



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**A Disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado de Música da UFPB
– uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais.**

João Johnson dos Anjos

João Pessoa
Dezembro de 2011



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**A Disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado de Música da UFPB
– uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

João Johnson dos Anjos

Orientador: Dr. Maurílio Albino Rafael

João Pessoa
Dezembro de 2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: “A Disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado em Música da UFPB – uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais”

Mestrando: João Johnson dos Anjos

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Maurício José Albino Rafael
Orientador/UFPB

Prof. Dr. Eduardo Frederico Luedy Marques
Membro/UEFS

Prof. Dr. José Vianey dos Santos
Membro/UFPB

João Pessoa, 14 de dezembro de 2011.

Dedico este trabalho com todo amor à minha família (ao meu pai, o professor Wascyli, que me introduziu no mundo da música, à minha querida mãe, Shirley, a todos os meus irmãos, à minha esposa Fátima e meu filho Danilo), que com paciência e compreensão, suportaram todo o processo de construção deste trabalho, durante o qual tive que praticamente “dormir com a pesquisa debaixo do travesseiro”, mergulhar por horas a fio na tela do notebook, sendo em alguns momentos impaciente, abdicando muitas vezes de alguns momentos de lazer e de partilhar com a família, o que sempre nos foi peculiar.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, o Orientador dos orientadores, que pela sua infinita sabedoria e benignidade me concedeu saúde, inspiração, dedicação e desprendimento, ingredientes fundamentais na consecução deste trabalho.

Agradeço também aos colegas e amigos Marcílio Onofre, Samuel Cavalcanti e Luceni Caetano, por suas valiosas contribuições e sugestões, sempre com a simpatia e o espírito solícito que lhes é peculiar, assim como também à Izilda, por seu empenho e eficiência.

Aos professores envolvidos com a Disciplina, assim como todos os alunos de Percepção Musical, que de forma solidária contribuíram efetivamente para a realização dessa pesquisa.

Agradeço de forma carinhosa a todos os professores da Pós-Graduação, que através de uma transmissão competente e clara, foram vitais no meu enriquecimento acadêmico.

Meus mais sinceros agradecimentos também a Everaldo Pimentel Barbosa, meu estimado professor de Informática e “personal tecnológico”, que muitas vezes me tirou do “sufoco cibernético”, de forma competente e profissional e sem o qual, esse trabalho teria certamente demorado além do permitido.

Não poderia, em nenhuma hipótese, esquecer de agradecer à minha querida e estimada professora Lucinha, amiga de longa data, cujas aulas de inglês me foram de inestimável valia. À ela todo o meu respeito e carinho.

Como não poderia deixar de ser, agradeço de forma bastante especial ao meu orientador, Maurílio Rafael, que com a sua paciência e experiência, me ajudou muito, abraçando a causa desta pesquisa, desde a sua gênese, sugerindo leituras certas para a construção do trabalho, garantindo assim o meu ingresso no mundo da pesquisa acadêmica.

Por fim, agradeço a minha querida esposa Fátima por sua incansável luta e insistência em me estimular e encorajar, desde há anos atrás, no sentido de que eu me convencesse realmente a realizar a titulação acadêmica, o que graças a Deus, resultou numa batalha exitosa; agradeço a nosso filho Danilo, que sabiamente compreendeu minhas longas horas, nas quais estive imerso na construção deste trabalho, abdicando, muitas vezes, de algumas partidas de futebol juntos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o universo contextual no qual a Disciplina Percepção Musical está inserida e estruturada, ao mesmo tempo compreender quais são as perspectivas predominantes que têm embasado o seu planejamento didático, bem como, identificar não somente os seus problemas, como também alternativas para o enfrentamento desses problemas. Por meio da colaboração dos colegas atuantes na área e também dos alunos que cursam a Disciplina, foi possível observar aspectos relevantes ligados à estrutura, à pedagogia e às questões conceituais. Na obtenção desses dados, foi utilizada a pesquisa quantitativa, através de questionários aplicados aos dois segmentos, ou seja, professores e alunos do Bacharelado, o que trouxe transparência e elucidação a esses dados. Os resultados são apresentados juntamente com os depoimentos, algumas tabelas de fácil compreensão, acompanhadas de considerações e reflexões pessoais do pesquisador. De início, foi feita uma revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender o meio contextual que abriga a Disciplina, assim como conhecer os trabalhos acadêmicos que versam sobre o assunto, o que possibilitou, conseqüentemente, conhecer os problemas, as queixas e as propostas apresentadas pelos autores. Os depoimentos obtidos, não só confirmaram tais problemas, como também, trouxeram contributos didáticos e esclarecedores para a Disciplina.

Palavras-chave: Percepção Musical; Bacharelado em Música; treinamento auditivo.

ABSTRACT

This study aims at investigating the universal context in which the Subject in Musical Perception is inserted and at the same time to understand what are the prospects which could predominantly disrupt your didactic project, as well as to identify not only problems but also alternatives to handle these.

Through collaboration with our colleagues working in this area and also the students who take the course, it was possible to observe relevant aspects related to the structure, pedagogy and conceptual issues. In obtaining this data, we used quantitative research, through interviews with two segments, namely teachers and students of the Bachelor, and that brought transparency and clarification to this data.

The results are presented along with the testimonials and some tables easy to understand, accompanied by the research's personal considerations and reflections. Initially a bibliographic review was done, in order to understand the context through which covers the discipline, as well as meets the academic studies that deal with the issue, allowing therefore understanding the problems, complaints and proposals submitted by other authors. Sorting the statements, brought educational and enlightening contributions to the discipline.

Keywords: Musical Perception; Bachelor of Music; Auditory training.

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 – Categorias encontradas nas respostas dos alunos	87
Tabela nº 2 – Classificação das categorias de respostas dos professores	91
Tabela nº 3 – Tempo de atuação dos sujeitos na área	92
Tabela nº 4 – Recursos utilizados pelos sujeitos em sala de aula	92
Tabela nº 5 – Métodos de avaliações utilizados pelos sujeitos	93
Tabela nº 6 – Visão dos sujeitos sobre o Programa	93
Tabela nº 7 – Repertório utilizado pelos sujeitos em sala de aula.	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A PERCEPÇÃO MUSICAL E SEU CONTEXTO.....	17
1.1 O sentido auditivo	17
1.2 Treinamento auditivo	19
1.3 Relevância da percepção musical	26
1.4 Estruturação.....	27
1.5 Recorte histórico	29
1.6 Principais componentes, perspectivas e propostas.....	32
1.6.1 O componente “Técnico”	33
1.6.2 O componente “Expressivo”	45
2. POR TRÁS DOS “BASTIDORES” DAS SALAS DE AULAS (ESTRUTURAS, ENFOQUES, PARADIGMAS DE ENSINO E POSTURAS DOCENTES).....	49
2.1 Estruturas de ensino (EE)	49
2.2 Enfoques curriculares	52
2.2.1 O racionalismo acadêmico	54
2.2.2 O processo cognitivo	55
2.2.3 A tecnologia do ensino	55
2.2.4 A auto-realização.....	55
2.2.5 A reconstrução social	56
2.3 Paradigmas de ensino	58
2.3.1 Abordagem tradicional	60
2.3.2 Abordagem escolanovista.....	61
2.3.3 A abordagem tecnicista	61
2.3.4 Abordagem sistêmica	63
2.3.5 A abordagem progressista	64
2.3.6 A abordagem do ensino com pesquisa	65
2.4 Posturas docentes.....	68

3. METODOLOGIA	80
3.1 O texto para os alunos	82
3.2 Análise dos resultados (respostas dos alunos)	83
3.3 Resultados do questionário para os professores.....	87
3.4 Análise sucinta da opinião dos professores sobre o texto	96
3.5 Considerações adicionais sobre os resultados	97
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
ANEXOS	106
Anexo 1 – Conteúdos programáticos da Disciplina	106
Anexo 2 – Texto aplicado aos discentes.....	112
Anexo 3- Questionário aplicado aos docentes	113
Anexo 4 - Resultado das respostas dos alunos.....	116
Anexo 5 - Resultado das respostas dos professores.....	130
Anexo 6 - Respostas dos professores ao texto	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

INTRODUÇÃO

A idéia desta pesquisa surgiu não somente da leitura de diversos trabalhos referentes à Disciplina Percepção Musical – dado o meu envolvimento com a disciplina desde 1983, primeiramente em nível discente e depois docente – como também de uma conseqüente e, até certo ponto, surpreendente constatação de que em todo esse tempo, não havia ainda sido feito nenhum trabalho acadêmico local (em nível de UFPB), que investigasse de forma aprofundada e consistente a situação da Disciplina. Essa constatação começou a me inquietar e, ao mesmo tempo, a despertar o interesse em me lançar nessa empreitada de ar meio pioneiro, que se desenhava tão fascinante e ao mesmo tempo desafiadora.

Perante o panorama atual, em que se exige dos educadores e professores uma postura cada vez mais inquietante, achei bastante oportuno e pertinente investigar algo que estivesse ao mesmo tempo no âmbito de minha convivência, como também, de certa forma, intacto. Nesse campo investigativo, há de se registrar, o trabalho de Otutumi (2008), que em sua dissertação de mestrado, faz um levantamento da situação da Disciplina Percepção Musical nos cursos superiores de música em todo o Brasil; devido à magnitude de seu trabalho, não foi possível por parte da pesquisadora, uma imersão mais direta, um convívio mais íntimo no cotidiano do nosso curso. A partir desse quadro, foi possível enxergar a oportunidade de delinear uma espécie de “radiografia” ou “dissecação” da Disciplina, que permitisse analisar suas diferentes variáveis e enfoques, os conteúdos presentes no currículo, os procedimentos que lhe são próprios, as estruturas de ensino, etc.

O meu envolvimento com a Disciplina se deu por conta do meu ingresso no curso de Bacharelado em Música da UFPB, onde fui aluno de 1983 à 1986, tendo a oportunidade de ter como professores de Percepção, Luís de Oliveira Maia e Hector Rossi. Anteriormente a esse período, não tinha tido um contato mais direto com a Disciplina, do ponto de vista mais formal, por assim dizer. Havia tido, até aquele momento, um envolvimento exclusivo com o meu instrumento (oboé), tendo feito o curso básico no Conservatório Pernambucano de Música e posteriormente estudado na Escola Superior de Música e Teatro de Hannover (Alemanha), como bolsista do DAAD e integrado também, posteriormente a essa época, várias orquestras no Brasil.

Antes de meu ingresso no curso de Bacharelado em 1983, a percepção, de um modo geral, convivia comigo de forma natural, intrínseca, meio indireta, meio inconsciente, através do fazer

musical intenso decorrente de minhas atividades musicais profissionais como instrumentista e na apreciação musical subjacente nessas atividades musicais. Em outras palavras, eu não me dava conta que ela estava e andava ali comigo e não podia imaginar que ela viria a se tornar mais tarde, uma Disciplina constante de um currículo de ensino superior de música e, menos ainda, que eu pudesse um dia vir a ministrá-la, o que se concretizou logo após a minha formatura no Bacharelado em 1986.

Após algumas décadas de convivência (tanto discente como docente) no Bacharelado com a disciplina, fui me dando conta, aos poucos, dos inúmeros trabalhos sobre o tema da percepção e também me inteirando da necessidade de se atender às cobranças e exigências acadêmicas, no sentido de se ter um olhar mais investigativo. Através da literatura sobre o assunto, disponível em textos, artigos e também pela internet, me inteirei sobre vários trabalhos voltados para o campo da percepção musical e alguns também, no sentido de propor mudanças nessa área (BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2005; CAMPOLINA e BERNARDES, 2001 e GROSSI, 2001 e 2003) e se há propostas de mudanças é porque existem, logicamente, insatisfações, para o que se tornam prementes ações reflexivas e discussões a respeito do modelo teórico sob o qual a disciplina está embasada, “na medida em que, hoje em dia, estão em curso nas universidades a discussão e a busca de novas direções curriculares, flexibilização de cursos, e as inter e transdisciplinaridades” (BERNARDES, 2001, p.73) e daí, portanto, “a necessidade de se repensar pedagogicamente a Percepção Musical” (BERNARDES e CAMPOLINA, 2001, p.09).

Questões atuais acerca da natureza e do valor da experiência musical – e não apenas das “técnicas” da música – emergem de trabalhos de vários renomados autores, que compõem o quadro teórico para o desenvolvimento do estudo ora proposto. A literatura disponível que pode apontar caminhos para formas de avaliação da percepção musical, e abordagens metodológicas do tema, na Disciplina Percepção Musical, perpassa pelos trabalhos de Swanwick (1988; 2003) que abordam em profundidade as dimensões da experiência musical e a investigação do conteúdo expressivo da música. O trabalho deste educador musical e pesquisador – em seus aspectos teóricos – firmou já raízes profundas no Brasil, como os trabalhos de Hentschke (1993), que fundamenta o seu trabalho sob a ótica da teoria do desenvolvimento musical em espiral e Grossi (2003), que alerta, em trabalho recente, para a necessidade de avaliações da percepção musical voltadas para os aspectos expressivos e abrangentes da música.

Já estudos mais empíricos no Brasil, apontam para outras direções, como os trabalhos de Barbosa (2005), que analisa a percepção musical sob a ótica da escola de Vigotski e Bernardes

(2001) que pesquisa a percepção musical sob o enfoque da linguagem. Esses estudos são os pontos de partida para o arcabouço teórico do nosso trabalho.

Numa época em que as transformações pedagógicas estão no foco das pesquisas e considerando a ampliação do leque de possibilidades de ensino musical nos diversos níveis em nosso país, outro tema que tem estado também no centro de inúmeras pesquisas é a investigação sobre o pensamento do professor, suas crenças, metodologias e práticas pedagógicas (PACHECO, 1996).

Paralelamente e altamente ligado às questões mais gerais relacionadas aos tipos de abordagens utilizadas no ensino de música, tem sido motivos de estudos, os tipos de Estruturas de Ensino (OLIVEIRA, 1991; RAFAEL, 1999; 2004 entre outros) que tem fundamentado as práticas pedagógico-musicais em níveis e contextos diversos. Achei pertinente trazer essa reflexão também para o campo da Disciplina Percepção Musical. A efetividade das Estruturas de Ensino depende da eficácia do professor em adequá-las aos alunos, o que torna a análise dessas estruturas e o conhecimento interno de cada uma delas, instrumentos capazes na composição de novas estruturas (OLIVEIRA, 1991, p.37).

Já de acordo com Maurílio Rafael (2004, p. 82), qualquer pensamento sobre currículo e sobre processos educacionais permaneceria em um nível meramente idealizado (utópico) se não levasse em conta além dos alunos, os professores, os materiais e formas, bem como sua adequação às capacidades e habilidades dos agentes diretamente envolvidos na ação. (RAFAEL, p. 130). Em conformidade com essa linha de pensamento, outra questão que deveria estar sempre no centro das atenções e discussões acadêmicas é a reflexão acerca dos enfoques curriculares, objetivando compreender as diversas posturas educacionais dos professores, suas diferentes interpretações ideológicas, assim como as diversas variáveis intrínsecas em suas linhas de atuação.

Como bem atestam as palavras de Xavier, na avaliação do currículo, atividade que deveria ser um foco permanente das nossas preocupações, é importante que tenhamos em mente, nas nossas reflexões, o direcionamento para o qual estamos nos conduzindo, como decorrência de uma ou outra postura curricular (XAVIER, 1981, p. 130).

A busca por novas alternativas pedagógicas que venham a superar as abordagens tradicionais, mecanicistas e positivistas de ensino, oriundas do pensamento newtoniano-cartesiano tem sido motivo de preocupação por parte de muitos pesquisadores. Nesse sentido, o desafio constante no meio acadêmico tem sido encontrar saídas e referenciais que possam estruturar novas metodologias que atendam aos parâmetros exigidos pelo novo paradigma emergente proposto pela ciência (BEHRENS, 2010).

A partir do momento em que se propõe a investigação e avaliação de um determinado objeto de pesquisa, neste caso a Disciplina Percepção Musical, é importante que se deixe claro que tipo de avaliação será feita, isso porque existem várias teorias avaliativas, e que essas são bastante complexas, conflitantes e polêmicas.

De acordo com tais teorias avaliativas:

[...] no que tange à análise curricular, a avaliação pode ser de caráter formativo ou somativo. “Ela apresenta um caráter formativo quando tem o objetivo de levantar subsídios para aperfeiçoamentos futuros, ou seja, contribui para que os educadores, a partir da avaliação, e como decorrência dela, possam enfrentar os problemas detectados, refletindo sobre a melhor maneira de superá-los. Nesse tipo de avaliação o objetivo principal é a transformação da realidade educacional pela identificação dos aspectos que demandam melhorias e a conscientização dos educadores sobre aquilo que podem fazer quanto a isso. A avaliação, por outro lado, apresenta um caráter somativo quando é fiscalizadora; está mais interessada em descobrir os erros e identificar os responsáveis. É um tipo de avaliação ‘fiscal’ e destina-se à manutenção de um padrão de comportamento estabelecido por normas rígidas ou por teorias adotadas à priori. Tal como na avaliação de alunos, o tipo somativo está voltado para a decisão de ‘aprovar’ ou ‘reprovar’ alguém. (XAVIER, 1981, p.118).

A avaliação da Disciplina, apresentada neste trabalho se enquadra totalmente no primeiro caso, pois foi de nosso interesse, investigar, sob a ótica de perspectivas teórico-metodológicas atuais, o conjunto de aspectos, enfoques e estruturas de ensino que têm embasado o planejamento da Disciplina ao longo de sua existência, os procedimentos que lhe são peculiares, assim como analisar as diversas variáveis como testes de seleção, enfoque metodológico no andamento da Disciplina, etc.

Ao tratarmos de tais aspectos (relevantes no universo contextual da Disciplina), não poderíamos enveredar de forma aleatória no campo metodológico. Nesse sentido, a escolha de um modelo metodológico de pesquisa que melhor atendesse às necessidades subjacentes neste trabalho, foi uma tarefa criteriosa.

Assim como em qualquer campo de pesquisa, no campo da educação de forma geral e mais especificamente da educação musical, existe a possibilidade da pluralidade e complementaridade metodológica, ou seja, a conjugação das duas linhas de pesquisa e que o pesquisador não tem que optar de forma rígida e radical por um dos paradigmas, “podendo eleger uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática” (PACHECO, 1995, p. 21). Segundo o autor, as duas linhas de pesquisa não são excludentes, “podendo utilizar-se de acordo com uma conversação metodológica para estudar os fenômenos educativos na sua individualidade e complexidade própria” (ibid., p.44).

O uso de questionários conferiu um perfil quantitativo ao nosso trabalho, tendo os professores em atividade e também todos os alunos regularmente matriculados na disciplina Percepção Musical do curso de Bacharelado e Licenciatura como sujeitos. Com tal procedimento, cremos que conseguimos traçar um perfil, a situação, e porque não dizer também, a identidade de nossa Disciplina, dentro do meio acadêmico em que atuamos.

A primeira parte do trabalho, ‘A Percepção Musical e seu Contexto’, apresenta informações que delineiam o universo que envolve a Percepção, fazendo pontuações importantes sobre os aspectos fisiológicos da audição, sob o olhar da psicologia musical. Destaca a importância da audição nos grandes projetos educacionais, como esse tema tem estado presente em importantes trabalhos acadêmicos nas últimas décadas e suas estreitas relações com a percepção musical. Aborda a questão do desenvolvimento e treinamento auditivo e, conseqüentemente, da percepção, tecendo algumas considerações sobre a musicalidade e o talento e como esses ingredientes tão fortemente atrelados ao fazer musical são abordados nos cursos de música.

Não poderíamos deixar de abordar a educação de base, ou seja, a iniciação musical, que é a gênese de todo o processo de construção do conhecimento musical e o ambiente no qual se inicia todo o processo de desenvolvimento auditivo. Para efeito de uma melhor compreensão contextual, delineamos o quadro estrutural da Disciplina, como se dá o seu enquadramento e estrutura no âmbito universitário, seus procedimentos habituais do dia a dia, assim como alguns problemas advindos da rotina disciplinar, como as questões da heterogeneidade.

Destacamos também as origens, não somente da Disciplina em nível institucional, como também dos cursos que originaram a criação e implantação do Bacharelado, através de um “recorte histórico”, onde traçamos uma breve retrospectiva do início de todo o movimento musical no âmbito do Bacharelado até os dias atuais.

Fazemos, também, menção aos dois principais componentes gerais da experiência musical, ou seja, o componente técnico e o expressivo, que são tratados sob a ótica de relevantes estudos como os de Grossi (2001) e o de Bernardes (2001); procuramos, em nossa visão, destacar os pontos positivos e negativos de cada um desses componentes, claro, considerando a realidade brasileira e em especial a da Paraíba.

Na segunda parte do trabalho direcionamos nosso foco para os professores e os alunos de Percepção Musical – tanto no curso de Bacharelado quanto no curso de Licenciatura, que são as principais personagens do processo ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico. Assim, chegamos à conclusão de que a aplicação de questionários seria fundamental e eficaz na consecução da obtenção de maior transparência e consistência dos depoimentos e relatos. Fazendo uso da

utilização da linha de pesquisa quantitativa através do questionário, buscamos para esse fim, a melhor organização possível das questões para que as informações obtidas viessem a trazer um maior grau de elucidação no sentido de responder aos questionamentos e que, a partir dos resultados, fosse permitido tecer posteriormente reflexões pessoais acerca dos assuntos abordados.

A terceira parte do trabalho é dedicada à análise dos dados, onde é dado procedimento ao tratamento de todos os depoimentos e relatos obtidos, evidenciando os conteúdos mais relevantes, através de tabelas e considerações no sentido de fortalecer as informações encontradas.

Levando-se em consideração as várias perspectivas apresentadas e discutidas por diferentes estudos, esse trabalho é fundamentado com o objetivo de compreender melhor a estrutura na qual a Disciplina Percepção Musical do Bacharelado de Música /UFPB tem sido planejada, quais as perspectivas predominantes em seu conteúdo, quais os problemas encontrados, quais as estratégias de enfrentamento de tais problemas. Essas preocupações são sintetizadas na seguinte questão: que perspectivas teórico-metodológicas são identificáveis no planejamento e na prática do curso de Bacharelado em Música da UFPB?

1. A Percepção Musical e seu contexto

1.1 O sentido auditivo

Abordar a percepção musical significa adentrar no delicado terreno da audição, que se constitui no elemento fundamental, através do qual compreendemos todo o universo sonoro que nos cerca, o que faz com que a percepção musical e as questões imanentes ao ouvido estejam fortemente atreladas, o que nos permite dizer que uma não pode conviver sem a outra.

Otutumi (2008) em seu trabalho argumenta:

Através de diferentes meios podemos manter contato com os sons, com a música. Todavia, o sentido auditivo vem a ser o veículo central, do qual mais nos utilizamos para interagir e entender o ambiente sonoro. Daí a Percepção Musical estar diretamente relacionada com o ouvido (OTUTUMI, 2008, p. 12).

Torna-se quase inevitável, falar em audição sem fazermos uma incursão em um campo bastante delicado e propenso a muita relativização e falta de consenso, ou seja, precisaremos abordar o que se tem estudado, pesquisado e publicado a respeito do que significa *ouvir*, *escutar* e *perceber*, funções que para a maioria das pessoas, à primeira vista, podem significar praticamente a mesma coisa. Esse assunto tem sido bastante polemizado por alguns estudiosos, não sendo possível assim, fechar questão sobre o assunto. Para nós, ligados à Percepção Musical, a saída mais lógica, de antemão, seria associar o nome da disciplina à função de *perceber*.

Com relação à questão conceitual, há divergências sobre o significado de cada uma das funções. Segundo Pierre Schaeffer (1993), existiriam quatro modos de audição, numa ordem crescente de complexidade:

1. *Escutar* é prestar atenção (dirigir os ouvidos), se interessar por. Eu me dirijo ativamente para alguém ou alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.
2. *Ouvir* é perceber através dos ouvidos. Por oposição a escutar que corresponde a uma atitude mais ativa, aquilo que eu ouço é aquilo que me é dado à percepção.
3. *Entender*, nós reteremos o sentido etimológico: “ter uma intenção”. Aquilo que eu entendo, aquilo que me é manifesto, é função desta intenção.
4. *Compreender*, trazer consigo, está em uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo aquilo que eu visio em minha escuta, graças àquilo que eu escolhi entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige minha escuta, informa o que eu entendo (p. 90 e 91).

Explicitando essas funções de forma mais detalhada, de acordo com Bernardes (2001), o ato de *ouvir* seria a captação fisiológica do som, inerentes a todos os indivíduos; a *escuta* seria uma opção individual, um ato voluntário; aí, já se teria a possibilidade de percepção do sentido; ao *entender*, haveria deslocamentos temporais de experiências passadas e interesses atuais, já possibilitando ações como selecionar, apreciar e qualificar; e por fim o *compreender*, que englobaria as demais. “Nesse estágio o ouvinte é capaz de orientar as percepções que foram qualificadas no entender, sabendo conscientemente o porquê do sentido ou de sua falta” (BERNARDES, 2001, p. 80).

Otutumi (2008) direciona essa discussão para os níveis do *ouvir* e do *escutar*. Em sua opinião, “[...] a concepção do escutar seria algo mais elaborado que o ouvir”. Desta forma, o ouvir estaria mais próximo da percepção meramente física do som, ou seja, o aspecto sensorial da percepção. “Escutar, estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção [...]”, e finalizando, “[...] escutar estaria mais ligado aos conteúdos por nós assimilados, ou seja, na relação que criamos entre som e conhecimento” (GRANJA, apud. OTUTUMI, 2008, p. 13).

Nos trabalhos do educador belga Edgar Willems, o que ele chama de *sensorialidade auditiva* se constitui como questão crucial em seu trabalho e segundo ele, a capacidade sensorial seria o ponto de partida para o despertar de outras faculdades humanas, sendo patente a valoração do aspecto auditivo, trabalhado desde a tenra idade.

Nesse sentido, Fonterrada (2008), complementando sua explanação sobre o trabalho do autor, argumenta que “para lograr êxito, Willems advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 126).

Na realidade, Willems recomenda o desenvolvimento do aspecto auditivo para todas as pessoas, o que vai de encontro ao ensino que privilegia unicamente aquelas dotadas de talento. Em seu trabalho *L'Oreille Musicale*, ele estuda a audição sob três níveis: o sensorial (sensorialidade auditiva); o afetivo (sensibilidade afetiva auditiva) e o mental (inteligência auditiva). Explicitando mais detalhadamente, o primeiro está relacionado ao nível meramente físico da escuta, implicando no reconhecimento de elementos como altura, intensidade, timbre e duração; o segundo diz respeito à audição mais subjetiva (não mais ouvir e sim escutar), mais afetiva e emotiva; finalmente, o terceiro envolve aspectos mais complexos ligados à cognição perceptiva, como comparação, memória, análise, escuta interior e associação.

Para Moraes (1989), existiriam ainda, três aspectos, no que diz respeito à escuta musical: 1) com o corpo; 2) com a emoção e 3) com o cérebro.

Segundo Bernardes (2001):

Por certo, a terceira, o ouvir intelectual, engloba as duas anteriores, já que somos uma integração. Completaríamos dizendo que essas três categorias se estenderiam também ao fazer. No caso dos músicos, parece-nos que esse ouvir/fazer racional, que investiga, procura e inter-relaciona, executa e frui, é fundamental para desvendar e compreender a linguagem (BERNARDES, 2001, p.81).

Outros educadores expoentes, como Kodály, Orff, Schafer, entre outros, enfatizavam o aspecto auditivo em seus projetos de musicalização, assim como H. Villa Lobos, que em consequência do contato que teve com Zoltán Kodály, em suas viagens à Europa, institui nas escolas brasileiras o Canto Orfeônico; em seu trabalho, Villa-Lobos valorizava elementos estritamente vinculados à audição, como apreciação, improvisação e composição, além é claro, do canto, que era o elemento centralizador. Havia também em seu método, a valorização do nacionalismo e do folclore.

1.2 Treinamento auditivo

Ao abordarmos aqui a questão do *ouvir*, estaremos enfocando não o processo físico, natural e presente em todos os indivíduos, mas de uma compreensão que ultrapassa as fronteiras dessa captação física natural, se constituindo “numa maneira técnica de atenção durante a audição, pertencente ao *metier* do músico profissional” (OTUTUMI, 2008, p. 12).

Quando falamos em ouvir, logo nos vem à tona a discussão sobre a questão da possibilidade de se educar o ouvido. Será que o ouvido humano seria de fato “malhável”, suscetível de um apuramento, graças ao que Bernardes (2001, p.75) chama de “ginástica auditiva” ou a escuta musical adequada ou “perfeita” seria mero privilégio dos brilhantes e talentosos “gênios” do ouvido tido como *absoluto*? Atualmente diversos estudos apontam para a possibilidade da educação e apuramento do sentido auditivo (e isso envolve também os conteúdos da Percepção Musical), idéia que era quase inconcebível em tempos mais remotos, quando se supervalorizava o conceito exclusivista do *gênio* e do *talento*. Ou (como ainda defendem muitos indivíduos) seria mesmo de fato essa habilidade exclusiva daquelas pessoas diferenciadas, portadoras da chamada *musicalidade*? Mas, o que se entende mesmo por musicalidade? Poderíamos, por exemplo, pensar em outros termos que serviriam muito bem como sinônimos, como por exemplo, *aptidão*, *talento*, *habilidade*, *perícia*, *potencial*, etc. Para que se tenha uma idéia da complexidade da questão, Alda Oliveira (2003, p.84) em nota de rodapé, chama a atenção de que não existe uma tradução fiel ao “pé da letra” para diferenciar as palavras “*musicianship*” e “*musicality*”, “devendo a primeira ser

relacionada ao talento natural e a segunda à habilidade adquirida e à sensibilidade” (OLIVEIRA, apud. CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009, p. 36).

No aspecto conceitual, de acordo com Cuervo e Maffioletti, o termo “musicalidade” pode ser compreendido também como “competência musical” e também “[...] é descrito como a capacidade de geração de sentido de acordo com Gembris (1997), Swanwick (2003) e Stefani (2007, p. 11), compreendendo o saber, o saber fazer e o comunicar” (p. 36).

De acordo com estudos pertinentes sobre tal questão, a musicalidade é uma capacidade inerente a todo ser humano e que:

Conforme essa corrente, todos possuem a capacidade (natural) de desenvolver sua musicalidade, que será potencializada ou contida, de acordo com as normas do contexto no qual o sujeito vive (CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009, p. 37).

Segundo as autoras, não adianta ter uma musicalidade notória e viver privado de cultivá-la, assim como também, de igual modo, de nada adiantaria o desenvolvimento dessa musicalidade à contragosto, o que é bastante óbvio. E ainda com relação a essa musicalidade generalizada, as autoras vão ainda mais longe quando argumentam:

Nós, humanos, somos uma espécie musical além de lingüística. [...] Todos nós, (com pouquíssimas exceções) somos capazes de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e “construímos” a música na mente usando muitas partes do cérebro (SACKS apud. CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009, p. 37).

E ainda, para enfatizar e finalizar a questão da importância do sentido auditivo em todo contexto musical, achamos pertinente citar as palavras da educadora Violeta Gainza, quando a autora diz que:

A participação do ouvido constitui a base da *compreensão mental*. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. Podemos afirmar que nenhuma pessoa, salvo os deficientes auditivos graves, carece de experiência auditiva. Mesmo que não tenha freqüentado um estabelecimento para realizar um trabalho de iniciação musical infantil e uma educação auditiva consciente, todo indivíduo, a partir de seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados em seu córtex cerebral (GAINZA, 1988, p.117).

Nessa linha de pensamento, através de interessante artigo da pesquisadora Beatriz Senoi Ilari (2002), que tem centrado seu trabalho no estudo da cognição musical já na mais tenra idade, podemos nos inteirar de que a criança já vem ao mundo com plenas condições de perceber estímulos musicais; na conclusão de seu artigo e fazendo uso de constatações de outra pesquisadora,

ela sugere que “os bebês já vêm ao mundo com certas predisposições para processar sons musicais” e que essa habilidade, já inata, “tende a se modificar com o decorrer do desenvolvimento infantil, a exposição musical e a aculturação” (ILARI, 2002, p. 88). É bastante comum a idéia aceita e adotada em todas as culturas do mundo sobre o efeito sedativo da música na criança, fazendo com que através das cantigas de ninar, caracterizadas pela sua simplicidade, elas cheguem ao sono. A autora salienta inclusive, que essas referências já faziam parte dos estudos de Platão, na antiga Grécia, mais precisamente na obra “Leis” (Ibidem, p. 83), o que posteriormente veio a ser tema de estudos realizados por outras áreas, como Filosofia, Educação, Medicina e também na área de percepção e cognição musical. Ilari faz menção também ao efeito oposto, ou seja, das cantigas de brincar, caracterizadas por andamentos mais rápidos dando uma idéia de maior energia, auxiliando naturalmente nos processos de socialização, coordenação motora, linguagem e também na musicalidade e na percepção auditiva (Ibidem, p. 84).

A musicalidade, “ingrediente” que todo músico ou candidato a músico almeja, pode ser aperfeiçoada, desenvolvida de acordo com as condições contextuais em que os indivíduos vivem, como por exemplo, ambiente familiar, escolar ou outros tipos de engajamentos e experiências posteriores ligadas à música que cada um tenha ao longo de suas vidas. Esse processo de desenvolvimento, no entanto, não se dá da noite para o dia, mas paulatinamente, numa clara relação *sujeito-objeto*, como reforçam as autoras:

Em relação ao desenvolvimento da musicalidade, é sensato argumentar que esse processo não se inicia repentinamente, mas é construído passo a passo, na interação do sujeito com o objeto, nesse caso, a música. No entanto, é natural ao ser humano a existência de mecanismos necessários para essa construção (CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009, p. 38).

Outra questão a ser pensada é o processo de desenvolvimento musical. Como ele ocorre? Em nota de rodapé, Kebach (2007) explicita em que sentido o desenvolvimento musical é aqui tratado:

Desenvolvimento musical tem aqui o sentido de compreensão progressiva das regras de organização da linguagem musical, não importa de que cultura. Dessa forma, construir-se musicalmente possibilita a produção sonora em forma de execução organizada ou de composição, em grau mais elevado. Dito de outro modo, a uma construção progressiva de condutas musicais organizadas (KEBACH, 2007, p. 40).

Seriam os fatores genéticos e hereditários (estruturas inatas ao sujeito desde seu nascimento) os únicos elementos responsáveis pelo desenvolvimento e pela construção da musicalidade ou entrariam em jogo aí outros fatores? Como elemento preponderante nesse processo, a autora cita a

questão do ambiente, questionando: “E o meio? Teria algum papel nessa construção ou ela estaria tão atrelada a um quadro hereditário que o meio desempenharia um papel secundário desse processo?” (Ibid., p. 40).

Além dessas condições favoráveis ao desenvolvimento da musicalidade e conseqüentemente da construção do conhecimento musical através do meio, outro fator que será fundamental nessa consecução, é o interesse, a vontade, a determinação pessoal dos indivíduos em buscá-la, dando voz à máxima do senso comum de que “querer é poder”.

Como diz Kebach :

[...] as estruturas musicais são constituídas a partir das vivências musicais dos sujeitos, ou a partir do interesse do sujeito de buscar, de alguma forma, construir-se musicalmente. Assim, o mecanismo que mobiliza as ações é o **interesse** e, portanto, não está absolutamente determinado pelo meio, embora este realize um papel importante no desenvolvimento (Kebach, 2007, p. 41. O grifo é nosso).

Pode-se entender assim, que mesmo que o indivíduo tenha nascido em um contexto totalmente desfavorável em relação a qualquer tipo de envolvimento musical, a força do interesse irá mover esse indivíduo no sentido de se construir musicalmente. Outros fatores importantes nesse processo, segundo Kebach, seriam:

[...] a questão da importância do projeto educativo dos pais e a diversidade de situações e envolvimento com outras pessoas além das do núcleo familiar nas aprendizagens musicais em família. Portanto, existem vários fatores em jogo nesse processo de aprendizagem musical que não tem nada a ver com dom ou talento inatos (GOMES, 2006, apud KEBACH, 2007, p. 41).

A partir do pressuposto sackssiano anteriormente citado (p. 24), de que a musicalidade seria inata a qualquer indivíduo, possibilitando-lhe a capacidade de identificar música e os elementos intrínsecos à ela, a segunda busca - no caso de um indivíduo que viesse realmente a demonstrar um forte interesse em se especializar em música - seria a busca de mecanismos e condições propícias à construção do conhecimento musical, que se processaria também, entre outras atividades, através do treinamento auditivo, o que requer um conjunto de condições favoráveis para que esse treinamento possa ser posto em prática e possa ser trabalhado, burilado ao longo do tempo num processo contínuo de construção desse conhecimento musical.

É óbvio que quando o indivíduo interessado em música encontra essas condições facilitadoras encontradas no meio e ainda por cima esse mesmo meio é socialmente mais alto, o seu desenvolvimento irá se processar de forma bem mais rápida que um indivíduo que pertença a um *meio* menos favorecido, como as favelas, embora esse mesmo indivíduo possa buscar e explorar de

forma sábia, certas vantagens existentes no seu contexto, como a possibilidade de interação com as riquezas do folclore e da música popular, o seu desenvolvimento musical ficaria comprometido “em função da energia que será desviada para outras funções, como a da própria luta pela sobrevivência” (ibidem)

Kebach, quanto a isso, lembra que:

Apesar dessa constatação, do ponto de vista epistemológico, ambos, morador da favela e pessoa pertencente à família abastada, têm a possibilidade de se desenvolverem musicalmente, pois nasceram com estruturas orgânicas similares. Ou seja, o funcionamento cognitivo de ambas é idêntico. As oportunidades é que serão diferentes (idem, ibidem).

O meio, na opinião da autora, se constitui num fator fundamental no desenvolvimento do sujeito, assim como a compreensão do modo coletivo na produção e realização de música; dependendo do meio, será possível a constatação de dois efeitos: a mobilização de energia do sujeito sobre o objeto ou a criação de barreiras, bloqueios e desestímulos em relação à música.

Segundo Kebach, o entrelace de todos os fatores que envolvem a ação do sujeito se constituem no panorama adequado na construção do conhecimento musical:

Desse modo, penso o conhecimento musical como o resultado, portanto, da interação contínua entre o sujeito e a realidade que o rodeia, realidade esta que não diz respeito somente aos objetos físicos, mas também à realidade social, às trocas, enfim, a tudo que o sujeito transforma em objetos de conhecimento. Quanto mais essa realidade for musical, isto é, apresente formas que incentivem o interesse do sujeito a se desenvolver musicalmente, maior será seu nível de construção em relação à música, como objeto a ser assimilado. A interação social, nesse sentido, é muito importante, já que ao realizar trocas de pontos de vista, criando, recriando, apreciando música coletivamente, o sujeito é incentivado a experimentar o objeto musical por outros ângulos, de outras formas, enfim, aprende que seu ponto de vista não é absoluto: é apenas um, entre vários outros (Idem, ibidem, p. 44).

E conclui:

[...] é na ação sobre a música, como objeto a ser construído, e não numa recepção passiva de comandos exteriores ou audições sem reflexão, ou ainda por herança genética, que o sujeito se constrói musicalmente. Esses são argumentos fortes para aqueles professores de música que se deparam com alunos, quase sempre adultos, que dizem que não “nasceram para serem músicos”. É a partir da mobilização dos esquemas de ação referentes à música, através das perturbações interiores frente aos desafios do meio, que o sujeito se constrói musicalmente. Para o professor de música, é essencial que conheça os processos de aprendizagem musical, para que possa tornar suas aulas significativas e, portanto, produtivas (Idem, ibid., p. 47).

Entendemos assim, que o processo de desenvolvimento na construção musical, depende também, entre outros fatores, do conjunto de ações e engajamentos musicais, através dos quais, vão

surgindo desafios que estimulam as “perturbações interiores” (ibidem, p. 47), cooperando no processo contínuo dessa construção.

Em contrapartida, a idéia em contrário, ou seja, a de que não haveria possibilidade de treinamento para o ouvido, se coadunaria melhor com os adeptos tradicionalistas do estudo centrado unicamente na excelência do virtuosismo e da execução instrumental, mais comum nos primeiros conservatórios da Europa, o que por sua vez, se estendeu também aos nossos conservatórios, que por influência daqueles, privilegiavam unicamente o talento.

Essa visão, conseqüentemente, também se estendeu no início às escolas de músicas ligadas às universidades, como podemos constatar no dizer de Bernardes (2001):

[...] no Brasil, as escolas de música das universidades (bem como quase a totalidade das escolas de música formais ou não) advém dos conservatórios que foram por elas encampados. Os conservatórios brasileiros, por sua vez, basearam-se no modelo europeu de ensino musical (BERNARDES, 2001, p.74).

Segundo Silva e Cunha (2009), “as concepções de música e aprendizagem musical no modelo de conservatório estariam baseadas em princípios rígidos, os quais, entre outros aspectos, privilegiam o desenvolvimento dos alunos considerados talentosos.” (SILVA e CUNHA, 2009, p. 14). Essa herança de ensino, em sua opinião, “teria implicações negativas para o aprendizado da música porque nele estão implícitos diversos princípios como a idéia de talento e genialidade, a ênfase no virtuosismo, a divisão entre teoria e prática, a ênfase no repertório chamado erudito e no ensino individual”; (Ibidem); prosseguindo na mesma linha de pensamento, chama a atenção de que, em consonância com vários autores (BEAUMONT, 2003; ESPERIDIÃO, 2002; VIEGAS, 2006 e VIEIRA, 2001), “a manutenção e a reprodução desse modelo representariam a hegemonia de uma cultura burguesa e excludente como referência ao ensino de música” (Idem, ibidem).

O modelo de ensino (aquilo que os alunos “devem ser” ou “se tornar”) deve estar em consonância com as demandas e necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, e o que é também de grande importância, atender às expectativas dos alunos, não deixando de ser, portanto, uma questão curricular.

Hoje em dia, com as políticas sociais voltadas para o aspecto da inclusão em todos os setores da sociedade, o que foi incorporado também pelas instituições educacionais de um modo geral, o ensino de música, com o passar dos anos, vem perdendo aos poucos o seu lado mais técnico e funcional, adquirindo um caráter mais expressivo, inclusivo e humanista. Os próprios conservatórios foram gradativamente perdendo seu ar conservador, “face à internacionalização da

vida musical e o rumo em direção à padronização da pedagogia musical.” (SILVA e CUNHA, 2009, p. 14).

Como resultado dessas tendências, o ensino em algumas dessas instituições tem passado por algumas mudanças, na tentativa de fugir a esse espectro rígido, tradicional e conservador, implementando práticas como aulas coletivas e repertórios mais variados e abrangentes e a redução das fronteiras nas chamadas músicas erudita e popular (Idem, p. 15)

Com relação a esse aspecto, Gainza (Op.cit.) em seu trabalho, também explica esse fenômeno universal, principalmente entre os jovens:

O passo dado pela música popular é de tal magnitude que seus limites e o da música erudita se aproximam entre si como talvez nunca tenha sucedido antes; aceitam-se e se respeitam mutuamente, trocam influências e, em certo sentido, parecem integrar-se em alguns momentos (GAINZA, 1988, p. 106).

Essas mudanças, já notórias em muitos conservatórios, encontram respaldo também nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Nacional de Nível Técnico, de 2000; segundo Esperidião (2002) “[...] os Referenciais indicam não só uma ampla reformulação curricular voltada para as concepções atuais, mas também consideram que a linguagem musical deverá estar articulada com as outras formas de linguagens artísticas e também com os meios de comunicação” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 71).

Diante do exposto e de acordo com vários estudos, é possível concluir que o ouvido humano pode sim ser trabalhado (claro que com condições e fatores favoráveis) e dessa forma, o conceito da genialidade tem sido posto mais de lado. Há que se chamar a atenção de que esses treinamentos não funcionam como “fórmulas mágicas” que resolveriam todos os casos relacionados à falta de acuidade auditiva, ou dizendo melhor, da audição não trabalhada, pois cada indivíduo é um caso a parte, ou seja, o nível de percepção auditiva de cada pessoa é uma questão altamente idiossincrática e além do mais, tal questão também envolve variáveis antecedentes que devem ser consideradas, como as experiências anteriores, as variáveis de processo, as metodologias de ensino utilizadas, contextos sócio-culturais (como já destacamos), dentre outros fatores.

1.3 Relevância da percepção musical

Para que se possa perceber sensorialmente algo, seja em quaisquer níveis das funções humanas, é preciso que exista, logicamente, algum objeto de estímulo a ser apreendido, como as formas, as dimensões, as cores, os aromas e, no caso da audição, o som e seus vários componentes, como altura, intensidade, duração, etc..

Podemos compreender melhor esse processo, através das palavras de Gerling (1995):

O processo de aprendizagem inicia-se pela percepção sensorial de um estímulo e desenvolve-se em estágios que compreendem o **reconhecimento** e a **comparação** (o grifo é nosso) da informação recebida. O processo continua com a **interpretação** e **codificação** (o grifo é nosso) do estímulo (GERLING, 1995, p. 21).

Segundo a autora, dos elementos básicos do som, a altura é o que mais se relaciona com a questão da frequência acústica e tem sido um dos temas mais estudados na teoria da audição, apesar da existência de lacunas no entendimento de como a frequência é processada no sistema nervoso e também de como esse nosso sistema perceptivo identifica as diferenças mínimas de altura e a simultaneidade de sons distintos (Ibid., p. 21 - 22).

É ponto pacífico entre a maioria dos educadores musicais a grande importância da percepção musical (ou desenvolvimento do sentido auditivo, para alguns), considerando que, se bem desenvolvida e trabalhada na educação musical de base, certamente se constitui num considerável suporte para a vida profissional do músico, em suas variadas modalidades, sendo assim, um componente indispensável em qualquer atividade musical que se desempenhe e peça chave na construção de conhecimento de todo músico.

Consideremos, por exemplo, o que afirmam Salgado e Varela (2006):

Uma das tarefas fundamentais de todo músico é escutar. Esta é uma habilidade que convém desenvolver desde as etapas mais iniciais da formação profissional, seja na que trata de um regente, de um compositor, um intérprete, um etnomusicólogo ou um crítico musical, e num amplo sentido, todo público informado deveria fazê-lo. Não é possível considerar-se competente em qualquer destas áreas a menos que se tenha aperfeiçoado, na medida das capacidades de cada um, a audição discriminada e crítica do produto da atividade musical, qualquer que ele seja (SALGADO e VARELA, 2006, *APUD* OTUTUMI, 2008, p.14).

O desenvolvimento da percepção, segundo Campolina e Bernardes (2001), é essencial e indispensável na formação de qualquer músico. Decerto, nos dias atuais, em que o aspecto auditivo tem sido amplamente discutido nos meios acadêmicos, várias questões iminentes à percepção

ganharam espaço considerável no terreno das pesquisas, como *o ouvir, o perceber, o escutar*, assuntos que dizem respeito ao ensino de base, as diversas óticas sob as quais se abordam a percepção, e muitos outros temas de cunhos mais abrangentes e subjetivos.

Temos presenciado nos últimos anos, de acordo com as pesquisas levantadas por Otutumi (2008), uma participação bem mais efetiva da percepção musical nas pesquisas científicas e acadêmicas, haja vista o crescente número de trabalhos sobre o tema, mais precisamente dos anos 80 para cá, quando houve grande impulso na área, com a implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação no Brasil, em 1980, na UFRJ (SOARES, 1983, apud OTUTUMI, 2008, p. 29). Não podemos deixar de citar também, o surgimento de importantes periódicos e associações ligados à educação e à música, no final da década de oitenta e início de noventa, como por exemplo, a ANPPOM em 1988 (com publicações da revista “OPUS” e a ABEM, criada em 1991, com seus Encontros anuais, fatores que contribuíram fortemente para alavancar as pesquisas acadêmicas ligadas à educação musical de um modo geral e com temas bastante variados.

1.4 Estruturação

Do ponto de vista normativo, a Disciplina Percepção Musical é parte integrante do curso de Bacharelado em Música da UFPB, que se enquadra nos cursos de Graduação em Música, normatizados e regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nos cursos superiores, a Disciplina Percepção Musical se encaixa estruturalmente no bojo das matérias consideradas teóricas, dividindo assim, espaço com Harmonia, Contraponto, Análise, etc. Sendo assim, a Percepção faz uma espécie de ponte entre os aspectos e conhecimentos teóricos e os procedimentos inerentes ao campo da audição, numa constante combinação entre o ouvir, o escrever e o executar.

Em princípio, a prerrogativa básica da Disciplina é proporcionar meios e condições para o treinamento e desenvolvimento auditivo, trabalhando as três frentes: ritmo, melodia e harmonia, através da escrita e leitura musicais e um conjunto de atividades básicas e essenciais como ditados variados, solfejos de diferentes tipos, constituindo-se assim como uma prática voltada para os aspectos de apreensão, de reconhecimento e de reprodução.

Dentro da grade curricular, a Percepção Musical é matéria obrigatória, não somente no âmbito do nosso Bacharelado, mas também de grande parte dos cursos superiores de música no

Brasil, com grande demanda e variedade de turmas, compostas por alunos de diferentes instrumentos, com experiências anteriores das mais diversas possíveis, o que implica sempre numa clara e lógica questão de diversidade.

Numa época em que não havia ainda esse movimento intenso de pesquisas que tratassem de forma mais aberta sobre questões desse tipo, diversidade e heterogeneidade se constituíam sempre em dilemas difíceis de serem resolvidos e somando-se a isso, todo o programa do Bacharelado em Música funcionava em prol da excelência instrumental que sempre permeou o fazer musical existente em nosso Estado.

Talvez a explicação mais plausível para questões sobre desigualdades e diferenças, seja a de que os alunos tenham advindo de aprendizados tradicionais de Teoria, com pouca ou até mesmo nenhuma ênfase, em alguns casos, aos aspectos da audição e da apreciação e muitos desses alunos eram autodidatas e se dedicavam religiosamente aos seus instrumentos, tendo em vista o ensino voltado para a excelência do virtuosismo, como veremos mais à frente, no tópico “recorte histórico”.

Na atualidade, essa questão da heterogeneidade deixou de ser um “problema” e passou, com o avanço das pesquisas, produções acadêmicas e também da questão da inclusão, tema valioso para estudos e pesquisas.

Apesar de certo avanço nos dias atuais, em relação aos equipamentos e recursos utilizados nas salas de aulas de Percepção Musical (como o CD, o DVD, data show, etc.), o piano tem sido o “carro chefe”, o principal recurso didático. Por ser bastante prática e de simples manutenção, a flauta-doce também é muito utilizada, pelo menos no aspecto melódico (em ditados, por exemplo).

Em tempos mais remotos, a Teoria Musical dava mais ênfase à parte mais complexa da música (fórmulas, símbolos e signos) e não valorizava tanto o aspecto da audição e da apreciação musical. A Percepção Musical parecia estar meio que “embutida” dentro da Teoria, subjazendo mais fortemente nas atividades do fazer musical. Com o passar do tempo, cremos que a Percepção (já tida como matéria oficial), por andar de mãos dadas com as demais disciplinas teóricas, transformou-se numa espécie de “guarda-chuva”, onde estão abrigados tanto os aspectos teóricos quanto os relacionados à audição. Na prática do dia a dia, a metodologia utilizada tem sido embasada na tripartite: *melodia, ritmo e harmonia*, com ênfase na prática do solfejo (falado e cantado), ditados rítmicos e melódicos, reconhecimento de intervalos, acordes, etc., embora, segundo pesquisas (Otutumi, 2008) existem alguns cursos no Brasil que destinam carga horária específica para uma Disciplina extra voltada para a Rítmica, como a UNICAMP e a FAP (Faculdade de Artes do Paraná) (OTUTUMI, 2008, p. 9).

1.5 Recorte histórico

Antes de falarmos na implantação oficial da Disciplina Percepção Musical no curso de Bacharelado em Música da UFPB, precisamos recuar alguns anos na história do ensino de música na Paraíba, para que não pareça a sensação de que tudo tivesse surgido do nada, de repente, como num passe de mágica, o que seria também bastante injusto com vários professores de música e outras pessoas não menos importantes, sem as quais, todo o movimento musical de nosso Estado não teria nem sequer acontecido.

Após a fase áurea do Canto Orfeônico nas décadas de trinta a cinquenta, que por aqui tinha seu maior representante na pessoa do ilustre Gazzi de Sá e posteriormente sua aluna Luzia Simões, responsáveis diretos pela criação da Escola de Música Anthenor Navarro, o movimento do Canto Orfeônico nas escolas teve grande enfraquecimento nas décadas que se seguiram e esse hiato musical permaneceu até início dos anos sessenta, quando foi criado o Setor de Artes da UFPB, no reitorado de Guilardo Martins, que oferecia à época, aulas de Piano (José Alberto Kaplan, Gerardo Parente e Germana Vidal), Canto (Carmela Matoso), Madeiras (Wascyli Simões), Metais (Mavíael Celestino), dentre vários outros nomes importantes como Juarez Johnson, Piero Severi, Emílio Sobel, Arlindo Teixeira, Rino Visani e Cussy de Almeida, todos na área de cordas.

A Percepção Musical andava, até então, “abrigada” na Teoria e no fazer musical. Como uma Disciplina formalizada, teve seu surgimento paralelamente com o crescimento e implantação dos cursos superiores de música no Brasil na década de oitenta, como já anteriormente dissemos. Na Paraíba, mais precisamente em João Pessoa, foi criado, em 1978 o Departamento de Música da UFPB e o curso superior de música, denominado de Bacharelado em Música foi criado oficialmente em 1979, no reitorado de Linaldo Cavalcanti, que numa ação conjunta com o governador do Estado, Tarcísio de Miranda Burity, possibilitou que a mão de obra estrangeira que chegava às terras paraibanas (vinda de diversas cidades do país e também de outros países como França, EUA, Chile, Uruguai, Argentina, etc., para integrar a OSPB), viessem a atuar também como professores no agora, Departamento de Música da UFPB.

Nessa época o enfoque do ensino era voltado totalmente para a formação do instrumentista, que buscava por sua vez, a excelência da execução e o virtuosismo. Muitos alunos do Bacharelado integravam a Orquestra Jovem da Paraíba e outros integravam também Bandas de Músicas importantes, como a 05 de Agosto, do 16º RC Mec, da PM e também muitas Bandas do interior do Estado.

Com toda a riqueza musical desse cenário, era plenamente compreensível essa forte ênfase do ensino no virtuosismo, pois o movimento musical era, conseqüentemente, bastante intenso e o sonho de muitos alunos na época era vir um dia a integrar tais grupos, principalmente o corpo da OSPB, considerada à época como uma das melhores da América do Sul. Esse sonho veio a se concretizar mais tarde para muitos ex-alunos e vários deles inclusive, vieram a se tornar também professores destacados da própria UFPB, como por exemplo, Eli-Eri Moura, Carlos Anísio, Geraldo Dias, o nosso inesquecível e saudoso Radegundis Feitosa e mais recentemente o jovem compositor Marcílio Onofre, entre vários outros não menos relevantes.

Foi nesse ambiente musical, voltado ao fazer musical bastante profícuo (não somente com a OSPB, mas também com vários outros grupos de música de câmara de renome no cenário nacional e até internacional), que a Disciplina Percepção Musical estava inserida, ou seja, com o pé no ensino tutorial, voltado ao virtuosismo.

Com relação à grade curricular, era Disciplina obrigatória, conforme já destacamos anteriormente, com cerca de quinze a vinte alunos por turma, com duas horas semanais de aula, ministradas por dois a três professores por período, durante quatro semestres (Percepção – I, II, III e IV). Essa grande demanda implicava também, como já dissemos, numa forte heterogeneidade, o que se constituía num grande problema para os professores.

Levando-se em conta a total carência de propostas acadêmicas relacionadas ao assunto, ligadas às questões da expressividade, à ainda tímida e inexpressiva relação interdisciplinar e entre as diversas áreas, como já destacamos anteriormente, tais propostas só começaram a surgir nos anos noventa, tais professores se viam confusos sem saber a quem dar a “voz e a vez” (OTUTUMI, 2008, p. 208) – aos mais ou aos menos habilidosos musicalmente? Era preciso ter um verdadeiro “jogo de cintura”.

Tais problemas, inevitáveis, eram de se esperar, e eram lógicos que aparecessem, devido à grande demanda existente no Bacharelado, com alunos advindos de vários setores distintos. O que fazer, então? Adequar o conteúdo das ementas à realidade das turmas ou seguir à risca tais conteúdos? Testes de proficiência eram feitos pelos primeiros professores, dispensando assim os alunos “brilhantes” e reservando aos demais o treinamento feito às pressas, visando às provas semestrais, o que era um desconforto, tanto para professores como para esses alunos.

No dizer de OTUTUMI (2008):

Lidar com essas expectativas diferenciadas acaba sendo um incômodo, pois há a insatisfação daqueles que sabem mais e querem avançar nos conteúdos, e a frustração daqueles que sabem pouco, percebem que não é suficiente e desejam ter tempo para aprender o que não sabem (p. 208).

Entramos aqui, inevitavelmente, numa questão que nos remete à educação de base, pois uma grande parte dos alunos que ingressam nos cursos de música no Brasil, o fazem, sem nenhuma experiência anterior em termos de percepção musical. Inúmeros alunos, ingressantes nesses cursos, apenas tiveram, quando muito, uma preparação na esfera das matérias teóricas, sem a ênfase necessária aos aspectos da audição e da apreciação musicais. Outros alunos ingressavam no curso apenas com a experiência da música popular, além daqueles considerados autodidatas.

Quanto a essa questão, Gerling (1995) alerta que:

[...] um grande número de alunos estão despreparados, entram no terceiro grau apresentando graves falhas e lacunas na sua educação musical. Os alunos que entram no Curso de Graduação em Música via de regra não têm uma leitura musical fluente e isto é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais (GERLING, 1995, p. 26).

Essa forte lacuna verificada nas bases está estreitamente vinculada à tão discutida questão da educação musical nas escolas, aos complexos e extensos programas e leis de incentivo do Governo, e quanto aos resultados efetivos de tais iniciativas, estamos ainda longe de vivenciá-los em sua totalidade, pois tal conquista depende de um emaranhado de fatores, como vontade política, conscientização da sociedade, dentre outros fatores, que sabemos serem viáveis a longo prazo.

Para que tenhamos uma melhor noção da situação, vejamos o que diz Fonterrada (2008):

[...] ainda está longe a conquista de uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas. Apesar de um corpo de profissionais dedicar-se ao estudo e à pesquisa em educação musical, discutindo maneiras de implementá-la nas escolas do país, ainda não houve modificações profundas. A distância entre o que estudiosos e pesquisadores do tema recomendam e sua implantação efetiva é grande, porque a ação governamental é morosa (FONTERRADA, 2008, p. 204).

Segundo a autora, apesar das iniciativas governamentais em torno de propostas direcionadas ao projeto de implantação de música nas escolas, “ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada, nem profissionais habilitados em número suficiente” (Ibidem, p. 29).

Outra agravante é o fato de que as propostas educacionais têm sido elaboradas por pessoas não ligadas à música, ou seja, por especialistas em gestão empresarial e não por especialistas em música (Ibidem, p. 203), o que pode acarretar em leis tecnicamente bem elaboradas e amparadas do ponto de vista legal, mas que talvez não contemplem na íntegra, todas as especificidades e particularidades inerentes aos interesses e preocupações dos agentes principais envolvidos diretamente nesses projetos, que são os professores e os alunos.

É oportuno citarmos também, que paralelamente a essas iniciativas, o meio acadêmico vem sofrendo mudanças gradativas, geradas por diversas tendências educacionais e teorias de aprendizagem.

Vejamos o que Fonterrada relata, sobre tais tendências:

Enquanto isso, na comunidade acadêmica, sofre-se a influência de diversas tendências educacionais e teorias de aprendizagem. O ensino não é mais pensado unilateralmente, como uma linha que vai do professor ao aluno. Ao contrário, busca-se uma relação de mão dupla entre professores e alunos, ou entre os membros de uma sala de aula. Não é mais *o professor que ensina e o aluno aprende*. Há uma tendência em transformar a escola, ainda que idealmente, em uma *comunidade de aprendizes* (Ibidem, p. 204).

Plenamente cômicos da necessidade de preencher e suprir as referidas lacunas provocadas pelas falhas nas bases, o Departamento de Música criou (de forma mais profícua nos anos oitenta), no âmbito da Extensão, várias turmas de musicalização como: ‘Musicalização infantil’, ‘Musa 1, 2, 3’, ‘Musicalização para adultos’, Teoria e leitura musical’, ‘Leitura e Escrita Musical’, etc.. Tal iniciativa, além de trazer bons resultados, do ponto de vista pedagógico, fazendo despontar vários alunos de destaque, proporcionou um movimento bastante intenso no âmbito da Extensão.

Com a criação e implantação do Curso de Pós-Graduação, em 2004 e do Curso Sequencial em 2009, o problema passou a ser o espaço físico, pois não há salas suficientes para tantas turmas (tanto para as aulas coletivas como as individuais) e os professores têm de disputar de forma enérgica o seu espaço.

Computamos assim, o funcionamento de quatro níveis de ensino: 1) Extensão; 2) Graduação; 3) Curso Sequencial¹ e 4) Pós-Graduação. Vale salientar que no âmbito da Extensão, além do ensino de instrumentos, as turmas de Musicalização continuam a funcionar, mas de forma desordenada e aleatória, sem ementas e conteúdos programáticos definidos.

1.6 Principais componentes, perspectivas e propostas

De acordo com a literatura disponível sobre o tema da percepção, é possível constatar que o ensino da disciplina gira praticamente em torno de duas vertentes: uma, de acordo com alguns

¹ Curso superior, aprovado formalmente através de Resolução do Consuni e projeto Reuni/UEPB (2009), com formação específica em Música Popular e Regência de Bandas e Fanfarras, atendendo uma ampla demanda profissional, advinda dos mais diversificados meios.

estudos atuais, considerada como “tecnicista”, mais restritiva, que lida com os aspectos ligados à cognição e aos materiais isolados da música e que tem ampla predominância; a outra, chamada por alguns autores de “expressiva”, “global”, “holística”, que valoriza os componentes musicais no âmbito da estética.

Sobre as duas, vejamos o que diz Otutumi (2008):

Verificamos, na bibliografia sobre o assunto, que o ensino dessa disciplina possui, pelo menos, duas acepções ou linhas mais evidentes: 1) a visão que a relaciona com Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade; 2) a visão que a trata como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva (OTUTUMI, 2008, p. 19).

E de acordo com Grossi (2001):

É possível identificar duas dimensões abrangentes de experiência musical através de modelos de testes e pesquisas desenvolvidas na psicologia. Na primeira, os testes seguem uma abordagem mais cognitiva e são comumente designados para avaliar a “habilidade musical”. A segunda dimensão trata da experiência e da resposta ao conteúdo “estético” da música (GROSSI, 2001, p. 50).

A partir da identificação desses dois principais componentes, faremos uma breve apresentação de cada um deles, evidenciando suas principais características, através de citações relevantes de vários pesquisadores e estudiosos sobre o assunto.

1.6.1 O componente “Técnico”

Segundo Sonia Albano Lima (1998), a maioria dos países latino-americanos segue um sistema de ensino musical mais “personalista” e “humanista”, favorecendo o desenvolvimento da personalidade humana, enquanto nós temos sido influenciados pelo sistema “tecnicista” americano. A autora alerta, que segundo alguns pesquisadores em Educação Musical, isso tem contribuído, em boa parte, para a “queda de qualidade do estudante de música brasileiro e seu desinteresse em seguir uma carreira musical” (LIMA, 1998, p. 94).

O nosso sistema político-educativo, segundo ela “[...] adotou o tecnicismo em todos os níveis e em todas as áreas, fato que obriga um vínculo acentuado da educação com o trabalho” (Ibidem, p. 101).

Com as políticas públicas direcionadas mais fortemente para os cursos superiores de música, em detrimento de propostas mais consistentes de implantação da música no ensino médio, têm contribuído sensivelmente para:

uma acelerada dicotomia e fragmentação das propostas curriculares nos dois níveis de aprendizagem – ensino médio de música e ensino superior. Esse comportamento separa em patamares distintos e incomunicáveis os aspectos técnicos da linguagem musical dos aspectos teóricos, provoca a incomunicabilidade desses docentes e conduz ao tecnicismo exagerado do ensino médio de música que não se preocupa em sensibilizar musicalmente os estudantes nas escolas de educação básica (LIMA, 1998, p. 94).

Lima destaca também a importância de se pensar a linguagem musical como um agente que rompa as fronteiras do mero tecnicismo, valorizando aspectos que almejem “o conhecimento musical como um todo” (Ibidem, 95). A pesquisadora, citando artigo de Fonterrada,² destaca a existência de duas principais matrizes:

- A *tradicional*, focada de forma reprodutora no ensino de instrumentos musicais, utilizando técnicas universais consolidadas mundialmente, com o objetivo da formação de instrumentistas, cantores, compositores e regentes;
- A *alternativa*, por sua vez, visa a formação do apreciador musical e o pensamento criativo, priorizando uma vivência e uma inter-relação com outras formas de expressão, numa concepção holística de que a música é inerente a todo ser humano

Segundo a autora, do ponto de vista dessa matriz alternativa, a música, tal qual a fala, constitui-se em campo de experiências que transcendem a questão técnica e se configura como o próprio meio em que o sujeito vive” (id., ibid.).

A pesquisadora Sonia Albano Lima, citando os autores do livro *La Expresión Musical en la Educación Básica*³ relata que, de acordo com eles, os avanços tecnológicos e a massificação advinda da revolução industrial e tecnológica a partir de 1900, são os fatores responsáveis pela falta de estímulos estéticos no homem contemporâneo, gerando nele, um “atrofiamento da capacidade de apreciação estética” (ORIO, PARRA, 1979, apud LIMA, 1998, p. 97 - 98); nesse sistema, o

² FONTEERRADA, Marisa T. de O. Linguagem Verbal e Linguagem Musical. Cadernos de Estudo – Educação Musical. Belo Horizonte, n. 4-5, p. 30-43, Nov. 1994.

³ ORIO, Nicolás e PARRA, José Maria. “La música en El contexto de La educacion general”. In: *La expresión musical en la educacion básica*, p. 9-16. Madrid: Editorial Alpuerto, 1979. 257 p. p. 9-18.

vínculo da educação com os aspectos altamente técnicos do trabalho, conseqüentemente é muito forte, daí a preocupação de alguns países do Centro e Norte da Europa, com a questão da educação estética; hoje em dia, quase todos os países europeus fomentam a prática da música entre os jovens estudantes, com o intuito de “enriquecer a imaginação e a personalidade do aluno” (ibidem).

Com essa preocupação, os autores citados pela autora recomendam que:

1. Os educadores musicais preocupem-se em musicalizar a sociedade para torná-la consciente do seu valor formativo;
2. A educação musical deve ter um caráter progressivo, acompanhando a criança em todo o processo evolutivo, desde o Jardim da Infância até o ensino superior;
3. Deve ter um conteúdo formativo e não apenas tecnicista;
4. Não deve ser uma disciplina específica, restrita ao conhecimento de uma linguagem, visando resultados puramente individuais;
5. A metodologia pertinente deverá ser experimental e participativa, liberta da simples representação conceitual e gráfica dos sons;
6. A linguagem musical deverá ser abordada numa perspectiva ampla, onde os educadores ensinarão canto, cultura vocal, educação do ouvido, educação rítmica, solfejo, história da música e o conhecimento de obras musicais por audição direta ou por gravação;
7. O professor de educação musical precisa desenvolver uma boa formação musical e pedagógica (ORIO, PARRA, 1979, apud LIMA, 1998, p. 98).

A autora chama a atenção de que “o tecnicismo não foi e nem será o motivo centralizador da crise instaurada na educação musical brasileira com relação à implantação de uma política de ensino musical médio” (LIMA, 1998, p. 100 - 101).

O problema da educação musical no Brasil não residiria, na opinião da pesquisadora, na aplicabilidade ou não de um paradigma tecnicista ou não, mas na insistência em uma proposta de ensino “dualista”, consagrando ao mesmo tempo o teórico musical do técnico, embora não havendo uma articulação adequada entre essas partes, em decorrência do “protecionismo legislativo”, que privilegiaria os cursos superiores em detrimento de políticas de incentivo de implantação de música no ensino médio (Ibidem, p. 94).

No mundo globalizado de hoje, em que se exige a habilitação de profissionais cada vez mais capacitados e especializados em suas áreas de atuação, entretanto essas capacitações precisam caminhar com mais flexibilidade, pois ao mesmo tempo em que essas exigências se tornam necessárias, também se exigem profissionais com maior capacidade de reflexão, com vistas ao melhor desempenho de sua função.

Na tentativa de combater essa dualidade estrutural do ensino brasileiro, que de um lado direciona sua educação para os trabalhadores instrumentais de funções coletivas e hierárquicas, e do outro, uma educação mais humanista, voltada para os dirigentes e intelectuais, a autora cita o

trabalho relevante da pedagoga Acácia Zeneida Kuenzer⁴, que em seu artigo, projeta “uma alteração substancial no ensino médio brasileiro que deve se estender para o ensino musical” (KUENZER, 1994, apud LIMA, 1998, p. 103)

Nesse sentido, Lima defende que, pelo fato de todos desempenharem, em certa medida, funções instrumentais e técnicas ao mesmo tempo, essa separação ou esse dualismo é colocado em questão. A autora postula que o pensamento moderno não tem priorizado mais a análise do mundo em partes independentes, mas sim na sua totalidade. Parafraseando Maria Cândida Moraes, a autora compactua que:

[...] há necessidade de se estabelecer um novo paradigma para a educação que reconheça a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente em geral. Esse paradigma deve resgatar a visão de contexto para não separar o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, promovendo-os a seres interdependentes que reconhecem a vida humana entrelaçada com o mundo natural (Ibidem, p. 104).

Considerando que o processo de construção do conhecimento se processa de forma multidimensional e inter-relacionado, não há, segundo a autora, razões para que se conceba um paradigma dualista na educação musical (Ibidem, p.105). Concordando mais uma vez com a pedagoga A. Z. Kuenzer, a autora recomenda então, uma maior interação entre os diversos níveis educacionais (infantil, médio e superior), no sentido de discutirem processos de reformulação nos cursos de música, em razão da “crescente cientifização da vida social e produtiva, que passa a exigir do trabalhador, maior apropriação de conhecimento científico, tecnológico, político e cultural” (Ibidem, p.106).

De acordo com Lima (1998), essa proposta se coadunaria perfeitamente às exigências da nova LDB 9394/96, pois na medida em que essas propostas se estendem às escolas de música, impor-se-ia ao próprio setor as seguintes medidas :

- Uma reavaliação e revisão crítica em todos os seus sistemas de aprendizagem;
- Utilização da informática nos processos de criação artística e no ensino propriamente dito;
- Valorização do ensino musical “não-formal”;
- Modernização dos conteúdos curriculares;
- Adoção de um ensino mais interativo entre as diversas áreas de conhecimento;
- Maior incentivo à pesquisa e a experimentação;
- Fortalecimento da educação profissional e maior interação do profissional com a sociedade e com o processo cultural da nação (LIMA, 1998, p. 106).

⁴ KUENZER, Acácia Zeneida. “A questão do ensino médio no Brasil: A difícil superação da dualidade estrutural.” In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et AL. *Trabalho e Educação*. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994, 134 p. p. 113-128.

Finalizando, Lima (1998) reflete:

Um ensino musical contínuo e gradual que valorize igualmente o técnico e o teórico como partes integrantes do mesmo processo é de vital importância para o desenvolvimento da educação musical, uma vez que atua no indivíduo de forma integrada e permite um aprendizado da linguagem musical sólido que habilitará o músico para trilhar os mais variados setores na área (Ibidem, p.106).

Contextualizando de forma mais direta, os objetivos em salas de aulas, de acordo com essa visão tecnicista, estão mais centrados na valoração de aspectos relacionados à habilidade dos alunos em discriminar e reconhecer os pares de estímulos musicais, ou seja, os elementos isolados em música, como alturas, dinâmicas, durações, timbres e outros componentes que digam respeito aos materiais musicais.

De acordo com estudos e trabalhos acadêmicos, há uma forte predominância, nos cursos superiores de música, de uma valorização quase que exclusiva, aos aspectos meramente técnicos no que tange aos materiais da música. Para reforçar essa afirmativa, vejamos o que diz Grossi:

[...] verifica-se que a discriminação de componentes isolados do contexto geral da música compõe a base para a maioria dos testes. Nestes, enfatiza-se a capacidade de discriminar, reconhecer e comparar pares de sons relacionados à altura, timbre, ritmo, dinâmica, harmonia e assim por diante. Basicamente, os testes buscam respostas relacionadas aos aspectos “técnicos” da música e neste contexto, a percepção é “objetivamente” avaliada através do emprego de questões padronizadas e mensurações quantitativas (GROSSI, 2001, p. 51).

Grossi, que em seu trabalho critica essa forma “atomizada” de lidar com os materiais da música (não somente no que diz respeito aos testes de percepção, mas também aos procedimentos de forma geral), defende a valorização da “natureza diversificada da própria experiência musical”, ou seja, as pessoas, além dos materiais isolados da música, também consideram e respondem a outros fatores e aspectos mais diversificados.

A música, no seu entender, deve contemplar também uma abordagem mais ampla e atrelada à forma e ao contexto nos quais nós a vivenciamos, e não considerar unicamente seus elementos de forma “compartimentalizada”, enfatizando a organização e execução das notas musicais isoladamente, valorizando apenas o “olhar para as relações das notas com as outras dentro de uma determinada peça, levando em consideração as normas apropriadas de gênero e estilo” (Green, *Apud* Grossi, p.136).

Vejamos o que diz a autora, com relação aos testes decorrentes destas práticas:

Os testes de percepção musical são limitados, pois não levam em consideração a pluralidade e a diversidade das formas como as pessoas ouvem e respondem à música – desconsideram, por exemplo, a dimensão expressiva da música, o contexto em que foi feita e a compreensão do “todo” da obra musical (dimensão holística) (GROSSI, 2001, p.137).

A razão pela qual se explica essa forte influência dos testes de “habilidades”, segundo Grossi, seriam, dentre outros, a objetividade de critérios de avaliação nas respostas, pois critérios numéricos são mais fáceis de se quantificar e mensurar, embora sejam pobres de significação. Por outro lado, Grossi explica que os tipos de respostas analisadas pela vertente expressiva envolvem amiúde o uso de “metáforas, associações visuais e outros tipos de associação” e esses aspectos dificilmente podem ser quantificados e avaliados, pois envolvem respostas de caráter subjetivo e de natureza individual.

Por fim, Grossi salienta que uma consubstanciação das duas dimensões pode ser considerada, ao refletir:

Em síntese, além das habilidades dos estudantes em reconhecer os aspectos técnicos da música, um teste de percepção musical mais abrangente poderia avaliar o conhecimento deles em relação aos aspectos expressivos, estruturais e contextuais da música. Sugiro uma avaliação que permita respostas “compostas” – uma abordagem musical mais qualitativa, em que os estudantes possam responder de diversas maneiras e emitir julgamentos diferenciados (questões mais abertas, dissertativas). Respostas e julgamentos não se limitam necessariamente aos aspectos analíticos, técnicos ou às atividades discriminatórias centradas nos materiais do som. No contexto qualitativo da experiência musical, estas poderiam emergir de forma imaginativa e criativa (ibid., P. 129).

Não resta nenhuma dúvida - em consonância agora com Bernardes (2001) - de que essa predominância tem como fator responsável, o modelo rígido de ensino musical, europeizado, herdado pelos nossos conservatórios, o que foi “encampado” por nossas escolas superiores de música e prossegue ainda hoje nessa linha pedagógica, utilizando o discurso musical fragmentado (ditados, solfejos e suas variações) como os procedimentos pedagógicos mais eficazes para que o aluno adquira, através do reconhecimento e da reprodução um domínio suficiente na prática da leitura e da escrita musicais (BERNARDES, 2001, p. 74).

Para que tenhamos uma idéia mais esclarecedora a respeito dessa herança, Esperidião (2001) nos relata sobre a transformação do antigo Imperial Conservatório (criado em 1841, sob a iniciativa de Francisco Manuel da Silva) na atual Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro; mesmo com as modificações introduzidas na época, os paradigmas de ensino continuaram focados nas questões sociais, assistenciais e humanistas, cujas concepções valorizavam “o tecnicismo,

priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX e desconsiderando a totalidade do universo musical” (ESPERIDIÃO, 2001, p.70)

No âmbito educacional dos conservatórios, prossegue a autora, a visão tecnicista é preponderante e os procedimentos metodológicos estão centrados na aquisição de habilidades da execução instrumental “em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo”; o professor exerce, nesse caso, uma função de mero transmissor de “saberes” e conhecimentos; segundo a autora e estes “estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas” (Ibidem).

Não queremos aqui, criticar a influência exercida pelos países europeus e também os EUA na questão do “legado” dos conhecimentos não só em música, mas também em educação musical. Temos de reconhecer que, no que diz respeito à música, grande parte da bibliografia, assim como o modelo da grade do curso de bacharelado, e da pós-graduação devemos a esses países, sendo sua contribuição imprescindível e inegável.

Embora haja uma constatação inegável da grande predominância altamente tecnicista nos currículos dos conservatórios, Esperidião salienta que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 haveria possibilidades de reflexões e mudanças curriculares dos conservatórios, como observa a autora:

Nessa direção, é necessário realizar profundas reflexões sobre os currículos e as práticas pedagógicas dos Conservatórios, superando o enfoque tecnicista e o paradigma curricular da pedagogia tradicional e adotando-se novas concepções de educação musical, as quais devem estar em conexão com a realidade em que se inserem. Assim, a formação predominantemente tecnicista deverá ceder lugar a uma formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade (Ibidem, p. 71).

A autora acredita que a partir dessa Lei, os conservatórios tenderão a absorver esse novo paradigma de ensino, tendo em conta que o foco principal do ensino é a “formação dos indivíduos na perspectiva do pleno exercício da cidadania” (p.71); no sentido de corroborar com as declarações de Esperidião, atentemos ao que rezam as Diretrizes Curriculares de 1999:

- I. independência e articulação com o ensino médio;
- II. respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III. desenvolvimento de competências para a laboralidade;

- IV. flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V. identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI. atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII. autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

De acordo com informações de Esperidião, o MEC editou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em várias áreas, inclusive a área de Artes. Ao que tudo indica, já se pode antever não somente uma ampla reforma nos currículos dos conservatórios, em consonância com as tendências atuais previstas na nova legislação, como também uma articulação da música com “outras formas de linguagens artísticas e com os meios de comunicação” (Ibidem, p. 71), o que certamente irá trazer mais opções de atuação no mercado profissional.

Considerando essas novas tendências e conseqüentemente reconfigurações curriculares no sentido de que haja estreita relação com as demandas do mercado profissional musical, torna-se premente também uma conscientização geral da classe docente no sentido de que renovem suas concepções e suas práticas pedagógicas, para que os novos currículos enveredem nessa direção (p. 72), ou como conclui Esperidião:

Nessa direção, a renovação das escolas, com base na construção de um novo currículo condizente com o nosso momento histórico, é fundamental para a contemporaneidade da educação. Em relação aos conservatórios, a necessidade de mudança de paradigma torna-se bem mais acentuada, pois as próprias concepções de som e de linguagem musical sofreram profundas transformações, e novas tecnologias já fazem parte da criação musical (Ibidem, p. 73).

Em conformidade com o que temos visto, as práticas mais tradicionais, que contemplam mais enfaticamente os aspectos técnicos, ou em outras palavras, esse jeito tecnicista de ser e de ensinar têm enfrentado sérias críticas por parte de alguns estudiosos, que questionam sua eficácia perante as demandas e necessidades atuais da sociedade. Afinal, tais práticas adotadas no treinamento auditivo seriam de fato “adequadas para desenvolver no aluno a compreensão e o domínio da linguagem musical, ao mesmo tempo que o capacitariam (*sic*) a ouvir, ler e escrever?” (BERNARDES e CAMPOLINA, 2001, p. 9).

De acordo com o relevante trabalho de Campolina e Bernardes, “é comum, numa aula de percepção, a escolha de trabalho de um processo que privilegia a fragmentação do discurso musical, provocando uma escuta cada vez mais distanciada da inteiridade do fenômeno” (ibid., p. 10).

De acordo com os autores, cria-se com essa visão fragmentada, uma espécie de “miopia auditiva”, fazendo com que o músico não perceba o discurso musical de forma mais global; a recomendação seria a compreensão do fenômeno musical como um todo e preferencialmente sem o uso da partitura, através de uma audição chamada de “estrutural/sistática”; citando Koellreutter, os autores explicam:

[...] um tipo de escuta capaz de identificar, classificar, relacionar, hierarquizar e globalizar – uma escuta capaz de organizar os fatos musicais de qualquer natureza (gramatical, sintática, semântica e estética), em um todo complexo, que nos daria uma imagem bastante aproximada do fenômeno musical (Ibidem, p. 10).

Os autores acreditam que através do desenvolvimento dessa audição “estrutural/sistática, seria possível por parte do aluno, uma maior fluência na análise e capacidade de síntese nas relações (sucessivas e/ou simultâneas) do tecido musical” (ibidem); eles partem do pressuposto de que a partitura nada mais é do que a “representação gráfica” de algo maior que é o fenômeno musical e este compreende uma complexidade de informações que não são expressos na íntegra pela partitura.

Já em seu trabalho individual, a autora postula que os procedimentos tradicionais, pautados nas simples reproduções de solfejos e ditados repetitivos, cumprem unicamente a função de “adestrar” e “condicionar”, sendo assim, “práticas superficiais e alienantes” (BERNARDES, 2001, p.76).

Atentemos às considerações de Bernardes (2001):

Acreditamos que a proposta pedagógica que sustenta e rege a metodologia tradicional de ensino de Percepção Musical está alicerçada numa concepção de música e ensino musical que compromete a formação musical e auditiva dos alunos por não pensar a música como uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si (BERNARDES, 2001, p.74).

Bernardes, em seu trabalho - no sentido de promover a compreensão e o domínio da linguagem musical - sugere que além da análise auditiva e da execução instrumental, a criação se constitui num importante veículo para a consecução desse objetivo. Seu trabalho prioriza também, o que achamos importante, práticas pedagógicas e currículos voltados à realidade brasileira (p. 73).

Em sua visão, a música é uma forma de se comunicar; logo, para que haja comunicação, torna-se necessário um veículo que possa viabilizar essa comunicação, ou seja, uma linguagem, e a

música seria essa linguagem; a função da percepção, nesse processo, seria a de equipar o aluno para “perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música” (Ibidem, p. 75).

Podemos constatar esse fato, atentando às palavras da própria autora, quando ela diz que a música “está estruturada sobre a ordem da linguagem, ela é uma linguagem. Uma vez que esta seja compreendida, as notas e os ritmos se afinarão e serão precisos pela necessidade da sua própria expressão” (Ibidem, p. 77).

Nessa direção, Bernardes põe em questão a qualidade das práticas auditivas correntes, ao questionar “até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento?” (Ibid., p. 76).

Bernardes (em citação a Ehrenzweig), explica que a nossa percepção é processada em duas camadas:

1. a da mente de superfície, onde são percebidos eventos musicais claramente articulados (escalas, ritmos, acordes, dinâmicas, etc.);
2. a da mente profunda, que capta eventos que vão além da capacidade da mente de superfície, como as ocorrências não evidentemente articuladas (transitivas), conforme melhores explicações da autora:

[...] tipo os glissandos e vibratos entre uma nota e outra, acordes e fragmentos melódicos de passagem ou os procedimentos como inversões, espelhamento, retrogradações ou ainda as idéias e motivos musicais, suas variações e elaborações existentes no decorrer da peça (BERNARDES, 2001, p. 76).

Segundo a autora, a mente profunda “seria muito mais criativa e flexível que a mente de superfície que tende a ser mais rígida e estática” (ibidem) e que existem alternâncias entre ambas. Num primeiro nível de captação, as ocorrências musicais “inarticuladas” (transitivas) seriam registradas pela mente profunda e a partir de então, nossa audição “consciente”, num segundo nível de audição, selecionaria e apreenderia de forma gradual essas ocorrências (Ibidem).

De acordo com a autora, sem o devido conhecimento das várias possibilidades de articulação entre esses dois níveis, não se pode esperar que seja possível a apreensão dessas ocorrências unicamente através dos tão recorrentes solfejos e ditados, nem pretender e eleger “a audição de superfície como instância competente na apreensão e domínio da linguagem” (Ibidem).

O fato de se ser apto e se ter boa habilidade na aquisição e apreensão dos vários aspectos musicais isolados, não garantiria, segundo Bernardes, a plena consciência e “a compreensão das relações musicais implícitas nas partituras”; em sua concepção, tais práticas serviriam apenas para “adestrar”, sendo até “superficiais e alienantes” (BERNARDES, 2001, P.76).

Levando-se em consideração que a música é realmente uma linguagem, esta sendo compreendida, “as notas e os ritmos se afinarão e serão precisos pela necessidade da sua própria expressão”; a música no caso é infinitamente maior do que a captação dos materiais isolados e a simples apreensão desses materiais não podem, isoladamente, servir de “parâmetros de avaliação” (Ibidem, p. 77).

Na avaliação da autora, o caminho poderia ser inverso, ou seja, a partir da percepção global, do *todo*, seria então possível perceber a “relação desse todo com suas partes”, procurando identificar as estruturas que sustentam não somente as partes do todo, como também o próprio todo, ou em outras palavras, enveredar pelo caminho da “desconstrução” do macro para o micro.

Não se pode pretender que todos ouçam e percebam da mesma maneira, o que é muito suscetível de se verificar nas práticas usuais; há de se respeitar as limitações de cada indivíduo, seu tempo de apreensão dos componentes do objeto sonoro. Como diz Bernardes:

São procedimentos pedagógicos que subentendem um movimento de cima para baixo e de fora para dentro, portanto, de alguma forma autoritários e que excluem tanto quem se sente inibido ou ansioso por não dar conta do que se propõe naquele momento, quanto quem já deu e se refugia no sono enquanto espera (Ibidem, p. 77).

A democratização desses procedimentos, com o devido respeito às diferenças, visando a inclusão e a interação, propiciariam a “expansão das fronteiras da percepção”, e desta forma, segundo a autora:

A percepção deixa de ser o território de uns poucos privilegiados possuidores do “ouvido absoluto”, para ser possível a qualquer um que se habilite a desenvolver um bem trabalhado ouvido relativo. Essa possibilidade de construir o conhecimento, a partir da própria capacidade e dos próprios recursos, democratiza o saber e torna o aprendizado vivo e interessante, além de estabelecer o sentimento de inclusão (BERNARDES, 2001, p. 77).

A análise auditiva tem como foco principal de trabalho o objeto sonoro visto como um todo (tendo em conta que a experiência auditiva é integradora, ao contrário da visão) ou seja, considerando a música realizada na sua inteireza e não a sua fragmentação (partitura); quando ouvimos, o fazemos de forma integral e não de forma separada; considera-se a inter-relação constante entre os vários elementos musicais, não se permitindo a sua fragmentação. Parafraseando oportunamente Koellreutter, “a partitura é apenas o mapa, não o território”. Essa forma de percepção mais global, que considera o fenômeno musical em toda as suas complexidades, perpassa pela “interação das duas mentes” (ibidem).

Na objetivação da compreensão desse painel multifacetado que é o objeto sonoro, com suas complexidades, a autora defende a utilização da *audiopartitura* como recurso pedagógico eficaz, na qual o aspecto criativo musical é fomentado nos alunos (por exemplo, na questão da grafia musical, que contempla não só a escrita musical tradicional como também notações alternativas por parte dos alunos) a partir do que foi analisado auditivamente. Esse trabalho é feito de forma coletiva, isto é:

[...] todos ouvem a mesma música ao mesmo tempo e cada um pode expor sua versão sobre o que foi ouvido. Essa troca possibilita-nos alargar e aprofundar nossos horizontes de percepção, descobrir e desenvolver outras possibilidades de realização musical (Ibidem, p. 78).

Os passos seguintes são: o processo de *criação* e a realização da *execução musical*; no processo de criação o aluno tem a possibilidade de lidar com a música de forma mais concreta e prática, onde ele porá “as mãos na massa”, irá manipular o que foi apreendido auditivamente, unindo o “pensar e o fazer”, gerando assim, de forma natural, conhecimento, além de aprendizado. Segundo Bernardes, é nesse momento que se processa a “compreensão da linguagem musical”, ou em “outras” palavras, é quando funciona (nessa sequência) a tripartite “ouvir, compreender e criar” (BERNARDES, 2001, p. 79).

Nessa perspectiva, há uma participação e interação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o professor não tem mais a conotação de alguém que detém a “verdade e o saber”, passando a assumir a figura de orientador, respeitando as diferenças dos alunos, assim com o todo o seu contexto de vida, considerando suas aptidões, suas limitações, sua história, etc., desempenhando dessa forma, o verdadeiro papel do educador (Ibidem, p. 78).

Concluindo, a proposta de Bernardes defende que além da incontestável importância da prática interpretativa “reprodutora”, seja ela através de reproduções embasadas nas orientações dos professores, reproduções ao pé da letra das edições de partituras ou imitando os grandes intérpretes, é importante que paralelamente a esse processo de “recriador”, se valorize também o aspecto de criador, ou como a própria autora postula:

Aquí, o que se aventa é a possibilidade desse intérprete acrescer ao seu pensamento de recriador o de criador e assim ver-se embasado a ser co-autor. Dessa forma, a repetição e a reprodução seriam substituídas por recriações vivas, impregnadas de identidade e novos sentidos. A música passaria a ser domínio de todos que quizessem desvendar-lhe a linguagem e não mais dos poucos “iluminados” (BERNARDES, 2001, p.84).

1.6.2 O componente “Expressivo”

Uma segunda dimensão, oriunda dos estudos em psicologia da música, sob a qual a percepção está envolvida é a que aborda a música de uma maneira mais “abrangente”, “global”, “humanista”, “qualitativa” e “inclusiva”, trazendo em seus conceitos uma ampla gama de significações, com objetivos mais genéricos e variados e que a princípio, trata da experiência e da resposta ao conteúdo “estético” da música (Grossi, 2001, p. 50), abordando-a sob um prisma de questões como a afetividade, sentimento, emoção, etc., o que tem sido amplamente discutido em vários trabalhos e artigos acadêmicos nos últimos anos.

Os estudos da Dra. Cristina Grossi (2001), supervisionados pelo Professor Dr. Keith Swanwick, analisaram testes realizados nos cursos de Licenciatura em Música, após a constatação da predominância de aspectos exclusivamente técnicos, que compõem uma linha de avaliação considerada “atomística”. Ela sugere, então, testes que valorizem outros aspectos, ligados à natureza da própria experiência musical, conforme parte do resumo do seu artigo⁵.

Essa forma de abordar e tratar a música nos transmite num primeiro olhar, ou musicalmente falando, “à primeira vista”, a impressão de que a compreensão dos saberes musicais seria algo bem mais profundo do que podemos conceber de forma mais simples e que transporta, conseqüentemente consigo, inúmeros e incertos sentidos e significados.

De acordo com os estudos de Grossi (2001, p.130), no que diz respeito à educação, a investigação das respostas no nível “afetivo/emotivo”, oriundas dos estudos e pesquisas da psicologia são bastante problemáticas, e de uma forma ainda mais acentuada, quando se trata de percepção musical. Um problema que surge em decorrência disso, por exemplo, é que ao confrontar os ouvintes com o objeto musical, os resultados de tais pesquisas não contemplam de forma satisfatória os conteúdos expressos na música, mas ficam meramente na esfera dos sentimentos afetivos e emocionais, embora se saiba realmente do poder que a música exerce no comportamento humano, provocando reações das mais diversas possíveis.

Outro problema inerente a essa perspectiva, segundo Grossi (2001), é a grande dificuldade em estabelecer mensurações e avaliações dos elementos da música a partir da esfera da estética, onde se pretenderia examinar respostas afetivas e emocionais relacionadas às reações emocionais e pessoais, o que é uma questão altamente idiossincrática; no âmbito educacional, as pesquisas da psicologia musical, evidenciam mais nitidamente as reações emocionais das pessoas quando

⁵ *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical*. Revista da ABEM, 2001.

confrontadas com a música, “do que sobre a forma como lidam com o caráter expressivo da própria música” (p.51).

É o que nos mostra Grossi, fazendo uso de observações do próprio Swanwick:

Estudos da expressividade da música inevitavelmente esbarram em um obstáculo maior: qualquer descrição que alguém possa fazer da maneira com que o caráter expressivo é percebido será inevitavelmente metafórica, poética, ao invés de analítica (Swanwick, 1988, apud Grossi, 2001, p. 51).

E para reforçar, diz ainda:

Pelo fato de que as respostas à “expressão” musical incluem, entre outros aspectos, imagens, metáforas e outras associações, fica difícil encontrar modos de avaliação de tais respostas, especialmente a questão de como as mensurar “objetivamente” (ibid., p. 55).

Embora no objeto sonoro estejam implícitas questões ligadas às reações humanas, aos sentimentos, a psicologia da música tem esbarrado nessas dificuldades, pois de fato fazer avaliações sobre afetividades e reações humanas é ter de lidar e avaliar aspectos subjetivos, metafóricos e intangíveis, o que parece não se encaixar dentro das habilidades que compõem o universo da percepção musical, que contemplam, por sua vez, aspectos mais objetivos.

Vale lembrar também, que essas respostas de caráter afetivo são de cunho idiossincrático, ou seja, intimamente ligadas ao subjetivismo, à personalidade de cada indivíduo e dessa forma, “nunca serão parte de um programa educacional”, embora seja indiscutível suas presenças “em nossos alunos” (SWANWICK, apud GROSSI, 2001, p.130)

Vejamos ainda o que afirma Hentschke (1993):

É uma das formas de experiência musical mais complicadas de testar. Isto ocorre principalmente devido ao alto grau de subjetividade, aliado à dependência da expressão verbal como fonte de mensuração da resposta. Deve-se ter em mente que qualquer teste de audição ou percepção musical é um problema potencial, visto que nossos instrumentos de mensuração ainda se baseiam em um princípio objetivo (HENTSCHE, apud GROSSI, 1999, p. 131).

Assim, após abalizadas reflexões, podemos perceber que questões neste âmbito, envolvendo respostas que trazem em seu contexto o uso de sentimentos pessoais, associações de caráter metafórico, etc., embora sejam bastante interessantes do ponto de vista investigativo, são efetivamente difíceis de serem avaliadas, pois evidenciam aspectos altamente subjetivos de cada indivíduo. Um aspecto positivo em nível acadêmico é que trazem consigo um valioso e ao mesmo tempo polêmico material de pesquisa, e que demanda de muita reflexão por parte da psicologia e

dos educadores musicais. Essas propostas carregam também em seu âmago, implicações de cunho inclusivo e social. É o que Grossi deixa transparecer ao final de seu trabalho, ao citar Spruce:

A avaliação do conhecimento musical deveria não somente refletir o “conteúdo” como definido pelos objetos musicais, mas também deveriam desenvolver a compreensão dos estudantes sobre a diversidade dos meios como a música pode ser entendida e a variedade de contextos nos quais ela ocorre (SRUCE, apud GROSSI, 1999, p. 137).

Já Barbosa (2005), em oposição aos referenciais construtivistas e estruturalistas, que segundo a autora são adotados em larga escala pelos educadores brasileiros, não levam em consideração a “historicidade”, o caráter histórico no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção. A autora em seu trabalho defende a realização de estudos pelo viés da psicologia histórico-cultural do pensador russo L. S. Vigotski. Considerando a análise dos processos psíquicos humanos, enfatiza o caráter histórico, traduzindo assim, sua intenção em introduzir na Psicologia, o método do materialismo histórico e dialético, o que se configura como “matriz teórica de suas reflexões” (p. 98).

Segundo Barbosa, através dos estudos realizados sob a ótica dessa perspectiva e mais precisamente através de análise do trabalho de A. R. Luria⁶, um dos colaboradores de Vigotski, foi possível desvendar as “características gerais da percepção” e “vislumbrar alguns aspectos fundamentais da percepção auditiva” (idem).

No intuito de desvelar o processo de “organização psicológica da percepção auditiva”, o pesquisador procura descobrir quais seriam os fatores que conduzem à organização desses processos; e parece encontrar resposta, ao constatar que “[...] o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por outros fatores de origem não biológica, mas histórico-social” (LURIA, apud BARBOSA, 2005, p. 99).

De acordo com as explicações de Barbosa:

O autor distingue ainda, dois sistemas objetivos formados ao longo da história social da humanidade e que implicam diretamente na diferença entre a audição humana e a audição animal: o sistema rítmico-melódico (musical) e o sistema fonemático (língua) de códigos (ibidem).

Com o objetivo de estabelecer os fundamentos culturais e sociais do desenvolvimento cognitivo, Luria relata seus experimentos realizados na antiga União Soviética, buscando

⁶ O trabalho aqui citado é: Curso de Psicologia Geral, volume II, 1991.

sustentação nas idéias marxistas e leninistas, segundo as quais “todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam forma na matriz da história social, produzindo assim o desenvolvimento sócio-histórico [...] (Ibidem, p. 100).

As pesquisas de Luria postulam que:

[...] as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica e de que a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico (LURIA, apud BARBOSA, 2005, p.100).

Após a análise de seus dados, Luria chega à seguinte conclusão:

Percebemos agora a falácia das velhas noções segundo as quais as estruturas fundamentais da percepção, representação, raciocínio, dedução, imaginação e consciência da própria identidade seriam formas fixas da vida espiritual que permanecem inalteradas em diferentes condições sociais. As características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produto da história social – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são portanto sociais em sua essência (ibidem).

Vigotski em sua conferência “*A percepção e seu desenvolvimento na infância*”, tratando sobre essas questões, analisa alguns aspectos como:

- 1) a natureza ortoscópica da percepção;
- 2) a atribuição de sentido na percepção;
- 3) a relação entre a percepção e a linguagem.

Com relação a esses aspectos, o autor afirma que “são um produto do desenvolvimento e não um dado apriorístico”; o autor conclui dizendo:

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido ou da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma falar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade (VIGOTSKI, apud BARBOSA, 2005, p. 101).

Detalhando as conclusões a que chegou o autor, Barbosa reflete:

Assim, segundo Vigotski, a percepção se desenvolve em estreita relação com outros processos psicológicos, tais como a memória, o pensamento e a linguagem. As propriedades diferenciadoras que surgem na percepção, no curso de seu desenvolvimento, só podem ser explicadas através do que o autor chama “sistemas psicológicos”: novas formações complexas das funções mentais (ibidem).

E finaliza seu trabalho recomendando que:

Adotar o referencial teórico da Psicologia histórico-cultural permite conceber o desenvolvimento psíquico do homem como cultural e histórico, cujo processo não é resultado do amadurecimento de estruturas presentes na psique humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação pela criança das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história – entre esses a linguagem, e nela a música (Ibidem, p.102).

2. Por trás dos “bastidores” das salas de aulas (estruturas, enfoques, paradigmas de ensino e posturas docentes)

2.1 Estruturas de ensino (EE)

Diante do atual panorama educacional, em que se exigem políticas pedagógicas mais humanísticas e interligadas com outras áreas de conhecimento, articulações entre os diversos níveis da educação, com a sociedade e os meios de comunicação, aspectos como as estruturas de ensino, os enfoques e os currículos educacionais têm estado sempre no foco das pesquisas.

Segundo a professora Alda Oliveira (1991), as posturas profissionais inerentes às atividades dos professores e educadores, estão baseadas em dois enfoques: um diz respeito ao *fazer e ensinar música* e o outro ao *fazer e o ensinar a entender música*. No primeiro, os objetivos estão centrados no ensino tutorial, na reprodução clara, visando a “projeção social da música e do intérprete”; já no segundo enfoque, o “fazer musical” também está incluído, porém neste caso,

as atividades ou estruturas de ensino usadas pelo profissional se direcionam para o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos em cada fazer musical, além de trabalhar os processos psicológicos, motores e formais envolvidos com a aprendizagem de música (OLIVEIRA, 1991, p. 36).

De acordo com Oliveira, em termos conceituais, as estruturas de ensino podem ser consideradas como “entidades ou sistemas fechados que se cristalizam através das testagens na práxis”; algumas estruturas de ensino se consolidam de forma exitosa e se perpetuam através dos anos, como o ensino tutorial, por exemplo, muito comum nas práticas interpretativas; na educação musical, ao contrário, há uma preocupação em “desenvolver, conhecer e testar várias estruturas de ensino”, por parte das metodologias modernas (ibidem).

A partir dessa compreensão, a autora postula que “[...] o educador precisa entender as estruturas gerais dos sujeitos, além de compreender os elementos básicos do contexto cultural dos receptores [...] adequando Estruturas de Ensino às funções e aos sujeitos” (op. Cit. p. 38).

A eficácia da aplicação dessas estruturas em salas de aulas, no que diz respeito à flexibilização na adequação aos receptores, depende do desempenho dos professores, daí a necessidade de análises dessas estruturas, conhecendo as particularidades de cada uma, o que poderá possibilitar o surgimento de novas estruturas de ensino; é fundamental para isso, que os professores estejam sintonizados com as estruturas dos sujeitos e ter a compreensão e uma visão flexível dos contextos desses sujeitos, conforme reforça também Rafael:

[...] levando em conta sua compatibilização com os sujeitos da ação educacional, dos materiais utilizados e a diversidade de situações, sujeitos, formas e realidades contextuais. Isto favorece, portanto, o pensar estruturante-flexibilizado, estimulando aquela flexibilidade metodológica e criativa [...] (RAFAEL, 2004, p. 67).

Oliveira, no detalhamento dessas EE, elenca em seguida, uma série de dimensões - divididas em três parâmetros - sob as quais as EE estão organizadas:

1. **Básico ou fundamental:** consiste na combinação e inter-relação dos elementos, direcionando a aprendizagem ao conteúdo pretendido;
2. **Macro estrutural:** diz respeito à observação do formato final da estrutura;
3. **Micro estrutural:** consiste na análise detalhada das inter-relações.

Considerando o grau de compromisso do emissor com a sequência interna, as EE podem ser:

1. Elementares: quando considera os casos em que o emissor é o próprio receptor, como por exemplo, o autodidatismo;
2. Complexas: quando o emissor determina os tipos de problemas e a sequência interna das EE nas quais os receptores estarão envolvidos.

Segundo o tipo de retorno, as EE se classificam em:

1. **Recompensadoras:** são as que apresentam um número de reforços elevado e apresenta um número mínimo de conseqüências aversivas.
2. **Punitivas:** são as que não oportunizam atividades gratificantes ou reforços no tempo adequado às respostas corretas ou comportamentos adequados, apresentando também grande incidência de conseqüências aversivas.

Segundo a textura educacional as EE podem ser:

1. **Sucessivas:** são as que têm atividades seqüenciais;
2. **Simultâneas:** são aquelas que apresentam atividades concomitantes.

Segundo a função, podem ser:

1. **Unitárias, binárias, ternárias, etc.**
2. **abertas e fechadas.**

De acordo com explicações da própria autora:

As EE tomam a classificação adequada ao número de seções ou partes que tiverem um sentido mínimo de estrutura educacional. O parâmetro de referência era o objetivo a ser alcançado. Abertas quando não são dados elementos para que os receptores façam o fechamento ou a conclusão em termos de aprendizado. Fechadas quando são planejados todos os elementos que irão dirigir os receptores a chegar às conclusões esperadas (p. 40).

Segundo o número de sujeitos envolvidos, as EE podem ser: de baixa freqüência populacional e densas.

Segundo a ocupação do espaço físico, podem ser circulares, em fileiras, livres, em linhas sinuosas, em blocos grandes e pequenos, em linhas cruzadas, em quadrados, etc.

Segundo o nível de capacitação dos sujeitos envolvidos, podem ser aleatórias, introdutórias, seqüentes e desafiantes. De acordo com Oliveira:

Aleatórias, quando são estruturas desenhadas para atender receptores com qualquer nível de capacitação. Introdutórias, quando são desenhadas com (sic) sabendo-se o nível de conhecimento inicial dos receptores; neste caso, a EE conta com este conhecimento para a sua eficácia. Seqüentes são as EE que são desenhadas para desenvolver o conhecimento do aluno a partir do ponto determinado na estrutura de ensino. As EE desafiantes são aquelas que são desenhadas com o objetivo de que o aluno empregue os conhecimentos, tanto os recebidos como outros da sua vivência, para a solução de problemas novos geralmente de forma criativa (ibidem).

A autora relata a seguir, suas experiências realizadas em cinco áreas de população carente, em parceria com a Escola de Música da UFBA, com resultados bastante positivos; entre várias constatações, ela destaca:

A construção do conhecimento musical é acelerada quando são aplicadas estruturas de ensino desafiantes para apreciação, tanto no sentido de complexidade como no sentido de elaboração criativa, estas estruturas ajudam a desenvolver a sensibilidade para a música, o intelecto e o lado do sonho ou da criatividade (Ibidem, p. 42).

Oliveira chama a atenção de que se não forem utilizadas na rotina de aulas, estruturas de ensino adequadas e que propiciem o engajamento dos alunos afetivamente, no sentido de canalizar as energias de forma positiva, objetivando um maior rendimento na construção do conhecimento e no “desenvolvimento de atitudes mais profundas”, essa rotina de aulas corre o risco de se tornar “árida” (ibidem).

2.2 Enfoques curriculares

Outro ponto que tem preocupado os educadores e que tem estado presente nas discussões acadêmicas é a questão dos enfoques curriculares; as concepções acerca do currículo são várias, embora Xavier (1981), destaque que não exista consenso sobre o significado exato, porém, de uma maneira generalizada, currículo tem significado “um elenco de disciplinas a serem ministradas ao aluno”, a exemplo das sete *Artes Liberais* da Grécia medieval, cujo currículo era composto de Gramática, Retórica e Dialética no primeiro Ciclo (*Trivium*) e Aritmética, Música, Geometria e Astronomia no segundo Ciclo (*Quadrivium*); essa composição curricular era socialmente segregacionista, sendo destinada às classes nobres e abastadas da sociedade, com o intuito de perpetuar o *status* através desses conhecimentos, sem nenhum objetivo profissional, enquanto à camada popular cabia a transmissão de habilidades artesanais com fins domésticos e rurais (XAVIER, 1981, p. 101).

Xavier nos relata que a educação brasileira sofreu, na época colonial uma forte influência dessa visão, e nesse sentido “[...] tinha uma postura marcada pelo obscurantismo místico, pela repulsa às ciências e tecnologias, e ainda por quaisquer ocupações que envolvessem habilidades manuais ou artesanais, lembrando o trabalho escravo” (Ibidem, p. 102).

No Brasil, assim como na Grécia antiga, a educação e a cultura importada da Europa era restrita às classes dominantes e detentoras do poder sócio-político-econômico que se concentrava

nas mãos do branco colonizador; a população nativa (mestiça, índia e negra) ficava à margem de todos esses conhecimentos; com a independência e a república, “[...] novas atividades econômicas começaram a surgir, o que deu origem à formação de uma crescente classe média, integrada pelos comerciantes, pequenos industriais, artesãos, profissionais liberais e oficiais do exército” (ibidem).

Com o surgimento dessas novas classes, novas posturas educacionais passaram a ser reivindicadas, que contemplassem a ciência, a tecnologia e habilidades profissionalizantes; após a primeira guerra mundial, houve uma grande disputa educacional, envolvendo os defensores do ensino “importado”, destinado às classes dominantes e os defensores do ensino voltado para a ciência e tecnologia, destinado à classe média operária.

Através dessa sintética abordagem histórica, podemos ver a estreita relação existente entre a educação e as demandas e interesses da sociedade; percebe-se claramente um comprometimento por parte do sistema educacional com um sistema mais amplo e emergente; Xavier chama a atenção de que “a educação, portanto, é uma resposta das instituições escolares às exigências da sociedade” e que conseqüentemente, por trás de toda postura educacional está uma ideologia (p. 103), cuja meta principal reside na promoção do *homem* e essa promoção depende dos interesses de quem está à frente dos direcionamentos curriculares.

Para que possamos ter uma idéia mais consistente sobre a questão conceitual do currículo, considerando essa visão relativista, na qual as posturas educacionais estão comprometidas com a ideologia de determinados grupos dominantes, Xavier nos enumera alguns questionamentos nesse sentido:

- Até que ponto esse conjunto de experiências de aprendizagem é direcionado pelos valores que o condicionam?
- Esses valores podem encaminhar o currículo para direções diversas e conflitantes?
- Se o currículo tem caráter ideológico, como identificar sua ideologia?

Xavier apresenta, em alusão ao trabalho de Elliot W. Eisner, cinco possíveis enfoques curriculares:

- O racionalismo acadêmico;
- O processo cognitivo;
- A tecnologia do ensino;
- A auto-realização;
- A reconstrução social.

O direcionamento para esse ou aquele enfoque irá depender da filosofia e da ideologia para a qual a educação estiver inclinada. Passaremos agora ao detalhamento de cada um desses enfoques.

2.2.1 O racionalismo acadêmico

Este enfoque caracteriza-se por focalizar os aspectos mais conservadores do ensino e segundo o autor, o “mais freqüente no nosso contexto educacional”. O aluno tem por obrigação integrar-se às tradições culturais do Ocidente. A figura do professor representa o centralizador do saber, direcionando o aluno ao caminho da apreensão dos saberes da disciplina, que se constitui como um “núcleo formado por um conjunto de verdades consagradas pela tradição científico-cultural da raça branca ocidental”; os dados de entrada, que são os programas educacionais, são as verdades que compõem a estrutura interna das disciplinas (o saber clássico); os processos educacionais neste enfoque se resumem na pura transmissão das verdades contidas na estrutura da disciplina, que tem na figura do aluno, um mero receptor passivo. A postura deste enfoque não está aberta as mudanças e é essa tendência que tem influenciado o nosso ensino e a explicação para isso é a importação, por parte de nossas universidades, do modelo europeu, onde essas instituições de ensino são consideradas como “santuários do saber” e o professor tido como uma espécie de “mestre infalível do saber”.

No cotidiano de ensino centrado neste enfoque, vários sintomas são elencados por Xavier, a saber:

- A preocupação do professor de uma disciplina em não invadir o campo de outra e, conseqüentemente, o repúdio quando sente que outros estão invadindo seu “quintal”; existe pouca integração entre as disciplinas, pois o professor acredita que seu assunto é muito específico e tem pouca relação com o restante do currículo;
- A subordinação cultural aos compêndios importados, aos autores de maior prestígio internacional e a estruturação dos programas de acordo com suas diretrizes;
- O afastamento dos temas de ensino, em relação aos problemas mais imediatos do contexto sócio-ambiental próximo;
- A pouca participação do aluno nas decisões sobre objetivos de ensino, quanto a sua relevância e quanto ao interesse que despertam; o aluno é visto, principalmente, como *passivo-receptor*. (XAVIER, 1981, p. 107).

2.2.2 O processo cognitivo

Neste enfoque curricular a autonomia em suas habilidades mentais do aluno se constitui na meta principal, priorizando a sua capacidade em resolver problemas; não há muita importância nos conteúdos programáticos da disciplina; eles servem apenas como veículos que conduzem o aluno à sua auto-suficiência. Os professores são considerados como especialistas aptos em transmitir as “teorias da aprendizagem mais adequadas para o progresso do aluno, qualquer que seja o conteúdo”.

Os dados de entrada neste enfoque são as teorias da aprendizagem e as habilidades intelectuais dos alunos na resolução de problemas “novos e imprevisíveis, surgidos na sua futura vida profissional ou existencial” (Ibidem, p.108). Neste enfoque as mudanças são bem vindas, desde que estas venham a acrescentar e somar no objetivo de privilegiar os processos cognitivos do aluno.

2.2.3 A tecnologia do ensino

Assim como o enfoque anterior, este também prioriza o processo e não os objetivos da educação; neste enfoque a preocupação central são os meios tecnológicos utilizados na transmissão do saber, nos quais o aluno é equipado para operacionalizar os aparatos técnicos; a qualidade do ensino é avaliada pelo “arsenal” de equipamentos tecnológicos a serem utilizados e não o conteúdo das disciplinas; seus dados de entrada são os próprios aparatos tecnológicos e a utilização destes; neste enfoque as mudanças são bem vistas, desde que estas venham a colaborar com o processo de modernização dos equipamentos. Como este enfoque tem uma forte relação com o mercado de trabalho, Xavier alerta que “existem fortes pressões das indústrias e distribuidores de equipamentos educacionais no sentido de incentivar suas vendas” (Ibidem, p. 109).

2.2.4 A auto-realização

Como o próprio nome já deixa evidente, essa abordagem tem como produto final principal a auto-realização individual do aluno e o seu pleno reconhecimento como pessoa humana; os conteúdos são elaborados com o objetivo de satisfazerem e atenderem às necessidades e interesses dos alunos, que têm autonomia e total poder de decisão na escolha e seleção dos conteúdos

disciplinares; os professores, por sua vez, têm uma função passiva e não interferem no processo de ensino, nem nos direcionamentos desse processo, atuando apenas como um “facilitador nas condições de aprendizagem”; essa abordagem vê as mudanças com bons olhos, desde que elas não introduzam o autoritarismo no processo de aprendizagem e desde que tenham finalidades que conduzam à auto-realização. Segundo Xavier, esse enfoque muito raramente é adotado pelos cursos superiores, que deixam “pouca margem para a iniciativa do aluno quanto às decisões sobre o processo de sua própria aprendizagem” (Ibidem, p. 111).

2.2.5 A reconstrução social

Esse enfoque tem como principal objetivo transformar os problemas da comunidade em temas para a organização e elaboração de conteúdos programáticos voltados para a resolução de problemas da comunidade e da reconstrução social; nesses conteúdos, as questões e os problemas mais relevantes da comunidade têm maior peso do que as próprias disciplinas em si; o aluno e todos os problemas referentes ao seu contexto social e familiar servem como temas das questões centrais na elaboração dos currículos, que são discutidos de forma bastante democrática; os dados de entrada são os próprios problemas da comunidade e a seleção de conteúdos disciplinares mais relevantes para a reconstrução social da sociedade. Xavier nos lembra que essa postura educacional tem muita aceitação por parte de diversos autores e também por algumas instituições superiores de ensino, embora o autor destaque que:

[...] nos últimos anos, o ambiente escolar de nível superior tenha gozado de insuficiente liberdade para permitir sua concretização em formulações curriculares marcadas, principalmente, pela relevância de seus objetivos (XAVIER, 1981, p. 113).

No sentido de traçar uma comparação entre os enfoques apresentados, Xavier nos mostra as variáveis que afetam as linhas de atuação na organização do ensino:

- O aluno;
- A disciplina;
- Os dados de entrada;
- Os processos;
- Os produtos;
- A postura diante da mudança.

Xavier argumenta que “o ensino é fruto de um conjunto muito amplo de variáveis”: as variáveis que antecedem o ensino (*antecedentes*); as que atuam durante o processo de ensino (*processuais*) e as que implicam no resultado final do ensino (*produto*);

As **variáveis antecedentes** são as seguintes:

- 1) Do ponto de vista contextual (sistema de estratificação social; valores e normas culturais; sistema econômico; organização do sistema de instituições escolares; localização escolar; material didático; equipamento escolar; estrutura de poder na escola;
- 2) Do ponto de vista do professor enquanto pessoa (conhecimentos, habilidades, interesses, postura ideológica, etc.); enquanto profissional (experiência, qualificação técnica, etc.); enquanto profissional de ensino (formação pedagógica, experiência didática, personalidade docente, etc.);
- 3) Do ponto de vista do aluno conhecimentos previamente adquiridos; origem social, visão do mundo; definição vocacional; expectativa em relação à profissão futura; atitudes e interesses.

As **variáveis processuais** são as seguintes:

- 1) comportamento do professor (técnicas de aula, critérios de avaliação, atitudes, interesses, etc.);
- 2) comportamento do aluno (atitudes diante do curso);
- 3) interação professor-aluno-material didático.

As **variáveis-produto**, segundo o autor, se constituem no resultado final alcançado, os acréscimos verificados na construção de conhecimento dos alunos, “indicando mudanças nos seus conhecimentos, habilidades intelectuais, interesses e atitudes” (XAVIER, 1981, p.116).

Todas essas variáveis estão estritamente ligadas à idéia de currículo, qualquer que seja ele, podendo o conjunto de todas essas variáveis compor o próprio currículo. Xavier, em citação ao professor Paulo Sá⁷, apresenta uma lista de fatores relevantes na avaliação, em princípio de escolas de engenharia, mas que podem, com as respectivas adaptações, servir como parâmetro para avaliações de outras áreas; essa lista está elaborada de forma decrescente, de acordo com o grau de importância:

- Corpo docente;

⁷ Paulo Sá, *A Avaliação das Escolas Superiores*, p. 6.

- Instalações;
- Processo de ensino;
- Currículos;
- Método de admissão de alunos;
- Ligações com indústrias, hospitais, empresas, estágios, órgãos de pesquisa, etc.

Podemos observar que o currículo aparece aí, de forma isolada, significando assim, conforme palavras de Xavier, “o programa das disciplinas, seus objetivos, seu encadeamento em sequência e sua integração com as demais, e ainda, talvez, os métodos de ensino utilizados” (Ibidem, p. 117).

Em prosseguimento ao seu trabalho, o professor Xavier apresenta em seguida, um exemplo de procedimento avaliativo realizado na Faculdade de Arquitetura de Santos (FAUS), onde foi possível avaliar o enfoque dominante no currículo, através do cotejamento das interpretações dos docentes e dos documentos oficiais daquela instituição.

Na conclusão de seu trabalho, o autor chama a atenção de que:

Na avaliação do currículo, atividade que deveria ser um permanente foco das nossas preocupações, é importante que tenhamos em mente, nas nossas reflexões, o direcionamento para o qual estamos nos conduzindo, como decorrência de uma ou outra postura curricular (Ibidem, p. 130).

2.3 Paradigmas de ensino

Outra questão que tem inquietado os educadores nos dias atuais é a qualidade da práxis pedagógica dos professores. Estudos recentes, embasados nos novos padrões da ciência apontam para uma provável alteração no sistema de ensino ministrado pelos professores universitários, no sentido de que essa prática pedagógica se torne mais relevante e significativa na formação discente (Behrens, 2010). De forma generalizada, o perfil pedagógico tem sido influenciado nos pressupostos dos moldes conservadores, assentados na visão newtoniana-cartesiana e essa preocupação, conseqüentemente, tem inquietado também o meio acadêmico; Behrens, nesse sentido, nos apresenta em seu trabalho, caminhos, que de forma alternativa, busquem subsídios para superação desse modelo de abordagem positivista, instigando uma reflexão sobre esses novos paradigmas científicos e sobre sua influência nas práticas pedagógicas.

A autora nos mostra duas dimensões que têm norteado e caracterizado os processos metodológicos: a primeira está assentada no paradigma cartesiano, conservador, de onde emerge um

ensino fragmentado e que tem como foco principal a reprodução do conhecimento. Segundo a autora, esse paradigma deu origem a três outros paradigmas: o tradicional, o escolanovista e o tecnicista. A segunda dimensão, inovadora, chamada pelos educadores de paradigma emergente, tem em sua essência uma visão sistêmica, que em sua essência propõe a superação da visão fragmentada, que vise o todo, enfatizando “as conexões, o contexto e as inter-relações dos sistemas que integram o planeta” (BEHRENS, 2010, p. 14).

No dizer da autora, as universidades têm assentado suas ações, historicamente, sob a forte influência do pensamento positivista, gerando assim, ao longo dos anos, um conhecimento meramente mecanicista, embasado no racional e no objetivo, priorizando uma formação “utilitarista, técnica e científica” (Ibidem, p. 21).

Segundo Behrens, esse pensamento que tem suas bases assentadas no pensamento positivista gerou uma divisão generalizada no meio universitário, conforme seu relato:

A forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo as ciências em centros, departamentos, divisões e seções. E com esse processo burocrático e robótico restringiu cada profissional a uma especialidade, impulsionando a especificidade, perdendo a consciência global, e provocando o afastamento da realidade em toda sua plenitude (Ibidem, p. 23).

Apesar da reconhecida relevância da especialização fundamentada nos padrões positivistas, com inquestionáveis avanços da ciência moderna, percebeu-se um total descaminho no aspecto do indivíduo, a despeito de todo o desenvolvimento tecnológico, como bem atestam as palavras da autora:

O conhecimento, ao ser dividido, ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que a razão desconhece. Deixou de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (Ibidem).

Conforme o relato de Behrens, essa crise contaminou a educação e conseqüentemente as universidades, onde se pôde verificar nos processos pedagógicos, uma forte ênfase na reprodução, na cópia e na imitação, que através dos meios frios da racionalidade e objetividade científica, visa unicamente “o produto, os resultados e memorização do conteúdo” (p. 23). Essa incessante busca por resultados gerou na sociedade uma extrema competitividade, num contexto de isolamento, marcado pelo estresse generalizado, pela supervalorização dos aspectos materiais, pelas desigualdades sociais e pelo desrespeito ao ser humano.

Esse paradigma vigente e preocupante tem levado vários estudiosos a buscarem alternativas para a superação dessa visão mecanicista, como Lamark, no século XIX, Charles Darwin, Max Planck e mais recentemente Prigogine (1977), que com seus contributos da física quântica, deram um grande passo no sentido de desmoronar o pensamento newtoniano-cartesiano (p. 30); outro passo importante na física quântica foi a teoria sistêmica, que deslocava o enfoque das partes para o todo, conforme destaca Behrens, dizendo que “o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e transformação” (Ibidem, p. 34).

No âmbito da educação, com a incorporação de uma abordagem sistêmica no contexto acadêmico, essa nova visão de rede defende a reaproximação e interconexão das disciplinas; o desafio nessa consecução é a suplantação desse paradigma conservador, que caracterizou todos os segmentos da sociedade nos últimos séculos e a busca de um paradigma que implique na “renovação das atitudes, valores e crenças exigidas no final do século XX” (ibid. p. 39).

Historicamente falando, os paradigmas são classificados em *conservadores* e *inovadores*. Os primeiros caracterizam-se pela reprodução do conhecimento, cujas práticas pedagógicas se fundamentam na repetição mecanicista. Estes se subdividem ainda em *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista*. Faremos em seguida uma apresentação de forma sintetizada das principais características de cada um dos paradigmas, nas categorias elencadas por Behrens, ou seja: *escola*, *professor*, *aluno*, *metodologia* e *avaliação*. Começaremos pelas abordagens integrantes do paradigma *conservador*.

2.3.1 Abordagem tradicional

A principal característica desta abordagem é a valorização do ensino humanístico e da cultura geral.

1 – A escola – compromisso, de forma rígida com a preparação moral e intelectual do aluno, através da reprodução da cultura;

2 – O professor – reprodutor austero e autoritário dos modelos propostos, apresentando um ensino fragmentado e sem interação com os alunos;

3 – O aluno – sujeito passivo e receptivo, mero reprodutor e copiador das tarefas propostas, sem questionamentos;

4 – A metodologia – aulas expositivas calcadas em quatro pilares: escute, leia, decore e repita;

5 – A avaliação – busca respostas prontas, sem formulação de perguntas, com questões que envolvem a reprodução dos conteúdos.

2.3.2 Abordagem escolanovista

Calcada nas idéias de educadores como Rogers, Dewey, Montessori e Piaget, a Escola Nova chega ao Brasil por volta de 1930, em meio a um clima de “efervescência de idéias, aspirações e antagonismos políticos, econômicos e sociais” (BEHRENS, 2010, p. 44).

1 – A escola – ao contrário da abordagem tradicional, centra o seu foco no aluno, sob a ótica da Psicologia e da Biologia, enfatizando o auto-desenvolvimento e a realização do aluno;

2 – O professor – apresenta-se como um “facilitador de aprendizagem”, enfatizando o desenvolvimento do aluno de forma livre, democrática e de forma autônoma;

3 – O aluno – figura central do processo ensino-aprendizagem, sendo estimulado ao aprendizado de forma espontânea, através das suas descobertas e iniciativas próprias;

4 – A metodologia – pautada nas unidades de experiências elaboradas entre professores e alunos, com ênfase nos métodos e trabalhos em grupos, respeitando o acompanhamento natural de cada faixa etária do aluno e visando o seu desenvolvimento intelectual;

5 – A avaliação - centra-se na auto-avaliação do aluno, através da busca de metas pessoais e do controle de sua própria aprendizagem;

2.3.3 A abordagem tecnicista

Embasada no pensamento positivista, a abordagem tecnicista enfatiza, com a revolução industrial, um ensino técnico centrado na reprodução do conhecimento.

1- A escola – treina e modela o comportamento do aluno, visando sua adequação às exigências do sistema produtivo;

2 – O professor – transmissor e reproduzidor do conhecimento, focando sua ação nos comportamentos desejados, atuando como planejador dessas metas comportamentais;

3 – O aluno – espectador acrítico frente à realidade da busca do desempenho em função das exigências da sociedade, focado nos manuais e instruções de aprendizagem;

4 – A metodologia – busca, através da ênfase na reprodução do conhecimento em função das exigências da tecnologia educacional, a modelação do comportamento humano através de um ensino mecânico pautado no treinamento repetitivo, não tolerando na sua práxis respostas erradas; os cursos promovem o distanciamento entre teoria e prática;

5 – A avaliação – assim como numa fábrica, a ênfase é direcionada para o *produto*, com testes na entrada e na saída, exigindo do aluno bastante retenção aos conteúdos e competência técnica, ocasionando conseqüentemente, altos índices de reprovação.

Com a mudança de paradigma pela ciência, considerando o desgaste do pensamento newtoniano-cartesiano, a educação, de igual modo, também sentiu a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas, seguindo a tendência científica de uma visão “holística”, “ecológica” ou ainda “organísmica” do mundo, que valoriza o *todo* e não as partes fragmentadas, enfatizando as interconexões, as inter-relações, numa idéia de “teia” e de “rede”, o que tem sido bastante estudado pelos educadores críticos (p. 53). Essa nova abordagem, integrante do paradigma *inovador* passou a se chamar posteriormente de abordagem *sistêmica*.

Com o intuito de deixar claro essa questão de nomenclaturas, Behrens explica que:

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) o denomina “holístico”, Prigogine (1986) e Capra (1996) “sistêmico”; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993), “paradigma emergente”. Além da multiplicidade de denominações, o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de múltiplas abordagens (BEHRENS, 2010, p. 54).

Apesar dessa aparente divergência, o ponto convergente entre os cientistas e intelectuais é a visão de totalidade e a busca da produção do conhecimento em detrimento da mera reprodução. O homem nessa perspectiva é visto como um ser “indiviso”, numa integração cérebro-espírito, sujeito-objeto e é essa nova visão que passa a orientar o ensino, inquietando os professores a buscar alternativas pedagógicas que superem a fragmentação e a reprodução do conhecimento (p. 54 - 55).

Emergindo da aliança, da inter-relação entre as práticas pedagógicas e as mudanças paradigmáticas da ciência, integrando-se com a *visão sistêmica*, com a *abordagem progressista* e com o *ensino com pesquisa*, essa integração se torna necessária devido às características de cada uma dessas abordagens, como nos mostra Behrens:

- a) A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
- b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.
- c) O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos (BEHRENS, 2010, p. 56).

Behrens salienta a importância da inter-relação de todas essas abordagens, aliada à instrumentalização da tecnologia inovadora (computador e a rede de informações), na consecução de uma prática pedagógica competente e que atenda às demandas da sociedade moderna. A imbricação de todas essas abordagens torna possível “a aproximação de referenciais significativos para a prática pedagógica” (Ibidem, p. 57).

Reproduziremos em seguida, também de forma sucinta, os principais enfoques referentes à cada abordagem, e a exemplo da anterior, seguindo a mesma ordem classificatória:

2.3.4 Abordagem sistêmica

1 – A escola – visão holística, ecológica ou sistêmica, defendendo o pensamento do homem como um ser totalmente integrado coletivamente à sociedade em que vive, valorizando as questões imanentes aos sentimentos humanos, como a paixão, emoção, intuição, etc.; tem dificuldades para implantar um enfoque que supere a visão fragmentada (herdada da revolução industrial) do positivismo arraigada fortemente no sistema pedagógico;

2 – O professor – exerce papel fundamental na superação do sistema fragmentado em prol da produção do conhecimento, buscando pedagogias que incutam no aluno a recuperação de valores perdidos pela sociedade moderna, valorizando as potencialidades do aluno e a utilização dos dois lados hemisféricos do cérebro, tendo em vista a inteireza do homem;

3 – O aluno – visto como um ser complexo e competente dentro de uma coletividade; são incentivados na promoção da tolerância às diferenças, do respeito recíproco, da criatividade e do talento manifestado em sua multiplicidade de inteligências, conforme explica Behrens ao citar a contribuição de Gardner:

Ao contemplar o aluno como um todo, Dryden & Vos (1996, p.80) analisam a contribuição de Gardner que indica sete tipos diferentes de inteligência: “lingüística, lógica ou musical, espacial ou visual, cinestésica ou física, interpessoal e intrapessoal”. Em seus últimos estudos, Gardner apresenta a oitava inteligência, denominada como naturalista (GARDNER, 1996, apud BEHRENS, 2010, p. 65).

4 – A metodologia – caracterizada pela parceria entre professores e alunos, “buscando uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora”, enfatizando um enfoque voltado ao equilíbrio e a interdependência entre a teoria e a prática e valorizando o aluno em todas as suas potencialidades;

5 – A avaliação – visa a construção do conhecimento, respeitando as individualidades dos alunos, incentiva o sentimento de coletividade e o compartilhamento dos dilemas e experiências no processo de ensino-aprendizagem; nesta abordagem os erros são encarados como elos para os acertos.

2.3.5 A abordagem progressista

Esse paradigma tem como principal meta a busca da transformação social e o desenvolvimento através do “compartilhamento de idéias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações entre os indivíduos”, tendo na figura de Paulo Freire o principal precursor de suas idéias.

- 1 – A escola – instituição democrática voltada ao ensino focado na problematização da realidade social e política, instigando as ações reflexivas direcionadas à transformação social;
- 2 – O professor – desempenha suas ações de forma democrática, numa “relação horizontal com os alunos” (Ibidem, p. 73) e que através do diálogo e da reflexão, serve de “mediador do conhecimento”, liderando as ações na construção de uma pedagogia transformadora;
- 3 – O aluno – interage de forma ativa com o professor na busca da produção do conhecimento através da investigação e da discussão;
- 4 – A metodologia – visa a produção do conhecimento através da reflexão e do diálogo críticos entre professores e alunos sobre os problemas concernentes ao contexto social e cultural em que vivem; a pedagogia contempla discussões dos problemas sob a ótica social e política;
- 5 – A avaliação – pode ser individual e coletiva (auto-avaliação e avaliação-grupal), com critérios coletivos, em parcerias, “em que todos são responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso do grupo” (Ibidem, p. 78), objetivando a produção do conhecimento.

2.3.6 A abordagem do ensino com pesquisa

O avanço tecnológico-científico, a facilidade da informação globalizada e a saturação do sistema fragmentado da reprodução do conhecimento tem desencadeado um repensar nas práticas de ensino universitárias, levando o meio acadêmico a investigar metodologias condizentes com o paradigma emergente (BEHRENS, 2010, p. 80).

- 1 – A escola – para contemplar as demandas do novo paradigma, a escola desempenha a função de ambiente interativo entre os sujeitos envolvidos, articulando professores e alunos com ações coletivas na elaboração de projetos visando a produção do conhecimento;
- 2 – O professor – desempenha a função de “orquestrador do processo educativo” de forma crítica e criativa, estimulando de forma interativa os alunos na pesquisa, “provocando uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisões, a reflexão, a decisão

e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo” (Ibidem, p. 83).

3 – O aluno – desempenha um papel autônomo, com iniciativas próprias e determinado no processo educativo, como destaca Behrens:

[...] deverá tornar-se um sujeito no processo, um questionador, um investigador, deverá ter raciocínio lógico, agir com criatividade, ter capacidade produtiva, saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia para ler e refletir criticamente ao aprender a produzir conhecimento. No processo educativo, apresenta-se atuando, argumentando, problematizando e, ao realizar trabalhos individuais e coletivos, busca consenso nas suas discussões [...]. Como sujeito, o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender (Ibidem, p. 84).

4 – A metodologia – através da interação entre professores e alunos a metodologia centra-se na produção do conhecimento, incentivando a pesquisa reflexiva e crítica voltada para esse aspecto;

5 – A avaliação – nessa abordagem a avaliação leva em conta o desempenho geral do aluno, é realizada de forma processual e não tem caráter autoritário no sentido de atribuir notas punitivas, mas a aplicação de provas teóricas, assim como a atribuição de notas fazem parte de uma avaliação como um todo e não como um barômetro único de seu desempenho.

Objetivando uma prática pedagógica que atenda às exigências do paradigma emergente, a autora propõe uma metodologia que considere as abordagens desse paradigma. Nesse sentido, Behrens (ibid., p. 99) elenca sete fases para a composição dessa proposta metodológica:

- 1) Na primeira fase (“contextualização e problematização”) – consiste na apresentação coletiva do tema a ser abordado, levando os alunos a compreenderem o “como” e o “por quê” dos conteúdos a serem trabalhados, assim como as atribuições de cada sujeito envolvido no processo. Os pormenores da avaliação são elaborados de forma coletiva e democrática entre os professores e os alunos.
- 2) Na segunda fase (“exposição teórica dialogada”) – apresentação, por parte do professor, dos conteúdos através de uma exposição teórica para a definição dos detalhes e pormenores dos

conteúdos do projeto metodológico; nesta fase o aluno é incentivado à pesquisa e à problematização desses conteúdos.

- 3) Na terceira fase (“pesquisa individual”) – nesta fase o aluno se inicia como pesquisador individual, sendo estimulado a buscar as informações nas diversas fontes disponíveis, inclusive fora dos livros e do âmbito da sala de aula, como os laboratórios, os vídeos, revistas especializadas e todo o material referente à informática. Nesta fase tanto a iniciativa individual como o engajamento de todos são fatores de grande importância, pois valoriza não somente a autonomia do aluno como também o espírito coletivo. A relação entre professores e alunos se dá de forma interativa e harmoniosa.
- 4) Na quarta fase (“produção de texto individual”) – com a definição prévia dos conteúdos, os alunos são estimulados e desafiados a produzirem individualmente seus próprios textos, embora haja um compartilhamento do material colhido; nesta fase não há uma cobrança rígida no tocante à qualidade da pesquisa, importando aí o estímulo ao espírito reflexivo-investigativo, feito com autonomia.
- 5) Na quinta fase (“discussão crítica”) – fase na qual os textos individuais são expostos de forma crítica, através de análises, reflexões e comparações entre as pesquisas realizadas; a partir desta fase o aluno tem a oportunidade de defender suas próprias idéias e posicionamentos, numa autonomia produtiva; ao professor cabe o papel de articulador e mediador nesse processo, visando a transformação da sociedade.
- 6) Na sexta fase (“produção do texto coletivo”) – nesta fase os trabalhos são realizados em grupos, com a parceria do professor, que age no controle qualitativo dos conteúdos componentes do texto; os alunos têm a oportunidade de não somente elaborar seus textos como também de discutir os seus trabalhos produzidos durante o processo.
- 7) Na sétima fase (“produção final”) – é a fase do “coroamento do projeto pedagógico”, cuja forma de apresentação é escolhida previamente pelos alunos e as possibilidades elencadas pela autora são:

[...] exposições didáticas em sala de aula dos textos individuais e coletivos produzidos; montagem de painel, na sala ou no espaço da escola sobre os conhecimentos referenciais que foram pesquisados; encenação criada e produzida pelos alunos mediada pelo professor; organização de evento envolvendo a comunidade sobre os referenciais pesquisados; a proposição de montagem de um jornal com a divulgação dos textos e ilustrações pelos alunos; organização de revista ou periódico acadêmico com os textos dos alunos e que crie a possibilidade de publicar as produções do grupo; a criação de produção de vídeo pelos alunos com a possibilidade de coletivizar o avanço do grupo com a comunidade acadêmica (ibid., p. 106).

As avaliações durante esta fase são de caráter processual e as provas teóricas, quando aplicadas, fazem parte de uma avaliação como um todo e não como único item de mensuração de desempenho, sendo permitido aos alunos o conhecimento prévio dos mecanismos e critérios avaliativos concernentes a essas provas.

Concluindo, Behrens recomenda que para atender às exigências do paradigma emergente e inovador, os professores desenvolvam seus projetos metodológicos baseados na conjugação das três abordagens apresentadas, no que a autora classifica de “tríplice aliança metodológica”, ou seja, contemplando a visão sistêmica, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa e “essa aliança deve apropriar-se da tecnologia inovadora como instrumental para desenvolver o projeto metodológico em sala de aula” (ibid., p. 108).

Torna-se necessário, diante da proposta e exposição de Behrens, que haja bastante reflexão no sentido da elaboração de metodologias e pedagogias alicerçadas nesse novo paradigma que certamente produzirá uma práxis pedagógica plena, num ambiente permeado de autonomia, iniciativa própria, espírito coletivo e solidário por parte dos alunos, permitindo ao professor a oportunidade de exercer uma função equilibrada de ser o “orquestrador”, o articulador e mediador em todo o processo pedagógico, ou como finaliza Behrens:

Enfim, o paradigma emergente busca uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (ibid., p. 111).

2.4 Posturas docentes

Nos dias de hoje, outro tema relevante tem sido a investigação do conhecimento da figura do professor, principal elemento no sistema educativo. Torna-se necessário então, uma compreensão de

seu universo de atuação, do seu pensamento, de suas crenças, suas ações e seus dilemas, ou como diz Pacheco (1995), olhar mais atentamente “para o lado ‘ oculto’ do ensino” (PACHECO, 1995, p. 45).

Um fato marcante nessa nova concepção investigativa foi a publicação do livro *Life in Classrooms* (Jackson, 1968), o que impulsionou essa linha de pesquisa, conhecida por “pensamento do professor” (ibidem).

É preciso, nesse prisma, encarar as instituições de ensino como ambientes freqüentados por profissionais habilitados em suas especialidades, na medida em que também são pessoas que agem, pensam e decidem; sua formação, nesse projeto, será decisiva na objetivação de um ensino pleno e aberto às inovações educacionais.

Para que se possa compreender e explicar o pensamento do professor, é necessário, segundo Pacheco (Ibidem, p. 48), conhecer o conjunto de enunciados que se organizam no contexto profissional do professor. Dentro de um contexto psicossocial, três momentos mutuamente interdependentes da atuação docente são definidos, como instrumentos capazes de sistematizar o pensamento do professor:

- 1) **Dimensões de estudo** (processamentos de informações e tomada de decisões);
- 2) **Momentos de atuação** (decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas);
- 3) **Contexto psicossocial** (construtos, crenças, teorias implícitas, juízos e dilemas).

No primeiro momento são identificados processos cognitivos relacionados à mente do professor durante sua ação em sala de aula; entra em questão aí, dada a complexidade de tarefas em que o professor está envolvido no seu cotidiano, o processamento de várias informações referentes aos alunos (condutas, capacidade, participação, rendimento, etc.), informações relacionadas ao conhecimento e o domínio da disciplina e a conscientização sobre as diferenças individuais entre os professores, levando-se em conta suas crenças e concepções sobre a matéria e suas decisões perante as divergências e as situações, controlando, administrando e analisando essas decisões no sentido de testar sua eficácia nos alunos, o que faz do professor, um ser altamente racional e reflexivo. Outro aspecto importante nesse processo interativo entre mente/ação é o modelo de tomada de decisões, onde se averigua o *modus operandi* desse processo, fazendo do professor alguém que valoriza as situações, toma as decisões que julga necessárias e observa os efeitos de suas ações nos alunos.

Pacheco, citando Shavelson & Stern (1981, p. 472), reforça:

“O modelo de decisão identifica alguns factores importantes que podem afectar as decisões pedagógicas. Os professores dispõem de grande quantidade de informação, sobre seus alunos, que procede de fontes, tais como as suas próprias observações informais, informações ao acaso de outros professores, resultados de testes estandardizados e informações escolares. Com o fim de utilizar essa informação tão abundante, os professores integram-na na forma de juízos sobre os estados cognitivos, afectivos e de conduta do aluno. Por sua vez, estes juízos utilizar-se-ão para tomar decisões pedagógicas” (SHAVELSON e STERN, apud. PACHECO, p. 49).

Considerando que o processamento de informações e de tomada de decisões não se constituem em fatores isolados dentro do contexto mental, mas que se inter-relaciona com a *praxis*, ou seja, com três momentos de atuação docente:

- 1) tomada de decisões pré-ativas;
- 2) tomada de decisões interativas;
- 3) tomada de decisões pós-ativas.

Todos esses aspectos estão inter-relacionados com um conjunto de “momentos didáticos”, momentos de atuação do docente em seu ofício; de acordo com Pacheco, o planejamento didático pela perspectiva do pensamento do professor, está centrada em três questões principais:

- a) qual a função, fatores intervenientes e tipos de planejamento docente?
- b) que modelos se utilizam para descrever o processo de planejamento?
- c) que relação há entre o planejamento do professor e as suas ações posteriores nas aulas?

O contexto psicossocial, por sua vez, envolve todos os processos mentais presentes na relação *pensamento-ação* do professor e que estão diretamente ligados ao modo como o professor processa todas as informações concernentes ao universo de seu trabalho e ao modo como toma suas decisões diante das várias situações, tendo em conta que esses profissionais precisam emitir juízos e opiniões em um contexto complexo que compreende várias esferas: a psicológica (crenças, valores, dilemas, etc.), a ecológica (circunstâncias extra-salas de aula, como os espaços físicos e os setores administrativos) e a social (interação social entre a turma e também entre a instituição de ensino e o meio). Pacheco sintetiza a questão da seguinte forma:

Digamos que o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra (ibid., p. 51).

No sentido de enquadrar o pensamento do professor ao nível da psicologia cognitiva, Pacheco destaca o conceito de construto, conceito este, com maior tradição e validade, e para definir este conceito, o autor faz uso de Serafini (1991, p. 11), clarificando que “[...] uma abstração (conceito ou estrutura) que serve para integrar dados empíricos e produzir hipóteses interpretativas sobre parcelas da realidade física ou social” (SERAFINI, apud. PACHECO, ibid.)

E para uma compreensão mais clara dessa questão, Pacheco complementa:

Um construto corresponde, por isso, a uma estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e percepções em rede de noções e concepções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade (ibid.).

O pensamento e ação do professor são determinados e movidos pelo conjunto de construtos, que por meio das ações são modificados, pode-se considerar que o professor como um “sujeito construtivista que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua ação”, devido a três variáveis:

- 1) da sua experiência passada;
- 2) da escolha dos valores que subjazem às suas decisões;
- 3) das situações particulares e individuais em que interage.

As crenças se constituem no conjunto de teorias e perspectivas implícitas e são o principal veículo através do qual se estudam as idéias principais que norteiam a ação do professor. Ao falarmos de crença, pensamos em convicção, certeza interior ou fé em algo (fé teórica, política, religiosa, social, educacional, etc.). Em termos conceituais, Pacheco clarifica:

Uma crença caracteriza-se, predominantemente, por uma dimensão de probabilidade subjectiva e utiliza-se numa dupla posição: de pertencer, por um lado, ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores (em que se integra o que sabem, crêem, sentem) e, por outro, do que é a sua experiência e quais são os seus propósitos vitais e profissionais (ZABALZA, 1994, apud. PACHECO, 1995, p. 52).

O autor, fazendo menção a Serafini (1991), aponta quatro elementos para a caracterização das crenças:

- um componente cognitivo;

- um efeito de valorização;
- um caráter mediatizador da ação;
- um caráter experiencial/adquirido.

Vários autores atribuem às crenças o mesmo conceito de teorias implícitas e perspectivas, sendo o último o mais aceito, embora todos os três termos tragam consigo uma idéia de ação; neste sentido, Pacheco, em citação a Gimeno (1988, p. 218), acentua:

“As perspectivas não são simples atitudes perante os factos, têm essa componente activa que se projecta na acção. Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, contudo, um simples reflexo da realidade, mas sim algo construído no decurso da interacção com outros, com essa realidade, na experiência. Em suma, não podem ver-se à margem da sua cultura, em geral, e da sua cultura profissional, em particular, já que expressam precisamente uma forma de estruturação dessa cultura vivenciada” (GIMENO, 1988, apud. PACHECO, 1995, p. 54).

As crenças são “[...] a ‘tela de fundo’ do contexto em que os professores decidem perante situações específicas, definindo tanto o seu pensamento como a sua ação” (Ibid., p. 54).

Vários componentes são identificados no estudo das crenças: quanto ao conteúdo, são abordadas as crenças dos professores na sua direta responsabilidade em relação ao desempenho discente, ou seja, como eles interpretam sua responsabilidade no êxito ou fracasso dos alunos; quanto à orientação, são identificadas as crenças educacionais *controladoras*, que exercem uma função de socialização dos alunos, onde há também a preocupação do controle curricular com esse foco e as crenças *participativas*, “oferecendo aos alunos atividades orientadas para fins educativos e retirando as potencialidades de aprendizagem dos alunos, independentemente da sua função de socialização” (ibidem); sabe-se também de professores com crenças “tradicionais” e com crenças “progressistas”, que vêm na questão de seu tempo de serviço e na sua experiência profissional, elementos primordiais na sua estabilidade e na consistência de seus conhecimentos.

A bagagem de conhecimento dos professores, sejam conscientes ou não, aparecem através de sua vivência e experiência e culminam em ações pessoais, sendo uma experiência de caráter íntimo, que se configura mais nas suas ações e se consolidam através da sua profissão; é nesse contexto que se estudam o que o autor chama de dilemas, que são as situações problemáticas imanentes ao cotidiano do professor e podem se processar tanto na esfera do pensamento como também na *práxis*, se constituindo numa espécie de “ponto de tensão”, obrigando o professor a tomar suas decisões, conforme destaca Pacheco, em citação à Gimeno (1988, p. 228):

Os dilemas e as subseqüentes perspectivas activas que se estruturam acerca dos conteúdos não são posições estritamente dicotômicas perante os quais se adopte uma posição ou uma contraproposta de forma nítida e excluyente, dado que as crenças e perspectivas dos professores não são algo muito delimitado, sistemático e estruturado com clareza, mas, como se disse, pontos de tensão. O professor realiza uma representação da situação de ensino, uma forma de definir o ‘espaço-problema’ no que podemos distinguir pontos significativos de tensão que caracterizam e a partir dos quais toma decisões (GIMENO, apud. PACHECO, p. 55).

Zabalza (1994; pp. 62-64), partindo do princípio de que os dilemas são construtos descritivos e próximos da realidade e que dizem respeito às atuações concretas dos professores, elenca quatro postulados aceitos nesse campo de estudo:

- a) o dilema reflecte bem a idéia de imediatismo e ilogicidade da situação ‘classe e do particular afrontamento que o professor faz na sua aproximação à aula [...];
- b) a gestão prática da aula, não só a nível imediato, mas também a nível geral (curricular, digamos assim) é uma tarefa essencialmente problemática (isto é, constituída por possibilidades de acção alternativas e, às vezes, inclusivamente contrárias [...];
- c) esse sentido do ‘problemático’, como componente básica da gestão do ensino, volta a relacionar o trabalho dos professores com aquilo que é a perspectiva prática dos profissionais em geral [...];
- d) esta idéia do ensino como gestão profissional de espaços problemáticos volta a situar-nos diante do *leitmotiv* básico do paradigma: o professor é um profissional racional (ZABALZA, 1994, apud. PACHECO, 1995, p. 56).

Embora não haja consenso sobre a cientificidade do ensino, já se podem constatar avanços significativos neste sentido, como por exemplo, os contributos do paradigma pensamento do professor, para que se compreenda e se defina melhor o seu objeto. Os estudos que analisam o conceito do ensino como prática científica à luz do paradigma pensamento do professor, sublinham elementos que contribuem para a sua natureza e para uma teoria integradora, trazendo para o ensino:

I - uma inter-relação entre duas dimensões: a subjetiva (aspectos internos ligados ao pensamento) e a objetiva (aspectos externos ligados às ações); os comportamentos e atuações observáveis do professor caracterizam a sua atividade e em decorrência disso, observa-se:

- A turma é encarada como um universo ativo de sujeitos, no qual o ensino é concebido como uma via de mão dupla, numa inter-relação comunicativa entre professor e aluno;
- Sendo uma “atividade molar”, o ensino requer e justifica o estudo interpretativo que leva em conta as perspectivas individuais da turma;

- Sendo uma atividade que abriga várias competências e saberes, requer habilidades pedagógicas que se adaptem à situação e ao contexto da turma, numa coexistência da ação com o discurso;
- A dimensão subjetiva do universo interno do professor, considerando o seu lado afetivo, o emocional e o experiencial e levando-se em conta também sua postura, conduta, opiniões e valores, sentimentos, conhecimentos e também antecedentes pessoais.

II - Uma inter-relação e dependência entre cognição/ação do professor: em decorrência da inter-relação entre a teoria e a prática, o ensino pode ser assim perspectivado:

- relação semiológica entre o fazer e o pensar do professor;
- individualização do ato de ensinar; considerando a inter-relação entre o agir e o pensar do professor, cada um é caracterizado pelo estilo e modo próprios de ensinar, o que irá refletir na maneira de desenvolver tais atividades, ou seja, é pouco provável que essas atividades de ensino seja delineada por um conjunto de condutas prévias, uma vez que o professor é movido por condutas espontâneas, dependendo da situação da turma;
- por uma ação intermediária entre intenções e resultados: o universo cognitivo do professor (suas crenças e seu pensamento) terá incidência direta na questão da melhoria do ensino, conforme explicações de Pacheco:

A conexão pensamento/ação do professor exige o reconhecimento de que a atividade de ensinar coloca problemas de valores educacionais e de crenças sobre os alunos, a natureza da escola, relações entre professor-aluno, concepções de aprendizagem, etc. Toda a ação do professor, e conseqüente processo de tomada de decisões didáticas, baseia-se no seu próprio mundo cognitivo, isto é, nos propósitos, intenções, crenças e construtos pessoais (Id. Ibid. p. 58).

- por ações deliberadas e por ações de rotina: são as ações que dizem respeito às fases pré-ativas e interativas do ensino, ou como detalha o autor:

O professor quando planifica e age utiliza um recurso, quando interroga ou responde a um aluno pode actuar de um modo intencional e consciente ou de um modo estereotipado. No primeiro modo, obedeceria a uma reflexão e decisão com várias alternativas; no segundo, seguiria hábitos comportamentais interiorizados e utilizados sistematicamente nas mesmas condições. Por conseguinte, as rotinas de ensino explicar-se-ão por uma questão de economia profissional do professor, por uma redução de esforço que aumentará com a experiência docente e por uma simplificação das actividades de ensino, visto que a estrutura da prática de ensino se explica pela ausência de mudanças bruscas e por uma continuidade estável (ibidem).

1) Uma adaptação ao contexto: o ensino não depende unicamente das atitudes do professor, mas de uma situação decorrente de todo um contexto institucional e devidamente normatizado; sendo assim, o ensino se evidencia:

- Por uma atividade dinâmica e complexa no que diz respeito à interpretação curricular por parte do professor, moldando e adaptando o currículo em função das complexidades existentes na relação professor-aluno;
- Por uma atividade reflexiva, no que diz respeito ao aperfeiçoamento do professor por intermédio de uma atitude introspectiva e de sentido crítico, tendo em conta que o ensino ocorre numa realidade de reflexão e, neste sentido é importante a conscientização do professor de que necessita refletir para melhor agir;
- Por uma atividade dilemática, dadas as situações de imprevisibilidade encontradas em salas de aula (heterogeneidade dos alunos, problemas estruturais diversos) em que os professores necessitam se questionar no seu dia-a-dia sobre alternativas mais adequadas para se contornar tais situações.

Considerando o universo de crenças que norteiam e embasam a conduta docente e a influência recíproca entre *crenças-postura docente*, torna-se importante o estudo desta relação, em razão do próprio exercício profissional e também o estudo comparativo entre as diversas crenças educacionais verificadas nos diversos níveis de ensino.

Neste sentido, Pacheco, com relação à formação do docente, propõe:

[...] a sua formação na base da reflexão, inovação e investigação, de modo que aprenda e desenvolva mais competências cognitivas do que competências técnicas. Embora existam ferramentas básicas – habilidades, técnicas e conhecimentos – que se espera que o professor domine (ibid., p. 61).

O autor acrescenta ainda:

que os formadores de professores adotem o esquema de **tomada de decisões** (o grifo é nosso) como quadro conceptual para organizar os programas. Tal esquema implica um processo profissional e razoável para tomar decisões importantes, tais como seleccionar textos, agrupar os alunos, manter um ritmo de trabalho, seqüencializar e controlar o conteúdo e mudar as rotinas durante a interacção (SHAVELSON & BORKO, 1988, apud PACHECO, 1995, p. 61).

No processo de formação docente, deve haver, segundo Pacheco, uma estreita relação entre as disciplinas básicas (teóricas) e as disciplinas práticas (procedimentos de ensino), no sentido de que o professor esteja plenamente consciente do universo contextual de sua atuação, o que culminaria no desenvolvimento de práticas com bases teóricas; para que as análises de estudos centrados no pensamento e ação do professor tenham legitimidade qualitativa, deverão levar em conta três aspectos:

- 1) O contexto da validade semântica: a natureza dos dados de qualquer estudo de pesquisa tem que estar em total consonância com sua validade externa, ou seja, sua exatidão e sua representatividade. Considerando a dualidade interdependente existente no paradigma pensamento do professor, há a dificuldade de que nem tudo que se fala é o que realmente se pensa ou se deseja; o autor aponta como ferramentas eficazes na obtenção da validade semântica, três recursos:

- ampliar, ao máximo, o contexto de análise de modo que, na situação analisada, se possam incluir quantas variáveis, factores ou pessoas que nos ajudam a entender o que se analisa;
- descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação;
- configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberada (Ibid., p. 63).

- 2) O contexto da validade hermenêutica: para efeito da descrição e interpretação dos resultados, surgem problemas no que diz respeito à adequação da interpretação do pesquisador com os dados pesquisados; é a relação do que o pesquisador concebe e conhece previamente (pré-compreensão) e o que descobre após a análise dos dados (compreensão). Atentemos às explicações mais detalhadas do autor:

Assim, a interpretação terá como ponto de partida quer as concepções e conhecimento do investigador, quer as indicações recolhidas e analisadas a partir da própria realidade, correspondendo, respectivamente, a uma atitude indutiva/racional e dedutiva/intuitiva. Desta conjugação e interdependência dialógica resultará um processo que se desenvolve em espiral: começará com uma perspectiva geral da situação e do contexto, abordará aspectos concretos, delimitados pelas intenções e orientação teórica do investigador, e retornará às dimensões gerais que actuam como contexto de significação e de contraste das análises criadas nos níveis mais específicos (PACHECO, 1995, p. 64).

- 3) O contexto da validade pragmática: a finalidade neste estudo é compreender as atividades do docente, tendo como objetivo entender o porquê de suas práticas, num clima de reflexão, de confiança recíproca entre pesquisador e pesquisado, conforme detalhamento do autor:

A validade pragmática da investigação depende da estrutura relacional que se implementar entre investigador-investigado já que a recolha e análise dos dados circunstancia-se a um contexto de negociação e de reciprocidade, com a influência de fatores subjectivos (Ibid., p. 65).

Pacheco alerta, porém, que o paradigma do pensamento do professor apresenta, apesar dos inegáveis contributos, alguns obstáculos e críticas; o primeiro obstáculo é de que esse paradigma possa vir a se transformar numa “filosofia do sujeito”, com objetivos voltados aos aspectos subjetivos e individuais:

Esta perspectiva do sujeito, analisado pela teoria do agir comunicacional, uma vez aplicado ao paradigma pensamento do professor, leva à desvalorização daquilo que o professor pensa e faz individualmente, enquanto ente cognitivo, sendo necessário contrapor-lhe uma análise e interpretação baseada no “paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos que, socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente” (HABERMAS, 1990, p. 288, apud PACHECO, 1995, p. 65).

O segundo obstáculo concerne ao que o autor chama de “fossilização do pensamento e ação do professor”, especialmente dos mais antigos; esta questão diz respeito ao processo de atualização e qualificação, itens fundamentais no funcionamento adequado do “corpo sólido” do professorado; por último, há também o perigo da simplificação e da descontextualização institucional, que deve considerar o estudo do pensamento e ação do professor de forma totalmente enraizada no âmbito contextual de seu trabalho.

Como opção de abordagem metodológica na realização do estudo focado nesse paradigma, o autor recomenda a “pluralidade metodológica” (conforme já mencionamos na parte introdutória), pois segundo ele:

Uma pluralidade metodológica porque se utilizam e se antecruzam técnicas dos diferentes paradigmas ou linhas de investigação didáctica. Tem como pressuposto principal uma investigação multimetódica (*versus* investigação monometódica), baseando-se numa pluralidade de vários métodos e técnicas de modo a proporcionar uma base de investigação donde o todo é mais importante que a soma das partes (Walker, 1989). A esta pluralidade chama-se triangulação e consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas do mesmo fenómeno (Ibid., p. 72).

Pacheco recomenda que as avaliações voltadas para o paradigma pensamento do professor devam ser elaboradas considerando os seguintes aspectos:

- 1) o papel da instituição de ensino como transmissora de conhecimento;
- 2) a relação cumprimento do currículo e dos conteúdos programáticos com a realidade contextual encontrada;
- 3) o papel do professor como elemento ativo na elaboração do currículo;
- 4) o planeamento e elaboração das aulas, levando-se em conta a importância do arquivamento e do que o autor denomina de “diário”, onde são registradas todas as informações referentes às aulas, o que será de suma importância como fontes de informação para as propostas de atividades pedagógicas e também na elaboração dos conteúdos programáticos;
- 5) a avaliação e a valorização das experiências prévias dos alunos, personagens centrais no processo educativo e para os quais as aulas, os conteúdos e o currículo são elaborados; a valorização dos erros dos alunos não só como elementos integrantes do processo de aprendizagem, mas também como uma espécie de “barômetro” de suas atividades, como aspectos fomentadores de reflexões por parte dos professores no sentido de revisarem ou até mesmo reformularem suas práticas em salas de aulas.
- 6) a gestão de controle disciplinar da turma e a manutenção da hierarquia entre professor e aluno na sala de aula (fatores importantes para que se propicie um ambiente favorável para uma aprendizagem condizente com os objetivos curriculares), verificando por exemplo, se o professor exerce uma função de autoridade (sem autoritarismo), ou se desenvolve uma conduta

baseada em laços de afetividade com os alunos ou até mesmo totalmente descomprometida com estes aspectos.

- 7) o universo em que se insere o professor, considerando suas crenças e também suas preocupações com o rigor didático (seus procedimentos pedagógicos), com a qualidade e o nível das aulas, com o rendimento e o interesse do aluno, com as situações imprevisíveis, com relação aos seus próprios conhecimentos, com as orientações metodológicas, com o currículo, com seus planejamentos didáticos diários, com o seu espaço físico, com a hierarquia que lhe é atribuída, embora essa precise ser desempenhada de forma aberta e empática com os alunos.

Significativos avanços têm sido verificados atualmente, através do paradigma *pensamento do professor* no sentido de se ter uma melhor compreensão do ensino e uma melhor definição do seu objetivo. Nesse sentido, Pacheco (op.cit.) cita, por exemplo, os trabalhos de três autores, a saber: Calderhead (1988), Zabalza (1988) e Lowyck (1988), que investigam o conceito de ensino sob a ótica deste paradigma e “avançam elementos quer para a sua natureza, quer para uma teoria integradora” (ibid., p. 57).

Por esse prisma investigativo, destaca Pacheco:

[...] retém-se como fundamental a visão do professor como um profissional que requer uma formação prévia e progressiva no processo de tomada de decisões, formação que lhe proporcione espaços de reflexão sobre a sua própria atividade e programas que, orientados para a incorporação de uma prática pedagógica, expressem a simulação, o contato e a experimentação de situações reais de ensino e escolares (Ibid., p. 211).

Vemos, pois, surgirem novos instrumentos de trabalho que sugerem um receituário fundamentado não no que o professor tem para *fazer*, mas sim no aporte para o pensamento reflexivo, possibilitando-lhe ajustar suas necessidades individuais às necessidades dos alunos e também ao contexto de sua atuação. Isso vai mais além da busca do profissional competente, ou seja, busca-se *compreender* esse profissional competente, que defende uma postura científica, com capacidade para investigar criteriosamente a sua própria área de atuação.

3. Metodologia

Direcionamos o foco da pesquisa de forma bilateral, ou seja, tanto na figura do professor, como na figura do aluno, principais personagens no processo de ensino e aprendizagem. Nossa preocupação nesse sentido foi conhecer as condições nas quais se encontra a disciplina, os principais problemas encontrados pelos professores da área, seus dilemas, seu pensamento, suas crenças, entre outras questões, assim como sondar o contexto da percepção pela perspectiva dos alunos, suas opiniões e expectativas. Através desse processo emerge o entendimento e a compreensão da práxis em um contexto de estruturação e ação que não descarta as relações intersubjetivas de sujeitos socializados através da comunicação (Habermas, apud Rafael, 2004: 91). Esse procedimento permite conseqüentemente, compreender o profissional docente e a relação e articulações de suas práticas no seu contexto de atuação.

O questionário se constituiu nessa etapa da pesquisa num aporte fundamental na obtenção de informações de cunho quantitativo emergindo daí, codificações e comparações de caráter mais simples e prático. Na elaboração do questionário, buscamos incluir questões objetivas, claras e coerentes. Vários autores consideram a utilização deste recurso bastante vantajosa, uma vez que os sujeitos envolvidos dispõem de total liberdade de expressão sem que haja posteriormente qualquer tipo de cobrança, se bem que, como alerta Otutumi:

[...] isso não pode garantir a sinceridade das respostas porque há temas que podem causar incômodos ocasionando respostas diferentes da realidade – talvez por autoproteção, por não se querer confessar falta de conhecimento ou pela inexistência de uma opção de resposta que mais lhe sirva (LAVILLE e DIONNE, apud. OTUTUMI, 2008, p. 95).

Quanto a esse aspecto, compactuando também com Otutumi, o tema da presente pesquisa não traz em seu âmago nenhum assunto polêmico (político, religioso, ideológico, etc.) que possa por ventura trazer constrangimento a nenhuma das partes envolvidas. Isentos desse tipo de preocupação, lançamos mão do recurso quantitativo através da aplicação de questionário (e comentários sobre texto em anexo) no caso dos professores e um trabalho aplicado em sala de aula para todos os alunos das seis turmas de Percepção do primeiro semestre de 2011, com comentários sobre o mesmo texto aplicado aos professores, tornando possível assim, avaliar as diferentes posturas, opiniões e crenças de ambos os lados. Nosso papel perante os dois segmentos pesquisados

caracterizou-se como um pesquisador/entrevistador que busca sondar aspectos e características imanentes de suas posturas.

Na esfera epistemológica, o desenvolvimento da pesquisa se processou nas seguintes fases:

- 1- Pré-estudos analíticos por parte do pesquisador no que tange ao acervo documental (programas, ementas, registros de aulas, testes utilizados para o ingresso no curso, etc.);
- 2- Sondagem da anuência e disponibilidade dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), o que ocorreu no início do semestre em curso, seguida da aplicação dos questionários e comentários anexos para os professores;
- 3- Trabalho realizado em sala de aula para os alunos;
- 4- Análise reflexiva do pesquisador decorrente de todo o trabalho emergente da ação.

Após a pré-análise documental, transcorrida concomitantemente com a leitura do material bibliográfico em educação musical, no último semestre de 2010, foi feito um contato inicial com os professores da área, no sentido de consultá-los sobre sua disponibilidade e prepará-los para a participação na pesquisa. Inicialmente, o sentimento do pesquisador era de leve ansiedade e dúvida quanto à concordância dos professores, o que posteriormente não se constituiu em nenhum problema, dado não somente o longo tempo de convivência no mesmo ambiente de trabalho, como também o respeito recíproco e o espírito de colaboração. O fator complicador além da exigüidade do tempo foi o fato dos professores participantes da pesquisa estarem envolvidos com atividades musicais diversas, como participação nos ensaios e concertos da OSPB, com grupos camerísticos, com atividades administrativas, além é claro, com as atividades docentes na instituição, o que causou inúmeros desencontros, trazendo certa preocupação por parte do pesquisador com relação ao retorno das respostas e aos prazos.

No tocante aos alunos, houve um clima geral de curiosidade com relação ao que iria ser requerido no trabalho realizado na sala de aula, mas o sentimento coletivo parecia ser de colaboração e solicitude. Nesse caso não houve nenhum tipo de preocupação com relação ao retorno das respostas, uma vez que o trabalho foi realizado *in loco*, na sala de aula. Procuramos de início um texto/trabalho específico para os alunos, porém achamos mais pertinente e eficaz aplicarmos o mesmo texto utilizado em anexo para os professores, o que nos trouxe maior diversidade nas respostas, com visões e pontos de vistas diferentes; o passo seguinte foi buscar um texto significativo que representasse mais claramente as tendências pedagógicas atuais em relação à disciplina; tencionamos com essa escolha, averiguar também sobre que tipo de enfoque ou

paradigma (tecnicista e/ou abrangente) teria a preferência dos sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem da percepção; após alguns estudos, apresentamos aos dois segmentos um trecho (embora pequeno, mas que resume a essência de sua proposta) do trabalho de Cristina Grossi intitulado “*Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário*” (2001), a respeito do qual puderam tecer seus próprios comentários e emitirem também suas sugestões e propostas.

No caso das respostas dos alunos, para um melhor critério de mensuração, achamos coerente classificar as respostas por categorias distintas, ou seja:

1. *Manutenção do sistema tradicional de ensino*, enfatizando os aspectos técnicos;
2. *Mudança para um enfoque holístico e abrangente*;
3. *Conjugação dos dois sistemas de ensino*;
4. *Outras* (nesta categoria as respostas desviam um pouco da linha de pensamento contida nas categorias anteriores, havendo respostas variadas como por exemplo: divisão de turmas por níveis; divisão de turmas por instrumentos; variação no repertório; aplicação da disciplina de forma individual com o instrumento, etc.).

3.1 O texto para os alunos

Ao concebermos um trabalho de cunho prático direcionado aos alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura pensamos num texto que resumisse e englobasse tendências do pensamento acadêmico em vigência no Brasil e, nesse aspecto, achamos que o trabalho da Dra. Cristina Grossi se encaixaria de forma adequada nessa propositura. A princípio, foi cogitada a possibilidade de que todos os alunos matriculados na disciplina lessem o texto completo. Tendo em conta que essa iniciativa iria demandar maior tempo nas respostas por parte dos alunos, o que certamente acarretaria numa demora maior das respostas, achamos mais funcional e prático a redução à apenas um trecho abrangente do trabalho, o que certamente veio a funcionar. Vale salientar que, considerando ser o trecho escolhido do texto, de fato pequeno em seu tamanho, porém bastante contundente e enfático em seu conteúdo, no ato de sua distribuição, em sala de aula, foram explicadas aos alunos algumas questões referentes ao conteúdo do texto, como por exemplo, o que

seria de fato os tais “*aspectos técnicos dos materiais da música*” e os “*outros aspectos da música*” dos quais cita o trecho.

O contingente de alunos pesquisados perfaz um total de 86 alunos. Desse percentual, 59 apresentaram respostas consistentes de forma a contemplar as questões solicitadas; os 27 restantes não apresentaram respostas com conteúdos expressivos e significativos, no que tange ao pertencimento das categorias de respostas encontradas. Vale salientar que, com o intuito de zelar pelo anonimato dos alunos, utilizamos apenas as iniciais de seus nomes.

3.2 Análise dos resultados (respostas dos alunos)

Definido o conjunto de dados que serão submetidos ao processo da análise, a etapa seguinte foi a “escolha das unidades de observação para a codificação e tratamento de dados” (Pacheco, p. 98), para o que segundo observações em nota de rodapé, o autor, em citação a M. Postic & De Ketele (1988, p.77) lembra que “[...] não existe uma maneira científica de tratar os resultados, mas modalidades mais ou menos adequadas segundo os momentos, os objetos e as funções visadas”(id., ibid.). É necessário aqui, que se explique o que se entende por unidades de observação, para o que, Pacheco, citando Everston & Green (1986, p. 180), elucida que se trata do “conjunto de variáveis construídas para ajudar o observador a refletir sobre diversos aspectos dos fenômenos observados”. O levantamento desse conjunto de dados permite uma espécie de “arquivamento” desses dados de modo a ficarem disponibilizados e expostos, à mercê do pesquisador, possibilitando sua descrição e interpretação para a compreensão de sua realidade. Passaremos então, primeiramente, à análise das opiniões dos alunos, seguindo as categorias de respostas.

Analisando os comentários dos alunos, verificou-se que os resultados não apresentaram diferenças contrastantes, como vemos no quadro abaixo:

Categoria	Total
Manutenção do enfoque tradicional	12
Mudança p/ um enfoque holístico e abrangente	17
Conjugação dos dois enfoques	20
Outros	10

Tabela nº 1 – Categorias encontradas nas respostas dos alunos.

Vemos que as opiniões demonstram uma situação bastante equilibrada, embora a maioria prefira que haja uma combinação entre a forma tradicional de ensino e a forma mais abrangente. Dentre todos os comentários de todas as categorias, selecionamos ainda as três mais contundentes e representativas de cada uma, seguindo a ordem do número de escolhas: 20, 17, 12 e 10.

Na categoria que vem em primeiro plano, “Conjugação dos dois enfoques” pode-se perceber essa preferência de forma clara, por exemplo, nas seguintes opiniões:

- *“Não quero propor aqui a exclusão dos métodos tradicionais, mas sim uma interação entre ambas, para um ensino acessível” (LB, PM – III), ou também:*
- *“As duas coisas (expressividade e técnica) caminham juntas.” (EFS, PM – III) ou ainda:*
- *“... creio que os dois sistemas pedagógicos devem caminhar juntos, um completando o outro, viabilizando e facilitando assim o ensino da percepção musical” (IT, aluno de PM – I).*

A categoria que vem em segundo plano (“Mudança para um enfoque holístico e abrangente”), também apresenta um número significativo de alunos simpatizantes desse enfoque, com comentários mais representativos como os seguintes:

- *“No decorrer do curso os alunos são tão bombardeados com técnicas e teorias que começam a pensar somente em notas, aprovações, enfim, em acabar logo o curso e pronto! Enfim, com certeza deve haver mudanças no curso de música! É preciso fazer algo em que o aluno/músico sinta prazer!” (DMDM, PM – III);*
- *“Para mim, essa aula de percepção musical tradicional, ou seja, que trabalha com ditado melódico, ditado rítmico, solfejo, etc. não faz mais sentido...” (CMNF, PM – IV);*

- *“Ao mudar a forma de ensino e avaliação da percepção, o aprendizado e o rendimento dos alunos irá melhorar muito, pois quando for retirado o foco das técnicas e teorias, o aluno sentirá a música fluir com mais facilidade, pois não haverá aquela ‘pressão psicológica’ de usar as técnicas” (MBL, aluno de PM – IV).*

Em terceiro plano, a categoria “Manutenção do enfoque tradicional”, as opiniões que melhor expressam essa preferência dentre as demais são:

- *“[...] O processo explicação da articulação/reconhecimento de padrões repetidos até que seja necessário, por mais extenuante que possa parecer, pelo menos para mim parece ser o mais eficaz” (MT, aluno de PM – III);*
- *“A questão é: de que forma se trabalhar a percepção se não lançando mão desses métodos tradicionais? Quais as alternativas de ensino de percepção? Como levar em conta todos os aspectos da percepção sem fragmentá-los e reduzi-los ao seu arcabouço técnico?” (TLCPR, PM – III);*
- *“Quanto ao ensino da percepção musical no meio acadêmico, acredito que a ênfase aos aspectos técnicos é o mais correto a se fazer, pois infelizmente o ensino universitário tem de cobrir uma lacuna do ensino de música em escolas...” (MCSA, PM – III).*

Já na última categoria, (“Outras”), as opiniões foram bem diversas, emergindo desta categoria uma sub-divisão, como veremos em seguida.

1) – Mistura de estilos

- *“Na aula de PM deveria haver momentos destinados à apreciação musical, para que o conhecimento de diferentes gêneros e estilos fosse compartilhado*

pelos alunos [...], podendo vivenciar desta forma, a vasta riqueza musical, tanto erudita como popular e assim conhecer a música vivida por diferentes culturas” (CFP, PM – III);

- *“Eu acho que a metodologia de PM deveria ser aplicada com um repertório bem popular e regional (já que é o estilo musical que as pessoas mais vivenciam), mas sem deixar de lado os outros estilos [...]” (RLS, PM – I).*

2) MPB

- *“[...] Observo atualmente alguns professores utilizando ritmos nossos, brasileiros, como o samba, o frevo, o samba, etc. e isto é muito bom, nos deixa mais próximos de uma verdade, da nossa música, do que ouvimos” (MAFL, PM – IV);*
- *“Uma proposta interessante seria a de que se trabalhasse o material brasileiro, tendo em conta que nós temos um material muito interessante. [...]” (COM, PM – IV);*
- *“Levando-se em consideração a percepção musical, deveríamos inovar no sentido de buscar ritmos brasileiros, vivenciando nossa música, valorizando nossas origens. [...] Necessitamos de um curso de percepção popular, onde haja uma abordagem de outros aspectos” (JAD, PM – IV);*
- *“[...] ditados e solfejos sem estarem associados a alguma música ou gênero que faça parte do cotidiano do aluno, não fazem sentido.” (PRM, PM – IV).*

3) Divisão por turmas

- *“Vivendo essa experiência, vejo que as turmas deveriam ser divididas: turmas para alunos com mais dificuldades e outras para os alunos com mais facilidade [...]” (UP, PM – III).*

4) Aulas individuais

- *“Acho que a disciplina percepção musical não deveria ser feita em grupo, já que ela é uma disciplina em que numa turma existem alunos com níveis de percepção muito diferentes. As aulas deveriam ser individuais ou as turmas deveriam ser formadas de acordo com o instrumento, já que diferentes instrumentos possuem diferentes dificuldades” (EL, PM – III).*
- *“[...] Também se deve separar os alunos por naipes, de acordo com o instrumento que cada um toca, pois cada músico tem uma necessidade especial na forma de percepção [...]” (RFB, PM – III).*

3.3 Resultados do questionário para os professores

O procedimento de análise foi processado de acordo com a classificação em três categorias, conforme podemos observar no quadro nº1:

Categorias	Técnico/pedagógicas	Estruturais	Conceituais
Questões	1, 5, 7, 11 e 14	6, 12, 15 e 16	2, 3, 4, 8, 9, 10 e 13

Tabela nº 2 - Classificação das categorias de respostas dos professores.

Na primeira categoria - “Técnico/pedagógicas” (1, 5, 7, 11 e 14), os resultados foram:

Pergunta nº 1: *“Há quanto tempo você atua na área de percepção?”*

Sujeitos	SA	SB	SC	SD
Tempo	8 anos	17 anos	2 anos	13 anos

Tabela nº 3 – Tempo de atuação dos sujeitos na área.

As respostas mostraram uma variedade no tempo de atuação entre os professores. O mais experiente é SB, com 17 anos, seguido de SD com 13 anos; SA, com aproximadamente 8 anos e por fim, SC, com apenas 2 anos de atuação na área.

Pergunta nº 5: *“Quais os recursos didáticos que você mais utiliza em sala de aula?”*

	Recursos	Sujeitos
a)	Audio-visuais	SB e SD
b)	Textos	-----
c)	DVD, CD-Rom e Softwares especializados	SA, SB, SC e SD
d)	Piano	SB, SC e SD
e)	Outros	SC e SD

Tabela nº 4 – Recursos utilizados pelos sujeitos em sala de aula.

Nota-se que em termos de recursos tecnológicos, todos os professores estão bem equipados e utilizando DVD, Cd Rom e Softwares especializados (opção “C”) nas salas de aula; o piano (opção “D”) é o recurso que vem em segundo plano, sendo utilizado pelos sujeitos B e C e D; SA prefere lançar mão de recursos áudio visuais (opção “A”); SC cita que recorre também à opção “E” (“Outros”), embora não especifique de que se trata; SD é mais criterioso e além de organizar as respostas numa categorização por grau de importância, acrescenta em sua resposta o elemento “voz cantada” no item “Outros”; nenhum deles recorre a textos em suas aulas.

Pergunta nº 7: “Quais os métodos de avaliação que você mais utiliza?”

	Métodos de avaliação	Sujeitos
a)	Trabalhos escritos	SB
b)	Avaliações técnicas (solfejos, ditados ,etc.)	SA, SB e SD
c)	Outros	SB, SC e SD

Tabela nº 5 – Métodos de avaliações utilizados pelos sujeitos.

As respostas evidenciam a preferência de SA e SB e SD por avaliações exclusivamente técnicas, opção “B” (ditados, solfejos, etc.); SB, SC e SD assinalaram também a opção “C” (“Outros”), mas apenas SB explica se tratar de “*Pesquisas baseadas no repertório do próprio aluno*”; SC não comenta; SB também recorre a trabalhos escritos (opção “A”); SD menciona gostar de fazer “*avaliações em todas as aulas*”, além de utilizar composições no item “C” (“Outros”).

Pergunta nº 10: “Como você qualificaria o atual programa?”

	Perfil/Programa	Sujeitos
a)	Flexível	SA, SB, SC e SD
b)	Tradicional	
c)	Abrangente	

Tabela nº 6 – Visão dos sujeitos sobre o Programa.

Nesta questão há unanimidade nas respostas, ou seja, todos concordam que o programa é “*Flexível, voltado às expectativas dos alunos*” (opção “A”), havendo apenas o comentário de SB, ao questionar: “Qual programa? O meu? Acho que ele tenta desenvolver no aluno aquilo que ele precisa, com uma carga horária mínima, dentro dos recursos que dispomos. Caso contrário, não vai conseguir se localizar em nenhuma outra escola do mundo!”; SD ao optar pelo item “A”, destaca que a referência é ao curso no qual está envolvido, ou seja, o Sequencial.

É interessante observarmos que apesar de o ensino universitário nacional estar estruturado em bases positivistas (BEHRENS, op.cit.), no qual há fortes influências do ensino tecnicista tradicional (LIMA, op.cit.), os professores participantes da pesquisa são unânimes em considerar que o Programa é flexível. Essa flexibilidade, subjacente em seus comentários é a que eles próprios parecem adotar, pois como um deles cita, a forma de atuação é bastante livre e transcorre num clima de isolamento e, além disso, parece não haver unidade metodológica, pois falta diálogo e discussão na área. Tal isolamento é fruto de uma visão fragmentada (ótica cartesiana) que se consolidou no sistema organizacional das nossas universidades (BEHRENS, op.cit.). Diante dessa situação, cada professor tem a liberdade de tomar suas próprias decisões no que tange às adaptações necessárias, frente à realidade contextual encontrada, sem compartilhar seus problemas e dilemas.

Pergunta nº 11: “*Que tipo de repertório você mais utiliza em sala de aula?*”

	Repertório	Sujeitos
a)	Erudita estrangeira	SA, SB e SC
b)	Erudita nacional	SC
c)	MPB	SA, SB e SD
d)	Outras	SB, SC e SD

Tabela nº 7 – Repertório utilizado pelos sujeitos em sala de aula.

A utilização da música erudita estrangeira (opção “A”) ainda é unanimidade nas salas de aula, sendo a preferência de todos os sujeitos, com exceção apenas de SD; SA, SB e SD também fazem uso de MPB (opção “C”) em suas aulas; SB, SC e SD também optaram pela opção “D” (“Outras”), cabendo apenas a SB, acrescentar: “*Pop em geral*”; apenas SC utiliza música erudita nacional (opção “B”) nas aulas; Já no caso de SD, que está envolvido com o Seqüencial, que aborda a Música Popular, não utiliza nenhum tipo de música erudita (Opções “A” e “B”).

Pergunta nº 14: “*O que você acha da realização de teste de proficiência para os alunos mais preparados?*”

SA e SC acham imprescindível essa prática, com comentários lacônicos e contundentes como “*Necessário, lógico.*” e “*Acho excelente.*” (SA e SC, respectivamente) ; SD concorda, mas chama a atenção de que o aluno ao ser reprovado no teste, é reprovado também na disciplina; apenas SB não se mostra tão favorável a esse expediente, da maneira como os demais professores procedem (de forma mais livre), ao comentar: “*Polêmico! Deve ser regulamentado, oficializado e seguir à risca o ideal do programa.*”.

Vemos, que devido não somente ao isolamento da Disciplina, mas também à falta de diálogo na área, esse assunto, que já é polêmico, fica, igualmente, à mercê de cada professor. Cabe salientar também, que num terreno isolado, sem diálogo nem discussões, há grande probabilidade de que venha à tona a “filosofia individual do sujeito” (PACHECO, op.cit.), marcada por perspectivas estritamente individuais e agravadas também por obstáculos imanescentes ao universo subjetivo de cada professor, como a descontextualização institucional e a simplificação do conhecimento dos professores.

Percebemos também, através do laconismo de algumas respostas, talvez uma leve sensação de evitar respostas mais “comprometedoras”, como se houvesse uma tentativa de não entrar num clima de interrogatório, dada à polêmica e a não-oficialização do assunto.

Na segunda categoria encontrada, “Estruturais”, (6, 12, 15 e 16) os resultados obtidos foram:

Pergunta nº 6: “*A seu ver, como se encontra a estrutura física disponibilizada para a disciplina (equipamentos, pianos, etc.)?*”

Todos foram unânimes em comentar sobre a precariedade da estrutura oferecida (ou não oferecida, simplesmente) para a ministração das aulas de percepção, inclusive com “*pianos desafinados e acústica péssima*” (SB); SD faz um comentário curioso sobre o “*bordão sonoro*” do ar condicionado e também da precariedade dos quadros pautados.

Pergunta nº 12: “*Como você relaciona o cumprimento do programa à realidade do contexto (alunos, espaço físico, etc.)?*”

Podemos perceber nessa questão, a praticidade lacônica na resposta de SA, ao afirmar: *“Seguindo o conteúdo do programa.”*; já SC relativiza a questão, quando comenta: *“Isso depende muito da turma; sigo o programa de acordo com ela.”*; SB deixa transparecer em seu comentário que é complicado seguir à risca a relação cumprimento do programa-realidade do contexto, quando comenta: *“Acho que temos uma realidade que não pode ser negada.”* E também: *“[...] Não dá para pedir o que não existe.”*; SD atribui esse problema ao espaço físico e sobrecarga horária. Percebemos através das respostas, que há liberdade nos procedimentos pedagógicos de cada um dos sujeitos e que o nível das turmas é que vai servir de “barômetro” (nos casos de SB e SC) para o andamento da pedagogia, no seu aspecto processual. Todos os sujeitos parecem considerar, com suas respostas, apenas o aspecto relacionado aos alunos, não levando em conta em seus comentários, o aspecto espacial, com exceção de SD.

Vemos aqui, de um lado o programa (rigorosamente técnico) e do outro a liberdade de ação entre os professores, que se vêem diante de duas situações, ou seja, enquanto há uma preocupação em seguir o programa, há também, em contrapartida, o cuidado em adequar o mesmo programa à realidade contextual encontrada. Tal situação não deixa de ser um dilema para o professor, exigindo reflexão, criatividade, tomada de decisões e ação; e como resultado de tudo isso, é plenamente possível que o professor tenha que elaborar programas “paralelos” e, como consequência dessa ação, correr o risco de comprometer o andamento sequencial do programa durante os semestres.

Como não há diálogo na área, é muito provável que tal situação perdure ainda por um bom tempo, a menos que se pretenda buscar um denominador comum, uma unificação nas práticas pedagógicas, assim como também, mudanças, no que tange à flexibilização “institucional” do programa.

Pergunta nº 15: *“A seu ver, como funciona a articulação entre a Extensão e a Graduação, no que diz respeito à Percepção?”*

Fica bastante evidente que não há, de acordo com as respostas dos sujeitos, nenhuma articulação entre os dois níveis de ensino na instituição; SA afirma que *“Não funciona simplesmente.”*; SB diz achar que *“praticamente não existe”*; SC minimizando, afirma que *“não há um sincronismo; cada um funciona de forma livre.”* E SD diz que *“não existe.”*

Pergunta nº 16: “Qual a sua opinião sobre os testes de seleção para o ingresso dos alunos no curso?”

É ponto pacífico entre todos os sujeitos, que os testes são, de fato, muito elementares; SA diz que talvez a justificativa para isso seja o “*fator do peso professor versus quantidade de alunos*”; SB propõe testes “*mais sutis de percepção*”, que possam avaliar a “*capacidade neurofisiológica do aluno em adquirir conhecimento nesta área, no prazo e na proporção que o curso exige*.” SC concorda com SA, afirmando ser “*muito elementar*”; SD, por estar há pouco tempo na instituição, diz não conhecer.

O nível bastante elementar dos testes de seleção tem total implicação no grande número de alunos ingressos no curso, e, em decorrência disso, questões de desnivelamento nas turmas, inclusive com casos de alunos com sérios “*distúrbios psicológicos*”, como relatou um dos professores, são problemas recorrentes. Nos encontramos, aqui, numa situação de impasse: ao mesmo tempo em que se critica a simplicidade dos testes de ingresso, se tem, por outro lado, a grande demanda de alunos pelo curso, assim como também, ter que levar em consideração a questão da inclusão, e se queremos dificultar tais testes, estaremos provavelmente impedindo a entrada de grande número de alunos. O que fazer, então? A saída mais coerente e desejável seria que o aluno viesse já com uma boa base, mas essa questão é deveras complicada, pois implica numa série de questões, e a primeira delas e talvez a mais crucial, é a educação musical de base. Entra em jogo também, o tipo de profissional que queremos lançar no mercado profissional, assim como a expectativa que os próprios alunos nutrem, ao se prepararem para ingressar no curso.

Na terceira e última categoria, “Conceituais” (2, 3, 4, 8, 9 e 13) os resultados foram os seguintes:

Pergunta nº 2: “Você considera que o atual programa de PM preenche as áreas de formação que o aluno necessita para a sua vida profissional? Caso a resposta seja negativa, o que seria possível acrescentar ao programa?”

Em análise das respostas, a opinião é de que o atual programa preenche os requisitos que os alunos precisam para o ingresso na vida profissional, mas que apesar dessa correspondência às

expectativas, os professores atuam de forma livre e segundo SB, não há “*unificação*”, nem uma discussão coletiva entre os professores do curso sobre o programa; já SC concorda com SA, comentando que o programa preenche as áreas de formação, mas sugere que deveria haver “*mais aulas extras*” oferecidas pelos monitores; SD diz que por estar há pouco tempo na instituição, não tem embasamento para comentar essa situação em nível de Bacharelado e Licenciatura, embora afirme que em se tratando do curso Seqüencial, no qual está envolvido, este preenche as áreas de formação dos alunos, além de sugerir a inclusão da disciplina Rítmica nos dois cursos.

Pergunta nº 3: “*Como você situa a PM em relação às demais disciplinas do currículo e o que poderia ser feito para uma maior integração?*”

O reconhecimento da importância da disciplina é consenso entre todos; SB cita que a atividade perceptiva “*deve estar presente em todas as disciplinas*”; SA diz que todos os cursos da instituição reconhecem sua importância e que devido a esse reconhecimento, a integração deve ser feita pelos responsáveis pelas outras disciplinas; Embora haja reconhecimento de sua importância, a disciplina fica isolada, sem a integração necessária, conforme palavras de SC, que diz que ela “*caminha sozinha*”; já na opinião de SB, ela é “*mal vista, mal considerada e mal aplicada.*”; SD considera a disciplina como uma “base” para as outras, sugerindo reuniões entre os professores da área e de instrumentos.

Pergunta nº 4: “*Como você vê o seqüenciamento dos conteúdos da disciplina durante os semestres?*”

O seqüenciamento dos conteúdos da disciplina, na opinião de SA se dá de forma “*progressiva*”, mas que existem “*lacunas*” a serem discutidas, em conformidade com SC, segundo o qual o seqüenciamento “*está dentro das perspectivas e do grau de conhecimento*”; já para SB, essa questão é complicada, tendo em vista o fato de não haver uma continuidade nos semestres, com tantos feriados, deixando os semestres “quebrados e fragmentados”, fora o fato da carga horária ser muito pequena, mas que procura conciliar a proposta de alguns métodos à “capacidade e necessidade das turmas”; na opinião de SB, tendo em vista a importância da disciplina, ela deveria estar presente em todos os oito semestres do curso; SD também aponta problemas de seqüenciamento no curso de Música Popular.

Pergunta nº 8: “*Comente sobre algum tipo de dificuldade encontrada com relação aos alunos.*”

Segundo os comentários dos sujeitos, essas dificuldades variam de acordo com o nível da disciplina (SA); SC sente que os alunos têm “*dificuldades com relação aos sons polifônicos*”, enquanto SB vai mais longe e destaca “*distúrbios psicológicos, neurológicos, má formação musical, etc.*”; SD cita a questão da heterogeneidade como maior problema.

Pergunta nº 9: “*Como você lida com a heterogeneidade das turmas?*”

As soluções encontradas pelos sujeitos se resumem em três ações distintas: enquanto SA adota medidas práticas, oferecendo teste de proficiência para liberar os alunos que têm mais facilidade para poder trabalhar com os que têm mais dificuldades, SC aconselha que os alunos mais problemáticos façam um trabalho extra-classe para suprir essas lacunas, embora SC também se mostre favorável à realização dos testes de proficiência; já SB, como vimos antes, não se mostra tão favorável aos testes, pelo menos na forma livre e aleatória como são feitos, procura conciliar o trabalho didático, privilegiando os alunos que apresentam maiores dificuldades, inclusive com atendimento individual para tais alunos; SD concilia garantia do conteúdo essencial aos que não têm, com formas desafiadoras para os que já conhecem os assuntos.

Pergunta nº 13: “*Qual a sua opinião a respeito do ouvido absoluto?*”

Enquanto SA, SC e SD pouco ou quase nada comentam, como se tergiversassem sobre o assunto, SB opina, com mais propriedade, que o ouvido tido como “absoluto” é na realidade “relativo” e que essa habilidade auditiva é mais comum àqueles instrumentistas que têm essa facilidade como ferramenta atrelada ao desenvolvimento da própria técnica do instrumento, como por exemplo, grande parte dos bons violinistas, embora um grande número deles apresente algumas dificuldades na percepção de harmonias, o que já não ocorre tanto, segundo SB, com músicos ligados à música popular, ao jazz, por exemplo. Tal observação, por parte de SB, realmente procede, pois temos visto amiúde casos desse tipo, ao longo de nossa experiência na Disciplina PM. Sabendo que o ouvido humano, segundo estudos (KEBACH, op.cit.), pode ser plenamente

desenvolvido (dentro de situações contextuais favoráveis), seria mais cômodo direcionarmos nossos trabalhos na área de PM para o desenvolvimento de bons ouvidos relativos, o que já possibilitaria aos alunos, o engajamento em qualquer atividade relacionada à música.

3.4 Análise sucinta da opinião dos professores sobre o texto

Podemos perceber nos três discursos que todos os sujeitos se mostram abertos às mudanças, embora cada um apresente seu ponto de vista particular sobre a questão. SA destaca a importância da interdisciplinaridade, da *música contextualizada*, o que em sua opinião, já acontece na Etnomusicologia; os aspectos técnicos seriam abordados, como sempre foram, mas de uma maneira contextualizada, o que faria com que a disciplina “*ampliasse o seu ângulo*”; aliás, a aproximação entre as diferentes áreas de conhecimento tem sido não só uma necessidade, como também uma exigência da sociedade moderna; SB acredita que com essas novas formas de abordagem, com o enfoque abrangente, com um direcionamento definido, a ampla gama de potencialidades da Disciplina poderiam ser exploradas de forma melhor, mas que sente, infelizmente, falta de interesse por parte dos professores e alunos. Como então podemos falar em interdisciplinaridade, se na prática não há diálogo, se a Disciplina caminha sozinha e isolada?

SC deixa transparecer em seu discurso sua opção pela conjugação dos dois sistemas, quando sugere que “*deve-se acrescentar à forma tradicional, todo e qualquer aspecto referente à preferência dos alunos...*”; Já SD é mais enfático, citando a importância e da necessidade dos aspectos técnicos e da flexibilização na aplicação das duas formas; os aspectos técnicos se constituem numa questão de necessidade do músico, enquanto as formas mais expressivas estão presentes em todo músico, independentemente se são considerados nas aulas ou não; SD conclui seu discurso destacando a importância do “link” entre a vivência dos alunos com os aspectos técnicos, embora, acredita ser muito difícil, aulas que contemplem esses dois aspectos.

Fica notória a tendência dos professores pela conjugação dos dois enfoques, o que vem a se coadunar com a maioria dos alunos, conforme a conferência da somatória das categorias (p. 97) e também com Grossi, que recomenda, ao final de seu trabalho (1999, p. 138), o que ela chama de forma “combinada” ou “composta” de avaliação, com questões mais abertas, o que em sua opinião, possibilita o aluno a responder também de outras formas, ou seja, mais subjetivamente e de forma mais dissertativa.

3.5 Considerações adicionais sobre os resultados

Nesta última etapa da análise dos resultados, evidenciamos as principais características que foram possíveis detectar sobre a Disciplina, dentro dos aspectos e das questões que foram abordados ao longo deste trabalho, mas não necessariamente na ordem em que foram apresentadas.

Procuramos levar em conta os aspectos que legitimam qualitativamente nosso estudo, no tocante à busca dos possíveis delineamentos do pensamento e ação dos professores, do ponto de vista da validade semântica, hermenêutica e pragmática; nesse sentido, cremos que:

- 1) Há uma real preocupação na relação entre o cumprimento dos conteúdos programáticos e a realidade contextual encontrada;
- 2) Nossa instituição de ensino tem cumprido seu papel pedagógico enquanto agente transmissora dos conhecimentos musicais, dentro de suas condições possíveis;
- 3) Há uma valorização, por parte dos professores, com as experiências antecedentes dos alunos, considerando o seu nível de rendimento como indicadores e norteadores de seu próprio desempenho, em função da pedagogia e metodologia de ensino;
- 4) A elaboração das aulas tem obedecido a uma planificação prévia, tendo como fonte de consulta os próprios diários individuais de classe, onde são feitos todos os registros de aulas, o que tem servido como importante fonte de informações para as propostas de elaboração dos programas da disciplina;
- 5) Os professores têm buscado, nas salas de aulas, um ambiente que propicie um aprendizado compatível com o programa, na medida em que exercem seu papel de agentes transmissores dos conhecimentos musicais, de forma segura, com autoridade hierárquica (não autoritária) e ao mesmo tempo de forma interativa;
- 6) Há uma real preocupação com vários aspectos concernentes aos procedimentos pedagógico-metodológicos, com o rendimento dos alunos em sala de aula, com as possíveis situações de imprevisibilidade (variáveis processuais), com o planejamento didático e com a realidade estrutural física.

Nesse sentido, cremos na competência dos professores, no tocante às suas ações reflexivas, em sua preocupação com o ensino de qualidade, em conciliar seus procedimentos pedagógicos (emergentes

de seus pensamentos e de suas crenças) não somente às necessidades, às limitações e diferenças dos alunos, como também ao contexto de sua *práxis*.

Por outro lado, vimos também, nessa série de respostas, que do ponto de vista de ferramentas tecnológicas, os professores da área estão fazendo bom uso destes equipamentos, utilizando regularmente esses recursos nas salas de aula, o que vem a contrastar com a precariedade física e estrutural do espaço utilizado, como vimos em algumas respostas, o que faz com que os professores se vejam, até certo ponto, meio forçados a utilizar tais equipamentos auxiliares, uma vez que não teriam, praticamente, outras alternativas. Tal situação local contrasta também com as informações contidas na dissertação de Otutumi (2008), onde se constata que em quase todas as regiões do País, o piano tem sido o “carro chefe”, como recurso didático.

Do ponto de vista de repertório, se confirma o que vimos no início (ps. 43 e 44), ou seja, há grande predominância na utilização de música erudita estrangeira, pelo fato de seu rico legado, sua larga contribuição em todos os aspectos, como já foi comentado no início, inclusive na questão bibliográfica, embora alguns professores utilizem também um repertório variado, voltado para a MPB e popular em geral (em consonância com a preferência de alguns alunos, como vimos), o que vem a reforçar a importância do meio, do contexto cultural dos sujeitos envolvidos, como também já mencionamos.

Constatamos também, diante das respostas, dois problemas e dilemas cruciais, que parecem endêmicos, e que interferem de forma negativa no desenvolvimento auditivo adequado dos alunos, bem como na qualidade do ensino/aprendizagem, de forma geral: a precária condição estrutural (péssima acústica, instalações precárias e pianos desafinados) e a inexistência de articulação entre os dois níveis de ensino, o que vai totalmente de encontro ao que tanto se discute e se debate no âmbito acadêmico, que é a visão de rede, emergente da teoria sistêmica, na qual se preconiza o foco na complementaridade, na integração, na visão do todo, no diálogo e na inter-relação, não somente entre as áreas, como também entre as disciplinas. Diante desse quadro de precariedade, a saída mais racional para os professores, parece ser mesmo a adequação de forma mais enfática do programa à realidade contextual (nível da turma e estrutura encontrada).

No que se refere à opinião dos docentes sobre a questão do chamado “ouvido absoluto”, já vimos que de acordo com os estudos apresentados no sub-título “treinamento auditivo”, essa é uma questão bastante complexa, que depende de vários fatores contextuais nos quais os indivíduos estejam envolvidos, como o meio e o interesse, não desconsiderando, em nossa opinião, o fator hereditário. É mais sensato pensar que com condições favoráveis, com treinamento e bastante

dedicação, qualquer candidato a músico pode vir a ter um bom ouvido relativo, o que já estaria de ótimo tamanho para o engajamento em música.

Podemos extrair, a partir dos resultados, que diante de todas essas considerações, a disciplina parece mesmo andar bastante isolada, do ponto de vista da interdisciplinaridade (o que foi comentado claramente pelos sujeitos pesquisados), “*caminhando sozinha*”, sendo “*mal vista, mal considerada e mal aplicada*”, o que traz uma idéia bastante dramática da situação em que se encontra, pelo menos no que tange à integração, à inter-relação e à interdisciplinaridade. Some-se a isso a pequena carga horária dedicada à disciplina e também o problema endêmico dos inúmeros feriados, que quebram o seqüenciamento (apesar das tentativas de uma seqüência progressiva e gradativa por parte dos professores) das atividades, o que demandaria o dilatamento da disciplina, de forma a acompanhar os oito semestres do curso, como bem sugeriu um dos sujeitos pesquisados. Apesar de todos esses problemas, os professores consultados opinam que o atual programa preenche as expectativas do aluno, no que se refere ao seu mercado de trabalho.

Com relação às dificuldades encontradas no cotidiano das salas de aulas e confirmando as expectativas, a heterogeneidade e as desigualdades são os problemas que sempre estão presentes nas salas de aulas e também os que, na realidade, mais incomodam, tanto aos professores, que têm de buscar estratégias e tomar suas decisões no sentido de equacionar os problemas gerados a partir desse desnivelamento (como por exemplo, alunos com dificuldades na lida com sons polifônicos até os portadores de problemas mais sérios, como distúrbios neurológicos e psicológicos, conforme relato de um dos sujeitos!), como também àqueles alunos com mais facilidade. Diante desse impasse, desse dilema crônico, uma saída paliativa seria mesmo o teste de proficiência. Essa medida é, no compito geral, bem aceita pelos professores, mas talvez haja alguma polêmica, ao pensarmos sobre sua informalidade ou não, o que poderia ser discutido numa ocasião oportuna.

Confirmando as informações dos estudos de LIMA (1998), como já mostramos (p. 38), a pedagogia da Percepção Musical do Bacharelado na UFPB, em conformidade com a pedagogia utilizada em todo o país, embasa-se no componente tecnicista ou em uma forma mais “atomizada”, como diria Grossi, ou também, parafraseando Bernardes, numa forma “fragmentada do discurso musical”, porém, devemos admitir que a área se mostra bastante flexível e aberta às possíveis propostas, no tocante à conjugação dos componentes.

Com relação às Estruturas de Ensino (EE) e de acordo com o que vimos e entendemos (p. 43), poderíamos extrair que as posturas e procedimentos imanentes à atividade da Percepção Musical, poderiam se situar de forma mais adequada no “fazer e o ensinar a entender música”, num

exercício constante e rotineiro de procurar entender e valorar as estruturas e o contexto cultural dos alunos, adequando as EE às funções e aos alunos. De acordo com as *dimensões* apresentadas, as características identificadas foram:

- No que se refere ao *grau de compromisso do emissor com a seqüência interna*, a EE implícita nas atividades da disciplina poderiam ser categorizadas de *complexas*, pois os professores determinam os tipos de problemas e as questões internas dessa seqüência;
- Segundo o *tipo de retorno*, poderiam ser consideradas como *recompensadoras*;
- Segundo a *textura educacional*, poderiam ser classificadas como *sucessivas*, pois as atividades são seqüenciais;
- Segundo a *função*, poderíamos considerar como *fechadas*, pois os elementos que nortearão os alunos a chegarem aos resultados esperados, obedecem a um planejamento prévio;
- Segundo o *número de sujeitos envolvidos*, poderiam se classificar como de *baixa freqüência populacional*;
- Segundo o *espaço físico*, poderiam ser classificadas em *fileiras*;
- Segundo o *nível de capacitação dos sujeitos*, poderiam se encaixar mais adequadamente na categoria *aleatória*, pois o nível de capacitação dos alunos é bastante variado e diferenciado.

Cabe salientar que, como acontece com todo e qualquer trabalho, essas características identificadas pelo pesquisador, não se constituem como um “diagnóstico” conclusivo, determinante e generalizável, pois devemos considerar a subjetividade e idiosincrasia que subjazem em cada olhar investigativo, assim como as possíveis alterações e mudanças advindas das variáveis contidas no processo educacional.

Em conformidade com a classificação apresentada anteriormente (p. 57-61), no item *Enfoque Curricular*, podemos extrair que:

- Do ponto de vista pedagógico, a Percepção Musical, situando-se num universo marcado pelas tradições importadas da cultura ocidental (embora nos dias atuais os professores se mostrem mais flexíveis e abertos às mudanças, como vimos), poderíamos identificar mais claramente na disciplina, os traços do enfoque “*racionalismo acadêmico*”, mesmo porque é a postura mais freqüente no nosso contexto educacional;
- No que tange aos professores, uma vez que podemos encaixá-los no perfil de especialistas incumbidos na transmissão dos saberes mais adequados para o progresso do aluno (tendo em

vista as variáveis que antecedem o processo, por exemplo), independente do conteúdo, o que se aproxima das características do enfoque “*processo cognitivo*”;

- Com relação aos alunos, estes precisam se adequar às tradições culturais ocidentais (metodologias e bibliografias), mas percebemos, em contrapartida, que esses mesmos alunos podem se beneficiar da prioridade que é dada à questão processual do aprendizado, no qual eles são equipados para “operacionalizar” os “aparatos técnicos” musicais, o que portanto evidencia, traços característicos dos enfoques “*racionalismo acadêmico*” e “*tecnologia de ensino*”.

Outro ponto importante que podemos destacar é com relação ao paradigma de ensino; como vimos, a pedagogia que embasa não somente o ensino da Percepção, como também do curso de música de uma forma geral, está fortemente atrelada aos moldes tradicionais, ou seja, à abordagem tradicional, emergente do pensamento positivista, que, como já foi citado anteriormente, tem imperado nas universidades brasileiras. No que se refere à pedagogia da Percepção Musical, se considerarmos os cinco itens elencados em todos os paradigmas de ensino, ou seja: 1) Escola; 2) Professor; 3) Aluno; 4) Metodologia e 5) Avaliação, torna-se bastante difícil identificar de forma nítida apenas um paradigma no qual a pedagogia da percepção, assim como também das demais disciplinas se encaixariam melhor, pois é possível identificar traços que caracterizam a pedagogia da disciplina em mais de um deles.

Numa visão mais geral, pelos resultados obtidos, podemos perceber que a metodologia utilizada ainda guarda fortes traços e características da visão positivista em seu escopo, embora, devido ao desgaste da visão cartesiana nos dias de hoje, percebemos que já se vislumbram novas tendências que apontam para um ensino voltado para as demandas do paradigma emergente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos extrair, considerando tudo que foi visto, que as abordagens e também as avaliações em prática nos nossos cursos, continuam focando as mesmas diretrizes consideradas “restritivas” e voltadas à dimensão dos materiais isolados da música, provocando a sensação, no dizer de um dos colegas, da divisão da música em “pedaços tão pequenos”, que a música fica meio irreconhecível. Segundo levantamentos acadêmicos, esses componentes têm estado presentes na metodologia diária da Disciplina em todo o Brasil, embora haja, como vimos, uma aceitação e espírito de receptividade com relação às mudanças, ao novo.

Em consequência dessa ótica unilateral, focada no aspecto técnico, torna-se questão recorrente o aparecimento de problemas relacionados às desigualdades em salas de aula, gerando insatisfações tanto nos níveis docente quanto discente, haja vista o fato de alguns alunos, por exemplo, em alusão à Disciplina, chamarem-na pejorativamente de “decepção musical” ou “persignação musical”, gerando assim, no dizer de um dos alunos, “apenas tédio”.

Esses aspectos considerados “restritivos” têm forte relação com a metodologia tradicional, que tem caracterizado os nossos cursos superiores, nos quais se incluem, como conjunto de procedimentos, a aplicação de ditados (rítmicos e melódicos), solfejos nos três níveis (rítmico, falado e cantado ou entoado). Esse conjunto de procedimentos se defronta por sua vez com as inevitáveis e recorrentes desigualdades em salas de aula, trazendo assim, a necessidade de bastante treinamento, no que diz respeito aos aspectos auditivos, o que anteriormente neste trabalho chamamos de “ginástica auditiva”. A eficácia desse treinamento (e é aí que entra o importante trabalho de nivelamento com os alunos), como já verificamos anteriormente, depende da conjugação de uma série de fatores, como o próprio interesse e muita dedicação do indivíduo, o contexto sócio-cultural, a herança hereditária, o envolvimento familiar, envolvimento com pessoas fora do núcleo familiar, etc..

Cremos que, se o foco curricular está direcionado para esse objetivo, de perfil mais técnico, a perspectiva de ensino ou o enfoque mais expressivo talvez não encontre o espaço necessário que se busca, com a receptividade que se espera. Acreditamos também, que, paralelamente ao ensino tutorial, tradicional e mais rígido no ensino do instrumento, o ensino de música, por outro lado, possa enveredar sim, por caminhos mais expressivos e mais abrangentes. Cabem aqui algumas perguntas capitais: o que esperamos que os estudantes se tornem ou venham a ser? Que tipo de

profissional se pretende colocar no mercado de trabalho? Ou ainda, no prisma dos próprios alunos, com que perfil profissional eles pretendem sair, para enfrentar o mercado de trabalho? Afinal de contas, como bem vimos, alguns alunos chamam a atenção para a cobrança de aspectos técnicos nos concursos públicos, assim como outros não vêem nenhum sentido num tipo de percepção não fragmentada. Tais questões dizem respeito diretamente ao fator currículo.

Fica então para nossa reflexão a seguinte questão: será mesmo que esse perfil, tradicional, considerado mais técnico e “restritivo”, ou como chamam alguns, tecnicista, dará lugar algum dia ou dividirá espaço com um modelo de ensino de Percepção Musical mais expressivo e holístico, advindo das necessidades e exigências do paradigma emergente? Não podemos deixar de levar em conta que os próprios currículos de nossas escolas superiores, como vimos, ainda estão fortemente atrelados aos moldes tradicionais europeus e que a expectativa, o objetivo de muitos alunos é justamente dar prioridade ao aperfeiçoamento em seus instrumentos e também nas outras áreas decorrentes das atividades de um músico, como Regência, Composição, Harmonia, Canto etc.

Esse modelo de ensino, pelo fato de já estar culturalmente e tradicionalmente enraizado, engendrado tanto na maneira de transmissão como na de apreensão (os professores ensinam assim e os próprios alunos esperam justamente que assim seja), não acreditamos numa mudança a curto prazo, principalmente quando estão em jogo questões como cultura e tradição. O que podemos esperar e refletir sobre, é buscar uma maneira de conciliar os dois enfoques de ensino, sempre objetivando uma pedagogia plena, democrática e que traga realização entre docentes e discentes.

Conforme comentou muito pertinentemente um de nossos colegas da área, a conjugação de várias abordagens, numa dinâmica metodológica que combine experiências musicais dos alunos, suas experiências criativas e experiências que gerem reflexão, favorece ao processo de aprendizado.

Com o presente trabalho, objetivamos encontrar dados relevantes, através dos quais fosse possível evidenciar as condições gerais nas quais a Disciplina se encontra, mais precisamente em termos estruturais, quais os principais enfoques, estruturas e paradigmas de ensino e posturas curriculares que embasam a pedagogia de ensino na Percepção, dentro do contexto do Bacharelado, com comentários feitos não somente à luz das perspectivas e tendências atuais, mas não deixando de tecer comentários reflexivos de forma mais particular em alguns momentos, na medida em que o trabalho se desenvolvia. Procuramos conduzir tais procedimentos de forma criteriosa, dentro dos moldes acadêmicos e amparados pela metodologia quantitativa.

Em relação ao que se tem publicado na área, em nível de pesquisa acadêmica, podemos considerar que ainda é relativamente pouco, se considerarmos a importância do tema e também mais precisamente da Disciplina em si, se bem que já se pode vislumbrar consideráveis avanços na

área, inclusive com uma gama enorme de temas e sub-temas disponíveis relacionados à questão da percepção, o que certamente será abordado por futuros pesquisadores.

Embora o nosso estudo não se apresente em nenhuma hipótese como um discurso de caráter conclusivo, emerge de atitudes reflexivas sobre a nossa lida, a nossa praxis com a Percepção Musical. Nesse sentido é plenamente possível que outros aspectos pudessem ter sido abordados; no entanto, cremos que diante deste “pontapé inicial”, pudemos dar a nossa parcela de contribuição e nessa perspectiva, constatamos alguns pontos, tais como:

- Com relação à pedagogia
- Com relação à opinião sobre as dificuldades dos alunos
- Com relação ao perfil docente
- Com relação ao ensino
- Com relação à estrutura
- Com relação ao enfoque e ao paradigma predominante
- Com relação à postura curricular

Os resultados obtidos não foram surpreendentes, de forma geral. Aspectos como o enfoque, o problema da heterogeneidade e a estrutura (física), por exemplo, puderam, através desta pesquisa, ser confirmados, trazendo resultados ligados ao aspecto pedagógico da Disciplina, ao seu pertencimento dentro do contexto do curso, assim como também outros aspectos que foram externados de forma mais livre, espontânea e sincera através do suporte quantitativo dos questionários.

Foi possível extrair, através das respostas dos professores – embora algumas tenham sido bastante lacônicas – e também através dos comentários de alguns alunos, a preocupação com o desnivelamento discente (que ao que tudo leva a crer, é uma preocupação “nacional”), as expectativas dos alunos, assim como a questão da interdisciplinaridade (tão cantada e decantada no meio acadêmico) que precisa sair, de fato, da teoria para a prática. Considerando tais fatores, e some-se a isso a indiscutível importância da Disciplina, talvez o engajamento de outros professores e/ou monitores fosse a solução (ou uma delas) mais plausível, assim como também a possibilidade da abertura de um curso preparatório, de caráter oficial ou até mesmo o dilatamento da Disciplina em todos os oito semestres de curso, conforme sugestão de um dos professores, em consonância também com um dos alunos.

Fica para a reflexão geral o enfrentamento de tais lacunas e descompassos, o que só será possível, mediante não somente a conscientização e o engajamento de toda a comunidade acadêmica, como também, o fomento de novas pesquisas, visando os tão sonhados melhoramentos necessários para uma pedagogia e aprendizagem plena, de qualidade e prazerosa.

ANEXOS

Anexo 1 – Conteúdos programáticos da Disciplina

PERCEPÇÃO MUSICAL

EMENTA

Visa desenvolver as habilidades perceptivas do músico quanto à identificação, registro gráfico e reprodução dos elementos musicais favorecendo a melhoria da leitura de partituras.

METODOLOGIA

Exercícios de solfejos e ditados rítmicos e melódicos

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

PERCEPÇÃO I

- Ditado melódico a uma voz
- Ditado rítmicos (compassos simples)
- Acordes tríades em estado fundamental
- Intervalos diatônicos com ênfase aos melódicos ascendentes
- Escalas maiores e menores harmônicos em todas as tonalidades
- Solfejo entoado (modo maior) nas claves de sol e de fá com transposição lida

Bibliografia:

Hindemith, Paul - Treinamento Elementar Para Músicos - cap. I-IV
 Nascimento, Frederico do - Solfejo Vol. I
 Pozzoli, Hector - Solfejo Falado 1º Curso
 Pozzoli, Hector - Solfejo Cantado 1º Curso
 Med, Buhumil - Solfejo
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes I e II
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes III e IV
 Ottman, R. W - Music For Sight Singings

PERCEPÇÃO II

- Ditados melódicos a uma e duas vozes
- Ditados rítmicos (compasso simples) com ênfase em síncope e contratempos
- Acordes tríades invertidos
- Intervalos diatônicos com ênfase aos harmônicos e melodias descendentes
- Escalas menores melódicas e naturais (todas)
- Solfejo entoado nos modos maior e menor (ênfase no menor) nas claves de sol e de fá com transposição lida.

Bibliografia:

Hindemith, Paul - Treinamento Elementar Para Músicos - cap. V-VI
 Nascimento, Frederico do - Solfejo Vol. I
 Pozzoli, Hector - Solfejo Falado 1º Curso
 Pozzoli, Hector - Solfejo Cantado 1º Curso
 Med, Buhumil - Solfejo
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes I e II
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes III e IV
 Ottman, R. W - Music For Sight Singings

PERCEPÇÃO III

- Ditados melódicos a uma, duas e três vozes
- Ditados rítmicos (compassos simples e compostos) com ênfase aos compostos, síncope e contratempos
- Acordes de 7ª (estado fundamental e invertido)
- Intervalos alterados do modo menor (2ª aum., 7ª dim., 5ª aum., 4ª aum.)
- Escalas modais de caráter maior (lídio e mixolídio)
- Solfejo entoado nos modos maior e menor (ênfase ao maior) nas claves de sol e fá com transposições lidas;
 - também: solfejo nos modos lídio e mixolídio
 - também: solfejo na clave de contralto
- Percepção de trechos modulantes.

Bibliografia:

Hindemith, Paul - Treinamento Elementar Para Músicos - cap. VII-VIII
 Nascimento, Frederico do - Solfejo Vol. II
 Pozzoli, Hector - Solfejo Falado 1º Curso
 Pozzoli, Hector - Solfejo Cantado 1º Curso
 Med, Buhumil - Solfejo
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes I e II
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes III e IV
 Ottman, R. W - Music For Sight Singings

PERCEPÇÃO IV

- Ditados melódicos a uma, duas, três e quatro vozes
- Ditados rítmicos (compassos simples e compostos) com ênfase às quáteras; compassos de 5 e 7 tempos; compassos derivados.
- Acordes de Dominantes Secundárias; acordes alterados
- Intervalos alterados das escalas cromáticas
- Escalas modais de caráter menor (dórico e frígio); escalas cromáticas (maior e menor)
- Solfejo entoado nos modos maior e menor (ênfase ao menor) nas claves de sol e de fá;
 - também: solfejo nos modos dórico e frígio;
 - também: solfejos na clave de tenor
- percepção de trechos modulantes

Bibliografia:

Hindemith, Paul - Treinamento Elementar Para Músicos - cap. IX-XI
 Nascimento, Frederico do - Solfejo Vol. II
 Pozzoli, Hector - Solfejo Falado 1º Curso
 Pozzoli, Hector - Solfejo Cantado 1º Curso
 Med, Buhumil - Solfejo
 Pozzoli, Hector - Guia teórico - Prático partes III e IV
 Ottman, R. W - Music For Sight Singings

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CCHLA
COORDENAÇÃO DE MÚSICA

PROGRAMA DE PERCEÇÃO MUSICAL I E II
CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA

OBJETIVOS: Desenvolver a sensibilidade aos estímulos sonoros e, conseqüentemente, a capacidade de identificá-los, em termos acústicos (timbre, duração, intensidade, altura) e musicais (frases, períodos, estilo, época, etc) e, sempre que possível, imitá-los, reproduzi-los - **FIELMENTE** - e até mesmo, criá-los.

METODOLOGIA: Exercícios de solfejo, ditado musical, audição de discos, leitura de partitura, exercícios em grupos corais e instrumentais, pesquisas sonoras, dirigir os trabalhos em classe (como regente), fazer arranjos corais e instrumentais, etc.

CONTEUDO PROGRAMÁTICO:

PERCEÇÃO MUSICAL I: 4 créditos - 60 horas

Ritmos a uma parte de dificuldade média e a duas partes fáceis.

Ditados a uma voz fáceis e de dificuldade média, Extraídos preferivelmente da literatura trabalhada em Estética Musical I.

Preparação para o ditado à duas vozes: identificação de intervalos harmônicos simples e compostos.

Leitura à primeira vista de melodias fáceis em claves de sol e fá. .

Leitura de pequenas peças (canones, canções, rondas, etc.) para duas vozes, fáceis, e de preferencia extraídos da literatura trabalhada em Estética Musical I.

Revisão dos assuntos básicos da parte teórica (intervalos, escalas exóticas, modos, etc.) aplicados sempre que possível em exercícios de composição.



PERCEPÇÃO MUSICAL II: 4 créditos - 60 horas

Ritmos a duas partes de dificuldade média.

Ditados a duas vozes fáceis e de dificuldade média extraídos preferivelmente da literatura trabalhada em Estética Musical II.

Preparação para o ditado a três vozes: identificação de acordes de três sons e ditado de pequenos encadeamentos.

Funções principais e secundárias

Pequenos corais a duas e três vozes extraídos preferivelmente da literatura trabalhada em Estética Musical I.

Análise de pequenas formas (canone, formas, como mi nueto, rondó, etc.) através da percepção.

Os instrumentos da orquestra: conhecimentos gerais, identificação auditiva.



Profª GERMANA VIDAL

Profª ANA LÚCIA ALMEIDA GARCIA

Profª ILZA NOGUEIRA
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCHLA
COORDENAÇÃO DO BACHARELADO EM MÚSICA

PROGRAMA DE PERCEPÇÃO MUSICAL III

CARACTERÍSTICAS: 3 crds. - 45 hs/aula.

Pré-requisito - Percepção Musical II

OBJETIVOS: Desenvolver a sensibilidade aos estímulos sonoros e, con-
seqüentemente, a capacidade de identificá-los, em ter-
mos acústicos (timbre, duração, intensidade, altura) e
musicais (frases, períodos, estilo, época, etc.) e, sem-
pre que possível, imitá-los, reproduzi-los-FIDELMENTE- e
até mesmo, criá-los.

METODOLOGIA: Exercícios de solfejo, ditado musical, audição de dis-
cos, leitura de partitura, exercícios em grupos co-
rais e instrumentais, pesquisas sonoras, dirigir os
trabalhos em classe (como regente), fazer arranjos co-
rais e instrumentais, etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Ritmos e duas partes difíceis

Ditados a duas vezes difíceis e a três vezes fáceis
contendo eventualmente trechos a 4 vezes.

Leitura à 1ª vista em claves de dó na 3ª e 4ª linhas!
Ditados de melodias modulantes e atonais em ritmos fá-
ceis.

Funções principais e secundárias: aplicação em exercí-
cios de composição, utilizando os conhecimentos de
instrumentação previamente adquiridos.

Corais a 3 e 4 vozes de Bach e autores diversos.

Esboços baseados na percepção: propostas de notação
para efeitos sonoros novos e realização de gráficos
de peças ouvidas, preferivelmente contemporâneas.

Análise de peças baseadas na percepção (variações, for-
ma sonata, etc.)

Norma Romano de Paco de Gera

Profª. NORMA ROMANO DE PACO DE GERA
Responsável pela disciplina

Ilza Nogueira
Profª. ILZA NOGUEIRA
Coordenadora do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCHLA
COORDENAÇÃO DO BACHARELADO EM MÚSICA

PROGRAMA DE PERCEPÇÃO MUSICAL IV

CARACTERÍSTICAS: 3 crds. - 45 hs./aula

Pré-requisito: Percepção Musical III

OBJETIVOS: Desenvolver a sensibilidade aos estímulos sonoros e, conseqüentemente, a capacidade de identificá-los, em termos acústicos (timbre, duração, intensidade, altura) e musicais (frases, períodos, estilo, época, etc.) e, sempre que possível, imitá-los, reproduzi-los - FIDELMENTE- e até mesmo, criá-los.

METODOLOGIA: Exercícios de solfejo, ditado musical, audição de discos, leitura de partitura, exercícios em grupos: corais e instrumentais, pesquisas sonoras, dirigir os trabalhos em classe (como regente), fazer arranjos corais e instrumentais, etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Ritmos a duas partes difíceis. (em nível seguinte ao anterior)
- Ditado a 3 vezes de dificuldade média e a 4 vezes fáceis.
- Leitura à 1ª vista em clave de dó em todas as linhas.
- Ditados de melodias modulantes e atonais em ritmos mais complexos.
- Funções principais e secundárias; aplicação em exercícios de composição visando também a prática de instrumentação.
- Corais a 4 e mais vozes de autores diversos.
- Análise de peças baseadas na percepção (formas polifônicas imitativas e formas homofônicas livres)



Prof. HECTOR JORGE ROSSI
Responsável pela disciplina

Ilza Nogueira
Profª. ILZA NOGUEIRA

Anexo 2 – Texto aplicado aos discentes

“Em seu trabalho ‘Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário’ (2001), Cristina Grossi afirma:

‘Nota-se que, com frequência, esses testes privilegiam o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado. Como tenho dito em outros momentos, tal abordagem é limitada porque não leva em consideração a forma com que as pessoas vivenciam e respondem à música (Grossi, 1999). A premissa aqui é que os indivíduos não somente vivenciam, valorizam e respondem a outros aspectos da música (além de suas technicalidades), como também estão cientes disso’(p. 124).

Considerando que os cursos de música tendem, segundo alguns autores, a dar mais ênfase aos aspectos técnicos, comente sobre as considerações acima e apresente suas próprias sugestões em relação à disciplina Percepção Musical”.

Anexo 3- Questionário aplicado aos docentes

O questionário foi distribuído com todos os professores envolvidos na área da disciplina, ou seja, com quatro professores do curso de Bacharelado (três do Bacharelado e um do Sequencial) e um do curso de Licenciatura; desse grupo, apenas o professor da Licenciatura não respondeu ao questionário. Por recomendação do mesmo professor, não distribuímos os textos/comentários com seus alunos, por esses se situarem, segundo o próprio professor, em contextos distintos dos de Bacharelado, com visões, experiências e conceitos diferentes, o que acatamos. Dos docentes consultados, 2 possuem título de Mestre (um em Educação Musical e o outro em Etnomusicologia) e 1 possui o título de Bacharel em Música. As experiências são variadas na Disciplina, que vão de 2 a 17 anos.

Todos esses sujeitos pesquisados estão, em nosso estudo, identificados por letras do alfabeto, no intuito de manter o devido sigilo e anonimato, ou seja, sujeito A (SA), sujeito B (SB), sujeito C (SC) e sujeito D (SD).

No tocante ao questionário, este apresenta dois tipos de questões, possibilitando uma variedade nas respostas: 1) *Questões abertas*, para as quais não há uma alternativa específica nas respostas, podendo o sujeito respondê-las de forma livre, discursiva, de acordo com sua interpretação; 2) *Questões Fechadas*, com opção para uma das alternativas apresentadas. Com essa opção, pudemos contar com respostas que pudessem fugir um pouco da previsibilidade, através de comentários diferenciados, porém não menos importantes no nosso contexto pedagógico-educacional.

O questionário foi elaborado com 16 questões que contemplam vários aspectos, como: aspectos estruturais, aspectos didáticos ligadas à relação professor-disciplina, questões relacionadas às dificuldades, materiais utilizados em sala de aula, etc. Em anexo, incluimos três folhas em branco para atender à possível necessidade de acrescentar algo à escrita.

Apresentamos em seguida as perguntas do questionário, que emergiram de reflexões embasadas no contexto da nossa realidade e formuladas criteriosamente através de estudos realizados previamente.

- 1) Há quanto tempo você atua na área de percepção?
- 2) Você considera que o atual programa de Percepção Musical (PM) preenche as áreas de formação que o aluno necessita para a sua vida profissional? Caso a resposta seja negativa, o que seria possível acrescentar ao programa?
- 3) Como você situa a PM em relação às demais disciplinas do currículo e o que poderia ser feito para uma maior integração?
- 4) Como v. vê o seqüenciamento dos conteúdos da Disciplina durante os semestres?
- 5) Quais os recursos didáticos que você mais utiliza em salas de aulas?
 - a) Recursos áudio visuais;
 - b) Textos;
 - c) DVD, Cd Rom e Softwares especializados;
 - d) Piano
 - e) Outros.
- 6) A seu ver, como se encontra a estrutura física disponibilizada para a disciplina (equipamentos, pianos, etc.)?
- 7) Quais os métodos de avaliação que você mais utiliza?
 - a) trabalhos escritos, como resenhas ou outros;
 - b) avaliações exclusivamente técnicas (ditados, solfejos, etc.);
 - c) outros;
- 8) Comente sobre algum tipo de dificuldade encontrada com relação aos alunos?
- 9) Como você lida com a heterogeneidade das turmas?
- 10) Como você qualificaria o atual programa?
 - a) flexível, voltado para as expectativas dos alunos;
 - b) tradicional e rígido, voltado unicamente aos aspectos técnicos;
 - c) abrangente, voltado aos aspectos mais expressivos da música.

- 11) Que tipo de repertório você mais utiliza em sala de aula?
 - a) erudita estrangeira;
 - b) erudita nacional;
 - c) MPB;
 - d) outras.
- 12) Como v. relaciona o cumprimento do programa à realidade do contexto (alunos, espaço físico, etc.)?
- 13) Qual a sua opinião a respeito do ouvido absoluto?
- 14) O que v. acha da realização de teste de proficiência para os alunos mais preparados?
- 15) A seu ver, como funciona a articulação entre a Extensão e a Graduação, no que diz respeito à Percepção?
- 16) Qual a sua opinião sobre os testes de seleção para o ingresso dos alunos no curso?

Anexo 4 - Resultado das respostas dos alunos

Na primeira categoria de resposta (*Manutenção do sistema tradicional de ensino*), os comentários e opiniões mais interessantes e curiosos foram:

- 1) *“Em relação à disciplina de percepção, ela é bem prática, no sentido de que só nos desenvolvemos com essa prática, através da técnica; a disciplina de percepção é prática e técnica. Os nossos ouvidos se desenvolvem se praticarmos, porque senão, não podemos copiar um ditado rítmico ou um ditado melódico, ou até mesmo transcrever uma música, melodia qualquer. Essa metodologia vem me ajudando a melhorar minha audição em relação à percepção musical”. LSF, Percepção- IV.*
- 2) *“Considerando o que Cristina Grossi afirmou, essa forma tradicional e técnica de ensino tem funcionado para mim. Não acho que precisaria de uma mudança radical, mas vendo em conta que os alunos com mais dificuldades podem demorar um pouco para raciocinar, talvez acontecendo integração em sala de aula, essa dificuldade com alunos novatos poderia diminuir”. ESLS, aluna de Percepção I.*
- 3) *“A disciplina Percepção Musical é um trabalho ótimo na área musical, pois os músicos podem perceber e analisar o que estão cantando e tocando, como o seu ouvido ouve; nem todos têm facilidade nessa disciplina. Eu acho que não precisa mudar nada, os músicos vivem e valorizam essa disciplina, na sua forma técnica”. LP, aluna de Percepção – I.*
- 4) *“Visto que no ensino da música deve-se levar em consideração que a técnica leva a um aperfeiçoamento do musicista, não só em quesitos teóricos, mas também ao executar seu instrumento. Em relação à disciplina de percepção musical, acredito que seja abordada de maneira coerente, até onde eu conheço, porque não são todos que possuem facilidade ou habilidade nesse quesito, necessitando então de algum recurso que facilite esse “saber” da percepção. Talvez olhando dessa maneira, dizer que ‘os cursos de música tendem a dar mais ênfase à técnica’, acredito que isso sirva para facilitar o aprendizado de maneira metodológica”. PKE, aluna de Percepção – I.*
- 5) *“Estou de acordo com o trabalho pedagógico da instituição, no sentido percepção musical; o lado técnico tem funcionado para mim. Comecei a desenvolver minha*

percepção rítmica de maneira surpreendente; já na melodia ainda estou devagar, mas tenho certeza que com o passar do tempo e muito exercício, me aprimorando com novas técnicas dadas pelos professores, chegarei lá junto com a turma”. PAS, aluno de Percepção – I.

- 6) “A forma tradicional e técnica tem funcionado bem para mim. A percepção musical é uma matéria nova para mim, na qual não tenho sugestões”. JDJ, aluno de Percepção – I.
- 7) “No meu ponto de vista, a percepção musical é algo muito importante. De fato um músico não pode ser ‘músico’ sem ter uma boa prática na percepção musical, pois é ela que vai dar um suporte técnico, desde afinar seu instrumento e tocar o mais afinado possível, etc.” ISS, aluno de Percepção – I.
- 8) “Existe gente que tem uma predisposição natural para distinguir os sons com mais facilidade; e se forem instruídos, terão facilidade em categorizar esses sons de acordo com as convenções teóricas (o chamado ‘ouvido absoluto’). Mas nem todos possuem essa facilidade, e esses outros precisam de um treinamento mais rigoroso, e essa é uma habilidade que só se desenvolve através da repetição e treinamento auditivo. É importante apresentar células rítmicas, explicar sua articulação e em seguida exigir que se reconheça a sua articulação, mais do que exigir que se execute a articulação, uma vez que isso diz mais respeito à coordenação motora necessária a um percussionista do que a uma compreensão da figura: com o tempo, caso se entenda a articulação, a execução virá. O mesmo se pode dizer dos aspectos melódicos: solfejos, etc. dizem mais respeito à técnica vocal exigida dos cantores que a compreensão dos aspectos melódicos. O processo explicação da articulação/reconhecimento de padrões repetidos até que seja necessário, por mais extenuante que possa parecer, pelo menos para mim parece ser o mais eficaz. É como tirar músicas de ouvido: quanto mais música se tira de ouvido, mais fácil se torna fazê-lo (afinal, música são padrões que se repetem). O que varia de pessoa para pessoa é a quantidade de repetições necessárias para que se reconheça um padrão estudado”. MT, aluno de Percepção – III.
- 9) “A questão é: de que forma se trabalhar a percepção se não lançando mão desses métodos tradicionais? Quais as alternativas de ensino de percepção? Como levar em conta todos os aspectos da percepção sem fragmentá-lo e reduzi-lo ao seu arcabouço técnico?” TLCPR, aluno de Percepção – III.

- 10) *“Sobre percepção, as formas técnicas de ensino são eficazes, ainda que haja dificuldades na parte melódica, mas faz parte de uma iniciação musical errônea (que não foi feita na universidade). Tratando-se de percepção sem o instrumento em mãos é muito necessário, só que muitos músicos têm mais facilidade com o instrumento do que sem ele”. WF, aluno de Percepção – III.*
- 11) *“Quanto ao ensino da percepção musical no meio acadêmico, acredito que a ênfase aos aspectos técnicos é o mais correto a se fazer, pois infelizmente o ensino universitário tem que cobrir uma lacuna do ensino de música em escolas, como conservatórios entre outras. Além disso, o conhecimento técnico é de extrema importância, pois em concursos públicos nos quais os atuais alunos irão se submeter daqui a algum tempo, o que é mais cobrado é a parte técnica. Porém os aspectos práticos não devem ser colocados de lado. Com o aprendizado dos aspectos técnicos, faz-se necessário a prática para uma maior fixação da aprendizagem”. MCSA, aluna de Percepção – III.*
- 12) *“Então... é evidente que os aspectos técnicos são indispensáveis no ensino da percepção musical, afinal, leitura de ritmos e alturas é o que um músico, seja vocal ou instrumental encontra quando está exercendo a sua profissão. A meu ver, percepção musical é um assunto bastante técnico, logo eu não imagino como ela pode ser aplicada de uma forma mais subjetiva”. EPS, aluno de Percepção – IV.*

Na segunda categoria, *“Mudança para um enfoque holístico e abrangente”* os comentários mais expressivos foram:

- 1) *“Com relação ao trecho acima, da Cristina Grossi, considero algo bastante inovador. Ela traz um novo ponto de vista, diferente daquele que estamos acostumados a ouvir quando tratamos acerca da percepção. Temos logo a idéia de que precisamos ser infalíveis; atingir um alto nível perceptivo, capaz de reconhecer tudo, cada nota, cada escala, acorde, ritmo, cadências e tantos outros aspectos musicais. Junto com essa idéia inovadora ela traz também a necessidade de inverter tais valores já criados e estabelecidos ao longo do tempo. É algo bastante difícil, pois é necessária uma mudança geral no pensamento dos professores de percepção. Expondo minha opinião e procurando ser bem objetivo, acredito e concordo com a Cristina. Para mim, os seres humanos (os músicos em especial) não devem ser tratados como máquinas capazes de perceber cada*

detalhe, mas sim como artistas defensores da música e das artes em geral. Cada um de nós é dotado de experiências próprias, e muitas vezes 'únicas'. Uns têm facilidade em algo, já outros podem ter dificuldades no mesmo 'algo'. O mais importante de tudo é ter em mente que não podemos parar; estaremos sempre aprendendo algo novo a cada dia, em busca sempre da perfeição". LJPB, aluno de Percepção – I;

- 2) "Como o próprio texto comenta, a idéia de limitar a avaliação perceptiva faz com que se exclua completamente as experiências próprias de cada indivíduo, de como ele lida com o objeto maior de estudo, que é a música. Esse tipo de método, um tanto 'fascista' de excluir as diferenças e deficiências de cada um gera um receptor inseguro, instável e totalmente não à vontade quando lida com o aspecto singular do objeto maior (música) que é a percepção. A busca pelo resultado é sim ,muito importante, mas deve ser feita através de estímulos não intimidantes/repressivos. De nada adianta um receptor que busca um conhecimento com o estímulo repressor na cabeça". TLA, aluno de Percepção – I;
- 3) "Esta disciplina pode ser analisada de outra forma, ou seja, sem examinar a música de forma fragmentada. Enfim, os aspectos musicais estão inseridos na experiência musical do aluno, porém a avaliação deve ser feita de forma ampla, sobretudo no que diz respeito ao tipo de questão a ser analisada". SRO, aluna de Percepção – III;
- 4) "Após a leitura deste texto, percebo o quanto a aula de percepção musical e o seu modo de avaliação podem ser inovados. Não devemos achar que percepção musical é só copiar notas, ritmos e acordes na partitura; também existem outros modos de avaliar um aluno de percepção, sabendo que um aluno não é igual aos outros e que tem uma forma diferente de encarar determinada coisa, principalmente em percepção musical, que os alunos têm respostas mais personalizadas de acordo com a sua experiência". MBL, aluno de Percepção – III;
- 5) "Temos de pensar na percepção musical de uma forma mais ampla e aberta, em toda a sua amplitude, levando em consideração o contexto onde iremos empregar, e também quem vai participar dessas aulas, a fim de se avaliar de forma satisfatória os conteúdos necessários que o aluno precisa para essa área do conhecimento musical. Lembrando que o aluno não é um 'papel em branco' e que sua experiência musical irá influenciar de forma direta ou indiretamente suas respostas musicais ou perceptivas musicais". CMNF, aluno de Percepção – III;

- 6) *“A própria disciplina deveria dar espaço às opiniões dos alunos a respeito da mesma, para que, de uma forma mais abrangente que não fosse só a técnica, trabalhasse outros ‘lados’. Muitos dos próprios alunos têm estilos de vida musical ou concepções de música diferentes. Um trabalho de pesquisa desenvolvido pela disciplina para os alunos seria ideal, por exemplo: como analisar a percepção musical de um aluno de escola pública? Como trabalhar a percepção com esse aluno? Enfim, concordo com a visão que ela dá, mas também vejo como inovação pesquisas voltadas às experiências dos alunos com relação à disciplina e seu ensino”.* MAS, aluno de Percepção – I;
- 7) *“Alguns professores tendem a passar os conteúdos de forma tradicional, ou seja, não levando em consideração a vivência que cada aluno tem. Portanto o educador também deve vivenciar e valorizar os outros aspectos musicais, pois como ele vai passar algo se nem mesmo vivencia? Enfim, a forma de se passar essa disciplina depende de como o aluno esteja; sendo assim, o professor tem que conhecer cada aluno”.* SRO, aluna de Percepção – IV;
- 8) *“O trabalho feito no curso de música com certeza é útil, só que acredito que deveria ser levado em consideração a forma com que vivenciamos e trabalhamos todos os dias com a música, para preparar nossos alunos para a realidade musical vivida cotidianamente”.* FWRA, aluno de Percepção – IV;
- 9) *“[...] concordo com Cristina Grossi, que os cursos de música enfatizam, e de certa forma privilegiam os aspectos técnicos da música, o que na minha opinião impede que o aluno vivencie de fato a percepção musical. Para falar a verdade, acho que os instrumentistas desenvolvem de fato sua melhor percepção individualmente, com seu instrumento, em seus estudos diários, do que na disciplina oferecida para isso. É preciso haver uma mudança, onde os alunos possam perceber os aspectos musicais de acordo com a realidade em que vivem. Aqui na UFPB são quatro percepções que no fim de tudo não passam de técnica, onde talvez os alunos não adquiram uma grande massa de conhecimento. Além de tudo isso, existe outro grave problema, que é o desnivelamento dos alunos, o que faz com que o trabalho em sala de aula seja bem mais desgastante que o normal. [...] No decorrer do curso os alunos são tão bombardeados com técnicas e teorias que começam a pensar somente em notas, aprovações, enfim, em acabar logo o curso e pronto! Enfim, com certeza deve haver mudanças nos cursos de música! É preciso*

fazer algo em que o aluno-músico sinta prazer! Somente técnica gera apenas tédio!
DMDM, aluna de Percepção – III;

- 10) *“O ensino de percepção em nossa escola é realmente tendencioso a questões técnicas; acredito que utilizando esse método, não tivemos bons resultados, porque o aluno limita-se ao aprendizado mecânico e em parte ultrapassado. Hoje em dia poderíamos trabalhar a percepção de uma forma mais livre, não convencionadas a métodos e mecanismos. A metodologia do ensino de percepção pode ser mudada para uma metodologia mais livre como: observação de sons da própria natureza e coisas cotidianas de nossa vida, como nosso andar, nossa própria musicalidade, estilos e vivências musicais. [...] Enfim, não existe uma metodologia absoluta e é sempre bom procurarmos melhorar nossas propostas de ensino, visando uma melhor compreensão dos alunos”.* ARS, aluno de Percepção – IV;
- 11) *“Para mim, essa aula de percepção musical tradicional, ou seja, que trabalha com ditado melódico, ditado rítmico, solfejo, etc. não faz mais sentido, tendo em vista o meu caso particular que não utilizo técnica de percepção, ou melhor, das técnicas da percepção para pegar uma música de ouvido; para mim, esse conhecimento veio das aulas de teoria. Na nossa época podemos poupar tempo para tirar uma melodia tocando o instrumento ou utilizando software para extrair partes mais complexas da música. [...] para mim as aulas de percepção pararam no tempo, mas a música não; devemos ter aulas de percepção, mas buscar outras alternativas para poder encaixar no nosso contexto musical”.* CMNF, aluno de Percepção – IV;
- 12) *“A meu ver, no decorrer dos anos as aulas de percepção não mudaram muito. Saí do conservatório de música direto para a universidade e a prática pedagógica é a mesma, só diferenciando o grau de dificuldade. Percebo que a música popular e a música como um todo não são trabalhadas nas aulas de percepção. Só são trabalhadas as partes técnicas da música como ritmo e melodia. [...] Nas minhas aulas, como já foi dito, os elementos eram trabalhados separadamente, sem a unidade de uma canção, que além de aumentar o meu repertório, poderia me motivar a me dedicar mais à percepção e estaria aprendendo a pensar como o arranjador escreveu aquela música que estamos escutando. Percebo que não há essa preocupação dos professores, de fazer com que os alunos pensem, escutem e reflitam sobre a música, até porque não há essa preocupação dos alunos, e assim a matéria se torna mecânica e puramente técnica, ao invés de ser um momento de aprendizado profundo”.* AMOS, aluno de Percepção – IV;

- 13) *“O ensino da percepção musical nas universidades sempre foi levada para o lado mais técnico possível, justamente por ser a cadeira mais importante na abordagem do caráter técnico do som: sua duração, intensidade, timbre e altura. [...] proponho uma mudança na forma de estudar percepção, mas não para tirarmos dela o domínio técnico, e sim para acrescentar à ela (ao longo dos quatro semestres extras que sugeri) um tratamento à sensibilidade dos músicos, para que não tenham eles suas almas transformadas em pedra pelas normas técnicas”. LVE, aluno de Percepção – IV;*
- 14) *“A disciplina percepção musical, no contexto universitário está um pouco abaixo do que se espera de uma disciplina tão importante na grade curricular de um curso de música. A vivência musical citada acima pela autora pode ser uma grande aliada, dada essa dificuldade na absorção no aprendizado da disciplina. Desde o princípio a disciplina exige muito, no que diz respeito ao aspecto técnico, sem uma breve entrada no conhecimento já adquirido pelos alunos”. IE, aluno de Percepção – IV;*
- 15) *“[...] À medida que essa forma de pensar o ensino/aprendizagem da música passar a ser adotada pelos educadores musicais, teremos músicos mais sensíveis, mais competentes e comprometidos para exercer a profissão. Os professores precisam atentar para essa nova realidade, extrair do aluno o que ele tem para acrescentar, suas vivências, experiências e não continuar nesse sistema de ‘educação bancária’, no qual o aluno só recebe as informações que estão convencionadas e aprende com a mesma metodologia da ‘página amarela’”. MGCV, aluna de Percepção – II;*
- 16) *“Ao mudar a forma de ensino e avaliação da percepção, o aprendizado e o rendimento dos alunos irão melhorar muito, pois quando for retirado o foco das técnicas e teorias, o aluno sentirá a música fluir com mais facilidade, pois não terá aquela ‘pressão psicológica’ de usar as técnicas. As aulas seriam mais dinâmicas, os alunos iriam participar mais das aulas, o que seria bom para professores e alunos. Na minha opinião, a avaliação da percepção deveria levar em conta as dificuldades do aluno, a participação nas aulas. A forma de ensino deveria ser mais dinâmica, sempre procurando contextualizar o assunto, para uma melhor compreensão dos alunos”. LFP, aluno de Percepção – II;*
- 17) *“[...] Solicitar descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais pode ser uma boa opção ou uma opção mais qualitativa, uma descrição mais livre permite aos estudantes revelarem sua compreensão mais combinada, interativa, podendo até usar as*

músicas em seus diversos gêneros para aproximar mais esses alunos do ensino superior do que é esta percepção musical, mostrando que a música não é apenas teoria, que esta deve se estender ao que você curtir por trás dos muros de uma sala de aula”. JON, aluno de Percepção –III;

Na terceira categoria de respostas, “*Conjugação dos dois sistemas de ensino*”, as opiniões mais significativas foram:

- 1) *“[...] a abordagem, se levada dentro de padrões metodológicos e pedagógicos, a abordagem tradicional não deve ser ‘sacrificada’ em função de outras correntes de pensamento, mas melhorada ou repensada a fim de dar uma base sólida de ‘ouvido pensante Schafer’ nos educandos. [...] Toda mudança gera desconforto e insatisfação, mas por que não alternar modos de abordagens diferentes a um mesmo processo?”. GBS, aluno de Percepção – III;*
- 2) *“[...] Em relação às aulas de percepção, poderia se trabalhar várias outras coisas como:*
 - *Identificação de estilos musicais;*
 - *Formas de como a música é criada, de acordo com o período;*
 - *Identificação nos trechos de obras, dos modos da escala, tessitura, textura, etc.;*
 - *Estilos dos autores mais famosos e mais apreciação musical de suas obras.*

Essas coisas citadas não implicam em dizer que devemos deixar de trabalhar nas aulas o que se tem trabalhado até hoje em dia, mas que devemos ter uma nova visão do que se pode trabalhar no futuro em percepção musical. Com isso, percebo que as aulas de percepção e os assuntos que são tratados nas aulas, deveriam estar ligados às necessidades dos alunos, quando forem ser avaliados em outros lugares, como por exemplo, concursos, porque não podemos pensar em percepção como uma disciplina simples, mas que ela é tão importante quanto as outras disciplinas”. MBL, aluno de Percepção – IV;

- 3) *”Acredito que é importante conhecermos os aspectos técnicos dos materiais da música, termo utilizado por Grossi, contudo que não venha a ser apenas isso. A música possui um aspecto macro que deve ser levado em consideração, pois é assim que vivenciamos no*

nosso dia a dia. [...] Por isso acho extremamente necessária a valorização de toda a experiência do aluno antes das aulas de percepção. Não é necessário que se tire uma abordagem para que se coloque outra no lugar, mas sim repensar a maneira que é feita no modo tradicional e acrescentar o novo, pois quando falamos de uma pedagogia mais abrangente, deve-se levar em conta todos os aspectos, inclusive o repertório, que é a realidade que nos deparamos sempre”. *RPV, aluno de Percepção – IV;*

- 4) “Olhando e analisando essa idéia, concordo com a autora, pois o curso de percepção é quase todo voltado para a técnica, seguindo sempre a forma tradicional. Acredito que deveriam valorizar mais a nossa vivência, de forma que nos preparassem utilizando métodos inovados, coisas novas relacionadas às nossas experiências anteriores para que esses conhecimentos fossem aperfeiçoados e reaproveitados. [...] Pensando dessa maneira, sou a favor da preservação da atual metodologia utilizada nas avaliações, porém deveria haver uma implementação de técnicas mais praticadas em nosso cotidiano, ou seja, uma combinação do antigo com o novo, até porque não é possível descartar o valor das ferramentas utilizadas até então”. *CFP, aluno de Percepção – IV;*
- 5) “Hoje, revendo a prática de ensino, é possível ver que a educação musical ainda é muito excludente, pois se baseia nos métodos tradicionais de ensino. Quanto ao meu aprendizado, visto que muitos dos alunos e colegas que estudaram comigo abandonaram o estudo por ser muito técnico, dificultando a assimilação do conteúdo. Como aluno da graduação e professor de educação infantil, vejo que existem maneiras mais práticas para esse ensino. Não quero propor aqui a exclusão dos métodos tradicionais, mas sim uma interação entre ambas, para um ensino acessível”. *LB, aluno de Percepção – III;*
- 6) “A idéia do texto é de integração, a função do útil ao agradável. Se nos limitarmos aos aspectos técnicos, podemos prejudicar a turma, pelo fato de ser cansativo, por causa de uma grande sequência de repetições ou por alguns alunos que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, por não ter habilidade nesse assunto e assim prejudicando também os mais habilidosos. [...] A técnica tem que ser estudada sim, mas não precisamos nos limitar só a ela”. *EM, aluna de Percepção – I;*
- 7) “Nunca devemos nos limitar num só aspecto, pois a música é composta de várias dimensões, por exemplo, melodia, ritmo, harmonia, caráter, estilo, etc. A nossa percepção deve envolver tudo, pois a música não será completa se for só um conjunto de notas sem sentido.[...] Percepção embora para muitos uma dificuldade, é muito importante para a

vida do músico, pois sem elas e suas técnicas, não saberíamos o que tocamos, principalmente ao tocar em conjunto, onde precisamos perceber a harmonia e a melodia dos outros instrumentos, para que a música se complete. Cristina Grossi quando menciona outros aspectos, ela está certíssima, pois a música transcende a técnica, ela é sentimento”. AMM, aluna de Percepção – I;

- 8) “[...] Portanto, o professor tem que mesclar e trabalhar a percepção musical voltada para a realidade do aluno, usando uma técnica que dê resultado, algo que faça com que o aluno aprenda sem detestar a matéria. As duas coisas (expressividade e técnica) caminham juntas” EFS, aluna de Percepção – III;
- 9) “Falando como estudante de Composição, penso que falta muita especificidade no sistema avaliação de disciplinas como percepção, mas entendo também que é muito difícil encontrar um que supra todas as necessidades pessoais de cada aluno. Minha percepção, por exemplo, é bem diferente da maioria dos colegas, nunca estudei formalmente percepção antes da graduação e tenho dificuldades, por exemplo, em perceber alturas definidas. [...] Penso também, conciliadoramente, numa tentativa de unir a parte técnica e a estética ao mesmo tempo, com detalhes de cada período histórico, que nesse caso, a disciplina Estética faria um papel paralelo [...]”. RDP, aluno de Percepção – II;
- 10) “A partir do comentário, percebe-se a necessidade de considerarmos a música como uma arte a ser expressa de formas diferentes e não aprendida como uma fórmula matemática. De fato os aspectos técnicos são de suma importância na instrução musical, pela sua eficácia, mas não podem ser vistos como única forma de construção do pensamento musical. Eu sugiro e apoio a idéia de que esses aspectos devam ser passados para os alunos de forma dinâmica, não mecânica, se possível fazendo os relacionamentos dos conceitos e destacando assim cada elemento aprendido como importante peça no processo de aperfeiçoamento musical”. WAS, aluno de Percepção – I;
- 11) “Acho que cada professor possui um estilo para passar os seus conhecimentos para os seus alunos; Na minha opinião, deveria conciliar esses aspectos, pois com isso, o aluno terá um melhor aproveitamento”. BAC, aluno de Percepção – II;
- 12) “A busca pela perfeição técnica fecha muitas vezes o pensamento do músico. A melhor maneira de tratar a percepção musical é inovando-a, unindo as duas maneiras, alcançando técnica perceptiva e instrumental ao mesmo tempo, compreendendo os

conhecimentos mais abrangentes e menos técnicos da música”. UBV, aluno de Percepção – I;

- 13) *“Esta forma de trabalhar não é uma maneira ruim, mas trabalhá-la como única forma de avaliação, acaba se tornando ruim, pois deixamos de levar em consideração outros aspectos muito importantes, que fazem parte da vivência musical do aluno e de sua experiência no dia a dia como músico. [...] É importante trabalhar os aspectos técnicos? Sim. Mas também não podemos deixar de lado outros aspectos muito importantes que foram citados no texto”. IRFS, aluno de Percepção – IV;*
- 14) *“Levar em consideração a forma como os alunos respondem e vivenciam é fundamental em sala de aula. E se possível, na própria organização das turmas. Os aspectos técnicos, porém, são também de fundamental importância. Se pudessem ser tratados de forma a tirar proveito das diferentes respostas e experiências dos alunos, encontraríamos um equilíbrio quanto ao nosso aprendizado”. ABDM, aluna de Percepção – I;*
- 15) *“Eu avalio a opinião como positiva, levando em conta a não radicalização da atual idéia de Percepção Musical. Acredito sim, que a Percepção vá além. Combinação das duas vertentes seria uma boa idéia e um novo conceito”. VAD, aluno de Percepção – IV;*
- 16) *“[...] A pedagogia tradicional vem funcionando para mim, porém deve haver mais interação; esse sistema de métodos técnicos deve ser mantido, pois serve para fixar na mente o que se estuda, contudo é um método cansativo, que na minha opinião deveria ser mais dinâmico, como já foi dito anteriormente. Penso que uma mudança radical não seria um caminho mais indicado, e sim uma mudança progressiva para que seja bem aceita e que dê um tempo de adaptação. Finalizando, creio que os dois sistemas pedagógicos devem caminhar juntos, um completando o outro, viabilizando e facilitando assim o ensino da percepção musical”. IT, aluno de Percepção – I;*
- 17) *“É certo afirmar que essa disciplina, de muita importância, deve evoluir, mas não através de uma mudança radical; é claro que a forma tradicional é muito eficaz, mas havendo também um enfoque na forma abrangente, pode-se dar continuidade a um trabalho que ajude no aprendizado musical e pedagógico”. WD, aluno de Percepção – I;*
- 18) *“A Percepção Musical tem sua importância sim, mas se os educadores musicais não mudarem suas concepções e ampliarem seu modo de ver o ensino de música hoje, a disciplina ficará estagnada nos anos que se seguem. Portanto, o ensino da música (através da disciplina Percepção musical) aliada à parte técnica se faz necessária, mas*

sem esquecer das múltiplas experiências entre professor/aluno, pois um aprende com o outro”. WCA, aluno de Percepção – IV;

- 19) “Realmente os cursos valorizam demais os aspectos técnicos; embora necessários, eu considero muitas vezes tal ênfase ‘engessadora’ do modo de pensar. Embora se diga que o aluno tem uma vivência a ser considerada, eu nunca me deparei, em nenhuma circunstância, na universidade, num momento em que a minha história de vida musical fosse interrogada. Apenas tenho que analisar e estudar ritmos agradáveis, mas muitas vezes tão distantes de mim. Uma sugestão seria de misturar um pouco mais a percepção e solicitar que os alunos tragam seus materiais sonoros para que analisemos de uma maneira bem prática e real”. SOB, aluna de Percepção – III;
- 20) “O ensino da percepção musical nas universidades sempre foi levada para o lado mais técnico possível, justamente por ser a cadeira mais importante na abordagem do caráter técnico do som: sua duração, intensidade, timbre e altura. [...] proponho uma mudança na forma de estudar percepção, mas não para tirarmos dela o domínio técnico, e sim para acrescentar à ela (ao longo dos quatro semestres extras que sugeri) um tratamento à sensibilidade dos músicos, para que não tenham eles suas almas transformadas em pedra pelas normas técnicas”. LVE, aluno de Percepção – IV;

Na quarta e última categoria de resposta, “Outras”, as opiniões foram:

- 1) “Na aula de percepção musical deveria haver momentos destinados à apreciação musical, para que o conhecimento de diferentes gêneros e estilos fosse compartilhado pelos alunos, fazendo com que tenham uma visão mais ampla da música, não ficando presos apenas ao que estão acostumados, podendo vivenciar desta forma, a vasta riqueza musical, tanto erudita como popular e assim conhecer a música vivida por diferentes culturas”; CFP, aluno de Percepção – III;
- 2) “[...] Acredito que devemos utilizar a música erudita ocidental, principalmente porque está mais sistematizada, mas devemos abordar ao mesmo tempo, elementos de outras culturas, para enriquecermos a nossa prática”. RRL, aluno de Percepção – IV;
- 3) “Levando-se em conta que lidamos com todos os tipos de níveis, uns com mais facilidade do que outros, ou seja: existem dois lados: o do aluno iniciante e o do aluno

- com mais experiência; vivendo essa experiência, vejo que as turmas deveriam ser divididas: turmas para alunos com mais dificuldades e outras para os alunos com mais facilidade, levando em consideração que os materiais de percepção aplicados em sala são muito proveitosos para todos”. UP, aluno de Percepção – III;
- 4) “Acho que a disciplina percepção musical não deveria ser feita em grupo, já que ela é uma disciplina em que numa turma existem alunos com níveis de percepção muito diferentes. As aulas deveriam ser individuais ou as turmas deveriam ser formadas de acordo com o instrumento, já que diferentes instrumentos possuem diferentes dificuldades”. EL, aluno de Percepção – III;
- 5) “Na minha opinião o curso de percepção tem que primeiramente levar em consideração as escolas de onde eles vêm e se lá havia o estudo de percepção e de que forma era ministrada, para que se tenha idéia de que nível perceptivo os alunos têm. Também se deve separar os alunos por naipes, de acordo com o instrumento que cada um toca, pois cada músico tem uma necessidade especial na forma de percepção. Assim se tornaria bem melhor e bem mais prático o estudo da percepção”. RFB, aluno de Percepção – III;
- 6) “Eu acho que a metodologia da percepção musical deveria ser aplicada com um repertório bem popular e regional (já que é o estilo musical que as pessoas mais vivenciam), mas sem deixar de lado os outros estilos. Poderia ser aplicada comparando certos ritmos a algumas músicas do dia a dia; isso facilitaria muito o aprendizado e ajudaria os alunos que têm mais dificuldades na disciplina”. RLS, aluno de Percepção – I;
- 7) “Levando em consideração a percepção musical, deveríamos inovar no sentido de buscar ritmos brasileiros, vivenciando nossa música, valorizando nossas origens. Nós universitários, precisamos expandir nossos conhecimentos. Precisamos de um curso de percepção popular, onde haja uma abordagem de outros aspectos”. JAD, aluno de Percepção – IV;
- 8) “Nossa grande dificuldade em percepção é a dependência criada pelo aluno ao seu instrumento; o primeiro passo seria a quebra dessa dependência e esse treinamento sensório-motor deveria acontecer já nas primeiras aulas, com audições de música popular, inclusive. Observo atualmente alguns professores utilizando ritmos nossos, brasileiros, como o frevo, o samba, etc. e isto é bom, nos deixa mais próximos de uma verdade, da nossa música, do que ouvimos”. MAFL, aluno de Percepção – IV;

- 9) *“Uma proposta interessante seria a de que se trabalhasse o material brasileiro, tendo em conta que nós temos um material muito interessante. Tem alguns professores que se ligam muito no erudito e nos fazem aprender muitas técnicas. Percepção não se aprende de uma hora para a outra. E tem outros professores que gostam de trabalhar um pouco com ritmos de outras culturas e isso é muito proveitoso”. COM, aluno de Percepção – IV;*
- 10) *“Talvez fosse mais interessante se a metodologia usada na disciplina focasse na realidade cultural local. Talvez as dificuldades dos alunos fossem menores; ditados e solfejos sem estarem associados a alguma música ou gênero que faça parte do cotidiano do aluno, não fazem sentido”. PRM, aluna de Percepção – IV.*

Anexo 5 - Resultado das respostas dos professores

Pergunta 1) - Há quanto tempo você atua na área de percepção?

SA = aproximadamente oito anos;

SB = 17 anos;

SC = 02 anos;

SD = 13 anos.

Pergunta 2) - Você considera que o atual programa de Percepção Musical (PM) preenche as áreas de formação que o aluno necessita para a sua vida profissional? Caso a resposta seja negativa, o que seria possível acrescentar ao programa?

SA = “Sim preenche”.

SB = “Não existe um programa unificado, ou, pelo menos, não é seguido nem discutido por todos”.

SC = “O programa atual preenche sim, mas poderia ter mais aulas extras pelos monitores”.

SD = “Sou nova no quadro docente da UFPB e dou aula prioritariamente para o Curso Seqüencial de Música Popular; por este motivo, não tenho um conhecimento profundo do atual programa de PM da Licenciatura e do Bacharelado. Quanto ao programa de Música Popular, acredito que ele preenche as questões ligadas à área profissional, dado o fato de que a maioria dos alunos nunca teve aula formal de percepção e o programa tem como objetivo maior dar uma boa base sólida que relacione percepção e teoria. No entanto, a prática em sala de aula ainda está muito presa ao ‘modelo clássico’ de percepção. Muitas vezes creio que a adaptação para as questões da música popular ainda são poucas e poderiam ser mais aprofundadas.

Quanto ao programa de percepção da Licenciatura e Bacharelado, teria como sugestão o acréscimo da disciplina de Rítmica, como um aprofundamento do discurso e conscientização rítmica para além da leitura métrica. Algumas universidades, como UNICAMP, USP, já têm, há algum tempo, esta disciplina em seus programas”.

Pergunta 3) – Como você situa a PM em relação às demais disciplinas do currículo e o que poderia ser feito para uma maior integração?

SA = “A Percepção Musical tem a sua importância reconhecida em todos os cursos do Departamento. A integração está associada às outras”;

SB = “Acho-a mal vista, mal considerada e mal aplicada. A Percepção Musical é uma atividade que deve estar presente em todas as disciplinas. Ouvir e entender a linguagem musical é fundamental na formação do músico, tanto quanto tocar, compor ou reger”;

SC = “A meu ver, a disciplina caminha sozinha e tem um propósito único”.

SD = “Acredito que a PM funciona como base para outras disciplinas; ela aborda fundamentos que, se bem embasados, podem colaborar com a compreensão dos conteúdos abordados por outras disciplinas. Acredito que reuniões pedagógicas entre professores de PM e de instrumentos, feitas com intenção de avaliar alunos e abordagens pedagógicas, podem ser uma saída para essa integração.”

Pergunta 4) – Como você vê o seqüenciamento dos conteúdos da disciplina durante os semestres?

SA = “De uma forma progressiva, mas com algumas lacunas a discutir”;

SB = “É difícil falar nisso com semestres tão quebrados, fragmentados. Faço o que posso, de acordo com uma lógica proposta por determinados métodos, programas e em função da capacidade e necessidade das turmas. Mas, com tantos feriados e etc. fica difícil! Além disso, trabalhamos com uma carga horária muito pequena para atender a todas as possibilidades da disciplina. No meu ver, Percepção Musical deveria acompanhar os oito semestres do curso!”;

SC = “Acho que o seqüenciamento está dentro das perspectivas e do grau de conhecimento”.

SD = “No curso de Música Popular tenho problemas com esse seqüenciamento, pois temos um semestre antes da disciplina Harmonia e muitas vezes os alunos não estão com as questões de percepção resolvidas para a abordagem da percepção harmônica.”

Pergunta 5) - Quais os recursos didáticos que você mais utiliza em salas de aula?

Opções:

- a) Recursos áudio visuais;
- b) Textos;
- c) DVD, Cd Rom e Softwares especializados;
- d) Piano;
- e) Outros.

Respostas:

SA = *Opção “C”*;

SB = *Opções “A” “C” e “D”*;

SC = *Opções “C”, “D” e “E”*.

SD = *Opções “E”, “D”, “A” e “C”*.

Observações: 1) as opções elencadas por SD obedecem a uma escala de grau de importância; 2) ao escolher o item “E”, SD acrescenta: *“voz cantada”*.

Pergunta 6) – A seu ver, como se encontra a estrutura física disponibilizada para a disciplina (equipamentos, pianos, etc.)?

SA = *“Ainda precária”*;

SB = *“Péssima! Pianos desafinados, poucos recursos tecnológicos e salas com péssima acústica”*;

SC = *“A estrutura física deixa muito a desejar”*;

SD = *“Não há uma estrutura adequada; o professor tem que competir com o ‘bordão sonoro’ do ar condicionado, os pianos, quando existem, estão desafinados; só é possível utilizar computador se o professor levar seu equipamento, etc.”*

Pergunta 7) – Quais os métodos de avaliação que você mais utiliza?

Opções:

- a) Trabalhos escritos;
- b) Avaliações exclusivamente técnicas (ditados, solfejos, etc.);
- c) Outros.

Respostas:

SA = *Opção “B”*;

SB = *Opções “A” e “C”*;

SC = *Opções “B” e “C”*.

SD = *Opções “B” e “C”*.

Observações: 1) ao optar pela alternativa “C” (“Outros”), SB cita: *“Pesquisas baseadas no repertório do próprio aluno”*. 2) ao optar pela alternativa “C” (“Outros”), SD acrescenta: *“composições; gosto de realizar avaliação em todas as aulas.”*

Pergunta 8) – Comente sobre algum tipo de dificuldade encontrada com relação aos alunos.

SA = *“Isso depende exclusivamente de qual nível do curso: I, II, III ou IV”*;

SB = *“Distúrbios psicológicos, neurológicos, má formação musical, etc.”*;

SC = *“Dificuldades com relação aos sons polifônicos”*.

SD = *“A maior dificuldade é a heterogeneidade da turma.”*

Pergunta 9) – Como você lida com a heterogeneidade das turmas?

SA = *“Oferecendo teste de proficiência”*;

SB = *“Procuro atender a todos, mas privilegio os alunos com maior dificuldade. Neste sentido, ofereço atendimento individual dentro e fora da sala de aula com monitores. Preparo materiais*

(áudios) para que possam trabalhar fora da sala de aula, de maneira mais independente. Enfim, dou todas as orientações possíveis para que o aluno possa desenvolver”;

SC = “Eu tento fazer com que os alunos que têm mais dificuldades façam um treinamento extra fora de aula”.

SD = “Procuro garantir o conteúdo essencial aos que ainda não o têm e procuro formas desafiadoras de trabalhar o conteúdo com os alunos que já viram o assunto abordado.”

Pergunta 10) – Como você qualificaria o atual programa?

Opções:

- a) Flexível, voltado para as expectativas dos alunos;
- b) Tradicional e rígido, voltado unicamente aos aspectos técnicos;
- c) Abrangente, voltado aos aspectos mais expressivos da música.

Respostas:

SA = Opção “A”;

SB = Opção “A”;

SC = Opção “A”.

SD = Opção “A”.

Observação: ao optar pela alternativa “A”, o SB acrescenta: “Qual programa, o meu? Acho que ele tenta desenvolver no aluno aquilo que ele precisa, com uma carga horária mínima, dentro dos recursos que dispomos. Caso contrário, não vai conseguir se localizar em nenhuma outra escola do mundo!”.

Pergunta 11) – Que tipo de repertório você mais utiliza em sala de aula?

Opções:

- a) Erudita estrangeira;
- b) Erudita nacional;

- c) MPB;
- d) Outras.

Respostas:

SA = Opções “A” e “C”;

SB = Opções “A”, “C” e “D”.

SC = Opções “A”, “B” e “D”.

SD = Opções “C” e “D”.

Observações: 1) ao optar pela alternativa “D” (“Outras”), o SB acrescentou também: “Pop em geral”. 2) ao optar pela alternativa “D” (“Outras”), SD acrescenta: “advindas da cultura popular”.

Pergunta 12) – Como você relaciona o cumprimento do programa à realidade do contexto (alunos, espaço físico, etc.)?

SA = “Seguindo o conteúdo do programa”;

SB = “Acho que temos uma realidade que não pode ser negada. Não existe um ensino da música formalizado, de tal maneira que prepare o aluno para a universidade. É uma minoria que tem acesso à uma formação minimamente organizada. Não dá para pedir o que não existe”;

SC = “Isso depende muito da turma; sigo o programa de acordo com ela”.

SD = “O espaço físico e às vezes a sobrecarga horária, muitas vezes dificultam o cumprimento do programa com a qualidade necessária.”

Pergunta 13) – Qual a sua opinião a respeito do ouvido absoluto?

SA = “Sem comentários”;

SB = *“Acho que ele é relativo. Na minha experiência, alunos que têm ouvido absoluto são, em geral, aqueles que tiveram uma experiência musical que os levou a isso. Por exemplo, o ouvido absoluto é comum nos bons violinistas porque isso foi sendo formado no processo de aquisição da técnica do próprio instrumentista. Mas eles têm dificuldades para perceber harmonias, o que já é comum para os músicos populares, etc. etc. Cada um tem sua especificidade”*;

SC = *“Seria ótimo se todo aluno tivesse”*.

SD = *“Bom, existe...”*.

Pergunta 14) – O que você acha da realização de teste de proficiência para os alunos mais preparados?

SA = *“Necessário, lógico”*;

SB = *“Polêmico! Deve ser regulamentado, oficializado e seguir à risca o ideal do programa”*;

SC = *“Acho excelente”*.

SD = *“Acho bom, desde que a partir do momento que o aluno for fazer o teste, ele saiba que se reprovar, reprova na disciplina. Isso evitaria despreparados.”*

Pergunta 15) – “A seu ver, como funciona a articulação entre a Extensão e a Graduação, no que diz respeito à Percepção?

SA = *“Não funciona, simplesmente”*;

SB = *“Acho que praticamente não existe”*;

SC = *“Não há um sincronismo; cada um funciona de forma livre”*.

SD = *“Que eu saiba, não existe.”*

Pergunta 16) – Qual a sua opinião sobre os testes de seleção para o ingresso dos alunos no curso?

SA = *“Bastante primário. Mas devido ao fator do peso professor x quantidade de alunos, talvez seja esta a justificativa”*;

SB = *“Deve haver testes mais sutis de percepção. Não para mudar o conhecimento musical em si, mas a capacidade neurofisiológica do aluno de adquirir conhecimentos nesta área, no prazo e na proporção que o curso exige”*;

SC = *“Acho o teste de seleção muito elementar”*.

SD = *“Não conheço.”*

Anexo 6 - Respostas dos professores ao texto

SA = *Que bom seria se a interdisciplinaridade fosse posta em prática com a Percepção Musical, pois a idéia da música e seus aspectos técnicos seriam também abordados em outra contextualização, como já é feito no campo da Etnomusicologia. A música contextualizada só tem a oferecer uma enriquecedora perspectiva exatamente do meio no qual ela está inserida. A Percepção, propriamente dita, ampliaria o seu ângulo graças ao auxílio interdisciplinar”;*

SB = *“Acredito que a disciplina tem uma gama enorme de potencialidades a ser explorada. Uma não exclui a outra, mas falta interesse por parte dos alunos e professores! Além de recursos bibliográficos atualizados, tecnológicos e o desenvolvimento de pesquisas na área”;*

SC = *“Em relação ao texto acima, sou de acordo que se deve tirar proveito de tudo aquilo que vem somar em benefício do aluno. Deve-se acrescentar à forma tradicional, todo e qualquer aspecto referente à preferência dos alunos, fazendo com que a sua experiência facilite ainda mais o entendimento da percepção”.*

SD = *“Acredito que essa é uma polêmica necessária e para mim a flexibilização é o melhor caminho. Ora, é impossível não valorizar e abordar o que a autora chama de aspectos técnicos, pois um músico que se deseja profissional irá necessitar desses aspectos e do domínio desses aspectos na sua carreira; e quanto aos ‘outros aspectos’, eles estão no aluno, independente se na aula eles são requisitados. Vivência, experiência, gosto, reflexões muitas vezes podem não ser valorizados em sala, mas estão presentes em todos os músicos, em formação ou não. Bom, se os aspectos técnicos são necessários e os outros são presentes, como fazer em sala de aula? A questão não é apenas o conhecimento abordado, mas a forma com a qual o abordamos.*

A autora fala de pensamento analítico e compartimentalizado e, ao meu ver, esse sim é o problema.

Às vezes nas aulas de percepção vamos à ‘pedaços’ tão pequenos da música que não é mais possível se reconhecer a música.

Acredito que sejam necessárias várias abordagens. Abordagens técnicas que principiêm em experiências dos alunos (como transcrever uma música que eles conhecem), abordagens técnicas que propiciem experiências criativas (como composição), abordagens da experiência musical que gerem reflexões, reflexões baseadas em aspectos técnicos, ir do geral para o específico e do específico para o geral.

Essa conversa, essa flexibilização, esses links entre a vivência do aluno e os aspectos técnicos só favorecem ao processo de aprendizagem. É difícil para o professor, pois é necessário muita dedicação para ministrar aulas assim, mas é um bom caminho.”

Referências bibliográficas

- BARBOSA, M^a Flávia. *Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski*. Música Hodie, vol. 5, nº 2, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 2010.
- BERNARDES, Virgínia. *A percepção musical sob a ótica da linguagem*. Revista da Abem, 2001.
- BERNARDES, Virgínia; CAMPOLINA, Eduardo. *Ouvir para Aprender, ou Compreender para Criar?* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
- CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento*. Revista da ABEM, 2009.
- CUNHA, Elisa da Silva. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS*. Tese de doutoramento, 2009.
- DUARTE, Aderbal. *Percepção Musical – método de solfejo baseado na MPB*. Salvador: Boa nova, 1996.
- ESPERIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. Revista da ABEM, 2002.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade*. Revista da ABEM, 2007.
- FONTEERRADA, Marisa Trench. *De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação*. Editora Unesp, 2008.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. *Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras*. Revista da Abem, 2001.
- GAINZA, Violeta. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo-SP: Editora Summus, 1988.
- GERLING, Cristina Capparelli. *Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau*. Revista da ABEM, 1995.

- GROSSI, Cristina. *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical*. Revista da ABEM. Pp. 49-58, 2001.
- GROSSI, Cristina. *Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário* (Revista da ABEM, 2001)
- HENTSCHKE, Liane. *Musical development; testing a model in the audience-listening setting*. Tese não publicada. Universidade de Londres, 1993.
- ILARI, Beatriz Senoi. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. Revista da ABEM (2002).
- KAPLAN, José Alberto. “*Caso me esqueça(m)*”- memórias musicais. Páginas Paraibanas, Quebra – Quilo, 1999.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção?* Revista da ABEM, 2007.
- LIMA, Sonia Albano. *A Necessidade de um Ensino Musical Tecnista mais Comprometido com a Realidade Social do País e com a Formação da Personalidade Humana*. VII Encontro Anual da ABEM, 1998.
- LIMA, Sonia Albano. *A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96¹*. Revista da ABEM, 2000.
- LUEDY, Eduardo. *Discursos Acadêmicos Em Música: Cultura e Pedagogia em Práticas de Formação Superior*. Salvador, UFBA. 2009.
- RAFAEL, Maurílio J. A. *Imagens mentais no ensino do piano: um estudo descritivo*. Dissertação não publicada. Salvador, UFBA. 1999.
- RAFAEL, Maurílio J. A. *Transformações na prática pedagógica na Escola de Musica Anthenor Navarro – Paraíba no ano 2003*. Tese não publicada. Salvador, UFBA. 2004. disponível no site: www.bibliotecaufba.
- OLIVEIRA, Alda. *Educação Musical: Uma perspectiva Estruturalista*. Porto Alegre: Opus, 1991.

- OTUTUMI, Cristiane. *Percepção Musical: Situação da disciplina nos cursos superiores de Música*. Dissertação de Mestrado/ 2008.
- PACHECO, J. Augusto. *O pensamento e a ação do professor*. (Porto Editora), 1995.
- POZZOLI, Hector. *Guia teórico prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.
- SHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. S.Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- WILLEMS, Edgar. *Solfejo – curso elementar*. São Paulo: Fermata, 1999.
- SLOBODA, John. *A mente musical*. Oxford: Claredon Press, 1985/1989.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind and music education*. Londres: Outledge, 1988.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- XAVIER, Noêmio. *Currículo? Avaliação e tomada de decisão*. Revista Semestral de Avaliação Educacional - Ano I, 1981.