

Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical

SEARCHING FOR AUTONOMY AND MOBILIZATION IN THE EAR TRAINING CLASS

CAROLINE CAREGNATO Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT, Universidade do Estado do Amazonas - UEA (Manaus/AM)

Universidade Estadual de Campinas UNICAMP ▶ carolinecaregnato@gmail.com

resumo

Este artigo apresenta um trabalho realizado nos moldes da pesquisa-ação envolvendo estudantes universitários, e realizado no contexto da disciplina de Percepção Musical. Durante a pesquisa, realizada ao longo de dois anos letivos, foram construídas e experimentadas estratégias metodológicas voltadas para a correção dos ditados musicais realizados em sala de aula. Essas estratégias foram estruturadas a partir de reflexões e vivências pedagógicas da pesquisadora, e de leituras sobre o construtivismo e o ensino de Percepção Musical. O trabalho efetuado com os estudantes teve como objetivo geral promover a autonomia e a mobilização dos alunos. De acordo com as observações pessoais da professora-pesquisadora e segundo os relatos dos estudantes que colaboraram com a realização do trabalho, as estratégias de correção envolvendo o solfejo e a propriocepção ajudaram os alunos a desenvolverem autonomia e a se mobilizarem mais durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: percepção musical; autonomia; mobilização.

abstract

This paper presents an action research study conducted with undergraduate students in the context of the Ear Training curricular subject. During the research, carried out for two academic years, students were encouraged to experience strategies for the correction of music dictation performed in the classroom. Those strategies were built on the researcher's pedagogical experiences and reflections based on readings about constructivism and Ear Training teaching. The work developed with the students aimed to promote their autonomy and mobilization. According to personal observations of the researcher and to students' reports, the strategies of correction based on sight-reading and proprioception contributed to the development of undergraduates' autonomy and mobilization during the classes.

KEYWORDS: ear training; autonomy; mobilization.

introdução

A disciplina de Percepção Musical - ou Treinamento Auditivo, como é denominada em algumas instituições - tem sido alvo de diversos estudos nas últimas décadas por se tratar de um campo de saberes e de atuação bastante árido tanto para alunos quanto para professores.

O que tenho observado, enquanto pesquisadora e professora da disciplina, é que o modelo atual de ensino de Percepção Musical tem contribuído pouco para a formação de músicos verdadeiramente autônomos, capazes de se ouvir e produzir música criticamente, de estabelecer pontes entre os conceitos aprendidos em sala e o mundo real e de adquirir conhecimentos que sejam perenes e não simplesmente esquecidos depois da última prova da disciplina. Essa forma de ensino também parece não promover a mobilização do aluno e o seu envolvimento com a matéria de estudo. As influências do que tem se caracterizado como um modelo de ensino tradicional parecem antes contribuir para que os estudantes desenvolvam repulsa ou temor pela disciplina de Percepção Musical.

O trabalho que será relatado neste artigo e que foi realizado nos moldes da pesquisa-ação, se constituiu em uma busca por estratégias para o ensino de Percepção Musical visando à mobilização e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Essas estratégias se constituíram, mais especificamente, em estratégias empregadas na correção de ditados musicais, e que foram aplicadas a um conjunto de alunos universitários durante suas aulas de Teoria e Percepção Musical. Resolvi focar essa pesquisa na correção de ditados porque, através das experiências que tenho vivenciado, pude perceber que os ditados (especialmente melódicos) são as atividades que mais geram ansiedade, dependência do professor e frustração desmobilizadora durante a aula.

A metodologia da pesquisa-ação, adotada neste trabalho, tem sido utilizada em uma série de áreas de estudo, inclusive no campo da educação musical, de acordo com Albano e Lima (2009). Segundo esses pesquisadores, ela deve ocorrer no próprio ambiente onde a realidade a ser estudada se desenvolve - no caso deste trabalho, a sala de aula. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por não ser de autoria de apenas um indivíduo - o professor-pesquisador. A pesquisa-ação envolve todos os sujeitos relacionados ao objeto que está sendo estudado, ou seja, os alunos também são entendidos como agentes que interferem ativamente no processo de pesquisa impondo, por vezes, ao trabalho, rumos diferentes daqueles inicialmente traçados pelo professor-pesquisador. A pesquisa-ação também não pode ser realizada em curto espaço de tempo e por meio de poucas intervenções, uma vez que ela requer ações complexas de investigação, planejamento, experimentação, observação, reflexão e revisão de ações. A metodologia da pesquisa-ação pode ser empregada visando ao aprimoramento de práticas de ensino, como o que propõe este trabalho, voltado para a revisão de práticas no ensino de Percepção Musical. Nesse sentido, a pesquisa-ação se distancia da simples ação empreendida cotidianamente pelo professor em sala de aula, porque ela propõe justamente a revisão de rotinas e hábitos consagrados, como as ações características da pedagogia tradicional no ensino de Percepção Musical.

O trabalho que irei relatar foi realizado com estudantes de nível universitário durante os anos letivos de 2013 e 2014¹. Este foi, portanto, um trabalho desenvolvido em quatro semestres,

1. Adiante apresentarei mais detalhadamente qu em foram os colaboradores desta pesquisa.

com duas turmas distintas². O trabalho que foi desenvolvido começou a ser gestado entre 2012 e 2013, durante uma experiência de estágio de doutoramento, realizada na Universidade Estadual de Campinas, com alunos de Percepção Musical. Essas experiências ainda foram motivadas por leituras e reflexões a respeito dessa disciplina e do construtivismo, realizadas por conta do processo de produção da minha tese³.

Além de participar dos procedimentos característicos da pesquisa-ação, os estudantes-colaboradores dessa experiência ainda foram convidados a responder um breve questionário, que lhes foi encaminhado após a conclusão de seus estudos de Percepção Musical. Esse questionário buscava investigar de modo mais objetivo como os alunos encararam a aplicação e a eficiência dos procedimentos de correção adotados pela professora.

Assim, o objetivo geral do trabalho realizado foi promover a autonomia e a mobilização dos estudantes de Percepção Musical. Os objetivos específicos desse trabalho foram: desenvolver a autoconsciência dos alunos e sua capacidade de se autorregular, corrigindo erros em atividades e melhorando estratégias de resolução de problemas; encorajar e motivar os estudantes a buscarem soluções para os seus problemas de aprendizagem, mostrando-lhes que são capazes de detectar e corrigir seus erros se estiverem mobilizados; desconstruir a imagem do professor como o único detentor da resposta certa, chamando os alunos a desenvolverem sua autonomia e a colaborarem entre si na correção de seus erros e na sua autorregulação.

Esse trabalho se justifica não porque apresente uma fórmula que possa servir indiscriminadamente a todos os professores e contextos nos quais a disciplina de Percepção Musical é ofertada. Por meio do trabalho que será apresentado, gostaria antes de expor experiências cujos resultados a longo prazo ainda não são possíveis de observar, mas que até o momento parecem ser promissores dentro das situações que tenho vivenciado com meus alunos. Ao expor essas experiências, busco antes estimular a troca com colegas e estudantes, abrindo este trabalho a críticas e contribuições. Acredito que expondo nossos modos de atuação deixamos de nos isolar em nossas realidades, estabelecendo pontes que podem nos levar a reconstruir as práticas de ensino de Percepção Musical que precisam ser revistas.

Começarei a exposição deste trabalho apresentando brevemente o referencial teórico sobre o qual foram baseadas as experiências realizadas. Em seguida, irei apresentar o contexto de trabalho e os estudantes que contribuíram para esta pesquisa. Por fim, relato o modo como temos desenvolvido nossas estratégias de correção de ditados, e apresento comentários dos próprios alunos sobre a forma como observam as estratégias empregadas pela professora.

2. Cada uma das turmas permaneceu com a professora-pesquisadora por um ano letivo completo.

3. Esse trabalho dialoga brevemente com o ensino de Percepção Musical, mas não é focado diretamente sobre o assunto.

referencial teórico

Uma série de críticas tem sido estabelecidas por diversos autores a respeito do modo como as aulas de Percepção Musical são usualmente conduzidas. Refletindo sobre o repertório abordado, Junior, Oliveira, Mendonça e Fernandes (2013) apontam para o predomínio da linguagem da música erudita europeia nas atividades ligadas à disciplina, e para a escassez de materiais que permitam ao professor trabalhar com a música popular brasileira. Foloni (2005) ainda ressalta o predomínio do sistema tonal no contexto das aulas, criticando a escassez de abordagens que valorizem a linguagem atonal.

Grossi (2001, 2009), por sua vez, critica o modo como a linguagem musical é abordada dentro da disciplina. De acordo com ela, os elementos dessa linguagem são apresentados ao aluno de forma isolada, impedindo-o de vivenciar a música de modo integrado como nas situações reais de audição. Bernardes (2001) aponta uma crítica semelhante. Para ela, o modo como a disciplina de Percepção Musical é tradicionalmente conduzida compromete a formação musical e auditiva dos alunos, porque não trata a música como um objeto vivo e multifacetado. Desse modo, os alunos não são levados a entender a música enquanto linguagem.

Otutumi (2013) sintetiza essas críticas, afirmando que o ensino de Percepção Musical ainda vive no Brasil fortemente atrelado ao que ela afirma ser uma “linha pedagógica tradicional” (Otutumi, 2013, p. 187), caracterizada pela valorização do repertório de música erudita, pelo modo fragmentando e descontextualizado como as atividades são realizadas em sala de aula, pela visão do treinamento como principal objetivo da disciplina, assim como pelo uso de ditados e solfejos como as principais ferramentas de ensino e pela atuação do professor como aplicador de exercícios e corretor que age guiado por gabarito.

A partir das observações de Otutumi (2013) podemos ser levados a pensar sobre a existência de uma prática pouco refletida, contudo já cristalizada em nossa própria formação e que, muitas vezes, acabamos reproduzindo enquanto professores de Percepção Musical.

Acredito, em consonância com os autores acima citados, ser de suma importância repensarmos o modo como temos tradicionalmente conduzido o ensino de Percepção Musical, a fim de buscar garantir que os estudantes dessa disciplina adquiram autonomia e sejam chamados a tomar consciência de sua própria aprendizagem, ao invés de agir passivos diante dos diagnósticos de desempenho fornecidos pelo professor que detém o gabarito das atividades. Ao tomar consciência de seus erros e acertos de forma ativa, e não meramente informativa, é possível que o estudante busque e encontre estratégias de aprendizagem efetivas para as suas, às vezes idiossincráticas, necessidades de aprendizagem e que, dessa forma, o conhecimento possa ser construído de forma mais sólida.

Como afirma Hoffmann (2011, p. 83), o estudante deve ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, pois não existe aprendizagem sem o envolvimento do aluno. Portanto, o estudante deve se mobilizar, e cabe ao professor criar as condições para que essa mobilização aconteça.

Essa autora frisa que “no que se refere à avaliação, a finalidade essencial do educador, ao desencadear novas propostas e/ou introduzir novos saberes é, então, a de mediar a mobilização [...]” (Hoffmann, 2011, p. 83). Nos parece que ao avaliar a produção dos alunos de Percepção Musical oferecendo-lhes *feedbacks* como “você errou a escrita dessa frase musical” ou “você classificou equivocadamente esse intervalo” o professor não oferece as condições necessárias para que ocorra a mobilização do estudante. Nesses casos, o educador apenas oferece

um diagnóstico da situação, sem envolver o aluno na identificação de seus problemas de aprendizagem e sem buscar, em conjunto com ele, alternativas de solução para os problemas detectados.

Avaliações como essas também parecem desmotivar o aluno que geralmente é confrontado com uma série de problemas que ele, sequer, saberia identificar ou corrigir. Abordando a questão da motivação nas aulas de Percepção Musical, Gusmão e Dias (2013) observaram que estudantes dessa disciplina têm baixas crenças de autoeficácia na sua capacidade de compreender estruturas melódicas e harmônicas complexas. De acordo com Gusmão (2011), baixas crenças de autoeficácia podem comprometer a motivação do aluno para estudar e, conseqüentemente, também a sua mobilização. Acredito que ao mostrarmos a nossos alunos que eles são capazes de aprender a se observar, a corrigir seus próprios erros, e a buscar estratégias eficientes de resolução de problemas, eles poderão se sentir mais capazes e motivados. Como afirma Vinha (2000), quando o professor permite ao aluno resolver seus problemas sozinho, ele lhe transmite a mensagem de que confia nele e acredita que ele é capaz. Essa autoconfiança é fundamental para que ocorra a mobilização do aluno com a matéria de estudo. Sem o envolvimento do estudante, suas aprendizagens não ocorrem de modo sólido.

De acordo com a perspectiva construtivista, é preciso também que o estudante seja levado a encarar seus erros não como algo a ser temido e ocultado, mas como ocorrências necessárias em um processo de aprendizagem. Como afirma Vinha (2000), o medo de errar bloqueia e inibe o aluno. Segundo essa autora, para que os estudantes deixem de temer o erro, é preciso que os professores também deixem de temê-lo e de evitar que o aluno erre.

Macedo (1994) explica que, para os construtivistas, o erro é necessário porque ele permite a autorregulação, ou seja, o aparecimento do erro leva o sujeito a experimentar novas formas de resolução de um problema, até que ele encontre um equilíbrio, uma forma suficientemente eficaz de agir.

Parece-me que processos de autorregulação como estes também podem ser estimulados em nossos alunos de Percepção Musical se os levarmos a encarar positivamente seus erros e os deixarmos resolvê-los por conta própria em exercícios do cotidiano da disciplina. Isso não implica em abandonarmos nossos estudantes a sua própria sorte, evidentemente, mas em ajudá-los a fazer o que podem fazer por conta própria. O educador deve ter papel ativo nessa empreitada, pois, como afirma Piaget (2007, p. 15), “o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”. Não dar as respostas prontas ao aluno não implica em se omitir, enquanto professor, completamente nos processos de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, tenho a impressão de que estimular a pesquisa é uma tarefa muito mais árdua e que exige muito mais comprometimento do educador do que a tarefa de transmitir conhecimentos.

o contexto de trabalho e os estudantes

As atividades que serão relatadas foram realizadas com alunos da Universidade do Estado do Amazonas, ingressantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música que são oferecidos no *campus* de Manaus em dois turnos: vespertino e noturno. Os conteúdos

relativos à Percepção Musical são trabalhados dentro das disciplinas semestrais de Teoria e Percepção Musical I e II, realizadas no primeiro e segundo semestres de curso, respectivamente, com carga horária de 60 horas cada. Para ingressar na universidade, os alunos precisam ser aprovados em provas de vestibular que incluem conhecimentos em Percepção Musical⁴.

De acordo com os relatos dos próprios estudantes, a grande maioria deles nunca frequentou aulas de Percepção Musical antes de ingressar no ensino superior, e muitos afirmam ter se preparado como autodidatas para o vestibular. Poucos frequentaram alguns meses de aulas, geralmente realizadas com professores particulares, antes da entrada na graduação, e ainda menor número de alunos, geralmente advindos de outros estados, afirmam ter realizado estudos regulares de Percepção Musical. De modo geral, os estudantes relatam disporem de oportunidades escassas ou sazonais para a realização de estudos de Percepção Musical na cidade de Manaus. No interior do estado, de onde vêm muitos alunos, as oportunidades chegam a ser nulas.

Entre os estudantes existem tanto jovens recém saídos do ensino médio, quanto adultos mais experientes, já inseridos no mercado de trabalho como instrumentistas ou professores, por exemplo. Boa parte dos alunos, especialmente os que frequentam o turno noturno, trabalham durante o dia, não dispendo de muito tempo para o estudo dos conteúdos das disciplinas de Teoria e Percepção Musical.

Em função de sua formação anterior ao ingresso na graduação, boa parte dos alunos apresenta dificuldades em Percepção Musical que poderiam ser classificadas como elementares se comparadas às dificuldades que os alunos de universidades da região Sul e Sudeste, com maiores condições de formação pré-universitária, costumam enfrentar.

Dentre as atividades realizadas durante as aulas de Teoria e Percepção Musical estão atividades de criação e apreciação musical, exercícios de audição⁵ e reconhecimento de repertório e também as tradicionais atividades envolvendo ditados e solfejos que, mesmo não sendo as únicas vias pelas quais o aluno pode adquirir conhecimentos em Percepção Musical, são aplicadas por auxiliarem o estudante a desenvolver competências relacionadas à conceituação, à compreensão do discurso e à leitura musical. Como acredita Bortz (2010), podemos nos utilizar de procedimentos tradicionais, oriundos de abordagens behavioristas, como os ditados e solfejos, mas fazendo deles instrumentos para o desenvolvimento da consciência e da compreensão, e não instrumentos para o “adestramento” dos estudantes.

4. O vestibular para os cursos de Música da Universidade do Estado do Amazonas é realizado em três etapas. A primeira delas é compreendida pela prova escrita de conhecimentos musicais, em que são abordados conteúdos de Teoria da Música e de Percepção Musical. Essa prova possui questões de múltipla escolha e questões abertas. Os aprovados na primeira etapa são convocados para a realização de uma segunda prova, em que deverão executar um instrumento musical ou cantar e realizar uma leitura à primeira vista. Por fim, os aprovados na prova prática são convocados para a realização da prova de conhecimentos gerais e de redação.

5. A audição, segundo Gordon (2000, p. 16), pode ocorrer quando compreendemos e ouvimos música internamente, em pensamento.

um trabalho visando ao desenvolvimento da autonomia e a mobilização

Ao longo das aulas de Teoria e Percepção Musical, pude perceber que a realização de ditados gera grande expectativa nos alunos e que, no momento da realização dos exercícios, aumentam as demandas pela presença do professor junto a cada um dos estudantes e de suas tarefas já resolvidas ou ainda em processo. No início de cada novo ano letivo, grande parte dos estudantes se mostra dependente do professor, como se ele fosse a única pessoa em sala de aula apta a garantir a precisão de uma resposta ou aferir se um ditado foi realizado de forma correta ou não.

Desse modo, resolvi que seria necessário intervir, elaborando estratégias para a correção de ditados que motivassem os alunos e, ao mesmo tempo, os tornassem capazes de se corrigir e autorregular. Essas estratégias serão relatadas na sequência.

Correção através do solfejo

O recurso mais utilizado, de modo geral, durante a disciplina, foi a correção através do solfejo. Essa estratégia foi utilizada visando ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois através dessa forma de correção o professor não aponta onde estão os erros do aluno dentro da sua transcrição, nem oferece as respostas corretas para a tarefa. O professor apenas auxilia o aluno a, por conta própria, tomar consciência de quais são seus equívocos e quais seriam as soluções para eles. Esse trabalho foi sempre realizado de forma individual, pois os estudantes possuem necessidades de aprendizagem diferentes. Dentro do nosso contexto de trabalho isso foi possível porque as turmas não eram muito grandes (tinham em média 20 alunos) e, com o tempo, os próprios estudantes passaram a ajudar-se mutuamente empregando as estratégias da professora.

A correção através do solfejo foi realizada durante o tempo de pesquisa da seguinte forma: eu pedia aos alunos, individualmente, para que cantassem o que ouviram durante a apresentação do ditado e puderam memorizar, usando sílabas neutras. Essa recuperação da memória pode ajudar o próprio professor a compreender se o equívoco do aluno se encontra na memorização ou na realização da transcrição. Sem um diagnóstico correto da origem do problema, nem aluno nem professor poderão agir de forma eficiente na solução das dificuldades encontradas.

Se ao retomar o que foi ouvido o estudante altera o material musical, o professor poderá suspeitar que a música foi memorizada de forma equivocada e ajudar o aluno a corrigir sua memória reproduzindo novamente a música proposta para o ditado. Se, como ocorreu mais frequentemente durante o tempo desta pesquisa, o aluno não apresenta dificuldades de memorização, mas sim dificuldades na transcrição do material ouvido, caberão ao professor outras alternativas. Estas alternativas são o foco deste trabalho, pois é no momento de observar os erros de conceituação e de corrigi-los que o aluno pode se libertar do professor, assumindo papel ativo na regulação de sua aprendizagem.

Desse modo, logo após o estudante recuperar, por meio do canto, o que foi arquivado na sua memória, eu solicitava ao próprio aluno que realizasse um solfejo, desta vez com nome de notas e de forma bastante fiel, do que foi escrito por ele.

Em algumas poucas situações esse procedimento é suficiente para levar os alunos a uma tomada de consciência de seus próprios erros, quando eles existem, e a sua correção.

Contudo, esse tipo de correção só apresenta bons resultados quando o aluno possui um nível de desenvolvimento consideravelmente avançado em solfejo. Estudantes mais hábeis, entretanto, dificilmente cometem equívocos na escrita, possivelmente porque eles próprios corrigem seus trabalhos utilizando o solfejo ou a audição antes que o professor faça qualquer sugestão. De qualquer forma, acredito ser válido estimular os alunos a solfejarem ou lerem mentalmente o que escreveram, pois muitos estudantes que teriam condições de fazer isso por vezes não o fazem, pedindo ajuda ao professor para corrigir seus trabalhos - afinal, na escola tradicional a que estamos habituados, o professor é o único que sabe o que é certo ou errado!

Na maioria das vezes, contudo, o estudante não toma consciência de eventuais conceituações equivocadas (de notas escritas erradas) quando solicitado a solfejar fielmente o que escreveu. Como podemos imaginar, o estudante que encontra dificuldades na escrita de ditados também costuma encontrar dificuldades no solfejo (embora isso não seja regra). Quando isso ocorre, o estudante não executa o que tem escrito diante dele, mas sim a melodia que memorizou. Assim, o aluno solfeja cantando as alturas memorizadas, mas atribuindo nomes de notas que não correspondem ao som cantado. Esse procedimento, portanto, não ajuda o aluno a perceber que existe uma diferença entre o que se pedia que ele escrevesse e o que, de fato, foi escrito.

Nesse caso, é preciso que o professor intervenha. Mas, ainda assim, acredito que essa intervenção não pode inibir a ação do aluno, de forma que o professor faça por ele aquilo que o próprio estudante pode fazer se for ajudado. Desse modo, durante o tempo de trabalho procure agir ajudando os alunos a solfejarem aquilo que escreveram. Como podemos observar, dessa forma o professor oferece algumas “respostas” prontas ao aluno, mas com o intuito de fazer com que ele descubra o restante de seus equívocos e os corrija.

Ao ouvir a execução solfejada da sua resposta ao exercício proposto, boa parte dos alunos estabelece comparações entre o que escreveu e o que se pedia que ele escrevesse, tomando assim consciência quase que imediata de quais foram seus erros e de quais são as soluções corretas.

Essas correções rápidas geralmente acontecem quando o aluno comete um equívoco bastante próximo do que seria a conceituação correta. Por exemplo, ao invés de escrever a nota Lá, o aluno escreve algo a um grau conjunto de distância. Ao ouvir o som da resolução equivocada o estudante parece ter acesso a uma pista sonora que o aproxima do “alvo” correto.

Acredito que estratégias de correção através do canto, como essa que acabei de relatar, também são positivas porque aproximam o aluno da verdadeira realidade musical. Afinal, música não é aquilo que observamos escrito sobre um pedaço de papel, mas aquilo que ouvimos. Não parece sem motivo que, ao se defrontar com uma abordagem mais natural, propiciada pelo canto e pela apreciação sonora, os alunos consigam superar rapidamente suas dificuldades.

Embora essa forma de trabalho não liberte os alunos da dependência do professor, uma vez que ele continua sendo o responsável por solfejar a resposta dada pelo estudante, ao menos permite que o aluno assuma a oportunidade de observar e corrigir seus próprios erros na escrita.

Como a demanda por ajuda não se reduz nesses contextos de correção, já que a presença de alguém mais experiente ao lado do aluno se faz necessária para que essa pessoa

o ajude a solfejar ou então lhe ofereça estratégias para a resolução de problemas como a realização de comparações entre trechos musicais, também me pareceu importante estimular a interação entre os próprios alunos, de modo tal que os estudantes mais desenvolvidos em conteúdos de solfejo, por exemplo, ajudassem aqueles que apresentavam mais dificuldades em cantar de forma estrita aquilo que escreveram. Com essa colaboração é possível promover não apenas a troca de conhecimentos entre os próprios alunos, mas a descentralização da figura do professor, em torno de quem giram tradicionalmente as aulas de Percepção Musical. Esse estímulo à troca entre os estudantes também foi positivo, pois, ao longo das aulas, senti que o clima de competição entre os alunos reduziu drasticamente, e os estudantes com mais dificuldades se tornaram menos inibidos e mais participativos, expondo suas dificuldades à professora e aos colegas sem receios e de forma, por vezes, bastante descontraída.

Assim, durante as aulas, muitos alunos procuraram espontaneamente a ajuda dos colegas. Além de se ajudarem mutuamente nas tarefas de solfejo, muitos ainda trocaram sugestões sobre “como pensar” para resolver os exercícios. Durante o trabalho, alunos do curso de Regência incentivaram colegas a executar o gestual de regência como ajuda para a compreensão e notação de ditados rítmicos; e alunos de Percussão ou Violão trocaram estratégias para a memorização e escrita dos exercícios. Muitas vezes os estudantes apresentam soluções extremamente pertinentes para as dificuldades vivenciadas em sala de aula, e que o professor, talvez já distante dos problemas que vivenciou enquanto aluno, jamais seria capaz de criar. Assim, acredito ser fundamental mostrar aos estudantes que eles também são capazes de resolver seus problemas de forma autônoma, pois dessa forma acabamos dando voz a seus conhecimentos e propondo a troca de saberes.

Correção através da propriocepção

Apesar de a correção pelo solfejo ser eficiente para vários alunos em contextos diversos, alguns estudantes apresentam maiores dificuldades e, desse modo, nem sempre acabam tomando consciência das diferenças entre o material tocado pela professora para a realização do ditado e o que foi escrito de modo equivocado. Ou seja, alguns alunos não conseguem perceber que erraram na transcrição. De acordo com Macedo (1994, p. 72), isso é comum em fases iniciais de desenvolvimento. Segundo esse autor, o estudante só toma consciência de um erro quando ele é capaz de enfrentá-lo e superá-lo. Do contrário, o erro é recalado (é tornado inconsciente). Assim, o desafio do professor é criar condições para que o aluno se torne capaz de superar o erro para, então, passar a reconhecê-lo. Uma alternativa para esse problema, encontrada durante o tempo de trabalho com os estudantes, foi o incentivo ao canto visando ao desenvolvimento da propriocepção.

Ao cantarmos, nossa laringe realiza uma série de movimentos de ajustamento, que são absolutamente naturais e perceptíveis, especialmente em não-cantores, já que estes muitas vezes recebem instruções para dominar esses movimentos, tornando-os mais sutis. Esse ajustamento da musculatura ocorre de forma que notas graves costumam provocar um abaixamento de laringe, enquanto notas agudas provocam uma elevação. Esse movimento pode ser facilmente sentido se posicionarmos levemente nossa mão sobre o pescoço, na região da laringe, enquanto cantamos.

Ao cantar, então, o aluno pode ser levado a observar as demandas de seu próprio corpo para produzir o som. Essa observação pode ser útil, por exemplo, para que o aluno perceba, por conta própria, que duas frases são diferentes, simplesmente porque provocam movimentos musculares diferentes em seu corpo na hora de serem cantadas.

Alguns dos equívocos mais comuns com os quais nos deparamos durante os semestres iniciais da disciplina foram as inversões de direção de contorno melódico. Por vezes os alunos escreviam melodias ascendentes após terem ouvido melodias descendentes, ou vice-versa. Nesses casos, eu costumava solicitar ao aluno que cantasse o que havia ouvido observando o esforço muscular que era produzido no momento de emissão das notas, bem como a direção que a laringe tomava durante a sequência de tons. Dessa forma, os estudantes costumam tomar consciência rapidamente de seus equívocos e fazem os ajustes necessários na escrita.

Essa estratégia de propriocepção ainda pode ser realizada sem a presença do professor, já que ela pode ser desencadeada pelo próprio aluno ao buscar corrigir suas respostas aos ditados. Assim, durante o período de trabalho pude observar alguns estudantes que, por conta própria, cantavam posicionando a mão sobre o pescoço, aparentemente aplicando a estratégia de propriocepção.

opiniões dos alunos

De acordo com o relato espontâneo de alguns alunos das disciplinas de Teoria e Percepção Musical I e II, a correção através do solfejo e da propriocepção têm se mostrado estratégias interessantes, que permitem ao estudante entender seu erro e corrigir a resposta antes que o gabarito seja disponibilizado.

Segundo minha percepção pessoal da efetividade das estratégias empregadas, os alunos que enfrentam maiores dificuldade possivelmente encaram a tarefa de corrigir a si próprios como sendo bastante desafiadora. Essa dificuldade, entretanto, é inerente à ação de se tornar independente e ela só pode ser evitada se nos restringirmos a simplesmente ensinar respostas. Acredito, contudo, que ao obterem sucesso em sua autocorreção e autorregulação os alunos se sintam motivados a seguir estudando. Recordo-me de, em algumas oportunidades, ter ouvido reclamações dos alunos por termos que mudar de exercício e parar de fazer atividades de ditado, “justamente agora que estávamos conseguindo fazer!”. Essas reclamações me pareciam repletas do sentimento de conquista, de alunos que antes não conseguiam, mas que passaram a conseguir porque foram levados a acreditar que são capazes de vencer suas dificuldades, e simplesmente, porque foram levados a corrigir seus erros sem depender ou dependendo minimamente de alguém.

Buscando impressões mais objetivas sobre o modo como os alunos receberam as estratégias e sobre como eles julgaram a sua eficiência, resolvi encaminhar a 31 estudantes que cursaram as disciplinas de Teoria e Percepção Musical I e II, nos anos de 2013 e 2014, um breve questionário. Optei por não aplicar o questionário em sala de aula para não vinculá-lo às atividades da disciplina, de modo que ele não pudesse ser visto como uma atividade obrigatória. Gostaria que os alunos se sentissem livres para responder e que eles respondessem sem um tempo pré-fixado, esperando, assim, que suas respostas fossem mais espontâneas e discorressem mais profundamente sobre os temas perguntados. Desse modo, os questionários foram encaminhados via *internet*, utilizando uma rede social. Como observei que alguns alunos não possuíam *e-mail*, ou acessavam com pouca frequência essa ferramenta, a comunicação via rede social me pareceu mais eficiente para a realização do levantamento.

As perguntas do questionário foram:

- a) Você acha que aprende melhor quando a professora o ajuda a descobrir seus erros nos exercícios e o ajuda a encontrar a resposta certa, ou quando a professora diz onde está o erro, diz a resposta certa e você altera o que escreveu? Por quê?
- b) Você vivenciou na nossa aula alguma situação relacionada à correção de ditados que tenha interferido positiva ou negativamente na sua aprendizagem de Percepção Musical? Se sim, relate a situação.
- c) Você tem alguma sugestão sobre como o professor de Percepção Musical poderia ajudar os alunos a identificarem seus erros nos exercícios e a corrigi-los por conta própria?

Sete estudantes responderam ao questionário.

Com relação à primeira pergunta, que versava sobre a preferência dos alunos por uma entre duas estratégias de correção, todos afirmaram preferir quando o professor ajuda o aluno a encontrar seus erros e a corrigi-los, ao invés de simplesmente dar a resposta certa. Apesar de o segundo procedimento ser muito mais simples, e “dar menos trabalho” tanto a professores quanto a alunos, podemos perceber que os estudantes não parecem se importar com a quantidade maior de esforço a ser despendida quando são convidados a diagnosticar e corrigir seus próprios erros.

As justificativas para essa preferência foram as seguintes (os estudantes estão sendo identificados por letras):

Estudante	Justificativas para respostas à pergunta “a”
A	“O aprendizado sem dúvidas é muito mais válido”
B	“Porque assim o aluno procura por si mesmo os erros, ouvindo o ditado mentalmente ou cantarolando”
C	Não justificou sua resposta
D	“Pois com esse método o aluno acaba desenvolvendo a prática de independência, e o processo de aprendizagem fica muito mais fluente”
E	“Pois assim vejo o que já fiz de certo e apenas corrijo o que está errado”
F	“Faz com que pensemos”
G	“Porque eu mesma encontro o meu erro. Se ela já fala onde está o erro, não me dei o trabalho de tentar encontrá-lo”

QUADRO 1

Justificativas para respostas à pergunta “a”.

Os alunos D, G e também de certa forma B, parecem preferir a primeira alternativa de correção porque ela favorece a independência, ou a autonomia do aluno. Essas respostas parecem comprovar que as estratégias metodológicas empregadas com os estudantes atingiram o objetivo esperado, que era o de desenvolver a sua autonomia. Cabe frisar que os alunos não foram informados de que o intuito dessas estratégias era desenvolver sua autonomia e mobilização.

O estudante F, por sua vez, nos oferece uma justificativa que parece indicar que outro objetivo do estudo foi atingido. Ele afirma que a estratégia adotada “faz com que pensemos”, sugerindo assim que ela leva os estudantes a um envolvimento/mobilização de ordem intelectual, ao invés de permitir-lhes a passividade. O estudante F também parece criticar a correção informativa, em que o professor apenas apresenta a resposta, porque ela não mobiliza o aluno, faz com que ele não se dê “o trabalho de tentar” encontrar seus erros.

A resposta de E parece nos sugerir que essa mobilização é conseguida porque a estratégia empregada durante o período de trabalho permite a valorização ou, pelo menos, o reconhecimento dos pontos positivos (do “que já fiz de certo”) e não apenas dos pontos negativos do trabalho do aluno. Esse reconhecimento pode ter levado os estudantes a confiarem mais na sua capacidade, incitando-os a se envolver mais com as atividades, sem receios. Os alunos D e A ainda apresentam outras vantagens das estratégias empregadas. Segundo eles, respectivamente, com elas “o processo de aprendizagem fica muito mais fluente” e “válido”.

A segunda questão buscava observar se os alunos haviam vivenciado alguma situação positiva ou negativa relacionada às estratégias de correção empregadas em sala de aula. Todos os estudantes responderam a essa questão. Contudo, todos também ofereceram respostas que ressaltavam aspectos relacionados a conteúdos ou à condução metodológica geral da disciplina, não discorrendo especificamente sobre a realização das correções. Como aqueles aspectos não foram o foco deste trabalho, não irei me deter sobre eles.

Uma resposta a esta questão ainda nos oferece dados bastante relevantes e que dizem respeito ao problema da autonomia e da mobilização, buscadas com o trabalho que foi realizado. O estudante B afirma: “Acredito q (sic) todas as situações influenciaram positivamente, eu acabei procurando formas de continuar praticando por conta própria. E desenvolvendo muito mais a percepção.” Essa resposta evidencia a mobilização do aluno, que relata haver continuado a estudar percepção musical depois de ter concluído as disciplinas do curso. Embora o estudante não especifique quais situações vivenciadas em sala de aula (situações de correção ou outras) o mobilizaram para continuar estudando, podemos acreditar que, por sua generalização (“todas as situações influenciaram positivamente”), as estratégias de correção empregadas podem ter tido papel relevante.

Com relação à última pergunta, que buscava observar se os estudantes teriam sugestões de outras estratégias de correção mais eficientes que as empregadas, três alunos afirmaram não possuir nenhuma sugestão. Dois estudantes afirmaram que o método usado pela professora era “ideal” ou “ótimo”:

Estudante	Respostas à pergunta “b”
B	“Eu acredito que o método que a professora usava era o ideal. Fazendo o aluno cantar mentalmente e as (sic) vezes cantando algum trecho”
C	“O método que está sendo usado pela professora em questão, está sendo ótimo. A causa dos (sic) alunos terem dificuldade e pelo fato de não estudarem em casa”

QUADRO 2

Dois respostas à pergunta “b”.

O estudante C ainda parece justificar que as estratégias empregadas são ótimas diante do contexto de trabalho que temos na universidade (“A causa dos (sic) alunos terem dificuldade e pelo fato de não estudarem em casa”). Um aluno ainda disse não conseguir imaginar nenhum outro tipo de estratégia a não ser as empregadas pela professora. Outro estudante, por fim, ofereceu uma sugestão metodológica, mas que parece destinada ao modo de aplicação dos ditados e não a sua correção:

Estudante	Respostas à pergunta "c"
G	"Pedir pra que o aluno cante o que foi tocado em voz alta"

QUADRO 3

Uma resposta à pergunta "c".

As respostas dos estudantes ao questionário parecem confirmar, portanto, minhas impressões. Acredito, diante do que observei ao longo dos dois anos letivos de trabalho, que a correção através do solfejo e da propriocepção são estratégias válidas, que têm sido recebidas de forma positiva e que têm contribuído para o desenvolvimento da autonomia e para a mobilização dos estudantes.

considerações finais

Buscar o desenvolvimento da autonomia e da mobilização de nossos alunos parece ser um objetivo a que todos os professores almejam. Acredito que não exista um educador que negue a importância de formar profissionais que estejam aptos a produzir e a refletir por conta própria. Contudo, acredito que precisamos nos questionar constantemente sobre os esforços que temos empreendido para realizar esse intento. O que, de fato, temos realizado para promover o desenvolvimento da autonomia e a mobilização de nossos alunos?

Esse trabalho apresentou algumas estratégias que, como mencionei anteriormente, espero que não sejam entendidas como receita a que todos os professores da disciplina devam recorrer. Minha intenção é, antes, apresentar uma possibilidade de trabalho, expondo-a ao debate, às críticas e a novos questionamentos, que nos impulsionem em direção à concretização de nossos objetivos educacionais.

Embora o pouco tempo de aplicação das ideias aqui apresentadas ainda não nos possibilite observar os efeitos a longo prazo das ações que foram empreendidas, acredito nos resultados positivos que essa proposta pode vir a suscitar. Ao menos os relatos dos estudantes e minhas observações pessoais, construídas ao longo do trabalho docente, tem indicado que estamos a caminho do desenvolvimento da autonomia e da mobilização.

Acredito que estamos “a caminho” porque autonomia não se desenvolve em pouco tempo. Seriam necessárias outras experiências e vivências musicais estruturadas em favor da sua construção, desenvolvidas em conjunto com outros professores e em contextos diversos, até que nossos alunos se tornassem de fato musicalmente independentes.

Contudo, sinto que ao chamarmos nossos alunos a assumirem posturas autônomas, de imediato os ajudamos a perceber que são capazes de gerir seu próprio aprendizado.

Mostrando-lhes suas capacidades, abrimos os caminhos para que a mobilização ocorra. Sem a confiança do aluno em si próprio não existe energia para a ação, especialmente em um campo de conhecimentos tão árduo quanto o da Percepção Musical.

Não é dizendo a nossos alunos que eles são capazes de corrigir seus erros, de encontrar estratégias eficientes para a resolução de seus problemas e de gerir suas aprendizagens que os convenceremos. É fundamental, antes, dar a eles a oportunidade de observar na prática aquilo de que são capazes, pois essa parece ser a chave para o desenvolvimento da mobilização e da autonomia.

referências

ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, vol. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/11251/7394>. Acesso em: 24/01/2015.

BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_8.pdf. Acesso em 28/09/2014.

BORTZ, Graziela. Contextualização Musical no Treinamento Auditivo: Transferindo Memórias à Prática Musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2010. p.1-8. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

FOLONI, Tais Helena Palhares. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2005. p. 1-8. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/ABEM_2005.pdf. Acesso em: 28/09/2014.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2000.

GROSSI, Cristina. Avaliação da audição musical: perspectivas de estudantes de graduação e compositores brasileiros. *Música em Contexto, Brasília*, n. 3, p. 61-92, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/916/583>. Acesso em: 28/09/2014.

_____. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p.49-58, 2001. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_5.pdf. Acesso em: 28/09/2014.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.121-140, 2011. Disponível em: http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS_17_2_Gusmao.pdf. Acesso em: 28/09/2014.

GUSMÃO, Pablo da Silva; DIAS, Josemar. Elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para Percepção Musical no ensino superior. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9, 2013, Belém. *Anais...* Belém: 2013. p.511-521. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM9.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JÚNIOR, Gerardo Silveira Viana; OLIVEIRA, Péricles Narbal da Costa de; MENDONÇA, Artur. Guidugli; FERNANDES, Sérgio Paulo Delgado. Repertório brasileiro para atividades de percepção e solfejo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis.

Anais... Pirenópolis: 2013. p.2205-2214. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, Curitiba, n. 2, p.168-190, 2013. Disponível em: <<http://www.revistavortex.com/otutumi2.pdf>>. Acesso em: 28/09/2014.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 18ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

Recebido em
26/01/2015

Aprovado em
08/03/2015

Caroline Caregnato é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, e Professora Assistente da Escola Superior de Artes e Turismo - ESAT da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.