



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

PATRÍCIA FERNANDA DA PAIXÃO E OLIVEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM
MUSICAL E OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA DO ENGAJAMENTO
MUSICAL TRANSFORMATIVO**

FORTALEZA

2023

PATRÍCIA FERNANDA DA PAIXÃO E OLIVEIRA

A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM MUSICAL E
OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA DO ENGAJAMENTO
MUSICAL TRANSFORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROF-ARTES, que está vinculado ao Instituto de Cultura e Arte – ICA da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adeline Annelise Marie Stervinou.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O49r Oliveira, Patricia Fernanda da Paixão e.
A relação entre as práticas informais de aprendizagem musical e os conteúdos da disciplina percepção musical : uma proposta pedagógica baseada na teoria do engajamento musical transformativo. / Patricia Fernanda da Paixão e Oliveira. – 2023.
70 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Adeline Annelyse Marie Stervinou.
1. Percepção musical. 2. Práticas informais de aprendizagem musical. 3. Engajamento musical transformativo. I. Título.

CDD 700

PATRÍCIA FERNANDA DA PAIXÃO E OLIVEIRA

A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM MUSICAL E
OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA DO ENGAJAMENTO
MUSICAL TRANSFORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROF-ARTES, que está vinculado ao Instituto de Cultura e Arte – ICA da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Aprovada em: 21/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adeline Stervinou (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rita Helena Sousa Ferreira Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Aos meus queridos alunos da turma 227, ano 2023, do curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

À professora Adeline Stervinou, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Rosane Araújo e Rita Gomes, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Ao meu estimado professor Vladimir Silva, por ser um grande incentivador, além de fonte de inspiração, da minha jornada acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de trabalho, os professores Fernando Cícero Ferreira, Mísia Tavares e Emanuel Nunes, pelas sugestões e o apoio durante a realização das atividades referentes a este trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas durante todo o percurso de realização do mestrado.

Um agradecimento especial à minha família e amigos mais próximos.

Ao meu companheiro Phillipe Xadai, pelo apoio e amor incondicional, e ao meu filho Júlio César, fonte, inspiração e motivação de todos os meus esforços.

RESUMO

O presente trabalho configura-se como uma proposta pedagógica que foi realizada com estudantes da disciplina de Percepção Musical, do curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí – IFPI Campus Teresina Central. O foco central da proposta está em realizar aproximações entre a aprendizagem informal de música realizada pelos estudantes e os conteúdos da disciplina Percepção Musical, tendo em vista os preceitos da Teoria do Engajamento Musical Transformativo da prof.^a Dr.^a Susan O’Neill (2012). A problemática do ensino tradicional da disciplina de Percepção Musical tem sido amplamente discutida na comunidade acadêmica nos últimos anos, no entanto, consideramos que a área ainda possa se fortalecer com propostas pedagógicas que busquem a melhoria na atuação dos docentes e/ou resolução de problemas na prática. O referencial teórico apresentado envolve os estudos acerca da disciplina Percepção Musical (Otutumi, 2008; 2013), as práticas informais de aprendizagem musical (Green, 2002; 2008) e a Teoria do Engajamento Musical Transformativo (O’Neill, 2012). As atividades foram realizadas no período de maio a junho de 2023, e os resultados demonstram que a utilização e realização de atividades baseadas em práticas informais de aprendizagem musical apresentam-se como uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes na disciplina de Percepção Musical, por fornecerem propósito e importância às atividades; proporcionarem experiências musicais significativas e relevantes; fortalecerem as conexões sociais; incentivarem a aprendizagem entre pares; e estreitar a relação entre professores e alunos, no que tange ao progresso e desenvolvimento musical dos estudantes.

Palavras-chave: percepção musical; práticas informais de aprendizagem musical; engajamento musical transformativo.

ABSTRACT

The present work constitutes a pedagogical proposal that was carried out with students of the Musical Perception discipline of the Technical Course in Musical Instrument at the Federal Institute of Piauí (IFPI), Teresina Central campus. The central focus of the proposal is to establish connections between the students' informal music learning and the content of the Musical Perception discipline, taking into account the principles of Professor Susan O'Neill's Theory of Transformative Musical Engagement (2012). The problematic nature of traditional teaching in the Musical Perception discipline has been widely discussed in the academic community in recent years. However, we believe that the field can still be strengthened with pedagogical proposals that seek to improve teachers' performance and/or solve problems in practice. The theoretical framework presented involves studies on the Musical Perception discipline (Otutumi, 2008, 2013), Informal Practices of Musical Learning (Green, 2002, 2008), and the Theory of Transformative Musical Engagement (O'Neill, 2012). The activities were carried out from May to June 2023, and the results demonstrate that the use and implementation of activities based on informal practices of musical learning prove to be an effective strategy for promoting student engagement in the Musical Perception discipline. These activities provide purpose and significance to the tasks, offer meaningful and relevant musical experiences, strengthen social connections, encourage peer learning, and foster a closer relationship between teachers and students regarding the musical progress and development of the students.

Keywords: musical perception; informal practices of musical learning; transformative musical engagement.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1	Percepção musical enquanto disciplina	12
2.2	Modalidades de educação musical	14
2.3	Práticas informais de aprendizagem musical	15
2.4	Motivação e engajamento musical	19
2.5	Engajamento Musical Transformativo	21
3	PROPOSTA PEDAGÓGICA	25
3.1	Contexto	25
3.2	Estruturação da proposta	27
3.3	Cronograma	30
3.4	Atividades	30
3.5	Questionário Pós-Pré	52
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	68
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS-PRÉ AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO NAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL II	70

1 INTRODUÇÃO

Meu contato inicial com o ensino formal de música se deu por volta dos meus 15 anos, em uma escola de música da cidade de Teresina, Piauí. A escola que frequentei oferece cursos livres de diferentes instrumentos musicais, que são organizados em módulos e divididos em três níveis, a saber: básico, intermediário e avançado. Nesse contexto, tive duas aulas semanais, uma prática (com o instrumento) e uma de Teoria e Percepção Musical – TPM. A sistemática e os conteúdos das aulas de TPM eram novas para mim. Eu fiquei muito surpresa com a variedade e complexidade dos estudos que envolvem a decodificação de partituras, escrita musical etc. Apesar desse fato, não tive dificuldades em acompanhar os módulos do curso. No entanto, alguns colegas enfrentavam desafios em atividades que envolviam exercícios de ditado, leitura rítmica e solfejo. O que mais chamava a minha atenção é que alguns desses colegas já eram músicos profissionais, ou seja, tinham um domínio dos seus instrumentos musicais mesmo sem possuir o conhecimento formal ministrado na escola de música.

Vivenciei uma situação semelhante na Universidade Federal do Piauí – UFPI enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. Nas disciplinas de Teoria e Percepção Musical, e Linguagem e Estruturação Musical, vários colegas precisaram repetir as disciplinas por não conseguirem acompanhar os conteúdos e não desenvolverem as habilidades por elas propostas.

Hoje, enquanto docente do curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí – IFPI, revivo os mesmos dilemas com os estudantes das disciplinas de Percepção Musical. É comum encontrar alunos pouco engajados nas atividades das disciplinas ditas “teóricas”, ou, mesmo, que desistem de concluir o curso, por acreditarem que os conteúdos trabalhados são muito difíceis ou que estão muito distantes do contexto em que estão inseridos.

Essas vivências motivaram o desenvolvimento das reflexões e da proposta pedagógica aqui apresentadas. O foco está em realizar aproximações entre as práticas informais de aprendizagem musical realizadas pelos estudantes e os conteúdos da disciplina Percepção Musical. Procuro estabelecer essa relação com o intuito de proporcionar aos estudantes um engajamento mais significativo nas atividades, visto que, de acordo com as referências estudadas, pode-se perceber prazer e interesse genuínos pelo aprendizado em estudantes imersos em práticas informais de aprendizagem.

Quando inseridas em contextos formais de ensino, as práticas informais de aprendizagem musical são apresentadas por Lucy Green (2008) e por Susan O’Neill (2014) como uma possibilidade de transformar o envolvimento e o engajamento dos alunos. Dessa

maneira, apresento ao leitor os estudos das autoras acerca das práticas informais de aprendizagem em música, bem como a Teoria do Engajamento Musical Transformativo, por serem centrais ao desenvolvimento da proposta pedagógica apresentada.

A proposta pedagógica é uma das possibilidades de trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, que é coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e realizado em parceria com diversas instituições pelo país. Em seu plano de curso, é possível encontrar objetivos que são comuns à proposta aqui apresentada. Dentre os tópicos apontados, estão a promoção de atitudes proativas nos professores em relação aos alunos, tendo em vista diferentes graus de atipicidades, bem como a elaboração de material didático que traga inovação para a sala de aula. Entre outros aspectos, essas ações visam a diminuir as taxas de evasão durante o percurso da educação básica.

Dessa maneira, o trabalho foi realizado sob a forma de uma proposta pedagógica, tendo como objetivo geral propor atividades para a disciplina Percepção Musical relacionadas com práticas informais de aprendizagem musical, tendo em vista os preceitos da Teoria do Engajamento Musical Transformativo.

Os objetivos específicos da proposta são:

1. Retomar a discussão sobre a necessidade de renovação de práticas docentes através do estudo do referencial teórico relacionado à disciplina de Percepção Musical.
2. Inserir elementos das práticas informais de aprendizagem musical em um contexto formal de ensino, visando ao resgate e à vivência desses elementos em sala de aula.
3. Criar um ambiente para a promoção e melhoria do engajamento musical dos estudantes nas atividades da disciplina, através da utilização de elementos das práticas informais de aprendizagem musical.

O referencial teórico que serviu de base para esta proposta é apresentado no capítulo 2 deste trabalho. A primeira seção trata da problemática do ensino tradicional de percepção musical, enquanto a segunda apresenta brevemente os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, dando prosseguimento à apresentação dos estudos de Lucy Green sobre as práticas informais de aprendizagem musical (seção 3), bem como a sistematização realizada pela autora para a utilização dessas práticas no contexto escolar. Na seção 4, são apresentados o conceito de engajamento musical, a Teoria do Engajamento Musical Transformativo de Susan O'Neill, assim como algumas observações dessa autora sobre a inserção das práticas informais de aprendizagem musical no contexto escolar.

No capítulo 3, intitulado “Proposta Pedagógica”, apresento o contexto de realização deste trabalho, com a exposição de alguns pontos específicos do projeto pedagógico do curso e

informações norteadoras para a disciplina de Percepção Musical. As atividades que integram esta proposta são apresentadas seguindo o esquema: tema; conteúdos; metodologia; procedimentos; relato; resultados; e discussão. Ainda no capítulo 3, são apresentados os dados que foram coletados através do questionário pós-pré intitulado *Avaliação do engajamento nas atividades da disciplina Percepção Musical*.

Nas considerações finais, apresento uma síntese sobre as observações feitas em sala de aula durante a realização das atividades da proposta, tendo em vista os objetivos gerais e específicos dela. Por fim, apresento a lista de referências consultadas para a realização deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Percepção musical enquanto disciplina

O ensino de percepção musical está inserido em todos os cursos superiores de música, sejam bacharelados ou licenciaturas, sejam cursos técnicos e, até mesmo, cursos livres de música, ainda que com diferentes denominações. Este enfoque caracteriza a disciplina como fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, com uma carga horária que se estende por vários semestres na maioria dos cursos de música (Otutumi, 2008).

Para atingir os objetivos da disciplina, que gira em torno de desenvolver habilidades musicais, são realizadas atividades de solfejo, ditados, leituras rítmicas e o estudo de progressões harmônicas (Otutumi, 2013). Essas atividades apresentam-se como desafiadoras para muitos estudantes, e isso tem chamado a atenção da comunidade acadêmica, que produziu vários estudos buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem envolvidos na disciplina, bem como propor estratégias, adaptações e diferentes metodologias para um melhor aproveitamento da disciplina.

O estudo desenvolvido por Horn (2017) evidencia esta produção acadêmica. A autora analisa, a partir da perspectiva do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, os trabalhos realizados no Brasil entre os anos de 1993 e 2015. Dentre os achados, a autora identificou uma corrente de prática pedagógica ortodoxa, que utiliza procedimentos tradicionais do *habitus conservatorial*¹; e uma corrente heterodoxa, que propõe a renovação do ensino através da utilização de novas abordagens. De uma maneira geral, existe um conflito entre as duas práticas onde a tendência tradicional se opõe à tendência inovadora.

Otutumi (2013), em seu texto *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*, explicita as características do ensino da percepção musical em uma abordagem tradicional. A autora apresenta cinco pontos principais dessa abordagem:

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

¹ Conceito elaborado por Pereira (2012), em aproximação entre a teoria de Bourdieu com o campo da música, onde as concepções de música e ensino em conservatório foram incorporadas à formação de professores em cursos de licenciatura em música (Horn, 2017 *apud* Pereira, 2012).

corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo (Otutumi, 2013, p. 171).

A produção de Otutumi (2013) descreve cada um desses cinco pontos, apresentando uma variedade de trabalhos (dissertações, teses e relatos de experiência de professores da disciplina) que procuram responder ao *ensino tradicional* na disciplina de Percepção Musical. A discussão sobre essas questões tem um ponto de partida em comum, que é a insatisfação com os modelos reproduzidos e perpetuados, os quais desconsideram as vivências musicais dos alunos e apresentam, na maioria das vezes, objetivos de fundamentação descontextualizados.

A autora conclui o seu texto enfatizando que avalia como positivas as produções da área, por gerarem um chamamento de renovação de propostas e atitudes para a temática. No entanto, também amplia a reflexão no sentido de desenvolvermos o pensamento sobre em que medida o modelo tradicional no qual a maioria dos docentes foi educada deve ser excluído das práticas de ensino ou nelas considerado, e se, de fato, estamos evoluindo nas questões e propostas sobre a matéria (Otutumi, 2013, p. 187).

Em consonância com isso, Horn (2017) destaca o papel dos educadores na “superação da reprodução inconsciente de valores e práticas que limitam a experiência musical e perpetuam posturas excludentes entre seus alunos-músicos, agentes nos campos pelos quais transitam” (Horn, 2017, p. 23). A autora reforça, ainda, que a atuação docente deve ser crítica e contextualizada; que deve estar alinhada aos objetivos dos alunos, da disciplina de percepção musical no currículo, considerando o mercado regional e estabelecendo um diálogo com as outras disciplinas.

Para Borges (2015), o conflito existente entre as correntes pedagógicas observadas no ensino de percepção musical em diferentes contextos não oferece uma solução à problemática do ensino da disciplina. A autora sustenta que é necessário que a reflexão sobre o ensino da disciplina considere uma complementaridade entre as experiências planejadas e desenvolvidas para a disciplina e os objetivos do curso em que ela está inserida. Dessa forma,

As práticas nas aulas de percepção musical devem considerar as especificidades do grupo com que se trabalha, respeitando sua diversidade cultural e promovendo diálogo tanto entre as vivências musicais dos alunos quanto entre os fatores que colaboram para sua formação – inclusive entre os diversos saberes escolares e os saberes que os alunos trazem de outros espaços e experiências de suas vidas. Esse diálogo expressa-se, portanto, na relação professor-aluno (compreender a realidade do aluno e seu contexto de formação) e na interação entre conhecimentos, músicas e, extensivamente, procedimentos de ensino (Borges, 2015, p. 5).

O relato de estudantes, sejam eles oriundos de licenciaturas, bacharelados, sejam de cursos técnicos e livres, é de fundamental importância para o entendimento das consequências

sobre as práticas de ensino da disciplina de Percepção Musical, abordadas nos estudos realizados nos últimos anos. Nesse sentido, o artigo *A percepção musical na perspectiva de acadêmicos da Licenciatura em Música* de Juliana Oliveira (2015) traz depoimentos coletados através de entrevistas com calouros de um curso de Licenciatura em Música. Entre as perguntas realizadas, a autora questionou a opinião dos alunos sobre o teste de habilidades específicas; se havia algum conteúdo que eles desconheciam; quais as dificuldades enfrentadas na disciplina de Percepção Musical; o que eles achavam sobre os métodos utilizados; e qual a relevância deles em seus processos de aprendizagens. De uma maneira geral, Oliveira (2015) constatou que os estudantes do curso de licenciatura em música reconhecem a importância da disciplina dentro da grade curricular do curso, sustentando a ideia da disciplina como base para o desenvolvimento de outras habilidades musicais e para o exercício da docência. No entanto, alguns dos entrevistados apontaram que a experiência com a disciplina só se concretiza como essencial quando a utilização de um método é bem elaborada e considera a realidade do aluno.

Enquanto docente do IFPI Campus Teresina Central nas áreas de canto coral, ensino de instrumento (flauta doce), prática de conjunto e percepção musical, também me deparei com desafios no desenvolvimento de atividades nas referidas disciplinas e, especialmente, em Percepção Musical, em que percebi a desmotivação de alguns alunos, estudantes retidos na disciplina, e um número considerável de evasão dos alunos no curso técnico em questão. Esse fato nos leva à reflexão das práticas pedagógicas utilizadas, uma vez que “as relações didáticas (incluindo os professores, organização da disciplina, proposta pedagógica etc.) possuem um papel de importância nas emoções e engajamento dos estudantes de música” (Ramos; Toni, 2020, p.14.).

2.2 Modalidades de educação musical

Antes de tratar especificamente sobre as práticas informais de aprendizagem musical, é necessário contextualizar brevemente essa modalidade de educação dentre as demais.

Simões (2019) apresenta com destaque, em sua tese de doutorado que trata dos limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola, baseado em diversos autores², as seguintes modalidades de educação musical: formal, não formal e informal. De uma maneira geral, o aprendizado formal é caracterizado como o que ocorre em instituições oficiais de ensino e que gera diplomação ao final do curso, tais como conservatórios

² Mak (2007); Folkestad (2006); Cedefop (2014); Green (2002; 2008); Feichas (2010).

e instituições de nível superior. Na educação não formal, o ensino acontece em estabelecimentos não oficiais, como cursos livres de música, igrejas e organizações não governamentais – ONG. Por fim, a educação informal é aquela que ocorre ao longo da vida do aprendiz, entre colegas, amigos, familiares e de forma assistemática.

Apesar de apresentar em pormenores essas definições, Simões (2019) ressalta que tais classificações não devem ser entendidas de maneira estática, e, sim, substituídas por uma percepção dinâmica do processo educacional, “onde os estilos de aprendizagem formal e informal são aspectos do fenômeno aprendizagem, representando algo mais que apenas questões de ‘onde’, ‘como’ e ‘por que’ este aprendizado ocorre” (Folkestad, 2006 *apud* Simões, 2019, p. 142). Em consonância com isso, Green (2002) pontua que não devemos considerá-las como práticas exclusivas, e que tais modalidades de ensino apresentam-se apenas como configurações que priorizam determinados valores, atitudes, conteúdos, competências e habilidades em detrimento de outros, em conformidade com seus objetivos específicos de ensino.

O pensamento dos autores sugere a ideia da não utilização de uma única modalidade de ensino, e que, conforme os objetivos traçados para este, pode-se acrescentar os valores e as atitudes de uma ou outra modalidade no processo educacional. É o que se propõe neste trabalho, conforme apresento nos próximos tópicos desta proposta.

2.3 Práticas informais de aprendizagem musical

Tendo em vista que um dos focos desta pesquisa está no entendimento e estudo das práticas informais de aprendizagem musical, apenas nos aprofundaremos nos estudos realizados por Lucy Green (2002; 2008) sobre as práticas informais de aprendizagem musical, bem como a sistematização (estágios didáticos) para a aprendizagem musical informal na escola.

Os conceitos abordados estão presentes nos livros (1) *How Popular Musicians Learn* (2002), que, em linhas gerais, busca o entendimento sobre os processos de aprendizagem musical dos músicos populares; e (2) *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (2008), que, em uma aproximação com a educação musical formal, contribui para os debates sobre o reposicionamento do papel da música e do fazer musical na sociedade contemporânea (Couto, 2020). Green (2002) conceitua a aprendizagem informal em música da seguinte maneira:

Um conjunto de “práticas”, [em vez] de “métodos”. Isso porque, enquanto o conceito de “métodos” sugere um engajamento consciente, focado e direcionado a objetivos, o de “práticas” deixa em aberto o grau de engajamento consciente, focado e direcionado a objetivos. As práticas informais de aprendizagem musical podem ser conscientes e inconscientes. Elas incluem encontrar experiências de aprendizagem não desejadas por meio da **enculturação** no ambiente musical; **aprendizagem através da interação com outros**, como colegas, familiares ou outros músicos que não atuam como professores em funções formais; e desenvolver métodos de aprendizagem independentes por meio de **técnicas de autoaprendizagem** (Green, 2002, p. 16, tradução nossa)³.

Por enculturação entende-se que é o “envolvimento do indivíduo na cultura que o cerca” (Grusec; Hastings, 2015, p. 525 *apud* Simões, 2019, p. 26). Dessa forma, todas as pessoas são “enculturadas musicalmente pela sociedade” (Green, 2002, p. 22), pois assimilam ideais musicais e valores estéticos e fazem uso da música em diversos contextos sociais, culturais e políticos (Tan, 2014, p. 394).

A abordagem de Green sobre a aprendizagem através da interação com os outros diz respeito ao aprendizado colaborativo que acontece por meio da troca entre músicos mais experientes e iniciantes em diferentes contextos, tais como rodas (de viola, de choro etc.), bandas marciais e fanfarras, entre outros. Nesse contexto, a aprendizagem se dá através da observação e imitação dos pares, realizada de uma maneira prazerosa e que comunga de um sentimento de amor e paixão pela música (Green, 2002, p. 115).

As técnicas de autoaprendizagem no texto de Green estão relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento auditivo. Nesse sentido, Simões (2019) comenta que

[...] as práticas musicais informais requerem de seus cultores a capacidade para aprender ouvindo, ou seja, aprender copiando, imitando e reproduzindo no instrumento ou voz as músicas escolhidas para tocar. À medida que este processo de escuta é aperfeiçoado, o músico pode perceber auditivamente as relações melódicas, harmônicas e rítmicas presentes em uma música e compreendê-las, e, com isso, reproduzir no seu instrumento (Simões, 2019, p. 28).

A investigação de Green, da qual resulta o projeto *Musical Futures*⁴, procura compreender como a incorporação das práticas informais de aprendizagem, realizadas pelos

³ *As a set of ‘practices’, rather than ‘methods’. This is because, whilst the concept of ‘methods’ suggests engagement which is conscious, focused and goal-directed, that of ‘practices’ leaves open the degree of conscious, focused and goal-directed engagement. Informal music learning practices may be both conscious and unconscious. They include encountering unsought learning experiences through enculturation in the musical environment; learning through interaction with others such as peers, family members or other musicians who are not acting as teachers in formal capacities; and developing independent learning methods through self-teaching techniques.*

⁴ Programa nacional de educação musical da Inglaterra, cuja abordagem de ensino e aprendizagem musical advém dos estudos feitos pela autora sobre as práticas de aprendizagem informais em música realizadas

músicos populares no espaço escolar, influenciaria o aprendizado dos jovens estudantes e em que medida a experiência modificaria a maneira como eles se relacionam com a música, considerando a forma de ouvir, apreciar e compreender a música dentro e fora da sala de aula (Couto, 2020).

Os estágios didáticos para aprendizagem musical informal na escola sistematizados por Green (2008) são (1) escolha do repertório – processo autônomo, dirigido pelos estudantes e baseado em suas preferências; (2) trabalho em cima do repertório escolhido – com parcial envolvimento do professor; (3) aprendizado através da prática de tirar as músicas de ouvido – com instrumentos, ou voz, escolhidos pelos alunos; (4) construção de conhecimento através da relação estabelecida no processo de escuta e cópia da música escolhida – atividades de composição, ensaio e execução, dirigindo a própria aprendizagem; (5) trabalho a partir de um modelo musical; (6 e 7) vivenciar os estágios anteriormente citados utilizando-se de repertório não familiar.

Ressaltando a importância da investigação realizada por Lucy Green, Simões (2019) elenca pontos no trabalho da autora que enfatizam o sucesso da abordagem. Ao trabalhar com músicas do seu cotidiano, os estudantes atribuem significados positivos à experiência, podendo servir como porta de entrada para o trabalho com o repertório não familiar para o aluno. Dessa forma, também pode ocorrer um “despertar da consciência de muitos alunos sobre sua própria musicalidade” (Green, 2008, p. 22) e, conseqüentemente,

A aprendizagem musical informal na escola coloca o potencial de desenvolvimento musical dos alunos em suas próprias mãos, abrindo-lhes os ouvidos, melhorando sua apreciação e compreensão musical de maneira democrática. Assim, os alunos são levados a compreender, de forma mais profunda, não apenas o universo musical que lhes é familiar, mas, também, outras músicas e estilos musicais fora de suas preferências principais (Simões, 2019, p. 34).

Em relação aos professores, Simões (2019) aponta uma mudança positiva na forma de ensinar após a realização da investigação/pesquisa de Lucy Green. Houve uma conscientização sobre a autonomia do aluno em sala de aula, o que levou o conjunto, alunos e professores, a exercitar e construir uma consciência crítica individual e coletiva para si e para o mundo, entre outros elementos. O autor sugere que esse processo de conscientização musical comprova as potencialidades da educação musical informal na escola (Simões, 2019, p. 34). Green (2008) esclarece que as práticas de aprendizagem informal de música na escola podem

ser entendidas como uma pedagogia alternativa e complementar às abordagens existentes, não figurando, portanto, como substituta de outras pedagogias.

Simões (2019) acrescenta ainda:

Uma grande contribuição da aprendizagem musical informal para o ensino formal em música é o resgate da importância da motivação e do prazer no fazer musical. Esses valores permitem ao educando aprender música de maneira significativa, ou seja, aprender música a partir de sua própria realidade de vida (Simões, 2019, p.35). Reconhecendo-se enquanto sujeito do processo de aprendizagem, enquanto indivíduo que está no mundo e com o mundo, ele assume a responsabilidade de transformá-lo (Freire, 1987, p. 9 *apud* Simões, 2019, p. 35).

O'Neill (2014) sugere que as aprendizagens informais de música na escola estejam focadas, principalmente, em envolver os alunos em atividades que promovam a interação entre os colegas e a autoaprendizagem; e reforça que o aprendizado inspirado dessa maneira é profundamente centrado no aluno e altamente envolvente. Dessa forma, “as experiências informais de aprendizagem musical proporcionam participação e oportunidades de aprendizagem que *transformam* o envolvimento do aluno e dão vida às aulas de música, salas de aula e conjuntos”⁵(O'Neill, 2014, p. 18, tradução nossa).

A transformação apontada por O'Neill (2014) está relacionada a uma mudança de perspectiva que pode levar os estudantes a novas ações e escolhas, baseadas em novos conhecimentos. A autora aponta que

O engajamento musical transformativo ocorre quando os alunos refletem criticamente sobre seus valores e fazem esforços conscientes para planejar e implementar ações que tragam novas formas de transformar a si mesmos, aos outros e à sua comunidade em relação às atividades musicais em que estão envolvidos (O'Neill, 2014, p. 19, tradução nossa).⁶

A autora pontua que as abordagens informais de aprendizagem musical podem ser entendidas como uma jornada transformativa, uma vez que auxiliam a tomada de decisões nas vidas musicais dos alunos, “incluindo como eles se envolvem em processos desafiadores e que se destinam a ampliar seus conhecimentos e habilidades” (O'Neill, 2014, p. 20). Essas e outras colocações da autora sugerem que, ao inserir práticas informais de aprendizagem musical na escola, poderemos favorecer o engajamento dos estudantes e possibilitar mudanças no modo como se relacionam com a música e com o mundo.

⁵ *Informal musical learning experiences afford participation and learning opportunities that transform learner engagement and breathe life into music lessons, classrooms and ensembles.*

⁶ *Transformative music engagement occurs when learners reflect critically on their values and make conscious efforts to plan and implement actions that bring about new ways of transforming themselves, others, and their community in relation to the music activities they are involved in.*

2.4 Motivação e engajamento musical

As diferentes teorias da motivação e a teoria do engajamento musical transformativo diferem epistemologicamente. No entanto e, tendo em vista que a motivação influencia diretamente no engajamento dos estudantes nas atividades de aprendizagem em música, discorrerei brevemente sobre motivação.

Figueiredo (2020) considera que definir motivação é algo simples e, ao mesmo tempo, complexo. O autor pontua que, entre os pesquisadores da área, existe um consenso de que a motivação não é um produto, e, sim, um processo. Dessa maneira, “nós não a observamos diretamente, mas podemos ter uma ideia de como a motivação energiza e direciona o comportamento” (Figueiredo, 2020, p. 24). Bzuneck (2001) define motivação como aquilo que move, põe em ação, ou faz mudar o curso de uma pessoa.

Considerando essas definições, o estudo dos processos que envolvem a motivação no âmbito educacional é de fundamental importância para compreender como os comportamentos dos estudantes são iniciados, por que eles mudam de intensidade e que estratégias podem ser tomadas para redirecionar a motivação existente nos alunos, tendo por objetivo otimizar o processo de aprendizagem em diferentes contextos. No contexto musical brasileiro, autores como Araújo (2015), Figueiredo (2020), Stocchero (2012), Silva (2017), entre outros propuseram-se a revisar teorias, pesquisar e propor diferentes estratégias para criação de um ambiente favorável à promoção da motivação existente nos alunos.

No contexto da disciplina de Percepção Musical, ao encontrarem alunos desmotivados e desengajados na aprendizagem dos conteúdos da disciplina, Reis e colaboradores (2018) realizaram uma pesquisa sobre como a percepção do valor da tarefa e as atribuições das causas de sucesso e fracasso em atividades de percepção musical se relacionam com a motivação e a persistência nos estudos. Os pesquisadores concluíram, através das entrevistas realizadas com estudantes, que, “para contribuir para uma maior motivação e persistência do aluno, é necessário fortalecer sua crença no controle e responsabilidade que ele tem sobre seu próprio desempenho” (Reis *et al.*, 2018). Ao tempo dessa constatação, o valor percebido das tarefas também contribui significativamente para a manutenção da motivação dos estudantes:

Quando a percepção do valor das habilidades e conteúdo da disciplina se limita à aprovação na própria disciplina, sua motivação para persistir frente à dificuldade é muito reduzida, comparada com quando o aluno percebe a importância para seu próprio desenvolvimento como músico e como pessoa. A comunicação parece ser a primeira forma de perceber o valor do conteúdo da disciplina, uma vez que parte da conexão entre o ouvir, fazer, ler e escrever música. Ainda assim, a motivação maior

parece vir dos alunos que veem a percepção musical como uma forma de ampliar sua compreensão da música (Reis *et al.*, p.12, 2018).

O constructo do engajamento musical também vem sendo ampliado e discutido ao longo dos últimos anos. Diversos autores buscam apresentar uma compreensão sobre o conceito, bem como o entendimento dos aspectos que podem dar origem a ele e fornecer a manutenção desse engajamento (Elliot; Silverman, 2012A, 2015, 2016; Hallam, 2010; Lamont, 2012; Beineke, 2015; Figueredo, 2014; Medalozzo, 2019).

A professora doutora Susan O’Neill, da Education School of University College London – UCL, é uma referência nos estudos sobre engajamento musical, e propôs a Teoria do Engajamento Musical Transformativo, que será apresentada em tópico posterior. Em sua revisão de literatura sobre o conceito de engajamento musical, a autora aponta que os principais fatores que conduzem os alunos ao engajamento nas atividades de aprendizagem estão diretamente relacionados a atividades com objetivos bem definidos, interessantes, desafiadores e contextualizados. A relevância das atividades e a conexão com a realidade dos estudantes, bem como situações que promovam autonomia e chances de reflexão no alunado, também são enfatizadas como importantes para o engajamento na aprendizagem (O’Neill, 2016). O uso do termo *engajamento* é apontado pela autora como recorrente nas pesquisas nos últimos anos, muito embora ela considere que o constructo ainda esteja relativamente subdesenvolvido. Geralmente, ele se refere a

Uma forma de envolvimento ou participação em uma atividade que tem tanto um componente psicológico (por exemplo, valores, significado, identidade, sentimento de pertencimento) quanto um componente comportamental (por exemplo, esforço, intensidade, concentração focada) (O’Neill, 2012, p. 165, tradução nossa).⁷

Ao construir a ideia do Engajamento Musical Transformativo, O’Neill (2012) apresenta alguns conceitos secundários à sua teoria, mas que convergem e culminam para o constructo principal. Um deles é o conceito de engajamento musical positivo, em que o foco está na “motivação e participação significativa em uma atividade de aprendizagem por indivíduos com uma compreensão e valorização bem-informados da atividade, da qual derivam um senso de relevância, propósito e realização”⁸(O’Neill, 2012, p. 165, tradução nossa).

⁷ *It usually refers to a form of involvement or participation in an activity that has both a psychological component (e.g., values, meaningfulness, identity, sense of belonging) and a behavioral component (e.g., effort, intensity, focused concentration).*

⁸ *Motivation and meaningful participation in a learning activity by individuals with a well-informed understanding and valuing of the activity from which they derive a sense of relevance, purpose, and fulfillment.*

2.5 Engajamento Musical Transformativo

Susan O’Neill (2012) inicia o seu texto a respeito da Teoria do Engajamento Musical Transformativo defendendo uma mudança de pensamento a respeito do significado de “ser aprendiz” de música, e sobre como engajamos os estudantes no século XXI. Citando Gee (1992), Vygotsky (1986) e Wells (1999), a autora afirma que os estudantes trazem consigo uma bagagem de conhecimentos prévios para as situações de aprendizagens, e que é a partir das interações com os outros que eles adquirem conhecimento.

Tendo em vista as constantes mudanças do mundo globalizado, observa-se que “há uma dimensão temporal e espacial para a aprendizagem de música onde ambas precisam ser consideradas para entender e envolver os alunos de música” (O’Neill, 2012, p. 164). A autora enfatiza que precisamos examinar os significados e propósitos da aprendizagem musical de maneira mais aprofundada e colaborativa, para, assim, desenvolver oportunidades de aprendizagem musical, promovendo conectividade através de diversas perspectivas, contextos e ecologias culturais (O’Neill, 2012).

Nesse sentido, o entendimento sobre os constructos da Teoria do Engajamento Musical Transformativo oferece caminhos que possibilitam a mudança de pensamento, não só a respeito de como enxergamos os aprendizes de música, como também no sentido de fornecer estruturas para que os alunos figurem como agentes do seu próprio desenvolvimento musical (O’Neill, 2012). A autora conceitua assim o engajamento musical transformativo:

É uma teoria dinâmica, transformacional e multidimensional que opera em muitos níveis interdependentes (pessoal, sociocultural, sistêmico). É um entrelaçamento de perspectivas psicodesenvolvimentais ou de aprendizagem ao longo da vida sobre a teoria da aprendizagem transformacional (Taylor, 2007), crítica e pedagogia transformadora (Kincheloe, 2008; McCaleb, 1997) e engajamento positivo (O’Neill, 2012, p. 165, tradução nossa).⁹

O primeiro ponto em direção ao envolvimento transformativo da música apontado por Susan O’Neill (2012) é direcionado ao professor. O foco está em mudar como percebemos os alunos de música: em vez de enxergá-los dentro de uma estrutura de déficit (*versus* talento/experiência), devemos nos concentrar na ideia de que, independentemente dos contextos de desenvolvimento, todos os alunos têm habilidades, pontos fortes e competências musicais. Nesse sentido,

⁹ *Transformative music engagement is a dynamic, transformational, and multidimensional theory that operates on many interdependent levels (personal, sociocultural, systemic). It is a braiding of psychodevelopmental or lifelong learning perspectives on transformational learning theory (Taylor, 2007), critical and transformative pedagogy (Kincheloe, 2008; McCaleb, 1997), and positive music engagement.*

O envolvimento transformativo da música trata de identificar e desenvolver essas competências, refletindo sobre seu significado e como elas são vivenciadas e compartilhadas, bem como aproveitar oportunidades de aprendizagens emergentes e expansivas, de forma a capacitar os alunos a desenvolver essas competências para maior crescimento e mudança (O'Neill, 2012, p. 167, tradução nossa).¹⁰

Ainda partindo da concepção que os professores têm (ou constroem) de seus alunos, a autora chama a atenção para as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento musical dos estudantes e a estratégias de aprendizagem que vêm sendo realizadas desde a década de 1960. Segundo ela, os conhecimentos da psicologia da educação e do desenvolvimento que foram utilizados para informar a compreensão dos professores sobre seus alunos, de certa maneira, “perpetuaram a noção simplista de que, se descobrirmos as condições ideais de aprendizagem por meio de pesquisas rigorosas e sistemáticas, nos tornaremos melhores aprendizes de música ou, por implicação, melhores professores” (O'Neill, 2012, p. 170).

O'Neill (2012) ressalta que a crítica não está na necessidade de criarmos uma compreensão sobre os estudantes de música, mas, sim, em como esses estudantes são descontextualizados do seu cotidiano, em pesquisas nas quais acontecem as situações de aprendizagem. Para reforçar a ideia de que alunos não podem ser separados de seu contexto, a autora cita Paulo Freire (1998):

Nossa relação com os educandos exige que os respeitemos, e exige igualmente que tenhamos consciência das condições concretas de seu mundo, das condições que os moldam. Tentar conhecer a realidade que nossos alunos vivem é uma tarefa que a prática educativa nos impõe: sem isso, não temos acesso ao modo como eles pensam, então, só com muita dificuldade podemos perceber o que e como eles sabem (Freire, 1998, p. 58 *apud* O'Neill, 2012, p. 172, tradução nossa).¹¹

Muito embora O'Neill (2012) reforce a ideia de contexto como primordial, ela alerta que também pode haver perigo em reduzir o foco na qualidade e no contexto do aluno em detrimento da experiência subjetiva de cada um, e que o ideal seria compreender a aprendizagem dentro de uma zona de complexidade, o que é tido como fundamental para que nos tornemos educadores críticos (Radford, 2006 *apud* O'Neill, 2012).

¹⁰ *Transformative music engagement is about identifying and developing these competencies, reflecting on their meaning and how they are experienced and shared, as well as harnessing emergent and expansive learning opportunities in ways that empower learners to build on these competencies for further growth and change.*

¹¹ *Our relationship with the learners demands that we respect them and demands equally that we be aware of the concrete conditions of their world, the conditions that shape them. To try to know the reality that our students live is a task that the educational practice imposes on us: Without this, we have no access to the way they think, so only with great difficulty can we perceive what and how they know.*

O segundo ponto percebido no texto de Susan O’Neill (2012) rumo ao Engajamento Musical Transformativo diz respeito às relações de aprendizagem e às culturas participativas¹². Citando a internet e, mais especificamente, o YouTube como cultura participativa musical em expansão, a autora enfatiza que precisamos considerá-los, uma vez que, em um mundo globalizado e amplamente conectado à internet, que agrega muitas pessoas e possibilidades, eles se tornam “lugares para compartilhar experiência e conhecimento sem as barreiras de idade, classe, raça, gênero e educação” (O’Neill, 2012, p. 175). Em direção ao engajamento musical participativo, a autora pontua:

Para que a aprendizagem de música seja totalmente participativa, é necessário que os participantes sejam “donos” do processo, envolvendo-se nas principais decisões de aprendizagem de música desde o início. Ao envolver os alunos de música no aprendizado de fazer perguntas e pensar sobre quais perguntas são as mais importantes a serem feitas, eles começam a se encontrar no centro do processo de aprendizagem (O’Neill, 2012, p. 176, tradução nossa).¹³

Sobre as relações de aprendizagem, a autora comenta o importante papel da relação escola-família como fator protetor para a motivação e o engajamento dos estudantes. Ela cita pesquisas importantes que reconhecem essa relação, e, dentre os resultados citados, fatores como adultos solidários em casa; programas de reforço escolar; experiências educacionais desafiadoras; uma rede de conquista de pares; e o próprio senso de si mesmo foram relacionados como fatores que influenciam positivamente na resiliência dos estudantes (O’Neill, 2012).

O terceiro ponto explorado na Teoria do Engajamento Musical Transformativo de Susan O’Neill (2012) diz respeito a valores, motivação e restrições na aprendizagem de música. Novamente, a autora ressalta o papel do professor na atividade de atuar por meio de abordagens pedagógicas catalisadoras, em vez de restritivas, caminhando para oportunidades de aprendizagem “reflexivas, dialógicas, colaborativas, participativas, interativas, integrativas orientadas por valores e baseadas em pontos fortes” (O’Neill, 2012, p. 178). Enfatizando a contribuição dos valores na forma como o conhecimento é construído, a autora pontua:

¹² A autora cita Jenkins (2009), que assim conceitua cultura participativa: “Uma cultura com barreiras relativamente baixas para a expressão artística e engajamento cívico, forte apoio para a criação e compartilhamento de suas criações, e algum tipo de orientação formal por meio do qual o que é conhecido pelos mais experientes é passado. Uma cultura participativa também é aquela em que os membros acreditam que suas contribuições são importantes e sentem algum grau de conexão social uns com os outros (pelo menos eles se importam com o que as outras pessoas pensam sobre o que eles criaram)” (Jenkins, 2009, p. 3 *apud* O’Neill, 2012, p. 237).

¹³ *The values that music learners develop will serve as points for orientation for key decisions that they make about music learning in the future; decisions such as whether or not they continue music learning, whether or not they attend concerts or what kind of concerts they attend, whether or not they want their own children to learn music, whether or not they support music education in the schools and communities in which they live.*

Os valores que os aprendizes de música desenvolvem servirão como pontos de orientação para as principais decisões que eles tomarão sobre o aprendizado de música no futuro; decisões como se continuam ou não a aprender música, se vão ou não a concertos ou a que tipos de concertos vão, se querem ou não que os seus próprios filhos aprendam música, se apoiam ou não a educação musical nas escolas e comunidades em que vivem. (O'Neill, 2012, p. 178, tradução nossa).¹⁴

A respeito da motivação, o valor positivo atribuído à participação musical é sugerido pela autora como um dos motivos principais pelo qual os estudantes perseveraram no aprendizado musical. No entanto, os níveis de desempenho musical não devem ser o único indicador de estudantes de música “saudáveis e eficazes”, pois há “algo fundamentalmente limitante em ver alunos de música em termos de seus problemas de desempenho musical (ou a falta deles) em vez de seu potencial” (O'Neill, 2012, p. 179).

Por fim, o texto de Susan O'Neill (2012) nos traz a perspectiva de uma reflexão dirigida ao diálogo, em que há um pensamento crítico sobre as próprias suposições e crenças em direção a uma mudança em seus quadros de referência. A investigação dialógica (Wells, 2000) e a pedagogia transformadora (McCaleb, 1997) são as fontes citadas pela autora, por concentrarem-se no desenvolvimento de qualidades e habilidades necessárias para que os estudantes se tornem comunicadores eficazes e cidadãos ativos (O'Neill, 2012).

Aproximando o Engajamento Musical Transformativo da pedagogia transformadora, a autora elenca elementos-chave de princípios que orientam as interações de ensino e aprendizagem. São eles: (1) O ensino começa com o conhecimento do aluno; (2) Habilidades, conhecimento e vozes se desenvolvem a partir do engajamento na atividade; (3) Ensinar e aprender são processos individuais e colaborativos; (4) Ensinar e aprender são processos transformadores (O'Neill, 2012, p. 182). De acordo com a autora, os princípios da pedagogia transformadora aí citados favorecem a criação de oportunidades de aprendizagem expansivas, que é uma característica fundamental do envolvimento musical transformativo. Nas relações com os estudantes, também são abordadas pela autora as investigações narrativas e dialógicas que podem levar os estudantes a uma melhor compreensão de seus próprios mundos musicais, abordagens que têm grande potencial para identificar componentes cruciais do engajamento musical transformativo (O'Neill, 2012).

¹⁴ *The values that music learners develop will serve as points for orientation for key decisions that they make about music learning in the future; decisions such as whether or not they continue music learning, whether or not they attend concerts or what kind of concerts they attend, whether or not they want their own children to learn music, whether or not they support music education in the schools and communities in which they live.*

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

3.1 Contexto

O público-alvo desta proposta pedagógica são os estudantes da disciplina de Percepção Musical II do curso Técnico em Instrumento Musical oferecido pelo IFPI. São 12 alunos que estudam instrumentos musicais variados e que já possuem experiências acadêmicas e profissionais na área de música. Os 3 estudantes de violão tocam em bandas e um deles tem curso superior (licenciatura) na área de música; este também é o aluno mais velho e mais experiente da turma. Dentre os 5 estudantes de flauta doce, 4 têm idade entre 19 e 21 anos e iniciaram seus estudos com o instrumento ainda na infância, em um projeto de musicalização da cidade. Um dos alunos de flauta doce está na faixa etária dos 30 anos e é músico da Orquestra Sinfônica de Teresina (PI) tocando Oboé. Os dois alunos de saxofone têm 19 e 23 anos e são oriundos de projetos de banda da cidade. Os dois alunos de piano têm 21 e 28 anos e iniciaram seus estudos no instrumento em cursos livres de música.

Essa disciplina, assim como as demais que fazem parte da grade curricular do curso, é regida pelo projeto pedagógico do curso – PPC, que possui ementa e objetivos definidos. Farei uma breve descrição desse documento, contextualizando, especificamente, a disposição da disciplina Percepção Musical ao longo do curso.

O PPC Técnico em Instrumento Musical expõe o contexto de demanda do curso, descrevendo o cenário cultural e artístico da cidade e chamando a atenção para o número de escolas de música que oferecem cursos livres e projetos de iniciação musical na cidade. Esse fato é usado para justificar a oferta do curso, que propõe uma formação de nível médio com foco na atuação no mercado de trabalho sob uma perspectiva de formação humanística (IFPI, 2021, p. 19). A formação plena, ou seja, a compreensão do processo produtivo (prática) vinculada aos fundamentos científicos-tecnológicos (teoria), é apontada como foco do currículo do curso, com o intuito de aprimorar a leitura de mundo e aperfeiçoar a atuação de seus alunos como cidadãos (IFPI, 2021, p. 31).

O currículo do curso Técnico em Instrumento Musical é estruturado em três módulos, com a possibilidade de habilitação nos seguintes instrumentos: violão; piano/teclado; trompete; trombone; tuba; saxofone; clarinete; e flauta doce. É importante salientar que o PPC foi recentemente atualizado; entre as principais mudanças, estão a carga horária total do curso, que passou de 800 horas para 1200 horas. Essa carga horária é cumprida ao longo de 3 semestres, com a realização de 25 horas-aula semanais.

Nessa atualização, ocorreu o desmembramento da disciplina anteriormente chamada de Teoria e Percepção Musical em duas disciplinas distintas: Fundamentos da Música e Percepção Musical. Na matriz curricular do curso, ambas as disciplinas aparecem nos 3 módulos com carga horária de 60 horas, totalizando, ao final do curso, 180 horas. Dessa forma, os estudantes cursam essas disciplinas durante toda a realização do curso.

No quadro 1, apresento o texto literal do PPC com as diretrizes para as disciplinas de Percepção Musical do curso Técnico em Instrumento Musical. Nele, estão contidas as ementas, competências e habilidades que servem como base para as atividades de planejamento dos professores que atuam nessas disciplinas.

Quadro 1 - Diretrizes das disciplinas Percepção Musical I, II e III no PPC

DISCIPLINA	EMENTA	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Percepção Musical I	Introdução à prática da percepção rítmica, melódica, tímbrica e harmônica. Exercícios de leitura e escrita musicais, visando à compreensão do material sonoro vivenciado no repertório erudito e popular, como intervalos, escala e harmonia. Apreciação ativa de elementos musicais, realização de solfejos, ditados e atividades musicais criativas.	Praticar e desenvolver a leitura rítmico-melódica em andamentos variados, com entoação relativa e real das notas. Compreender e executar as principais figuras de som e silêncio em compassos simples, com senso de afinação e pulso rítmico. Identificar esses elementos sonoros no repertório erudito e popular.
Percepção Musical II	Aprimoramento da percepção melódica, tímbrica e harmônica. Compreensão auditiva de elementos da estrutura musical sonora, definidos como a classificação de intervalos, escalas e formação de acordes (tríades e tétrades). Apreciação ativa de exemplos musicais, realização de solfejos, ditados e atividades musicais criativas, visando à compreensão das formas musicais.	Compreender e sintetizar criticamente os conteúdos da teoria musical, a fim de viabilizar a prática e execução musical. Desenvolver a leitura rítmico-melódica e compreensão harmônica em andamentos variados, com entoação relativa e real das notas. Compreender e executar as principais figuras de som e silêncio em compassos simples e compostos, com senso de afinação e pulso rítmico associados ao contexto interpretativo de diferentes formas musicais.
Percepção Musical III	Consolidação da percepção rítmica, melódica, tímbrica e harmônica, e compreensão das diversas formas musicais. Exercícios de leitura e escrita musicais, realização de solfejos, ditados e atividades musicais criativas associadas a arranjo e composição.	Associar elementos teóricos à estruturação musical, vinculados ao estudo da harmonia no sistema tonal. Identificar auditivamente os aspectos rítmicos, melódicos, tímbricos e harmônicos do repertório erudito e popular em formas musicais diversas. Desenvolver sensibilização auditiva, a organização e manipulação de elementos sonoros e suas relações com os processos de notação e leituras musicais, e consequente assimilação do repertório.

Fonte: PPC Técnico em Instrumento Musical (IFPI, 2022)

O PPC aponta o trabalho como princípio norteador de estruturação do seu currículo e sugere que as práticas pedagógicas sejam realizadas de forma integrada, mais especificamente sob orientação da “interdisciplinaridade, contextualização, relação teoria e prática, pesquisa e trabalho como princípio educativo” (IFPI, 2021, p. 74). O texto do PPC pontua, ainda, que é de responsabilidade dos professores a abordagem interdisciplinar dos conteúdos ministrados e, também, a atualização dos planos de ensino, ementas e bibliografias das disciplinas em que atuam. Essa postura é apontada como necessária para evolução do conhecimento frente às novas tecnologias e processos (IFPI, 2021, p. 37).

Portanto, não há uma especificação sistemática dos conteúdos a serem trabalhados em cada um dos módulos da disciplina de Percepção Musical, ficando a cargo do professor a organização desses conteúdos. O documento deixa evidente que deve haver uma progressão da aprendizagem no decorrer dos módulos, o que é enfatizado através da utilização das palavras **introdução**, **aprimoramento** e **consolidação** no texto das ementas de cada disciplina.

3.2 Estruturação da proposta

Tendo em vista os pressupostos teóricos estudados e o contexto apresentado, prosseguirei com a estruturação da proposta pedagógica. Tyler (1977) defende que existe uma multiplicidade de experiências que podem ser usadas para atingir objetivos educacionais em comum, e que as escolas podem desenvolver muitas dessas experiências visando aos mesmos objetivos, mas valendo-se de diferentes interesses. É através desse princípio que Borges (2015) pontua, em seu trabalho que investiga como acontece o ensino de percepção musical em um Instituto Federal:

Esse princípio propõe uma resposta ao conflito exposto na oposição entre “ensino tradicional de música” e “ensino musical de música”, ao afirmar que tanto um currículo como uma única disciplina podem contemplar diversas experiências, desde que voltadas à satisfação dos objetivos educacionais (Borges, 2015, p. 6).

Dessa forma, com o objetivo geral de propor atividades para a disciplina de Percepção Musical relacionadas com práticas informais de aprendizagem musical, tendo em vista os preceitos da Teoria do Engajamento Musical Transformativo, esta proposta pedagógica considera os documentos norteadores do curso em questão e procura alcançar os objetivos propostos para a disciplina de Percepção Musical. Para isso e conforme orienta Tyler (1977), tanto valer-se-á de experiências que são comumente utilizadas para atingir os objetivos do

ensino de Percepção Musical como procurar-se-á atender ao interesse em melhorar o engajamento musical dos estudantes nas atividades da disciplina.

As atividades da proposta foram realizadas com os alunos da turma de Percepção Musical II, no primeiro semestre de 2023. A problemática levantada neste trabalho foi observada durante o exercício da disciplina de Percepção Musical I, com a mesma turma, que aconteceu no segundo semestre de 2022. Para a estruturação destas atividades, considerara-se o conteúdo a ser trabalhado, os elementos presentes nas práticas informais de aprendizagem musical e que podem ser inseridos no contexto formal de ensino, e as recomendações de Susan O'Neill (2012) para melhoria do engajamento dos estudantes.

Com o objetivo de comparar o engajamento musical dos estudantes antes e após a realização das atividades desta proposta pedagógica, foi aplicado aos participantes da turma de Percepção Musical II o questionário autoadministrável *Pós-Pré*. Trata-se de

[...] uma técnica de coleta de evidências que possibilita aos respondentes a realização de uma autoavaliação crítica considerando o seu nível de percepção em relação ao que sabiam, sentiam ou faziam antes e depois de uma determinada intervenção” (Cruz, 2018, p. 71).

A análise dos dados obtidos pelo questionário permitirá a realização de uma comparação a partir dos níveis antes e depois. Em cada um desses níveis, uma escala de 0 (zero) até 4 (quatro) permitirá indicar, aos respondentes do questionário, o quanto as afirmações propostas se aplicam ou não para eles. Os números 0 (zero) e 1 (um) fazem parte do primeiro subnível e representam a proposição “não é verdade”; e dos números de 2 (dois) a 4 (quatro) temos a indicação da proposição “é verdade”.

As atividades desta proposta pedagógica estão organizadas em 6 encontros/aulas. A carga horária da disciplina de Percepção Musical II dentro da grade do curso Técnico em Instrumento Musical é cumprida através de um encontro semanal com duração de 4 horas, sendo a primeira hora contabilizada de maneira *on-line* e assíncrona, por meio da postagem de materiais e atividades referentes aos conteúdos da disciplina, em uma plataforma específica para esse fim. Dessa forma, cada encontro é contabilizado como 4 horas-aula para fins de registro de carga horária. Dois professores atuaram nessa disciplina durante o período de realização das atividades, porque um dos professores era recém-chegado ao campus e precisava completar sua carga horária. As atividades foram realizadas no segundo bimestre do semestre letivo 2023.1, nos dias 14 e 28 de abril, e 5, 12, 19 e 26 de maio, totalizando 18 horas de atividades/aulas presenciais.

No contexto das práticas informais de aprendizagem musical, não existe uma organização dos conteúdos apreendidos por seus participantes; o conhecimento vai sendo construído de forma holística e idiossincrática a partir do repertório trabalhado. Dessa forma, a relação estabelecida entre os conteúdos da disciplina de Percepção Musical e as atividades desta proposta fica diretamente relacionada com o repertório definido em sala pelos próprios estudantes. O campo **conteúdos** apresenta, de maneira geral, os tópicos que estão implícitos durante a atividade.

As atividades 1, 3 e 5 são atividades de cópia/transcrição, denominadas **ditados**; e as atividades 2, 4 e 6 são **desdobramentos** destas. O exercício de ditado (rítmico, melódico e harmônico) é uma atividade comumente realizada em turmas de teoria e percepção musical em diferentes níveis de ensino (básico, técnico, superior etc.). Dentro do processo de aprendizagem formal de ensino, a via de aquisição para construção dessa habilidade se dá através do uso da notação musical tradicional, em que a orientação principal acontece por meio do professor, que seleciona as células rítmicas, os intervalos melódicos e as progressões harmônicas que serão trabalhados, bem como a maneira que serão executadas/ditadas, seja através do uso da voz (atribuindo sílabas para representar as figuras musicais), seja de um instrumento musical (executando as durações com o uso de apenas uma nota ao piano, por exemplo, e utilizando instrumentos harmônicos para reproduzir as progressões), quando os alunos devem escrever, sem auxílio de instrumento musical, o que foi executado/ditado.

Também é comum, nesse contexto de aprendizagem musical, a dissociação dos elementos musicais (melodia, harmonia e ritmo) como forma exclusiva de organização dos conteúdos. Trabalha-se o ritmo, por exemplo, fora do contexto de uma melodia. Entendemos que essa dissociação é problemática por não contribuir para a construção de significados que encaminhem o aluno à percepção de um discurso musical expressivo, tendo, entre outras consequências, um aprendizado mecânico e um nível baixo de engajamento durante essas atividades.

Essa realidade de baixo nível de engajamento foi observada de maneira informal por esta pesquisadora durante o semestre anterior, na disciplina de Percepção Musical I e durante o primeiro bimestre letivo de 2023. No exercício das atividades relacionadas à disciplina os alunos apresentaram algumas queixas, tais como: 1) dificuldade de perceber as durações e relacioná-las às figuras musicais estudadas; 2) dificuldade para realizar a atividade sem o auxílio do instrumento musical; 3) dificuldade de perceber as células rítmicas da maneira como são ditadas/executadas pelo professor; e 4) falta de identificação pessoal com os exercícios elaborados ou o repertório selecionado.

Antes do início das atividades da proposta com a turma, tivemos um momento de explanação sobre a pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que pode ser consultado no Apêndice A desta pesquisa. Todos os alunos matriculados para a disciplina concordaram com a realização das atividades e consentiram a participação na pesquisa. O TCLE que foi assinado pelos estudantes está nos anexos deste trabalho.

3.3 Cronograma

Data	Atividade
14/4/2023	Ditado (melodia, harmonia e ritmo)
28/4/2023	Análise comparativa
5/5/2023	Ditado (melodia, harmonia e ritmo)
12/5/2023	Arranjo
19/5/2023	Ditado (melodia, harmonia e ritmo)
26/5/2023	Re-harmonização e improvisação

3.4 Atividades

Atividade 1 - Ditado (melodia, harmonia e ritmo)

Objetivo

Decodificação e codificação musical dos elementos que compõem a música (melodia, harmonia e ritmo) a partir do repertório proposto.

Conteúdos

- Percepção/diferenciação dos modos (maior e menor) e identificação de tonalidade
- Percepção/reconhecimento e grafia do compasso e das figuras de som e silêncio

- Percepção e grafia das relações intervalares da melodia.

Metodologia

Dentre as principais recomendações para transformação do envolvimento musical do aluno propostas na Teoria do Engajamento Musical Transformativo de Susan O'Neill, estão a centralização da proposta/atividade no processo de aprendizagem do aluno, de modo que se garanta uma experiência mais autônoma e relevante (que considere o contexto do aluno). Dessa forma, para esta atividade, o repertório transcrito (ditado) leva em conta o contexto dos estudantes, a fim de que haja uma identificação inicial e uma possível melhoria no engajamento na atividade. A principal estratégia utilizada para esta atividade foi a de partir de uma música real para o estudo dos conteúdos pertinentes à disciplina de Percepção Musical. Utilizando-se da prática de “tirar música de ouvido”, comum em contextos de aprendizagem informal de música, os alunos, através das gravações que serão disponibilizadas e utilizando-se dos seus instrumentos musicais, deverão decodificar e codificar os elementos componentes da música, a partir desse repertório.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Seleção/escolha da música que será trabalhada
- Definição de atividades por grupo
- Feedback.

Para melhor organização e disposição da atividade com a turma, os alunos foram divididos em três grupos, e cada grupo ficou centrado em um eixo principal de atividade (melodia, harmonia e ritmo). Nessa etapa, os professores ficaram livres para sugerir a mesclagem da composição desses grupos, tomando por base a prática instrumental de cada aluno (grupos compostos por alunos que tocam instrumento harmônico com alunos que tocam instrumento melódico).

A definição do repertório para a atividade leva em consideração o contexto dos estudantes e a identificação pessoal dos grupos. A escolha é baseada na sugestão de três músicas, quando os estudantes apontarão suas preferências. As três músicas sugeridas são *Anunciação* (Alceu Valença); *Espumas ao vento* (Mariana Aydar); e *Mais ninguém* (Banda do Mar).¹⁵

¹⁵ A sugestão das três músicas toma por base o repertório conhecido e praticado pelos estudantes em

Após a deliberação e escolha da música a ser trabalhada, as atividades são distribuídas entre os grupos. São elas: cópia das notas da melodia principal; cópia do ritmo da melodia principal; e cópia da harmonia. Nessa etapa, os professores observam como os estudantes se engajam na atividade, enfatizando principalmente a autonomia e a autogestão do processo de aprendizagem.

Esperou-se que o processo de realização da atividade durasse em torno de 40 a 50 minutos. Passado esse tempo, os grupos foram estimulados a trocarem informações e a construir o objeto final, que é a codificação (grafia) da música trabalhada.

Relato

A primeira atividade desta proposta iniciou-se às 9h30 do dia 14 de abril de 2023, após o horário reservado para a 2ª chamada da 1ª avaliação bimestral da turma. Realizei uma breve explicação sobre as atividades do Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES para a turma, citando as referências e principais teorias que fundamentam este trabalho. Após essa explicação, procedemos com as etapas referentes à atividade; três grupos foram formados, mesclando-se os alunos que tocam instrumentos melódicos com os que tocam harmônicos, a fim de que houvesse mais interação entre eles, evitando também a formação de grupos só com estudantes de instrumento harmônico ou melódico. Nessa etapa, anotamos os nomes no quadro, à medida que os alunos mostravam interesse em participar com um ou outro colega. O grupo 1 foi composto por 3 alunas de flauta doce e um aluno de piano; o grupo 2, por 1 aluno de flauta doce, 1 de saxofone e 1 de violão; e o grupo 3, por 2 alunos de violão, 1 aluno de saxofone, 1 aluno de flauta doce e 1 aluno de piano.

O repertório base para essa atividade foi o sugerido conforme planejado, e a escolha dos estudantes foi pela canção *Anunciação*, de Alceu Valença. Todos os alunos demonstraram familiaridade com a canção; alguns disseram, inclusive, já ter tocado/cantado a música em outras ocasiões. Dada a tarefa de “pegar de ouvido” a música e transcrevê-la, os alunos voltaram-se para a atividade de maneira tranquila. Foi possível observar um certo “conforto” dos estudantes em realizar a atividade utilizando seus instrumentos musicais, o que não é comum no dia a dia de atividades de uma turma de Percepção Musical. O principal questionamento dos estudantes nessa etapa foi a preferência por “pegar” a música inteira, e não

outras situações no contexto escolar. *Espumas ao vento*, na versão de Mariana Aydar, compõe a trilha sonora da atual novela das nove, da Rede Globo de Televisão, intitulada “Travessia”. *Mais ninguém* e *Anunciação* foram escolhas dos alunos para apresentações no projeto “Terças Musicais”, do curso Técnico em Instrumento Musical. Portanto, as três sugestões podem ser consideradas figurantes do contexto musical dos estudantes. A decisão pela sugestão de repertório visa a otimizar e organizar o tempo de duração da atividade.

um elemento isolado; o argumento utilizado por eles é de que isso facilitaria o processo. Um aluno em específico, que cursa flauta doce, mas que também toca violino em outra instituição, questionou se poderia utilizar o violino em vez da flauta. Dada a resposta positiva, o violino foi incluído na atividade.

Resultados e discussão da atividade 1

A primeira observação que fiz deste processo foi perceber como os alunos se organizaram para a atividade. O grupo 1, composto por 3 alunas de flauta doce e 1 aluno de piano, concentrou-se em “pegar a música de ouvido” para tocá-la, e não para transcrevê-la. Não houve uma deliberação sobre quem realizou ou como desenvolveram a atividade de cópia. As alunas de instrumento melódico concentraram-se em “pegar” a melodia, e o de piano, em “pegar” a harmonia. Passado o tempo de descoberta das notas, do ritmo e da harmonia nos instrumentos, os alunos fizeram algumas anotações livres, e passaram a combinar um “arranjo” para a execução da música. Essa execução não estava combinada como parte da atividade, mas foi integrada posteriormente. Dentre os elementos inseridos no arranjo, os alunos desse grupo trabalharam com **intervalos de terças** e com a composição de um contracanto no **modo lídio** na ocasião de notas longas.

O grupo 2 concentrou as atividades na tarefa de cópia da partitura. Auxiliados pelo aluno que estava ao violão, copiaram a melodia e o ritmo da canção; o aluno de flauta preocupou-se em realizar também a transcrição para o saxofone (**instrumento transpositor**), e, após essa atividade, tocaram em seus instrumentos a partitura transcrita, como forma de conferir o que haviam copiado. Os grupos ocuparam o mesmo espaço e, vez por outra, observavam o que o grupo vizinho estava produzindo. Dessa maneira, o grupo 2 também organizou-se para executar o que haviam copiado, tentando realizar um arranjo simples para essa execução.

Com mais participantes, o grupo 3 teve mais dificuldade de organização e deliberação de tarefas. Observamos que eles ficaram um tempo ociosos e tocando os instrumentos de forma desorganizada, até se engajarem na atividade de “pegar” a música. Depois de um certo tempo, quando um dos instrumentos melódicos puxou a melodia, os harmônicos foram se integrando. Apesar de não terem combinado exatamente um arranjo para execução da música, eles dividiram a melodia para que todos os instrumentos melódicos pudessem tocar uma parte. Um dos estudantes de piano realizou um momento de **improvisação, com a utilização dos modos litúrgicos estudados** durante a execução da música. Passados 40 a 45 minutos de atividade, chamamos a atenção dos alunos para o momento de feedback.

Nessa etapa, os alunos quiseram tocar a música apreendida conforme havia sido combinada/arranjada/copiada entre eles. Nesse momento, eles também tiveram a oportunidade de falar sobre a experiência de tocar de ouvido. Os comentários foram diversos. A troca de experiências entre eles foi a tônica para a realização da atividade. Uma aluna do grupo 1 comentou que tinha dificuldade para “pegar” harmonia, mas que sentiu-se confortável para fazê-lo em grupo, com a ajuda dos colegas. O único grupo que apresentou a cópia da música, de maneira convencional, ao se expressar sobre a proposta, reclamou que o tempo de atividade foi muito curto e que, por isso, não inseriu elementos relacionados aos conteúdos da disciplina no arranjo produzido, muito embora essa não tenha sido a atividade deliberada para a turma. O comentário feito foi baseado na apresentação dos demais grupos.

Durante o tempo de realização da atividade, foi possível perceber um maior engajamento nesta proposta do que nas atividades anteriores da disciplina de Percepção Musical. O trabalho com o repertório familiar, a utilização dos instrumentos musicais e a possibilidade do trabalho em grupo fizeram com que os estudantes tivessem um momento de imersão bastante significativo na atividade. Foi possível notar, também, que os alunos realizaram conexões entre os conteúdos estudados na disciplina de Percepção Musical e a prática de “pegar” de ouvido, copiar e executar a música trabalhada.

Colagem 1 – Estudantes em atividade.





Fonte: acervo da pesquisadora

Atividade 2 - Análise comparativa

Objetivo

Analisar e comparar melodia, harmonia e ritmo de uma canção em diferentes gravações.

Conteúdos

- Percepção e diferenciação dos modos (maior e menor) e identificação de tonalidade
- Percepção e diferenciação de progressões harmônicas
- Percepção, identificação e diferenciação de padrões rítmicos
- Percepção, identificação e diferenciação dos intervalos que compõem a melodia.

Metodologia

A atividade 2 toma por base o repertório definido pelos estudantes na atividade 1, para o desenvolvimento de uma análise comparativa através de diferentes gravações. A canção *Anúnciação*, de Alceu Valença, escolhida pelos alunos na última atividade, foi regravada por

inúmeros artistas, oportunizando uma diversidade de formações instrumentais e variações de arranjo. Além de contribuir para a ampliação de repertório relacionado a diferentes estilos musicais, a apreciação desse material pode servir como base para o aprimoramento da percepção auditiva dos estudantes, que é o foco da disciplina de Percepção Musical II. Para a atividade, selecionamos duas regravações: a versão da cantora Ellen Oléria (2013), e a versão do projeto de entretenimento infantil Mundo Bitá (2019). As duas versões devem ser comparadas com a gravação original de Alceu Valença, e esperou-se que os alunos percebessem/apontassem as diferenças estruturais (melodia, harmonia e ritmo) entre elas.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Orientações para realização e registro da atividade
- Apreciação das três gravações da música *Anunciação*
- Feedback.

A experiência com a turma dividida em grupos realizada na primeira atividade foi positiva e será replicada em todas as atividades. O aprendizado por meio da interação com os colegas é uma das principais características em contextos informais de aprendizagem musical. A valorização do processo de ouvir e a troca de ideias com os colegas a favor de um objetivo comum também são preditores da melhoria e transformação do engajamento dos estudantes nessas atividades.

Após a formação dos grupos que pode, ou não, ser a mesma da atividade anterior, os alunos são orientados sobre a realização da atividade; trata-se da apreciação de três gravações diferentes de uma mesma canção, em que os alunos devem apontar e registrar as diferenças estruturais dos arranjos, sobretudo diferenças relacionadas a melodia, harmonia e ritmo. É esperado que os alunos utilizem seus instrumentos musicais e tentem “pegar” de ouvido as diferenças existentes nas gravações para realização do registro.

Relato

A atividade nº 2, análise comparativa, foi realizada conforme data e horário planejados. Ao chegarem para a aula, os estudantes perguntaram sobre qual atividade seria realizada no dia, e rapidamente organizaram-se em grupos para dar início à proposta. Dos 12 alunos que compareceram à última atividade, apenas 7 estavam presentes. O dia reservado para aula de Percepção Musical é a sexta-feira, e, dado o fato de que a maioria dos estudantes já atua

no mercado de trabalho tocando em shows, bares e eventos diversos, que comumente acontecem a partir da quinta-feira, a frequência para esse dia fica, em certa medida, comprometida. Dessa forma, apenas 2 grupos foram formados: O grupo 1, com 2 alunos de piano e 1 aluno de saxofone; e o grupo 2, com 2 alunos de violão, 1 aluna de flauta doce e 1 aluno de saxofone.

Após a orientação inicial para a atividade, procedemos com a audição das três gravações da canção *Anunciação*. A primeira audição realizada foi a da gravação original do cantor e compositor Alceu Valença. A atividade anterior, de ditado/cópia dessa canção, deveria ser a base para a realização dessa atividade; no entanto, como apenas um grupo conseguiu transcrever na íntegra melodia, harmonia e ritmo, os alunos concentraram-se, dessa vez, com mais objetividade, na atividade de cópia, por entender que precisariam fazer uma comparação entre a gravação original e duas versões diferentes. De posse desse material, ouvimos a primeira versão da canção, executada pela cantora Ellen Oléria.

O grupo 1 concentrou-se em ouvir a música, sem fazer registros ou sem utilizar seus instrumentos para conferir melodia, harmonia e ritmo; apenas ouviram e teceram comentários diversos sobre as características da voz da cantora ou da instrumentação utilizada. Já o grupo 2 ouviu a gravação conferindo de imediato o que havia sido transcrito da gravação original. Na oportunidade, fizeram anotações de diferenças percebidas no contorno melódico, rítmico e nas progressões harmônicas. Após ouvirem a canção completa, o grupo 2 organizou-se na medida em que foram atribuídas funções para cada um dos seus participantes: a aluna de flauta doce juntou-se ao aluno de saxofone e passaram a “pegar” as nuances/diferenças da melodia, enquanto o aluno de piano concentrou-se nas progressões harmônicas. O grupo 1 fez suas anotações a partir da segunda audição da canção. A música foi repetida diversas vezes até que os estudantes concluíssem suas observações sobre a versão ouvida.

A segunda versão ouvida foi a do projeto de entretenimento infantil Mundo Bitá. Para essa audição, os dois grupos ouviram a gravação sem realizar anotações. Também, necessitaram de menos repetições para perceber e registrar as diferenças entre uma gravação e outra. A atividade durou de 40 a 55 minutos, como fora planejado.

Resultados e discussão da atividade 2

De maneira geral, os estudantes conseguiram perceber as diferenças entre as gravações ouvidas no que tange aos principais elementos e aspectos abordados durante a disciplina de Percepção Musical, a saber: melodia, harmonia e ritmo. Os dois grupos apontaram as diferenças de tonalidade entre as gravações, bem como as variações rítmicas e melódicas

percebidas. No momento de feedback, um integrante do grupo 2 ofereceu-se para organizar e registrar no quadro de acrílico as diferenças que o grupo percebeu: além da tonalidade, o grupo salientou diferenças de estilo, apontando a gravação original como um afoxé; a versão de Ellen Oléria, um baião; e a versão do Mundo Bitá, um reggae.

Os dois grupos demonstraram proficiência na percepção das variações melódicas e rítmicas que as gravações apreciadas apresentaram. Quando houve o apontamento dessas variações, eles utilizaram os conhecimentos acumulados durante as aulas de percepção musical, tais como classificação de intervalos, para demonstrar a diferença de contorno melódico; bem como o registro convencional das células rítmicas, para apontar as variações no ritmo. Não houve discordância entre as diferenças percebidas entre os grupos, apenas ocasiões em que um grupo apontou mais ou menos diferenças percebidas que o outro.

Um aspecto que chama a atenção é que alguns alunos solicitam de maneira frequente (ou seja, durante todas as etapas da atividade) que nós, os professores, acompanhem o processo. Durante as atividades, ouvimos perguntas como “Está certo, professor(a)?” “Essa atividade é pra entregar?”, ou comentários como “Eu acho que é assim, mas quem vai dizer é o(a) professor(a)”. A meu ver, esses comportamentos revelam uma certa insegurança por parte dos estudantes sobre o processo educacional conduzido dessa forma e sugerem que em nossas escolas/instituições o ‘saber’ está centralizado na figura dos professores. Tornar-se responsável por esse processo e dele consciente sem instrução e intervenções frequentes é algo que parece confundir e surpreender os alunos, o que é esperado, em certa medida, em contextos nos quais os estudantes têm maior autonomia.

Apesar disso, o mesmo “conforto” em realizar a primeira atividade foi observado na realização da segunda. De maneira geral, os estudantes sentem-se confiantes em realizar as atividades em grupo, onde observamos que a interação favorece um bom nível de motivação para realização da atividade. O clima de cooperação prevalece entre eles e existe uma troca constante de informações e conhecimentos. Na segunda atividade, apenas um estudante observou e manifestou-se quanto à realização da atividade dessa maneira. Ele teve dificuldade para se integrar aos colegas, fato que pode ter sido agravado por ter ele chegado atrasado para a aula, quando os alunos do grupo de que ele participou já haviam iniciado a atividade.

No exercício de apreciação, é interessante perceber as reações dos estudantes, especialmente para essa atividade de análise e comparação. São caras, bocas, risos e diversas interjeições quando percebem as diferenças entre as gravações em aspectos como o contorno melódico, por exemplo. A aula de música com música, não só com trechos, excertos, exemplos desconexos, parece “fisgar” a atenção e manter o envolvimento e o interesse dos alunos. Foi o

que aconteceu durante essa atividade: percebemos que o nível de engajamento dos estudantes se manteve durante todas as etapas de realização dela. Ao promover um momento de escuta de uma música real e estabelecido um objetivo claro para esse momento, os estudantes mantiveram o propósito de juntos, perceberem e finalizarem a tarefa. O segundo registro fotográfico, da esquerda para a direita, exemplifica um momento bastante significativo de concentração, foco e interação entre os estudantes durante a atividade.

Colagem 2 – Estudantes em atividade.



Fonte: acervo da pesquisadora

Atividade 3 - Ditado (melodia, harmonia e ritmo)

Objetivo

Decodificação e codificação musical dos elementos que compõem a música (melodia, harmonia e ritmo) a partir do repertório proposto.

Conteúdos

- Percepção/diferenciação dos modos (maior e menor) e identificação de tonalidade
- Percepção/reconhecimento e grafia do compasso e das figuras de som e silêncio
- Percepção e grafia das relações intervalares da melodia
- Percepção e grafia da progressão harmônica.

Metodologia

Assim como a atividade 1, a atividade 3 consiste em uma transcrição: os alunos devem copiar melodia, harmonia e ritmo da canção escolhida. Para a atividade, 2 das canções sugeridas na ocasião da atividade 1 foram novamente apresentadas como possibilidade de escolha, e 1 foi acrescentada. A *set list* ficou assim: *Mais ninguém*, Banda do Mar; *Espumas ao vento*, Mariana Aydar; e *Asa Branca*, Luiz Gonzaga.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Seleção/escolha da música que será trabalhada
- Definição/instrução de atividades por grupo
- Feedback.

A atividade foi realizada em grupos, com a utilização dos instrumentos musicais de cada estudante. A orientação inicial deve ser objetiva, para que os estudantes não se distraiam do foco da atividade, como aconteceu na primeira experiência. Após a realização da transcrição, haverá um momento de feedback, para que os estudantes apresentem os resultados e comuniquem sobre o processo de realização da atividade.

Relato

Conforme planejado, a atividade 3 foi realizada em dia e horário previstos no cronograma desta proposta pedagógica. Começamos o diálogo com os estudantes retomando o contexto de realização das últimas atividades, dando previsibilidade sobre as demais. Nesse momento, os alunos questionaram sobre a realização da próxima avaliação da disciplina e se as atividades seriam contabilizadas na carga horária de Percepção Musical normalmente. Retomamos a explicação sobre a pesquisa, que foi realizada na ocasião da assinatura do TCLE, de que todas as atividades realizadas estão integradas com a ementa e os objetivos traçados para a disciplina.

Passado esse momento, demos início à atividade 3, que consistiu em uma atividade de cópia/transcrição da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga. Dessa vez, foi solicitado que os alunos se concentrassem no foco da atividade, que era “pegar de ouvido” os três elementos melodia, harmonia e ritmo, e transcrever utilizando a escrita convencional de partituras. Dois grupos foram formados: o grupo 1, com 1 estudante de violão e 2 estudantes de flauta doce; e

o grupo 2; com 2 estudantes de violão, 1 estudante de saxofone e 1 estudante de piano. Nessa etapa, os dois grupos ouviram a gravação original da música por diversas vezes, até que pediram para realizar esse momento de escuta utilizando seus smartphones. Justificaram o pedido alegando ter mais liberdade para conferir trechos que, porventura, estivessem com dificuldades de pegar.

Nos dois grupos, os estudantes se organizaram para que um dos integrantes captasse a melodia e passasse para o outro transcrever. Curiosamente, os estudantes de instrumento harmônico se voluntariaram para essa tarefa. Nas atividades anteriores, os estudantes que tocam instrumentos melódicos sempre tomavam a atividade de extrair a melodia para si, deixando as progressões harmônicas a cargo dos estudantes que tocam instrumentos harmônicos.

Após os grupos concluírem a atividade de cópia/transcrição, eles conferiram o que escreveram ouvindo novamente a música inteira e executando em seus instrumentos a partir da leitura do material elaborado. A atividade durou cerca de 60 minutos.

Resultados e discussão da atividade 3

O objetivo proposto para a terceira atividade desta proposta pedagógica, transcrição de melodia, harmonia e ritmo de uma música através da prática de “tirar de ouvido” utilizando instrumentos musicais disponíveis, foi atingido com sucesso. Para além da obtenção do resultado final, a partitura obtida por meio dessa metodologia, pudemos observar vários aspectos que contribuíram para um bom engajamento dos estudantes durante o processo de realização da atividade.

Ao iniciar o trabalho de captar a melodia e o ritmo e transcrevê-los, por exemplo, percebemos uma constante troca de informações e de conhecimento entre os estudantes. As conversas iam desde questionamentos como “Como é a pausa de semínima?” até observações como “Tu é muito bom de ritmo, faz assim... eu bato a pulsação e tu confere o ritmo que escrevemos”. Essas conversas nos remetem ao contexto das práticas informais de aprendizagem, em que os mais experientes, em certa medida, conduzem o processo de aprendizagem, e os menos experientes aprendem através dessa interação e imitação.

O ambiente colaborativo também se manteve, mesmo em momentos de discordância entre os estudantes. Em um determinado momento, os alunos do grupo 2 ficaram em dúvida quanto à unidade de tempo/compasso da música trabalhada. Sentimos que alguns dos integrantes desse grupo prefeririam questionar e obter uma resposta dos professores, em vez de permanecer discutindo sobre esse tópico. Após um tempo de reflexão e diálogo entre eles sobre a questão, um dos integrantes sugeriu a utilização de um metrônomo mecânico que

estava disponível na sala, e, após conferirem os dados, chegaram a uma conclusão juntos, sem que houvesse necessidade de intervenção por parte dos professores.

O grupo 1 demonstrou bastante empenho na atividade de transcrição. Mesmo sendo solicitado que eles se detivessem a realizar a cópia apenas da melodia e do ritmo principais, após a conclusão dessa tarefa, eles passaram a transcrever também os solos existentes na canção. A música *Asa Branca* possui diversas repetições melódicas, alterando-se apenas o texto; o grupo estava realizando a transcrição de todas as repetições, até que um dos integrantes chamou a atenção dos demais para a utilização dos sinais de repetição.

Ao inserir elementos do contexto das práticas informais de aprendizagem musical no contexto formal de ensino, percebemos, a partir do que foi observado em sala de aula, que há um resgate do prazer em ouvir e fazer música, que é possivelmente o que leva os estudantes a procurarem uma instituição de ensino para estudar música de maneira sistemática e a encará-la como profissão.

No entanto, o que percebemos no decorrer dos semestres letivos que integram o curso Técnico em Instrumento Musical é que há uma perda do sentido e da motivação inicial, que, de acordo com o que está sendo observado durante a realização das atividades desta proposta, está relacionada à forma exclusivamente tradicional do ensino de algumas disciplinas tidas como teóricas. É mais comum, por exemplo, que os alunos não falem ou que tenham um melhor nível de engajamento durante aulas práticas do instrumento ou durante as aulas da disciplina de Prática de Conjunto. Nesse ambiente em que há prazer em ouvir e fazer música, onde as competências e habilidades que os estudantes possuem são enxergadas e compartilhadas, percebemos uma melhora no engajamento e na manutenção da motivação dos estudantes para participação nas atividades da disciplina.

Colagem 3 – Estudantes em atividade.



Fonte: acervo da pesquisadora

Atividade 4 - Arranjo

Objetivo

Elaborar/produzir um arranjo para uma canção de acordo com a instrumentação disponível.

Conteúdos

- Percepção intervalar/melódica
- Percepção rítmica (pulsação, acentuação, padrões rítmicos)
- Percepção harmônica (relação entre acordes e progressões harmônicas)
- Dinâmica e expressão
- Instrumentação.

Metodologia

O foco da atividade 4 é a produção e apresentação pública de um arranjo da canção *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga. O objeto final da atividade 3 foi a codificação dessa canção, e, para elaboração do arranjo, os alunos utilizaram o material explorado e produzido na atividade anterior. Seguindo a metodologia das atividades até aqui realizadas, o arranjo deve ser produzido de forma coletiva. Além de trabalhar os conteúdos implícitos na atividade de produzir um arranjo para uma canção, esta atividade busca estimular e favorecer um ambiente

onde a criatividade dos alunos floresça e possa ser demonstrada. A instrumentação do arranjo deve estar de acordo com os instrumentos disponíveis em sala de aula.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Elaboração/produção do arranjo
- Feedback/socialização do arranjo
- Apresentação pública¹⁶.

Relato

Dois grupos foram formados para iniciar a atividade, cada um com quatro participantes. O grupo 1, com 1 aluno de piano, 2 alunas de flauta doce e 1 aluno de saxofone; e o grupo 2, com 2 alunos de violão, 1 aluno de flauta doce e 1 aluno de saxofone. Nos dois grupos, houve participantes que se atrasaram para a aula e integraram-se às suas equipes depois que as atividades já tinham iniciado, fato esse que parece influenciar na capacidade de cooperação e engajamento durante a atividade. Os alunos que se atrasaram ficam um tempo ociosos e sem saber como contribuir. Nos dois grupos, também, um dos estudantes, que é normalmente o que tem mais experiência na atividade em questão, acaba exercendo um papel de liderança, tentando manter e trazer o foco para a realização da atividade.

O grupo 1 iniciou a atividade experimentando melodia em terças com as duas alunas de flauta doce, enquanto o aluno de piano fazia o acompanhamento experimentando algumas variações harmônicas. No grupo 2, um dos integrantes se ocupou em fazer o registro (cópia) da melodia principal, quando o esperado era que eles utilizassem os escritos produzidos na atividade anterior.

Após realizar as experimentações com os instrumentos, o grupo 1 elegeu um dos integrantes para realizar a “cópia” oficial do arranjo; até então, eles estavam realizando apenas rascunhos em seus cadernos. Nesse momento, os demais participantes do grupo ficaram ociosos e tocaram outras músicas em seus instrumentos que não a de trabalho da atividade.

¹⁶ Essa apresentação foi realizada no projeto Terças Musicais, no dia 16 de maio de 2023, às 11h. O projeto Terças Musicais é um projeto integrador do curso Técnico em Instrumento Musical, em que os alunos programam-se para realizar apresentações. Ele acontece sempre às terças, às 11h, em um dos halls do prédio onde o curso funciona.

No grupo 2, o aluno de flauta doce demonstrou empolgação para trabalhar com as progressões harmônicas. Esse fato é curioso, pois os estudantes dessa turma que tocam instrumentos melódicos costumam ter dificuldades nos conteúdos relacionados à harmonia. Ao ser questionado pelos colegas do seu grupo, ele afirmou que considerava a melodia muito simples e que gostaria de contribuir, dessa vez, com a harmonia. Ele utilizou o teclado e o violão que estavam disponíveis na sala de aula.

Eles não demonstraram dificuldade para criar, mas consideram a atividade de registro/cópia desafiadora, e, em todas as atividades, eles indagaram sobre a possibilidade de utilizarem o notebook e softwares de edição musical para realizar a atividade.

No grupo 1, o estudante que ficou responsável pela harmonia teve dificuldade para definir o ritmo que tocaria. A cada nova repetição da melodia ou do que já haviam produzido até o momento, ele executava um ritmo diferente, fato que foi apontado por uma das estudantes do grupo, que tomou a frente e definiu que ritmo seria realizado.

Em alguns momentos, os grupos chamavam a atenção um do outro pela intensidade com que estavam tocando, pedindo compreensão para o momento, que era de produção e execução instrumental, sim, mas que também necessitava de muita concentração. Após diversos experimentos criativos e o momento de escrita, os estudantes passaram a executar o arranjo produzido, ensaiando para a performance do momento de feedback.

Resultados e discussão da atividade 4

Os estudantes demonstraram proficiência e engajamento na atividade de arranjo. Dentre todas as atividades realizadas até esse momento, esta foi à que os alunos pareceram se empenhar mais, e também realizaram com mais “empolgação”. Em mais de 50 minutos de atividade, não houve saídas da sala, consultas aos telefones, relógios ou dispersões diversas.

A proficiência apontada diz respeito à relação de habilidades que estão implícitas na atividade de produzir um arranjo. Foi perceptível que os estudantes têm ferramentas/competências para realizar a tarefa, fazendo relação com os conteúdos da disciplina de Percepção Musical, desde o primeiro módulo da disciplina até esse momento.

O domínio dessas habilidades e a relação com os conteúdos da disciplina puderam ser percebidos, por exemplo, quando, no momento de feedback, um dos grupos justificou a mudança de tonalidade da canção original, que está na tonalidade de Sol Maior, para a tonalidade de Dó maior, porque facilitaria a execução no instrumento flauta doce. O arranjo desse grupo incluiu, dentre outros elementos, a utilização de intervalos de terça para execução da melodia principal, uma variação rítmica e de andamento para construção de duas seções do

arranjo e, na harmonia, a utilização de uma técnica chamada *walking bass*, que consiste na realização de aproximações cromáticas, encaixando-se os acordes dentro da linha melódica do baixo.

O arranjo do grupo 2 também foi produzido em duas seções. Na primeira, houve também uma variação de andamento e ritmo e também foi realizada uma introdução no modo menor. No momento de socialização do processo de elaboração desse arranjo, um aluno do outro grupo ressaltou que a introdução elaborada lembrou outra música de Luiz Gonzaga: trata-se da canção *Assum Preto*. O estudante que elaborou a introdução do arranjo explicou para o colega que a “lembança” se dava pelo fato de que a música em questão está no modo menor, assim como a introdução elaborada.

Esse ambiente participativo favoreceu o engajamento dos estudantes durante a atividade. Ao se encontrarem e perceberem-se no centro do processo educacional os estudantes atribuíram valor à atividade, demonstrando confiança, interesse e colaboração. Esses, dentre outros aspectos, são apontados por Susan O’Neill como favorecedores do Engajamento Musical Transformativo, especialmente direcionado aos professores, por terem o papel de proporcionar abordagens de aprendizagem expansivas, em vez de restritivas.

Colagem 4 – Estudantes em atividade.



Fonte: acervo da pesquisadora

Atividade 5 - Ditado (melodia, harmonia e ritmo)

Objetivos

Decodificação e codificação musical dos elementos que compõem a música (melodia, harmonia e ritmo) a partir do repertório proposto.

Conteúdos

- Percepção/diferenciação dos modos (maior e menor) e identificação de tonalidade
- Percepção/reconhecimento e grafia do compasso e das figuras de som e silêncio
- Percepção e grafia das relações intervalares da melodia
- Percepção e grafia da progressão harmônica.

Metodologia

Atividade de transcrição/cópia que deve ser realizada através da prática de “tirar de ouvido”, utilizando-se de elementos presentes no contexto de práticas informais de aprendizagem musical, tais como aprendizagem em grupo, utilização de instrumentos musicais etc.

O repertório/A música base para a atividade é definido(a) coletivamente. Podem ser utilizadas as sugestões realizadas nas atividades anteriores.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Seleção/escolha da música que será trabalhada
- Definição/instrução de atividades por grupo
- Feedback.

Relato

A atividade de cópia/transcrição planejada para a atividade de nº 5 foi realizada em conformidade com o planejado. O repertório novamente foi o centro do trabalho, e os estudantes decidiram coletivamente que música seria transcrita. Dessa vez, dadas as primeiras sugestões,

os estudantes optaram por copiar melodia, harmonia e ritmo da canção *Espumas ao vento*, na versão da cantora Mariana Aydar. Dois grupos foram formados: o grupo 1, por 3 alunas de flauta doce e 1 aluno de piano; e o grupo 2, por 2 alunos de violão, 1 de piano, 1 de saxofone e 1 de flauta doce.

Antes de começarmos a audição da canção escolhida, ressaltamos alguns pontos que consideramos importantes para realização da atividade: (1) perceber o compasso e a tonalidade da música; (2) estudar as possíveis subdivisões da unidade de tempo e perceber qual a mais recorrente; (3) perceber, dentro da tonalidade da canção, os arpejos e escalas presentes; e (4) analisar e perceber as progressões harmônicas da música em questão. Fizemos essas observações no intuito de organizar um passo a passo para a atividade, tendo em vista o comportamento dos estudantes observado nas duas últimas atividades iguais a essa: eles demonstraram dificuldade de organização para iniciar a atividade, ficando, *a priori*, tocando seus instrumentos sozinhos e de forma deliberada.

Passado esse momento, os grupos deram início ao trabalho de transcrição. Após duas ou três audições coletivas, os estudantes optaram por continuar ouvindo e repetindo a música em seus smartphones. Eles deram início à atividade de captar a melodia, harmonia e ritmo da canção utilizando os instrumentos musicais, e a primeira informação que conseguiram captar foi a tonalidade da canção. Após um período explorando a melodia em seus instrumentos de forma individualizada, questionamos se eles estavam seguindo o passo a passo que sugerimos no começo da atividade. Os dois grupos admitiram que não, deixando a entender que estavam ou que ficaram meio perdidos para realizar a atividade. Dessa vez, retomamos as explicações/sugestões, com o intuito de que a atividade fluísse de forma mais organizada e para otimizarmos o tempo de duração desta atividade.

Retomamos as sugestões de como perceber e copiar o ritmo, por exemplo. Os alunos do grupo 1 utilizaram o quadro de acrílico para anotar as possíveis células rítmicas presentes na canção e, assim, foram experimentando, batendo a pulsação e escrevendo o ritmo da música. O grupo 2 demonstrou menos dificuldade para realização da atividade: sem isolar um elemento do outro, copiaram ritmo e melodia já no pentagrama, e iam fazendo ajustes à medida que percebiam alguma inconsistência da escrita. Um dos estudantes do grupo 2 levou um notebook e utilizou um software de edição musical para concluir a atividade.

Observamos que, de modo geral, os alunos trabalham bem em grupo, com raras exceções de um participante ou outro que demonstra preferir realizar a atividade sozinho. Durante as três atividades de cópia/transcrição realizadas até agora, os alunos que demonstraram ou tiveram dificuldades para o trabalho em grupo foram os que chegaram

atrasados para a atividade ou que têm dificuldades de interação social relacionadas a algum transtorno de desenvolvimento.

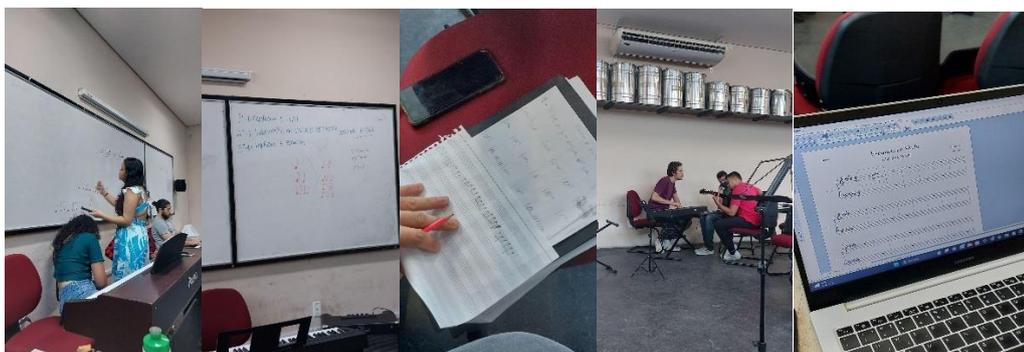
Resultados e discussão da atividade 5

Apesar de a atividade 5 ser uma atividade conhecida e já explorada pelos estudantes, não percebemos apatia ou tédio na realização dela. O mesmo empenho e comprometimento observados nas atividades 1 e 3 foram observados dessa vez. Eles mantiveram um bom nível de engajamento para o trabalho em grupo e para a atividade realizada com a utilização dos instrumentos musicais. Esse engajamento é percebido através da concentração na atividade e da expressão de alegria e ambiente descontraído demonstrada pelos estudantes.

Diferentemente das outras duas atividades de cópia/transcrição realizadas, nós interferimos, ainda que de maneira superficial, no processo de organização para a atividade ao sugerirmos um passo a passo para facilitar o processo de realização dela. De maneira geral, os alunos demonstraram atenção e valorizaram o apoio oferecido neste momento. No contexto das práticas informais de aprendizagem musical, não existe exatamente a figura de um professor; o aprendizado ocorre através das demonstrações práticas e explicações vindas dos músicos mais experientes, e os mais novos aprendem por imitação.

Dentro do ambiente formal de ensino, percebemos que, mesmo durante a realização destas atividades, contextualizadas no âmbito da realização do mestrado, os estudantes esperam que as instruções e os ensinamentos partam do professor. Mas, apesar de algumas vezes solicitarem alguma instrução mais imediata, os estudantes, no decorrer da realização das atividades desta proposta, demonstraram uma crescente confiança em suas capacidades e nas dos seus colegas.

Colagem 5 – Estudantes em atividade.



Fonte: acervo da pesquisadora

Atividade 6 - Re-harmonização e improvisação

Objetivos

Propor alterações dos acordes originais de uma canção e, tomando por base a nova harmonia, desenvolver sessões de improvisação de acordo com a instrumentação disponível.

Conteúdos

- Percepção harmônica (compreensão, função e substituição de acordes)
- Percepção melódica (criação de melodias/improvisação)
- Percepção rítmica (compreensão, criação e sincronização de padrões rítmicos condizentes com melodia e harmonia).

Metodologia

A atividade 5 consiste na proposição de novas progressões harmônicas e sessões de improvisação para a música que foi trabalhada durante a atividade de número 4: *Espumas ao vento*, na versão da cantora Mariana Aydar. Durante a última atividade, os alunos transcreveram melodia, harmonia e ritmo coletivamente, através da prática de “tirar de ouvido”, utilizando seus instrumentos musicais. Para esta atividade, os alunos devem acessar o material produzido na última e propor a alteração de acordes e sessões de improviso de maneira eficaz e criativa.

A proposta seguiu a metodologia das demais atividades, devendo ser realizada em grupo, utilizando os instrumentos musicais dos estudantes, tomando por base a última atividade e sendo realizado o registro através de uma nova partitura.

Procedimentos

- Divisão da turma em grupos
- Elaboração/produção da reharmonização e improviso
- Feedback/socialização do material produzido.

Relato

A atividade 6, reharmonização e improvisação, foi realizada no dia 26 de maio de 2023, conforme planejado. Para esta atividade, os alunos optaram por não se dividirem em grupos pequenos, porque, ao início da atividade, muitos alunos ainda não haviam chegado para

a aula. Dessa forma, a atividade foi realizada por um total de 10 alunos, que se organizaram para cumprir a tarefa.

O principal objetivo da atividade era, tomando por base o material produzido na última aula, modificar os acordes originais da gravação de *Espumas ao vento*, na versão da cantora Mariana Aydar, criando uma reharmonização e, também, a inserção de uma ou mais sessões de improviso para a nova progressão harmônica produzida. Após a explicação da proposta, os alunos retomaram a partitura que escreveram na atividade anterior, conferindo melodia, harmonia e ritmo em seus instrumentos.

Os alunos de flauta doce tiveram dificuldades para executar o que haviam escrito. A canção está na tonalidade de Dó sustenido menor, que possui muitas alterações, gerando diferentes digitações na flauta doce. Na semana anterior, na ocasião do ditado, eles não utilizaram a flauta doce para realizar a atividade, preferindo utilizar os teclados disponíveis na sala de aula. Após esse momento de leitura, os alunos passaram a definir os acordes que seriam trocados para a atividade de reharmonização. Nesse dia, houve muitos atrasos, o que dificultou, em certa medida, o andamento da atividade. Dois dos alunos mais experientes concentraram-se na atividade de reharmonização, enquanto os demais estudavam a melodia que haviam transcrito na atividade anterior.

Após a elaboração da reharmonização, os alunos reuniram-se para discutir a execução da música, distribuindo-a entre os instrumentistas disponíveis, e, após explorarem o novo arranjo, eles passaram a ensaiar para apresentar o que foi produzido. Os 10 alunos que estavam presentes para a atividade eram 3 de violão, 4 de flauta doce, 2 de piano e 1 de saxofone.

Resultados e discussão da atividade 6

De maneira geral, os alunos não demonstram dificuldades para realizar atividades que envolvam criação e execução instrumental. Muito pelo contrário: eles valorizam muito esses momentos e engajam-se com facilidade em propostas que envolvem o trabalho em grupo, a criatividade e a prática instrumental em conjunto. De forma pontual, um ou outro aluno demonstra preferir trabalhar sozinho; no entanto, no decorrer das atividades que realizamos, esses alunos também acabam por integrar-se aos demais, realizando as atividades de maneira satisfatória e, mais importante, de forma prazerosa.

O objetivo para a atividade 6 foi alcançado. Os alunos propuseram uma reharmonização e desenvolveram uma sessão de improviso para a canção trabalhada. No momento de feedback, pedimos que os alunos destacassem o que fizeram de diferente da

progressão harmônica original. Eles alteraram o modo em algumas passagens da música, como, por exemplo, da utilização do modo dórico (sexto grau aumentado). Da utilização de um modo diferente, a turma trabalhou na progressão harmônica baseada nessa alteração.

Como nas demais atividades, percebemos que o nível de engajamento entre os estudantes e em relação com a proposta da atividade foi positivo. Ao realizar atividades em que os estudantes encontram sentido real, propósito real e em consonância com a vivência pessoal e profissional que eles possuem, esse engajamento manteve-se durante toda a atividade. Também, é perceptível um aumento no nível de consciência do processo educacional por parte dos estudantes. Como entrevistamos pouco durante estas atividades, os alunos encontraram-se no centro desse processo, percebendo e reforçando a importância de conectar-se com a proposta e com os colegas.

Colagem 6 – Estudantes em atividade.



Fonte: acervo da pesquisadora

3.5 Questionário Pós-Pré

O questionário pós-pré foi a ferramenta utilizada para coletar informações que permitissem comparar o engajamento dos alunos antes e após a realização das atividades da proposta pedagógica. Trata-se de uma autoavaliação acerca da percepção dos estudantes sobre o que sabiam, sentiam ou faziam antes de determinada intervenção. O questionário de avaliação do engajamento nas atividades da disciplina de Percepção Musical II contém dez afirmativas e as seguintes seções: **Antes** da realização das atividades da proposta; e **Depois** da realização das atividades da proposta. Cada seção é dividida por níveis de 0 a 4, sendo os níveis 0 e 1 “não é verdadeiro para mim”, e de 2 a 4 “é verdadeiro para mim”.

O questionário foi aplicado no último dia de atividades da disciplina, de forma anônima, sendo solicitado dos estudantes apenas dados gerais como gênero, faixa etária e instrumento musical. Doze (12) estudantes responderam ao questionário pós-pré: 5 alunos de flauta doce, 2 de saxofone, 3 de violão e 2 de piano. A seguir, apresento uma análise dos gráficos que demonstram os resultados obtidos e comento cada uma das afirmativas de acordo com o que foi respondido pelos estudantes, comparando os resultados “antes da realização das atividades propostas” e “depois da realização das atividades propostas” a partir das teorias que fundamentam esta proposta pedagógica.

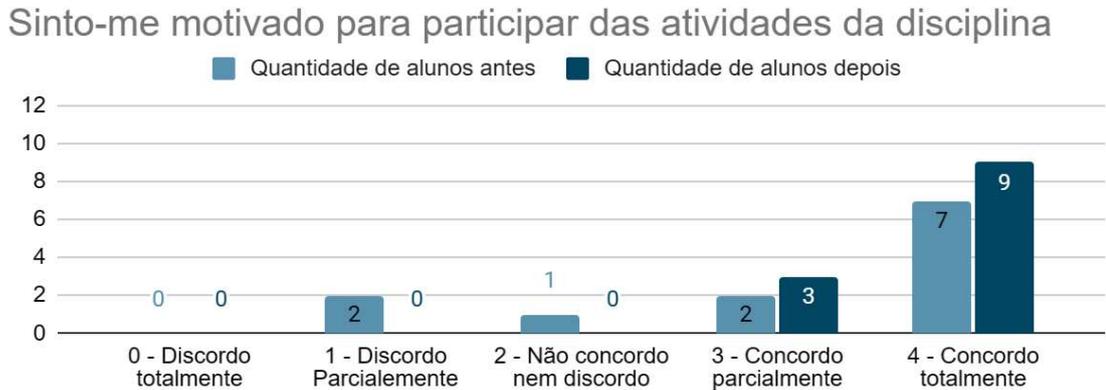
Figura 1 - Questionário pós-pré *Avaliação do engajamento nas atividades da disciplina Percepção Musical II*



Fonte: acervo da pesquisadora

1. Sinto-me motivado(a) para participar das atividades da disciplina de Percepção Musical II.

Figura 2 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



Fonte: acervo da pesquisadora

De acordo com os resultados obtidos através do questionário, 2 alunos deixaram de discordar com esta afirmativa, 1 aluno deixou de concordar ou discordar, de 2 alunos, 3 passaram a concordar parcialmente e, de 7 alunos, 9 passaram a concordar totalmente. Observa-se, portanto, uma relativa melhora e um aumento no sentimento de motivação dos estudantes para participar das atividades da disciplina de Percepção Musical II após a realização das atividades desta proposta pedagógica.

Ao utilizar e realizar atividades que remetem ao aprendizado informal de música, percebi, na observação das atividades realizadas, que os estudantes se sentiram incentivados a explorar e a descobrir suas próprias motivações para participarem das atividades da disciplina. Nesse sentido, a promoção de um ambiente de aprendizado mais envolvente favoreceu o engajamento dos estudantes.

2. Eu estou engajado(a) nas aulas e atividades.

Figura 3 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



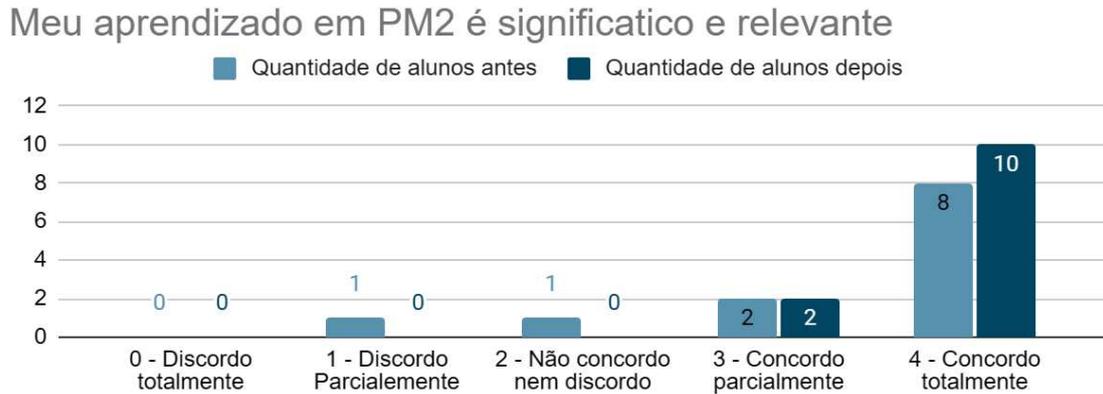
Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar totalmente, 1 aluno deixou de discordar parcialmente, 2 alunos passaram a não concordar e nem discordar, de 4 alunos, 1 passou a concordar parcialmente e, de 6 alunos, 9 passaram a concordar totalmente.

O resultado do questionário aponta que mais estudantes se sentem plenamente engajados nas aulas e atividades após a realização das atividades desta proposta pedagógica. A Teoria do Engajamento Musical Transformativo enfatiza a importância de criar experiências envolventes e que possam despertar o interesse dos estudantes. Indo nessa direção, a inserção de atividades relacionadas às práticas informais de aprendizagem musical buscou proporcionar uma dinâmica mais interativa e que pudesse aumentar o engajamento dos estudantes, mantendo-os ativos e envolvidos nas aulas e atividades.

3. Sinto que o meu aprendizado dos conteúdos da disciplina de Percepção Musical II é significativo e relevante.

Figura 4 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar parcialmente, 1 aluno deixou de não concordar e nem discordar, 2 alunos continuaram a concordar parcialmente e, de 8 alunos, 10 passaram a concordar totalmente. A maioria dos estudantes, portanto, afirma que sente que o aprendizado dos conteúdos da disciplina de Percepção Musical II se tornou significativo e relevante após a realização das atividades desta proposta pedagógica.

O estudo de percepção musical enquanto disciplina, como foi apresentado no referencial teórico, por vezes é realizado de maneira fragmentada e descontextualizada. A utilização das práticas informais de aprendizagem musical através das atividades desta proposta pedagógica buscou proporcionar uma abordagem mais prática e que permitisse que os estudantes aplicassem os conceitos e conteúdos da disciplina em situações reais. Ao fortalecer a conexão entre conteúdos teóricos e sua aplicação prática, podemos tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes, fator que é destacado na Teoria do Engajamento Musical Transformativo, para melhoria e transformação do engajamento dos estudantes de música.

4. Sinto-me conectado(a) com meus colegas de classe.

Figura 5 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré

Sinto-me conectado com meus colegas



Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar totalmente, 1 aluno deixou de discordar parcialmente, 1 aluno continuou não concordando e nem discordando, de 5 alunos, 1 passou a concordar parcialmente e, de 4 alunos, 10 passaram a concordar totalmente. Dessa forma, mais alunos afirmaram se sentir conectados com os seus colegas de classe após a realização das atividades desta proposta pedagógica. Todas as atividades foram realizadas em grupo, como acontece no contexto das práticas informais de aprendizagem musical.

A Teoria do Engajamento Musical Transformativo reconhece a importância da interação social e colaborativa no engajamento dos estudantes, enfatizando a construção de relacionamentos positivos, a promoção de um senso de comunidade e apoio mútuo entre os estudantes. No decorrer das atividades, os estudantes foram encorajados a trocar ideias, conhecimentos e habilidades para atingirem o objetivo proposto com as atividades.

5. Sinto-me confiante nas minhas habilidades musicais acadêmicas.

Figura 6 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno continuou discordando totalmente desta afirmação. De 2 alunos, nenhum passou a discordar parcialmente, 1 aluno deixou de nem concordar e nem discordar, 5 alunos continuaram a concordar parcialmente e, de 3 alunos, 6 passaram a concordar totalmente. Foi, portanto, observada uma melhoria quanto à confiança nas próprias habilidade musicais e acadêmicas. Mais estudantes afirmam se sentir confiantes após a realização das atividades relacionadas à proposta.

A autoconfiança é fundamental para o engajamento dos estudantes em atividades musicais; o desenvolvimento dela através da promoção das habilidades de raciocínio é um aspecto importante destacado pela Teoria do Engajamento Musical Transformativo. O intuito por meio da realização das atividades baseadas nas práticas informais de aprendizagem musical é o de explorar e desenvolver essas habilidades de forma prática e descontraída, permitindo que eles se sintam mais seguros em suas capacidades de aprender e aplicar os conteúdos de percepção musical trabalhados durante as atividades.

6. Envolve-me ativamente nas discussões em sala de aula.

Figura 7 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré

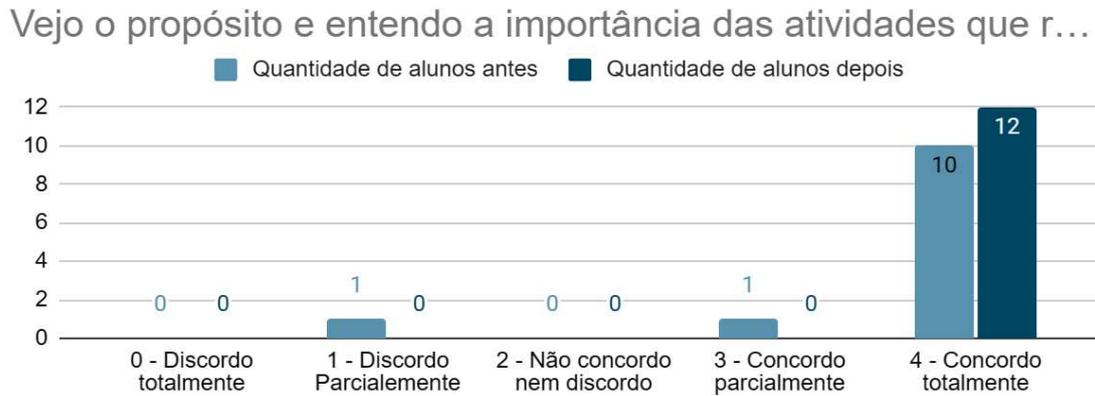


1 aluno deixou de discordar totalmente, 1 aluno deixou de nem concordar nem discordar, de 1 aluno, 2 passaram a concordar parcialmente e, de 9 alunos, 10 passaram a concordar totalmente com esta afirmativa. O resultado sugere, portanto, que mais alunos afirmam envolver-se ativamente nas discussões em sala de aula do que antes.

O compartilhamento de perspectivas, ideias e experiências musicais foi incentivado através de atividades que envolvem a criatividade musical. Isso promoveu um ambiente de participação e interação entre os estudantes, o que estimulou o engajamento nas atividades e que contribuiu para que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizado dinâmico, colaborativo e de participação ativa dos estudantes. Na Teoria do Engajamento Musical Transformativo, a aprendizagem participativa consiste no processo em que os estudantes se tornam “donos” do processo, envolvendo-se nas principais decisões de aprendizagem musical.

7. Eu vejo propósito e entendo a importância das atividades que realizamos em sala de aula.

Figura 8 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré

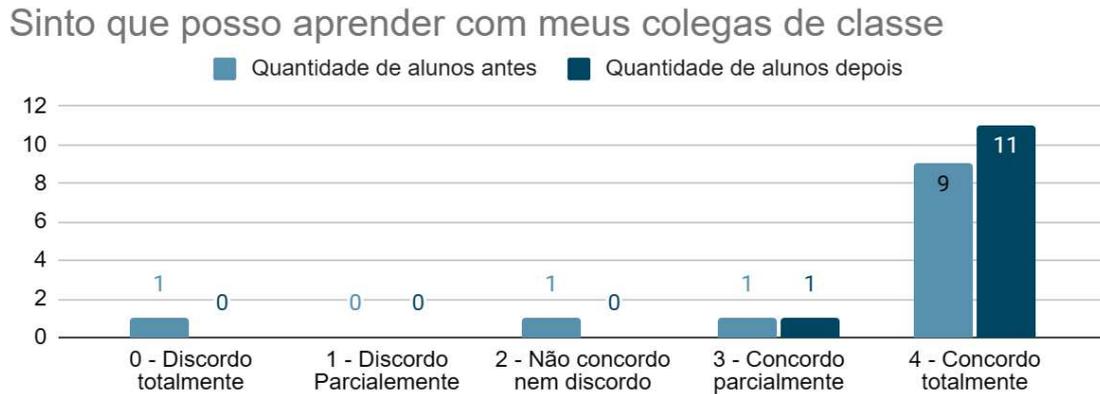


Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar parcialmente, 1 aluno deixou de concordar parcialmente e, de 10 alunos, 12 passaram a concordar totalmente com esta afirmativa. A totalidade dos alunos que responderam ao questionário, portanto, afirma que reconhece e entende o propósito e a importância das atividades que realizamos em sala de aula após as atividades desta proposta. Durante a realização das atividades, os alunos fizeram conexões entre o que era proposto através das atividades e o que eles vivenciam em seus contextos de trabalho com a música. O senso de propósito e significado por trás das atividades musicais foi absorvido pelos estudantes de maneira satisfatória e contribuiu para a melhoria do engajamento dos estudantes durante o processo.

8. Sinto que posso aprender com meus colegas de classe.

Figura 9 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar totalmente, 1 aluno deixou de não concordar nem discordar, 1 aluno continuou concordando parcialmente e, de 9 alunos, 11 passaram a concordar totalmente com esta afirmativa. Este resultado aponta que os estudantes ratificam que o sentimento de que podem aprender com seus colegas de classe aumentou depois da realização das atividades desta proposta. A troca de saberes entre músicos mais experientes e os que estão iniciando é comum em contextos de aprendizagem informal de música. Nesse sentido, o aprendizado se dá pela imitação da referência, pela troca e construção do conhecimento de maneira coletiva. A quebra da referência professor-aluno (como único e exclusivo transmissor de conhecimentos) também foi foco da realização das atividades desta proposta.

Na Teoria do Engajamento Musical Transformativo, a promoção de um ambiente colaborativo onde os estudantes se beneficiam de uma diversidade de conhecimentos e perspectivas através da interação com os colegas de classe é um preditor importante no engajamento desses estudantes.

9. Sinto que os professores estão interessados em meu progresso e desenvolvimento musical.

Figura 10 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



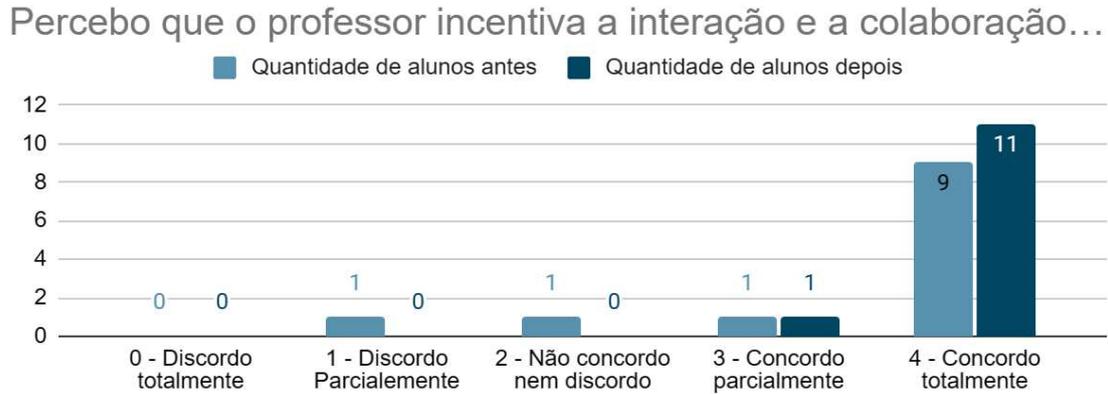
Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de não concordar nem discordar, de 3 alunos, 2 passaram a concordar parcialmente e, de 8 alunos, 10 passaram a concordar totalmente com esta afirmativa. O sentimento de que os professores estão interessados no progresso e desenvolvimento musical dos estudantes também foi, portanto, apontado como crescente após a realização das atividades desta proposta.

O relacionamento positivo e um clima de apoio e troca entre professor e estudante são fundamentais para que os alunos engajem-se em atividades de aprendizagem musical. A mudança em como enxergamos os alunos apontada pela Teoria do Engajamento Musical Transformativo pode ser evidenciada e apresentada aos estudantes através de iniciativas que promovam o compartilhamento de experiências musicais, e por meio de feedbacks construtivos.

10. Eu percebo que o professor incentiva a interação e a colaboração entre mim e meus colegas de classe.

Figura 11 – Gráficos de resultado do Questionário Pós Pré



Fonte: acervo da pesquisadora

1 aluno deixou de discordar parcialmente, 1 aluno deixou de não concordar nem discordar, 1 aluno continuou concordando parcialmente e, de 9 alunos, 11 alunos passaram a concordar totalmente. Nessa afirmativa, os estudantes apontaram que percebem melhor que o professor incentiva a interação e colaboração entre os colegas de classe após a realização das atividades desta proposta

A percepção dos estudantes sobre como o professor estimula e incentiva a interação e a colaboração entre os pares através da realização de atividades inovadoras ou que diferem, em algum aspecto, do modelo tradicional de ensino influencia no engajamento deles nessas atividades. Ao propor atividades que criam oportunidades para que os alunos trabalhem em conjunto, apoiem-se mutuamente e colaborem entre si para atingir um objetivo em comum, evidenciamos a iniciativa da promoção e troca de ideias, e também do desenvolvimento de habilidades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na Teoria do Engajamento Musical Transformativo, a utilização e realização de atividades baseadas nas práticas informais de aprendizagem musical apresentam-se como uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes em contextos formais de ensino, como o que foi realizado com esta proposta. Essas atividades podem proporcionar experiências musicais significativas e relevantes, que podem aumentar a confiança acadêmica dos estudantes, estimular uma participação mais ativa entre eles durante as atividades e fortalecer conexões sociais entre os pares e entre a relação professor-aluno.

O objetivo central deste trabalho foi propor a utilização de atividades baseadas nas práticas informais de aprendizagem musical com o intuito de criar um ambiente onde o engajamento musical dos estudantes fosse mais significativo. A retomada da discussão a respeito do ensino tradicional na disciplina de Percepção Musical foi o ponto de partida para a reflexão sobre minha prática docente; sobre como perpetuamos as maneiras como fomos instruídos e acomodamo-nos a elas, aprendemos determinados conteúdos relacionados à prática e à teoria musical ou tivemos acesso a eles.

Um olhar mais sensível para os nossos alunos tem o poder de transformar a relação que eles têm com a música e com o fazer musical. Essa transformação vai além do campo acadêmico e reverbera em todos os aspectos culturais e sociais dos indivíduos. Os resultados obtidos através do questionário aplicado foram positivos e demonstraram que a utilização das práticas informais de aprendizagem musical melhorou o engajamento dos estudantes na disciplina de Percepção Musical; no entanto, como a amostra realizada (quantidade de participantes) foi pequena, talvez faça-se necessário, em pesquisa futura, uma nova versão da proposta que considere uma amostra maior de participantes.

Apesar desse fato, as observações realizadas em sala de aula através do olho-no-olho, das reações, dos questionamentos, das construções coletivas e do engajamento percebido foram suficientes para estabelecer uma relação positiva entre os conteúdos da disciplina e novas abordagens. É possível inferir que, mesclando-se estratégias e abordagens, é possível construir novas maneiras de aprender/ensinar e transformar o envolvimento de todos com a música.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical: Motivação para prática e aprendizagem de música.** In R. C. Araújo & D.Ramos (Orgs.) p. 45-58. Curitiba, Brasil: UFPR, 2015.
- BORGES, Suelena de Araújo; PENNA; Maura. **O estudo de percepção musical em um curso técnico em instrumento musical: um projeto de pesquisa.** In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 22., 2015, Natal, Rio Grande do Norte. **Anais [...].** Natal: Escola de Música da UFRN, 2015.
- BRASIL. Resolução 24/2022 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 30 de junho de 2022. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Instrumento musical, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, 23(34), 42-57, 2015.
- BZUNECK, José Aloysio. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-36.
- COUTO, Ana Carolina Nunes do. Resenha de *Music, informal, learning and the school: a new classroom pedagogy*, de Lucy Green. **Opus**, [S.I.]. v. 26, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2020-. ISSN 1517-7017.
- CRUZ, Francisca Antônia Marilane Gonçalves. **Projetos de extensão em música no IFCE de Sobral: táticas para a reinvenção do cotidiano através do ensino coletivo de instrumentos musicais e canto.** Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ELLIOTT, D. J., SILVERMAN, M. **The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education: Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences.** In W. Bowman & A. L. Frega (ed.). p. 37-62. New York, NY: Oxford University Press, 2012^a.
- FIGUEIREDO, E. **Controle ou promoção de autonomia?: questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical.** *Revista da ABEM*, 22(32), 77-89, 2014.
- FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. **Motivação na aula de instrumento musical: teorias e estratégias para professores.** Curitiba: Appris, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the heart.* New York: Continuum, 1998.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education.** Londres: Ashgate, 2002.

GEE, J. P. *The social mind: Language, ideology and social practice.* New York: Bergin & Garvey, 1992.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy.** Hampshire: Ashgate, 2008.

HALLAM, S. **Music education: the role of affect.** In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), **Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications** (2a ed., p. 791-817). New York, NY: Oxford University Press, 2010.

HORN, Suelena de Araújo Borges. **Ensinando percepção musical: um estudo de caso na disciplina de um curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática: uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-26, 2017.

JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.** Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

LAMONT, A. Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of music*, 40(5), 574-594, 2012.

MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

O'NEILL, Susan A. Mind the gap: transforming music engagement through learner-centred informal music learning. **The record**, Journal of the Ontario Music Educators' Association, v. 56, n. 2, p. 18-22, 2014.

O'NEILL, Susan; SENYSHYN, Yaroslav. **Advancing conceptions of social inclusion in an El Sistema-inspired program through the lens of social imaginaries: a leadership perspective.** 2016.

O'NEILL, Susan A. Becoming a music learner: toward a Theory of Transformative Music Engagement. In: McPherson, Gary E.; WELCH, Graham F. (ed.). **The Oxford Handbook of music education**, v. 1. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 163-186.

OLIVEIRA, Juliana Rodrigues. A percepção musical na perspectiva de acadêmicos da licenciatura em música. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 22., Natal, Rio Grande do Norte, 2015. **Anais [...]**. Natal: Escola de Música da UFRN, 2015.

OTUTUMI, Cristiane Vital. **Percepção musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 2, p. 168-190, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004)**: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

RADFORD, M. **Researching classrooms**: Complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 2006.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. O papel da didática e engajamento dos estudantes em uma disciplina de prática musical em conjunto. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 19., 2020. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2020.

REIS, Fernando M.; KÖHLER, Patrick; FERREIRA, Bibiana; GUSMÃO, Pablo. Percepção musical e a motivação: relações entre algumas concepções metacognitivas e o desempenho acadêmico. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 18., Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2018.

SIMÕES, Alan Caldas. **“No princípio era o caos”**: limites e possibilidade das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TAN, Leonard. Enculturation. *In*: THOMPSON, William Forde (org.). **Music in the social and behavioral sciences**: an encyclopedia. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014, p. 393-395.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VYGOSTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

WELLS, G. **Dialogic inquiry**: Toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta explicativa aos participantes

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando o trabalho final, que consiste em uma proposta pedagógica intitulada “A relação entre as práticas informais de aprendizagem musical e os conteúdos da disciplina Percepção Musical: uma proposta pedagógica baseada na Teoria do Engajamento Musical Transformativo”. Este trabalho tem como objetivo relacionar as práticas informais de aprendizagem musical com os conteúdos da disciplina Percepção Musical do curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal do Piauí (IFPI), a partir dos conceitos da Teoria do Engajamento Musical Transformativo.

Quais são os procedimentos para a realização da proposta?

As atividades que constituem esta proposta pedagógica estão integradas com a ementa e o plano da disciplina Percepção Musical II, e serão realizadas nos dias e horários previstos para realização da carga horária da disciplina, não havendo quaisquer ônus para os estudantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades desenvolvidas para a disciplina.

Quanto tempo durará a proposta?

As atividades que integram a proposta serão realizadas no segundo bimestre letivo de 2023.1, mais especificamente nos dias 14 e 28 de abril e 5, 12, 19 e 26 de maio de 2023.

Quais são os riscos e os inconvenientes ligados à participação nesta pesquisa?

Não existe qualquer risco e inconveniente conhecido ou previsto ligado à participação nesta pesquisa.

Quais são os benefícios ligados à participação nesta pesquisa?

Ao participar desta pesquisa, você contribuirá para a construção de reflexões mais aprofundadas em relação à temática.

Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa

Todos os dados coletados serão somente utilizados para esta pesquisa e permanecerão confidenciais. As citações diretas e/ou indiretas provenientes de você poderão ser utilizadas se a pesquisa for publicada.

Participação voluntária e direito de se retirar da pesquisa

A participação nesta pesquisa é voluntária. Você poderá retirar seu consentimento ou se recusar a participar, assim como se recusar a responder qualquer questão ou se retirar da pesquisa a qualquer momento. Se

you decide to withdraw from the research, you will have the right to request the removal of all data collected about you. If you wish that your data be removed, you must only inform the researcher. There is no negative impact if you withdraw from the research and the data collected about you will not be used.

Pagamento ou remuneração

None of the participants will receive any payment for participating in this proposal.

Formulário de consentimento do participante

I agree that they use the images in which I appear, collected during the realization of the activities of the proposal, when the research is published.

SIM NÃO

I agree that they use my citations made during the research, when it is published.

SIM NÃO

I agree that they use excerpts of videos in which I appear, recorded during the activities of the proposal, when it is published.

SIM NÃO

I agree that they use my name when the research is published.

SIM NÃO

The below signed _____
declares that it is of free and spontaneous will that it is as a participant in this research.

I declare that I read carefully this Free and Informed Consent Term and that, after reading, I had the opportunity to ask questions about its content, as well as about the research, and I received explanations that responded completely to my doubts. I declare, still, to be receiving a signed copy of this term.

Teresina, _____/_____/_____

Assinatura do participante

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com a pesquisadora pelos contatos: patricia.paixao@ifpi.edu.br ou 86 98812 4053.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS-PRÉ AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO NAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL II



Universidade Federal do Ceará (UFC)
Instituto de Cultura e Arte (ICA)
Programa de mestrado profissional em Artes (PROFARTES)



QUESTIONÁRIO PÓS-PRÉ

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulada: *A relação entre as práticas informais de aprendizagem musical e os conteúdos da disciplina Percepção Musical: uma proposta pedagógica baseada na Teoria do Engajamento Musical Transformativo*. O questionário busca coletar informações que permitam comparar o engajamento dos estudantes antes e após a realização das atividades desta proposta pedagógica.

DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

Gênero:

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Faixa etária 15-25 anos

46-55 anos

26-35 anos

56-60 anos

36-45 anos

Acima de 61 anos

Qual é o seu instrumento?

Avaliação do engajamento nas atividades da disciplina Percepção Musical II

	Antes da realização das atividades da proposta					Depois da realização das atividades da proposta				
	Não é verdadeiro para mim		É verdadeiro para mim			Não é verdadeiro para mim		É verdadeiro para mim		
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Sinto-me motivado (a) para participar das atividades da disciplina Percepção Musical II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu estou engajado (a) nas aulas e atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que o meu aprendizado dos conteúdos da disciplina Percepção Musical II é significativo e relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto-me conectado (a) com meus colegas de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto-me confiante em minhas habilidades musicais e acadêmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Envolver-me ativamente nas discussões em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu vejo o propósito e entendo a importância das atividades que realizamos em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto que posso aprender com meus colegas de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sinto que os professores estão interessados em meu progresso e desenvolvimento musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu percebo que o professor incentiva a interação e a colaboração entre eu e meus colegas de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com a coordenadora desta pesquisa: Patrícia Paixão (patricia.paixao@ifpi.edu.br)