiu para uma melhor compreensão dos processos pedagógicos que visam o desenvolvimento da percepção musical no contexto da educação básica, está vinculado à natureza deste estudo de caso. Como se trata de um estudo de caso instrumental, ou seja, é um contexto, que embora tenha suas peculiaridades, tem muitos pontos em comum com vários outros contextos de educação, por se tratar de uma escola de educação básica que possui aulas de música no ensino fundamental I, creio que tal estudo serve como forma de pensar e repensar as práticas que visam o desenvolvimento da percepção musical dos alunos em contexto similares ao estudado aqui. Acredito também que este estudo pode servir de referência para trabalhos futuros que também se debruçarem sobre o tema da percepção básica no contexto da educação básica.

Espero que esta dissertação possa contribuir com cada educador musical que busca desenvolver percepção musical de seus alunos. Da minha parte, este estudo colaborou muito com minha formação acadêmica e com minha prática profissional. Ao fazer análises das atividades propostas pela professora Alice, que possui uma vasta experiência em sala de aula, certamente minha prática profissional e formação acadêmica se enriqueceu com isso, e me inspira a fazer um trabalho igualmente rico para com meus alunos.

## 9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de *et al.* A música na escola. Ministério da Cultura e Vale: 2016. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/o-projeto.html>. Acesso em 17 jan. 2017.

ANTUNES, Larissa Rosa; PASSOS, Camila de Oliveira. *A apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical*. Anais do XVIII Encontro Nacional da ABEM. Londrina, 2009.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Apreciação musical de crianças de sete a dez anos em escola regular: um estudo a partir das teorias do grafismo infantil de Luquet e Lowenfeld*. Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

BARBOSA, Maria Flavia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutorado (Educação). São Paulo: USP, 2009.

BASTIÃO, Zuraida Abud. *Abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva — como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. Tese de doutorado (Música). Salvador: UFBA, 2009.

BOAL-PALHEIROS, Graça M.; HARGREAVES, David J. *Modos de ouvir música em crianças e adolescentes*. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, n. 5, p. 5-16, jan. 2003. Disponível em: <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol03-05/cem0501.pdf>. Acesso em: 20 set.2011.

BONA, Melita. Carl Orff. Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, p.125-156, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. n.2. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, 2000.

CASPURRO, Maria H. R. da Silva. *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de doutorado. Lisboa: Universidade de Aveiro, 2006.

CONSTANTINO, Paulo R. P. *Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino médio: possíveis percursos*. Dissertação de Mestrado (Educação). Unesp: Marília, 2011.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Conceição de M.; ELLERY, Maria A. R. A brincadeira de roda e a música folclórica infantil na Creche Escola Aprendendo a Crescer (CEAC). Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis, 21 a 24 de outubro de 2003. p. 182-190.

FERREIRA, Arthur Rinaldi. *A música é uma linguagem? Um estudo sobre o discurso musical no contexto do século XX*. Tese de doutorado (Música). Unesp: São Paulo, 2014.

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

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em Pauta: periódico do PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 7-41, dez. 2002.

FRANÇA, Cecília Cavaleri. 2010. Sopa de Letrinhas: Notações analógicas: (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 8-21.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas: 2002.

GORDON, Edwin. *About Music Learning Theory*. Albuquerque: The Gordon Institute for Music learning, 2016. Disponível em <http://giml.org/docs/AboutMLT.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2016.

GROSSI, Cristina de Souza. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*. n. 7. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*. n. 6. p. 49-58. Porto Alegre: set. 2001.

KUHLMANN, Uirá. *Os Boomwhackers!*. 2003. Disponível em: <http://www.musicaemovimento.com.br/blog/item/126-os-boomwhackers-chegaram-ao-brasil>. Acesso em: 17 jan. 2017.

MATEIRO, Teresa; OKADA, Tâmara. Procedimentos de ensino e aprendizagem da notação musical na perspectiva dos licenciandos. *Revista Ictus*. v.13. n.1. Salvador: PPGMUS/UBFA, 2012.

MATEIRO, Teresa; SILVA, Carolina A. *Ouvir, apreciar, cantar, tocar e criar: uma experiência na Oficina de Música*. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. p. 821-825. Florianópolis, 2003.

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. *Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 58-66, mar. 2010.

MIGON, Cristiane Abreu. *Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas*. Dissertação de Mestrado (Educação). UFRJ: Rio de Janeiro, 2015.

NATERA, Gislene. Brincadeira e Música: orientações necessárias. *Revista Nupeart*. v. 9. Udesc: Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Alda; TOURINHO, Cristina. *Avaliação na performance musical*. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. p. 13-27. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Maria E., FERNANDES, Sueli F., FARIA, Luciana C. F. *A musicalização, o lúdico e a afetividade na educação infantil*. Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unioeste. Presidente Prudente, 2013.

OTUTUMI, Cristiana H. V. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação de Mestrado (Música). Campinas: UNICAMP, 2008.

PACHECO, Caroline Brendel. *O uso de desenhos no estudo da percepção musical: um estudo preliminar com crianças*. Revista Música Hodie, v. 7, n. 1, p. 121- 131, 2007.

PECKER, Paula Cavagni. *A compreensão harmônica sob a perspectiva da criança entre dois e quatro anos*. Anais do XVI Encontro nacional da ABEM. Campo Grande, 2007.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira De Medeiros. *As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos*. Dissertação (mestrado em Música). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. Tese de doutorado (Música). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música*. Tese de Doutorado (Música). Campinas: UNICAMP, 2006.

SARMENTO, Luciana Elena. *A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical*. Dissertação (mestrado em Música). São Paulo: UNESP, 2010.

SCHROEDER, S. C. N. *A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos*. Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 17, n. 21. P. 44-52. 2009.

SILVA, Walênia. Zoltán Kodály. Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, p.55-88, 2011.

SILVA, Marili Macruz Ferreira da. *O papel da escuta culturalmente construída nos processos de aprendizado e desenvolvimento musical da criança*. Dissertação (mestrado em Música). São Paulo: USP, 2011.

SLOBODA, J. A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SÖNYI, E. *A Educação Musical na Hungria através do Método Kodály*. Trad. Marli Batista Ávila. São Paulo: SKB, 1996.

SWANWICK, Keith. *A basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

TANAKA, H.; BRITO, R. C. de. *Apreciação musical: uma proposta para alunos de graduação em música*. Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

WUYTACK, Jos; BOAL-PALHEIROS, Graça M. *Audição Musical Activa: livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **10 APÊNDICES**

### **10.1 APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- Conte-me um pouco sobre sua formação acadêmica e o que aprendeu sobre percepção musical e apreciação musical na graduação.
- 2- Com que perspectiva (com que objetivo) você costuma trabalhar, no seu planejamento de aulas, as atividades que envolvem ouvir música?
- 3- Para você, de que maneira o professor pode desenvolver a percepção musical dos alunos nas atividades de apreciação musical?
- 4- Quais são suas principais fontes de ideias de atividade para realizar em aula?
- 5- Que tipo de repertório você costuma utilizar como referência nas atividades de escuta musical e porquê?
- 6- Como você avalia o desenvolvimento da percepção musical dos seus alunos?
- 7- Como você faz para avaliar a qualidade das suas atividades de apreciação musical?
- 8- Gostaria de acrescentar algum comentário sobre qualquer uma das questões comentadas nesta entrevista?

## 11 ANEXOS

### 11.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 18 ANOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”, que realizará um questionário com professores de música, tendo como objetivo analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver a coleta de informações pessoais, apenas para fins de esclarecimento de respostas, se houver necessidade. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo de sua escolha.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: o professor fará parte de uma pesquisa acadêmica que visa a reflexão da prática pedagógica, influenciando positivamente em sua formação e atuação, além de ter a oportunidade de se familiarizar mais com os processos de uma investigação científica. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Paulo Jeovani dos Santos Junior, estudante de mestrado no PPGMUS-UDESC e Teresa da Assumpção Novo Mateiro, doutora ligada ao PPGMUS-UDESC e orientadora desta pesquisa.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

PESQUISADOR: PAULO JEOVANI DOS SANTOS JUNIOR

(47) 97956814

RUA MARCUS AURELIO HOMEM – 250 – AP. 5 - CARVOEIRA – FLORIANÓPOLIS - CEP 88.040-440

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-001 – Fone/Fax: (48)3321-8195

e-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 11.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENORES DE 18 ANOS

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma de mestrado intitulada “A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”, que fará observação das aulas da professora de música do(a) seu(sua) filho(a)/dependente, tendo como objetivo analisar como a percepção musical foi trabalhada nas aulas de música de uma turma 4º ano de ensino fundamental. Serão previamente marcados a data e horário para as observações, utilizando equipamento de gravação em vídeo. Estas medidas serão realizadas na Escola Básica Municipal XXXXXXXXX. Não é obrigatório submeter-se as observações.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização. A pesquisa observará as atividades do professor em sala de aula, tendo como foco entender a sua proposta pedagógica. Esta pesquisa não tem como objetivo observar os alunos, embora se entenda que será inevitável filmá-los, em função de estar sendo filmada as atividades do professor durante as aulas.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver a presença de câmera em alguns momentos na observação das aulas e talvez causar algum desconforto ou constrangimento. A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo. As filmagens não serão utilizadas para outro fim além da análise das atividades do professor para a pesquisa. Todos os vídeos resultantes desta pesquisa não serão divulgados, somente serão usados para fins de análise do pesquisador e do sujeito de pesquisa, no caso, o professor.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: o professor de seu(ua) filho(a)/dependente fará parte de uma pesquisa acadêmica que visa a reflexão na própria prática pedagógica, influenciando positivamente em sua formação e atuação, além de ter a oportunidade de se familiarizar mais com os processos de uma investigação científica.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores Paulo Jeovani dos Santos Junior, estudante de mestrado no PPGMUS-UDESC e Teresa da Assunção Novo Mateiro, doutora ligada ao PPGMUS-UDESC e orientadora desta pesquisa.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome e da não-divulgação de vídeos em que ele/ela apareça.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

PESQUISADOR: PAULO JEOVANI DOS SANTOS JUNIOR  
(47) 97956814

RUA MARCUS AURELIO HOMEM – 250 – AP. 5 - CARVOEIRA – FLORIANÓPOLIS - CEP 88.040-440.

---

Assinatura

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC  
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail: cepesh.reitoria@udesc.br  
Florianópolis – SC - 88035-001  
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### **11.3 CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES- MAIORES DE 18 ANOS**

#### **CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental” e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Pesquisado

#### **11.4 CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES- MENORES DE 18 ANOS**

##### **CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

## 11.5 DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

### DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A percepção musical nas aulas de música: uma análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

---

Ass: Pesquisador Responsável

Nome: Paulo Jeovani dos Santos Junior

---

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Gabriela Botelho Mager

Cargo: Diretora Geral

Instituição: Centro de Artes - UDESC

Número de Telefone: (48) 3321-8376

---

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone: