

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA**

LUCAS BORGES DE REZENDE

**APRENDIZADOS EM PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFMS**

CAMPO GRANDE, MS

2024

LUCAS BORGES DE REZENDE

**APRENDIZADOS EM PERCEPÇÃO MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFMS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FAALC/UFMS, como requisito para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso – TCC”, sob orientação da Dra. Letícia Dias de Lima e coorientação do Prof. Dr. Jorge Augusto Mendes Geraldo.

CAMPO GRANDE, MS

2024

RESUMO

Dada a reconhecida importância dos aprendizados em percepção musical para a formação do músico e do educador musical, bem como a identificação de diversas problemáticas no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem dentro da disciplina de Percepção Musical no ensino superior, este trabalho tem como objetivo geral investigar problemáticas latentes nas disciplinas de Percepção Musical, no contexto específico do curso de Licenciatura em Música da UFMS. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura, uma análise da conjuntura do curso de Licenciatura em Música da UFMS e das ementas das disciplinas de Percepção Musical deste curso, e pesquisa com discentes, realizada através de questionários. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a contínua construção dos saberes na disciplina de Percepção Musical no contexto do ensino de música, fornecendo informações para reflexão e desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que visem superar os desafios enfrentados no ensino e aprendizagem de Percepção Musical.

Palavras-chave: Percepção musical. Educação musical. Ensino superior. Licenciatura em música. Currículo.

ABSTRACT

Given the recognized importance of music perception learning for the training of musicians and music educators, as well as the identification of several issues regarding teaching and learning practices within the subject of Music Perception in higher education, this paper aims to investigate latent issues within Music Perception courses in the specific context of the Music Teaching Degree at UFMS. To this end, we conducted a literature review, an analysis of the current state of the Music Teaching Degree at UFMS, and of the syllabi of the Music Perception courses in this program, along with surveys applied to students through questionnaires. The results of this research may contribute to the ongoing development of knowledge in the field of Music Perception, providing insights for reflection and the development of new pedagogical approaches, looking to overcoming the challenges faced in the teaching of Music Perception.

Keywords: Music perception. Music education. Higher education. Music Teaching Degree. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Materiais didáticos em Percepção Musical.....	30
Quadro 2 – Métodos selecionados a partir das bibliografias das disciplinas.....	32
Quadro 3 – Comparativo dos conteúdos em cada ementa de Percepção Musical.....	43
Quadro 4 – Comparativo das bibliografias em cada ementa de Percepção Musical.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Citações de instrumentos tocados.....	48
Tabela 2 – Citações de outras atividades musicais praticadas.....	48
Tabela 3 – Formas de estudo e prática indicadas pelos participantes.....	49
Tabela 4 – Atividades de maior dificuldade indicadas pelos estudantes.....	50
Tabela 5 – Recursos usados nas aulas de percepção.....	50
Tabela 6 – Frequência de escuta de repertório nas aulas de percepção.....	51
Tabela 7 – Compositores e/ou gêneros e estilos abordados nas aulas de percepção.....	51
Tabela 8 – Citações de música erudita trabalhada nas aulas de percepção.....	51
Tabela 9 – Todas as citações de música popular trabalhada nas aulas de percepção.....	52
Tabela 10 – Citações de música popular trabalhada nas aulas de percepção.....	53
Tabela 11 – Abordagem das atividades nas aulas de percepção.....	53
Tabela 12 – Percepção dos alunos sobre impacto da disciplina na profissão.....	54
Tabela 13 – Percepção dos alunos sobre melhora nas habilidades de percepção musical.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo
FAALC	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
IA/Unesp	Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista
IA/Unicamp	Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas
MPB	Música Popular Brasileira
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Percepção musical: conceitos, paradigmas e desafios	12
1.1 Algumas discussões latentes em Percepção Musical	14
2 Percepção musical no Curso de Licenciatura em Música da UFMS	37
2.1 Aspectos Metodológicos	37
2.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFMS	39
2.2.1 Aspectos Estruturais do Projeto Pedagógico do Curso	41
2.3 Resultados	47
2.3.1 Perfil dos Alunos	47
2.3.2 Procedimentos didáticos em percepção musical	49
2.3.3 Percepção de impacto na formação em música	53
2.4 Discussão	54
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	67
ANEXO I – Questionário	67
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	72

INTRODUÇÃO

Fundamental para os diversos tipos de prática musical, a habilidade de “perceber a música” oportuniza ao músico maior compreensão do material musical e, por isso, possibilita também um fazer musical mais preciso e expressivo, nos múltiplos ambientes profissionais em que o músico pode atuar. No âmbito do ensino de música, a disciplina denominada *Percepção Musical* pode ser concebida, em termos gerais, como uma disciplina voltada ao desenvolvimento de habilidades técnicas de compreensão e interpretação de elementos musicais perceptíveis – tais como melodia, harmonia, ritmo e timbre.

Entre pesquisadores e educadores musicais, perspectivas a respeito de como essa disciplina poderia (ou deveria) ser ministrada são bastante diversas. Destacam-se alguns contrastes, como, por exemplo, ao se considerar a pertinência de abordagens subjetivas, em oposição a certo rigor técnico e medidas objetivas. De forma geral, a literatura aponta para uma série de problemáticas características da disciplina de Percepção Musical, como a heterogeneidade das turmas, a fragmentação do ensino, a deficiência na autogestão dos alunos, a limitação dos recursos materiais e pedagógicos, entre outras. Isto posto, torna-se necessário ampliar os estudos sobre o tema, em suas dimensões técnicas, cognitivas, pedagógicas e sociais.

Estas problemáticas e discussões presentes na literatura sobre o ensino de percepção musical em seus variados contextos podem estar presentes no Curso de Licenciatura em Música da UFMS. Mas em que medida? Diante desta questão, este trabalho visa investigar problemáticas latentes nas disciplinas de percepção musical ministradas, especificamente, no Curso de Licenciatura em Música da UFMS, a partir do confronto entre as análises dos dados coletados e o bojo teórico e prático apontado pela literatura.

Para isto, buscamos mapear problemáticas presentes na disciplina de Percepção Musical no ensino superior, em diferentes contextos e perspectivas, por meio de uma revisão de literatura, de forma a compreender as principais concepções a respeito do ensino e aprendizagem de percepção musical, os desafios encontrados em diferentes contextos de ensino, o desenvolvimento da disciplina ao longo do tempo, bem como perspectivas pedagógicas recentes.

Também apresentamos uma análise da conjuntura do Curso de Licenciatura em Música da UFMS, assim como das ementas das disciplinas de Percepção Musical deste curso,

buscando identificar alguns aspectos históricos de criação e desenvolvimento desse curso e, em especial, a estrutura atual das disciplinas. Esta análise foi realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso – denominado PPC daqui em diante – de Licenciatura em Música da UFMS, documento norteador desta etapa.

Ainda investigando as problemáticas latentes, buscamos também identificar as atividades musicais realizadas pelos alunos antes do ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFMS e levantar suas impressões a respeito das disciplinas de Percepção Musical, a fim de detectar fatores que *possam* interferir no processo de aprendizagem nesse contexto. Esta etapa de pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionários aos alunos participantes.

A partir desta investigação, procuramos compreender em que medida as questões voltadas ao ensino e aprendizado de percepção musical, no curso de Licenciatura em Música da UFMS, relacionam-se com problemáticas identificadas em outros contextos.

No primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “Percepção musical: conceitos, paradigmas e desafios”, apresentamos os conceitos iniciais do que é o estudo da percepção, ou ainda, o que é a própria percepção musical, bem como apontamos algumas das discussões mais latentes quanto ao ensino da disciplina, sobretudo os problemas mais comuns nas turmas dos mais variados contextos, e os debates sobre metodologias de ensino.

No segundo capítulo, denominado “Percepção musical no Curso de Licenciatura em Música da UFMS”, realizamos a descrição metodológica das etapas do trabalho, sendo estas uma análise do PPC de Licenciatura em Música da UFMS, voltada aos aspectos históricos gerais e aos elementos específicos presentes na ementa das disciplinas de percepção musical. Também apresentamos a pesquisa realizada com os estudantes a partir da aplicação de questionários, visando conhecer o perfil e experiências musicais específicas dos acadêmicos no contexto das disciplinas de percepção musical. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa e discussão do tema.

Ao final deste trabalho, apontamos para uma conclusão, analisando até que ponto foi possível compreender em que medida as problemáticas gerais do ensino de percepção musical estão presentes no contexto do Curso de Licenciatura em Música da UFMS.

1. Percepção musical: conceitos, paradigmas e desafios

Como um amplo campo de conhecimentos, à disciplina denominada *Percepção Musical* atribuem-se diversos significados. Está fortemente ligada a outras disciplinas de base teórica, tais como Teoria Musical, Harmonia e Análise. No trabalho realizado por Otutumi (2008), é possível observar ao menos duas visões bem estabelecidas sobre o que se entende como Percepção Musical. Uma primeira forma de conceber a noção de Percepção Musical é relacioná-la com aspectos objetivos, numa linha compreendida como “treinamento auditivo”. Nesta visão, Percepção Musical é:

[...] a prática que tem o objetivo de desenvolver as habilidades de elementos musicais como melodia, ritmo e harmonia, relacionando sons e teoria. Está mais ligada à atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada – principalmente da altura do som – através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves (OTUTUMI, 2008, p. 19).

A segunda perspectiva a respeito da disciplina pode ser considerada mais “aberta”, por relacioná-la a aspectos mais amplos e subjetivos, como “ferramenta para compreensão da música” (OTUTUMI, 2008, p. 19). Neste sentido, percepção musical consiste no “[...] estudo de noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical e sentido auditivo, nos diversos níveis de aprendizado” (OTUTUMI, 2008, p. 7). Tais estudos estariam voltados à “capacitação dos alunos para o aprendizado e compreensão da música como linguagem, seja nos aspectos gramaticais, sintáticos ou semânticos (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, apud OTUTUMI, 2008, p. 24). Torna-se, desta forma, uma disciplina que visa

[...] proporcionar a ampliação da escuta através da comparação de materiais musicais contrastantes, construindo um saber musical de modo ativo e crítico, que articula conhecimentos históricos, estilísticos, culturais e que também considera o conteúdo expressivo e afetivo do material musical (LIMA, 2011, p. 119).

Essa dupla compreensão da disciplina é fortemente presente nas discussões da área. Como veremos adiante, diversos autores (GUSMÃO, 2011; LIMA, 2011; NETO, 2010; OTUTUMI, 2008, 2013) argumentam que a concepção de percepção musical enquanto “treinamento auditivo” carrega uma série de problemas para os processos de ensino e aprendizagem dentro da disciplina.

O estudo de percepção musical, por capacitar o aluno a “perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música” (BERNARDES, 2001, p. 74-75), mostra-se relevante na formação do acadêmico de música, por constituir-se como ferramenta para um melhor *fazer musical*, num sentido amplo. Otutumi (2008, p. 5) aponta algumas reflexões de docentes da disciplina de Percepção Musical, que a consideram:

[...] como de fundamental importância, pois se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades, além de anteceder sua formação profissional, participando ativamente no processo de educação musical de base.

Em tal contexto integrado, para além de um aprofundamento perceptivo sobre a teoria musical, a percepção musical torna-se “responsável por fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles construídos a partir da prática” (OTUTUMI, 2008, p. 6). Ao mesmo tempo, é necessária contínua avaliação e reflexão do professor de música, numa busca do real papel da disciplina para a formação do músico, a partir das demandas de resultados buscados na prática profissional. A este respeito, Lima (2011, p. 121) afirma:

Repensar as práticas pedagógicas passa diretamente pelos fundamentos do fazer em Percepção Musical, o que enseja uma discussão a respeito de qual seria o papel dessa disciplina para a formação do músico profissional. E para isso é importante compreender o que é Percepção Musical, quais os seus objetivos enquanto disciplina, qual a sua função para o músico, que resultados devem ser alcançados com a sua prática, o que fazer para alcançá-los e como devem ser avaliados. Tais reflexões precisam fazer parte da prática pedagógica do professor, sabendo que este processo reflexivo não se esgota, ele é contínuo e permeia toda a atividade docente.

A compreensão da Percepção Musical como uma “abordagem auditiva” é relevante não só no ensino superior, mas também nos contextos de educação no ensino básico. Neste cenário de musicalização, a percepção musical tem um papel central, já que os educadores buscam proporcionar “vivências sonoras” para o público infantil (OTUTUMI, 2008, p. 15), numa abordagem distinta da que ocorre com a disciplina nas universidades e conservatórios. Fonterrada (2008) fundamenta essa perspectiva, apontando contribuições do educador musical Edgar Willems: é necessário que “o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 139). A este respeito, Otutumi (2008, p. 18) afirma:

Atividades de reconhecimento de timbres com brincadeiras sonoras para crianças, criação de pequenas trilhas de histórias, além de outras experiências, podem ajudar muito na acuidade auditiva para um futuro estudo aprofundado.

Desta forma, uma vez que a percepção musical se encontra diretamente relacionada ao *ouvido musical*, a disciplina torna-se importante tanto para a formação de professores que trabalharão com musicalização, quanto para aqueles cuja atuação profissional envolva aspectos musicais teóricos e/ou técnicos mais específicos – em práticas de ensino e aprendizagem, performance, produção musical, entre outras.

1.1 Algumas discussões latentes em Percepção Musical

A disciplina de Percepção Musical, no ensino superior de música no Brasil, possui elementos característicos, que vem sendo discutidos e problematizados por diferentes autores no campo da educação musical. Como veremos, muitos docentes consideram, por uma série de fatores, o ensino de percepção musical bastante desafiador.

O trabalho de Lima (2011) traz um panorama de alguns desses fatores, indicando as principais e mais recentes discussões em torno da disciplina de Percepção Musical: turmas heterogêneas com alto desnivelamento dos alunos – e a própria diversidade de interesses musicais em uma só turma, bem como a postura de entrave do professor diante desta heterogeneidade –, uma educação musical de base deficitária (ausência de educação musical prévia voltada à percepção), restrição à uma abordagem fragmentada de ensino, ditado e solfejo como ferramentas didáticas proeminentes, exercícios desvinculados de repertório, formas de avaliação que não condizem com a realidade da prática musical dos alunos, entre outros aspectos.

Nessa mesma visão, Otutumi (2013, p. 169-170), em seu levantamento das principais discussões encontradas na literatura brasileira a partir dos anos 2000, constatou a presença de “críticas à fragmentação do ensino, insatisfações quanto ao uso restritivo de repertório, bem como [...] comentários reflexivos sobre o uso de ferramentas como ditados e outros recursos metodológicos utilizados em sala de aula”. Vejamos, a seguir, como diferentes autores se posicionam em relação às problemáticas apontadas.

Um dos desafios encarados por professores da disciplina de Percepção Musical é a heterogeneidade das turmas. Como aponta Otutumi (2008), em seu levantamento sobre o ensino

de Percepção Musical em diversos cursos superiores de música no Brasil, a disciplina é obrigatória na maior parte dos cursos, sendo sobretudo coletiva e com alta demanda de turmas. Por consequência, é comum formarem-se turmas de conhecimentos específicos e heterogêneos: “ingressantes de canto, percussão, regência, composição, e demais instrumentos, que exigem habilidades e conhecimentos específicos, compõem, assim, o grupo e saberes de uma turma” (OTUTUMI, 2008, p. 9).

A estruturação de turmas com diferentes formações, conhecimentos prévios e interesses musicais, como um desafio para o professor, também está presente na pesquisa realizada por Paz (2015). O autor realizou um levantamento de problemas recorrentes junto a professores de diversos cursos de música em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, e aponta que:

Entre os problemas enfrentados pelos professores está a heterogeneidade, ou seja, alunos com diferentes formações e interesses musicais. E também o excesso de alunos por turmas, chegando a até 55 alunos. Segundo o professor Ivan, se ocorresse um nivelamento e separação em turmas menores, o trabalho realizado com seus alunos poderia ser mais eficiente (PAZ, 2015, p. 23).

Embora a heterogeneidade das turmas seja frequentemente considerada um problema para a prática docente, pode também ser encarada de outra maneira. É o que argumenta Lima (2011, p. 113):

A heterogeneidade que constitui o perfil de uma classe de percepção musical se deve tanto aos diferentes interesses musicais dos alunos quanto aos diferentes graus de compreensão musical reunidos numa mesma turma. Ela é vista, de modo geral, como um entrave ao aprendizado e ao bom andamento das atividades em sala de aula [...]. Essa postura do professor com relação à heterogeneidade revela a negação de um relevante aspecto da nossa sociedade. Se ela – a heterogeneidade – é colocada como agente responsável pelo não sucesso do programa em sala de aula, passando a ser vista e sentida também por parte dos alunos como um entrave ao processo de aprendizagem, reveste-se, dessa forma, o ensino de valores deturpados, como a intolerância e a exclusão.

Ainda nesse sentido, Lima (2011, p. 114) amplia a discussão ao afirmar que a heterogeneidade deve ser explorada positivamente nas propostas pedagógicas: “ela não só é desejável, como possivelmente resulta dos diferentes processos de aprendizagem envolvidos na educação musical de base”.

Diretamente ligada à heterogeneidade de turmas, a formação musical prévia dos alunos que ingressam em um curso de música no ensino superior é bastante diversificada. Muitos

estudantes chegam aos cursos superiores de música com vivências em contextos informais de aprendizado, ou então com uma formação voltada à prática instrumental, além de, em muitos casos, terem sido guiados pelo autodidatismo, sendo que “nenhum desses fatores desqualifica sua aptidão musical” (LIMA, 2011, p. 112). Ainda, os ingressantes raramente possuem contato prévio com as práticas de ensino e aprendizagem em percepção musical, nos moldes dessa disciplina.

Novamente, este é um âmbito de discussão e problematização para o contínuo aprimoramento pedagógico:

Esta diversidade de saberes e interesses musicais decorrente da amplitude de meios através dos quais se dá a formação musical de base entra em choque com a concepção que o professor carrega do que seria uma suposta condição ideal de aprendizagem, em que a organização de turmas se daria de acordo com faixas etárias, vivências e interesses musicais comuns ou semelhantes (LIMA, 2011, p. 112).

Diante do problema estabelecido, um dos desafios dos professores é promover um espaço de mediação do ensino, considerando as diversas lacunas que podem ser encontradas na educação musical prévia dos alunos:

Tal diversidade é um tanto lógica, mas, em nossa opinião, estritamente necessária de ser frisada, pois é possível constatar que boa parte desses ingressantes não estudaram Percepção Musical anteriormente, ou melhor, não tiveram experiências com esse modelo de estudo; o que faz surgir uma dificuldade prática para o docente: mediar as orientações das ementas às condições de conhecimento da classe, caminhando, entre o aperfeiçoar e o desenvolver bases, respectivamente. [...] Uma possibilidade para essa ausência de estudo, talvez seja dos alunos serem adeptos de um aprendizado teórico tradicional (sem muita relação com a audição ou apreciação), ou mesmo do estudo autodidata que, muitas vezes, os tornam até bons instrumentistas. Em nossa opinião, o que se faz imprescindível para um curso ser realmente positivo nesses casos, é a metodologia utilizada pelo professor que, no nosso entender, deve proporcionar a troca de experiências e clareza no lidar com essa heterogeneidade (OTUTUMI, 2008, p. 10).

Dentre as demais problemáticas em torno da disciplina, aquela com maior recorrência na literatura é o ensino fragmentado, ou ainda, “atomizado”¹, como definem alguns autores (BARBOSA, 2005, p. 92 apud LIMA, 2011, p. 116; CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 24). Nesse sentido, a maior parte das críticas se dá em torno de práticas descontextualizadas de um fazer musical concreto, levando a uma separação artificializada dos elementos musicais. Sabe-

¹ BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. In: Música Hodie, Vol. 5, n. 2, 2005, p. 91-105.

se que tal fragmentação seria usualmente adotada com objetivos pedagógicos específicos. Por essa razão, a crítica não se resume somente à fragmentação, mas também à não reintegração dos elementos musicais, que tendem a permanecer isolados nas diferentes abordagens em Percepção Musical.

Levantada por diversos autores, a crítica à fragmentação do ensino busca desvincular a Percepção Musical de uma atividade exclusivamente voltada ao “treinamento auditivo” (GUSMÃO, 2011; LIMA, 2011; NETO, 2010; OLIVEIRA; OTUTUMI, 2016; OTUTUMI, 2008, 2013), para que seja possível, com outras abordagens, tornar a Percepção Musical uma disciplina mais abrangente. Em um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular, Neto (2010, p. 14) aponta dificuldades em relação à fragmentação do ensino:

A literatura a respeito delinea um quadro de práticas marcadas pela fragmentação e cristalização de um saber descontextualizado, centrado na repetição e reprodução de exercícios de solfejo e ditado, por meio de um repertório artificial e desprovido de maior significação musical para o aluno. As habilidades que esses alunos desenvolveram, ao longo de suas vidas musicais – como tocar de ouvido, improvisar, harmonizar e reharmonizar melodias e transpor para diferentes tons, na hora mesma da performance [...] – permanecem distanciadas das aulas de percepção.

A fragmentação do conteúdo, nesse sentido, aproxima-se da concepção de “treinamento auditivo”, distanciando-se de uma prática que possibilitaria ao aluno uma compreensão musical “real”. Outrossim, as próprias estruturas dos vestibulares para ingresso nos cursos de música, assim como as avaliações realizadas pelos professores da disciplina, pautam-se em parâmetros fragmentados – o que também é motivado pela busca por critérios claros e objetivos de mensuração de resultados por parte dos educadores (BARBOSA, 2005, p. 92 apud LIMA, 2011, p. 111). Nesse sentido, a partir de uma avaliação de cinco instituições superiores de ensino de música², Grossi (2003, p. 133) afirma que:

Embora haja algumas questões relativas aos aspectos estruturais da música (por exemplo, reconhecimento de tema e de sequência rítmica), a tendência é extrair ou selecionar certos elementos (aqueles que criam relações estruturais) com intuito de avaliar as habilidades aurais/discriminatórias.

No que se refere aos conteúdos de provas de percepção musical aplicadas em vestibulares, Lima (2011, p. 111) corrobora com essa visão, argumentando que “um teste que

² Três instituições brasileiras, uma da Inglaterra e uma dos Estados Unidos, entre 1993 e 1997.

executa sons aos pares, solicitando ao candidato que indique qual o som mais grave ou mais longo, diz pouco a respeito da sua compreensão musical”. Entretanto, cabe salientar que tal crítica não se dá sobre a fragmentação dos elementos musicais em si, uma vez que a divisão dos elementos visa facilitar a compreensão dos alunos, sendo uma estratégia e ferramenta efetiva em *alguns estágios* da aprendizagem. O problema apontado reside na restrição do ensino de percepção musical somente por meio do processo fragmentado, sem uma “recondução” do ensino para o material musical integral. Como afirma Lima (2011, p. 117):

[...] restringir o processo de aprendizagem na Percepção Musical unicamente a este tipo de abordagem não possibilita ao indivíduo fazer as conexões entre as dimensões da música. [...] Permanecer nesse estágio consistiria em abrir mão de outras estratégias importantes que levam a outras etapas do processo de aprendizagem musical em percepção, que teria por objetivo dotar o indivíduo da capacidade de atribuir sentido ao material sonoro percebido.

Assim, o problema se dá quando as abordagens de fragmentação e descontextualização tornam-se fins em si mesmas, em vez de serem compreendidas como ferramentas para uma Percepção Musical de contexto amplo e de compreensão de sentido do material musical integral. Nesse sentido, vale destacar que, dentre os materiais didáticos mais utilizados, encontram-se predominantemente apostilas de exercícios, reproduções de áudios e o uso de piano ou teclado – o que não constitui uma limitação de possibilidades para o trabalho de melodia, harmonia e ritmo, haja vista a versatilidade destes instrumentos musicais.

Porém, o uso exclusivo desses instrumentos constitui, ao menos, uma limitação timbrística, num contexto em que outros instrumentos também poderiam ser explorados dentro dos conteúdos em sala de aula (OTUTUMI, 2008, p. 11). Tal questão relaciona-se diretamente à problemática da fragmentação, uma vez que limita o acesso aos inúmeros timbres e nuances encontrados em um material musical integral.

Nos levantamentos realizados por Otutumi (2008) – com professores de música – e por Neto (2010) – com alunos de bacharelado em música popular –, as metodologias predominantes para o ensino de percepção musical são as atividades de solfejos e ditados, com propostas baseadas em reconhecimento e reprodução. Lima (2011, p. 118) aponta que a atividade do ditado privilegia a “repetição, e não acontece em tempo real, o que a torna um processo distinto do processo realizado na performance prática”. O autor defende, como uma possível solução para este problema, a realização de atividades estruturadas, visando a

integração cada vez mais ágil entre estímulo e resposta, abordando mais aspectos além de alturas e durações:

[As atividades] devem ser estruturadas com base no tempo de resolução do ouvido contribuindo para que o tempo de resolução entre um estímulo musical e sua resposta seja cada vez mais contíguo. [...] Devem preparar o estudante para interação imediata entre estímulo e resposta, permitindo uma percepção voltada para a sincronia de detalhes musicais, como afinação, articulação, timbre e dinâmica (FREIRE, 2008, apud LIMA, 2011).³

Em outra perspectiva consonante, Lima (2018) também aponta que abordagens essencialmente fragmentadas, como os ditados e solfejos, não são completamente ineficazes no estudo da percepção. Porém, seria necessário incluir outras práticas em sala de aula, como a escuta de repertório e novas abordagens de métodos já estabelecidos pelos solfejos e ditados:

Ao reconhecermos a necessidade de uma visão mais ampla da disciplina, há sempre o risco de quereremos descartar o que tem sido feito, julgando as atividades de solfejo e ditado como “inúteis” para o desenvolvimento do músico. É improvável que se comprove uma ineficácia completa em atividades que há tanto tempo são escolhidas como os “carros-chefes” da disciplina. O que, de fato, precisa ser questionado –além da inclusão de outras práticas que tragam a escuta para a sala de aula – é de que forma essas atividades são aplicadas, e principalmente: em que medida a percepção musical, o aprendizado e a memória são afetados pela prática de solfejo e ditado? (LIMA, 2018, p. 108).

Reforçando a importância de não se descartar por completo os solfejos e ditados, Gusmão (2011, p. 123) também defende que o problema estaria no enfoque sobre essas ferramentas, e não nas ferramentas em si, pois, “voltando-se o foco do solfejo e do ditado para o processo ao invés do produto, é possível sua utilização como ferramentas para o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical”.

Em seu trabalho, Grossi (2003) aponta uma influência dos estudos de psicologia da música sobre a educação musical, em particular a percepção, num processo que pode ter culminado nas configurações de testes mais comumente encontrados nos contextos acadêmicos de avaliação. A autora realiza um levantamento de diversas dimensões avaliadas em testes auditivos já no início do século XX, argumentando, em sua análise, que, em sua maioria, os testes “privilegiam o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado” (GROSSI, 2003, p. 124).

³ FREIRE, Ricardo Dourado. Caracterização do processo de Ação Simultânea (AS) na performance e percepção em tempo real. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. Anais do SINCAM4. São Paulo, 2008.

Partindo da análise de diversos modelos de testes desenvolvidos na área de psicologia, a autora demonstra que, ainda que propostas cada vez mais abrangentes fossem levantadas, nenhuma delas se fez capaz de avaliar um “todo da experiência musical” (GROSSI, 2003, p. 127). Os testes analisados pela autora foram divididos em três grupos: “aquisição musical”, “habilidade musical” e “atitude musical”. Enquanto os testes de “habilidade musical” seriam os relacionados à percepção dos materiais musicais fragmentados, os de “aquisição musical” estariam ligados a dimensões mais amplas, testando a compreensão do ouvinte a partir de “música real”.

Entretanto, apesar da diferenciação e pretensão como testes mais amplos, os testes de “aquisição musical” avaliados ainda seguiam “princípios de uma avaliação fundamentada na discriminação e no reconhecimento sensoriais” (GROSSI, 2003, p. 128). Por fim, os testes de “atitude musical” mostraram-se ligados ao esforço de se compreender respostas afetivas e emocionais dos ouvintes, associando música com adjetivos e descrições que representem estes estados nos indivíduos.

Para Grossi (2003, p. 129-130), então, não havia grandes diferenças entre os dois primeiros grupos, podendo ambos os testes serem considerados como de “uma abordagem mais cognitiva (centrada no conhecimento de aspectos técnicos específicos da música)”, enquanto o terceiro grupo de testes é voltado às respostas afetivas. Considerando estas duas dimensões, cognitiva e afetiva, Grossi (2003) argumenta que os testes acadêmicos de percepção musical enfatizam a dimensão cognitiva, de forma que se estabelece um questionamento:

[...] os testes perceptivos utilizados no contexto acadêmico tendem a enfatizar a primeira dimensão. Quanto à segunda, deveria a avaliação na educação musical considerar as respostas “emocionais”? Seriam essas respostas próprias da esfera da educação? (GROSSI, 2003, p. 130).

Ocorre que, avaliar habilidades em percepção musical com base em dimensões cognitivas possibilita aferições “mais eficientes”, com critérios claros. Tal modelo de avaliação, portanto, vem equipando a busca por objetividade e clareza de resultados, no campo da educação musical.

Muito da confiabilidade dada aos testes de habilidade, desenvolvidos na psicologia, deve-se ao emprego de critérios objetivos para a mensuração das repostas. É por meio dos testes padronizados, desenvolvidos por psicólogos da música, que os educadores musicais (especialmente os que trabalham com a percepção musical) encontram terreno seguro para a avaliação. [...] Enquanto as “habilidades” musicais podem ser

“medidas objetivamente” (usualmente por meio de questões do tipo certo/errado), avaliar respostas ao componente “expressivo” é mais problemático (GROSSI, 2003, p. 130).

Uma vez que avaliações de dimensões afetivas se relacionam mais diretamente com aspectos qualitativos (em oposição a aspectos quantitativos) da experiência musical, se estabelece aí certa dificuldade para se realizar avaliações padronizadas. Ao contrário de avaliações objetivas das habilidades musicais, avaliar dimensões expressivas, emocionais e afetivas se torna um desafio, já que as repostas dos testes são “de natureza individual e podem revelar graus diferentes de criatividade nos estudantes” (GROSSI, 2003, p. 137).

Ademais, a fragmentação como problemática no ensino de percepção musical nos remete a questões ainda mais abrangentes. Como aponta Teixeira (2010), é interessante considerarmos a questão da separação do pensamento como uma realidade própria e desvinculada do corpo, já encontrada em Descartes:

Eis o dualismo: a independência entre alma e corpo, entre o sujeito e o objeto. A separação ontológica proposta por Descartes levou a concepção de que o corpo, como objeto, tivesse uma maneira de funcionar completamente própria, mecânica, como um relógio. Para ser compreendido, assim como para compreender qualquer objeto, bastava se fazer uso do método de conduzir por ordem os pensamentos e repartir cada uma das dificuldades, chegando aos elementos mais simples e desenvolver estudos a começar pelos objetos mais simples (DESCARTES, 2000). Nestes termos, identifica-se a gênese da sectarização a partir da realidade e do conhecimento a serem compreendidos por partes (TEIXEIRA, 2010, p. 64).

Esta compreensão direta, objetiva e fragmentária do mundo foi fortemente considerada nos trabalhos de futuros pensadores após Descartes, chegando a “persistir na expressão de pensadores ainda no início da pós-modernidade” (TEIXEIRA, 2010, p. 64). Argumentando como esta lógica mecanicista e atomizada atinge a educação musical, Teixeira relata ainda uma experiência que teve com dois professores de música:

Para elucidar a interferência dessa visão de mundo no modo de ensinar música, descrevo uma determinada experiência informal que tive com dois professores de prática instrumental; uma pianista brasileira e um flautista alemão. Ambos vistos como preparados e interessados pelo ensino, tanto por mim quanto pelo meio sócio-musical cearense. Adotavam a concepção de que era importante não bater o pé mesmo na execução de passagens rítmicas vistas de momento como mais difíceis. A justificativa que davam era semelhante: “você deve imaginar, pensar no pulso, senti-lo interiormente; não faça uso do corpo como ponto de apoio” (TEIXEIRA, 2010, p.65).

Há que se considerar, neste contexto, mais uma perspectiva: enquanto a fragmentação do conteúdo musical para a percepção, como fim em si mesmo, desfaz seu sentido contextual, por outro lado, a exclusiva consideração da música “pronta”, em sua integralidade, também pode ser um ato reducionista, uma vez que para compreender os fenômenos intrínsecos e “microscópicos” do mundo musical, pode ser benéfico isolá-los por certo período. É neste sentido que Teixeira relata que percebeu, em seu trabalho como professor, a necessidade de um equilíbrio entre “macro” e “micro”, pois, ministrando suas aulas, percebeu que “a própria relação entre reflexão e experiência precisava ser revista para formar nova amálgama” (TEIXEIRA, 2010, p. 67).

A fragmentação de conteúdo desvinculada da prática musical alia-se à insatisfação dos alunos com metodologias predominantemente baseadas em solfejos e ditados. Neto (2010, p. 69) constata este mesmo problema em sua pesquisa, realizada com alunos de um curso superior de música:

De forma geral, os alunos apontaram que solfejos e ditados foram as atividades em que encontraram as maiores dificuldades. Em uma sessão de grupo focal, Thiago, por exemplo, expôs a contradição entre o grande tempo de estudo que dedicou ao desenvolvimento de habilidades teóricas e seu desempenho insuficiente em atividades de solfejo e ditado. Para ele, tal situação é consequência da falta de prazer na realização das atividades, ao contrário do envolvimento com o estudo instrumental e com outros conhecimentos mais próximos de sua prática.

Em seu trabalho, Neto (2010) também ressalta outra questão em discussão no campo do ensino de percepção musical, a saber, uma compreensão dicotômica e muitas vezes antagônica entre escrita e memória. Isso se mostra latente em um dos comentários de um aluno entrevistado pelo autor:

Cláudio: Eu tive muita dificuldade. A professora falava: ‘Cláudio, pára de usar o ouvido’. **Ela sentia que eu tava usando o ouvido, caçando a nota**, e isso foi muito complicado pra mim. **Até hoje eu sinto essa dificuldade**. Porque quando se acostuma a ter essa ferramenta, a gente assimila tudo pelo ouvido, sabe? E **a partitura é uma assimilação mais visual**: identificar uma figura, um acorde: você olha o desenho e toca! Hoje, fica mais natural, mas, na época, a questão do ouvido falava muito forte. A questão de **memória**. Até hoje é difícil. Pra ela, **o ouvido tava substituindo o papel**: as figuras, as notas, o padrão rítmico. E eu já identificava tudo muito bem: ‘Ah, essa parte é escala menor harmônica!’[canta a escala]. Aí quando eu errava a nota e depois acertava, ela dizia: ‘Cláudio, você tá usando o ouvido!’ (NETO, 2010, p. 80, grifos do autor).

A ênfase na escrita musical, dissociada da audição e memória, reforça novamente um grande problema de fragmentação do conteúdo. Neste sentido, uma dificuldade a ser superada no ensino de Percepção Musical, e mesmo de outras disciplinas relacionadas (como Teoria Musical e Harmonia), é a crença de que “saber música é saber ler música”. Tal crença se fundamenta na premissa de que o saber musical “legítimo” deve estar estritamente relacionado com a escrita musical formal. Compreensão esta, que deslegitima tantas outras formas de conhecimento e aproximação com a música – formas presentes, inclusive, na compreensão musical de muitos alunos que integram as disciplinas de percepção musical.

Numa série de levantamentos de literatura a respeito de estratégias para realização de ditados melódicos, Caregnato e Rauski (2022) enfatizam a importância do papel da corporalidade na Percepção Musical, porém com o desafio de um contexto em que as atividades de percepção musical ainda são consideradas tradicionalmente mentais (sobretudo os ditados musicais). Neste ponto, a ênfase na escrita reforça o antagonismo entre corpo e mente – antagonismo, este, que parece acarretar mais aspectos negativos do que positivos, dentro das abordagens em Percepção Musical, afinal,

[...] a compreensão musical não ocorre apenas em nível mental, mas também corporal, uma vez que essas duas instâncias (corpo e mente) são indissociáveis, assim como a percepção é indissociável da ação e só pode se processar a partir dos estímulos recebidos pelo corpo (CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 16).

Assim como Grossi (2003), Caregnato e Rauski (2022) consideram que a tradição da prática fragmentada de ditados seja fruto de uma busca por objetividade, oriunda dos estudos em Musicologia e Psicologia da Música. Neste processo, as práticas dos ditados parecem ter se tornado, cada vez mais, “práticas mentais”. É o que se observa em situações em que os alunos são desencorajados a realizar quaisquer ações corporais/físicas como auxílio nas atividades de ditados, não sendo consideradas “legítimas” para o estudo práticas como: cantar as melodias, “bater” os ritmos, reger compassos, ou mesmo executar a música corporalmente com um “instrumento imaginário”. Práticas como essas, entretanto, se mostraram amplamente utilizadas na pesquisa de Caregnato e Rauski (2022), o que condiz com os estudos mais atuais:

[...] a Psicologia se reinventou, considerando não mais apenas a mente, mas também o movimento e o corpo como associados à cognição. Igualmente, a Musicologia se reestruturou assumindo a execução, e não apenas o texto, como portadora de significados musicais (CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 4).

Almeida (2006) apresenta uma perspectiva complementar em relação à problemática dos ditados como ferramentas centrais na disciplina de percepção musical, ao defender a concepção de que um currículo disciplinar ordenado e fragmentado é consequência da própria divisão do trabalho, já que nela:

[...] os operários executam tarefas individuais, parciais, que se integram ao conjunto, sem, contudo, terem conhecimento de todo o processo de produção (exemplo marcante é o do operário robotizado interpretado por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”) (ALMEIDA, 2006, p. 20).

Para Almeida (2006, p. 6), os meios tradicionais de exercícios e avaliações por ditados constituem formas de “adestrar e condicionar os alunos (uma espécie de ginástica auditiva)”, de forma que também não há um real meio de compreensão musical, uma vez que a execução correta dos ditados se tornou o próprio objetivo da aula de percepção. Nesta perspectiva, aponta, ainda:

Ao descontextualizar e compartimentar (e temos aí o caso extremo dos ditados onde alturas e ritmos são tratados separadamente), o formato usual da aula de percepção prioriza altura e durações antes de questões estruturais (relações entre materiais, reconhecimento de gestos, de motivos, a organização micro e macro formal, os procedimentos de elaboração, geração de tensões, condução de forças, articulação entre vozes, timbres, movimentos melódicos e harmônicos), e são estas questões que apresentam relações mais globais e reais da experiência musical (ALMEIDA, 2006, p. 5).

Bernardes (2001, p. 74) argumenta que a metodologia tradicional para o ensino de percepção musical “compromete a função musical e auditiva dos alunos por não pensar a música como uma totalidade, algo vivo, fonte de conhecimento e por isso, um saber em si”. Como discutido, diversos autores demonstram que a fragmentação do ensino traz clareza e objetividade no conteúdo trabalhado e avaliado em sala de aula; porém, ao custo do ensino descontextualizado de um fazer musical “real”. A ênfase nos ditados musicais, dentro da disciplina, torna-se um notório sintoma desta questão.

Neste contexto, vale salientar que diversos autores (NETO, 2010; GUSMÃO, 2011; LIMA, 2011; LIMA, 2018; CAREGNATO; RAUSKI, 2022) não descartam os ditados musicais – tomando-os como problemas por si só –, mas apontam que há problemas na adoção *exclusiva* esta prática, sendo necessário repensar o papel de atividades desta natureza no ensino de música,

de forma geral. Tal problemática tem sido objeto de estudo no campo da educação musical, numa busca de alternativas ao ensino tradicional de percepção musical.

Algumas propostas para integrar os saberes em Percepção Musical são apontadas pela literatura, visando um enfrentamento do problema predominante da fragmentação do ensino. Grossi (2003) propõe a integração dos testes de “atitude musical”, isto é, abordagens que considerem dimensões afetivas dos alunos. Para isso, a abordagem da disciplina precisa tornar-se mais qualitativa, através de questões abertas, para que “os estudantes possam responder de diversas maneiras e emitir julgamentos diferenciados” (GROSSI, 2003, p. 138).

A partir das propostas de Grossi (2001) e Bernardes (2001), Almeida (2006) defende uma nova formação para a disciplina de Percepção Musical, apoiada em alguns elementos centrais interdisciplinares, a saber: análise auditiva, criação de audiopartituras⁴, inclusão de músicas reais como fonte de exercícios, composição e improvisação coletivas e execução das composições. Essa proposta é amplamente baseada no processo de “ouvir, criar, interpretar” defendido por Bernardes (2001), num processo cíclico de aprendizado:

O fazer a música que se criou é a expressão culminante desse processo, que se pretende inteiro: ouvir, criar, interpretar. Nesse momento, os alunos fecham para si um ciclo de aprendizado construído para eles mesmos a partir de seus conhecimentos anteriores, dos estímulos dados e da troca de informações possibilitada pela interação, provocada pela discussão acerca de uma mesma questão percebida de maneiras diferentes. Esse ciclo se repete, noutra nível, a cada nova proposta. Cada ciclo realimenta outro e novos patamares vão sendo alcançados. O aluno como que desvela da própria música todo o saber inerente a ela mesma e, daí, pode alçar seus próprios voos (BERNARDES, 2001, p. 82).

Assim, Almeida (2006, p. 22) defende que as competências desenvolvidas na aula de Percepção Musical não devem ser fixas para todos os alunos, uma vez que “ela se constrói na medida das necessidades do trabalho”. Neste sentido, Almeida (2006) propõe uma disciplina estruturada de forma interdisciplinar, que não descarta por completo os ditados musicais, mas dá a eles uma ênfase menor, numa nova Percepção Musical que culmine na *composição* como prática efetiva do fazer artístico:

A composição como ferramenta pedagógica é essencial dentro de uma Educação Musical que entenda a música como discurso artístico que precisa ser apreendido como tal. A reprodução exata dos ditados não é descartada (dentro do novo formato ela também seria utilizada após a terceira etapa) mas não pode ser único meio de

⁴ “As audiopartituras podem ou não combinar uma grafia sugestiva, que faz analogias com a notação musical tradicional; são espécies de roteiros, mapas musicais” (ALMEIDA, 2006, p. 12).

aprendizagem, é preciso que antes da reprodução de notas e ritmos o aluno tenha a possibilidade da compreensão do todo, das estruturas gerais e reais. Reprodução e criação podem andar juntas, possibilitando ao aluno várias maneiras de compreensão, realizando de fato um estudo da Percepção Musical e não uma ginástica auditiva, que acaba por tornar-se não só entediante e desagradável como também ineficaz (ALMEIDA, 2006, p. 27).

Para a implementação desta proposta, os papéis comumente assumidos por professor e aluno precisariam ser alterados, num sentido de ampliação de perspectivas musicais entre ambos os agentes, a partir dos materiais compostos coletivamente pelos grupos. Assim, o professor passaria a ter um novo papel no modelo da disciplina:

[...] o professor orienta o aluno no decorrer dos trabalhos, apontando caminhos, e não excluindo possibilidades inusitadas em prol de clichês estabelecidos. O aluno, por sua vez, dentro do trabalho de composição coletiva, terá muito mais a responsabilidade de lidar por si só com a ação musical, ao invés de reproduzi-la ou apenas reconhecê-la (ALMEIDA, 2006, p. 20).

O aspecto da coletividade e interação entre os sujeitos também é central nessa proposta, pois, em grupo, os alunos seriam estimulados a “lidar com outras ideias de outros alunos, trocando informações e fazendo negociações, o novo formato incentiva um aluno social, musical e ativo” (ALMEIDA, 2006, p. 27). A proposta de Almeida (2006) é consonante com a reflexão levantada por Bernardes (2001), quanto aos caminhos que poderiam ser tomados pela disciplina de percepção musical:

[...] ouvir para escrever, ou compreender para criar e interpretar? Entende-se que o criar, aqui, vai além da própria criação em si mesma, expandindo-se às dimensões da audição e da execução, o que estaria estabelecendo um outro enfoque, de cunho qualitativo, a discussão da questão pedagógica da Percepção Musical. Entende-se, também, que a música deva ser sempre vivenciada e que a reflexão esteja a serviço dessa experiência, para que, dessa maneira, ela possa ser realmente compreendida (BERNARDES, 2001, p. 74).

Neste sentido, o elemento da criação é defendido pela autora como “imprescindível à formação do músico”, uma vez que, na criação musical, “estariam contempladas todas as instâncias do fazer musical”, ainda que não se pretenda que “todos os alunos venham a ser compositores na estrita compreensão do termo” (BERNARDES, 2001, p. 83-84). A autora também aponta a mudança de perspectiva sobre o papel do professor, passando de “detentor do saber” a orientador, tornando-se quem “aponta possibilidades e interage com o aluno,

respeitando e validando sua aptidão, história, capacidade e ritmos de aprendizagem e, enfim, ocupa o lugar daquele que educa” (BERNARDES, 2001, p. 78).

Quanto aos exemplos musicais utilizados em sala de aula, considera-se uma defesa pela substituição da exclusividade dos exemplos musicais “caricatos” (compostos exclusivamente como exercícios para aula) por uma abordagem voltada também a repertório musical já estabelecido, a partir das vivências musicais dos alunos. Para isso, os “exemplos musicais estereotipados” passariam a dar lugar ao estudo perceptivo aliado à partitura, isto é, o próprio repertório passando a ser subsídio para propostas de exercícios (LIMA, 2011, p. 118).

Ainda, é necessário que esta abordagem voltada a repertório seja ampla, propiciando não só o contato com a música tradicional europeia, mas também música contemporânea e músicas que representem a cultura brasileira. Para tanto, há um processo a ser construído, que retire a música popular e práticas informais de aprendizagem (como “tirar música de ouvido”) da desvalorização, uma vez que “sempre ficaram à margem dos processos considerados válidos pelos conservatórios e escolas de música” (FEICHAS, 2008, p. 1, apud PAZ, 2015, p. 19).

Na proposta de Lima (2011), encontramos também uma alternativa em relação ao ensino de Percepção Musical, que pode, com o tempo, conduzir a compreensão da disciplina como “treinamento” para um entendimento mais abrangente, apontando para o conceito subjetivo de ferramenta para a compreensão musical. Como aponta o autor:

A questão dos repertórios deve ser repensada no sentido de proporcionar a ampliação da escuta através da comparação de materiais musicais contrastantes, construindo um saber musical de modo ativo e crítico, que articula conhecimentos históricos, estilísticos, culturais e que também considera o conteúdo expressivo e afetivo do material musical (LIMA, 2011, p.119).

Corroborando com as perspectivas e propostas defendidas por Bernardes (2001), Grossi (2001), Almeida (2006) e Lima (2011), o trabalho de Lima (2018) traz um levantamento e análise de quatro métodos de Percepção Musical voltados aos aspectos rítmicos, constatando também a deficiência de integração com exemplos e repertórios reais e, indicando também a importância do trabalho composicional, uma vez que a criação é um exercício que gera novos processos cognitivos benéficos ao aprendizado em percepção musical:

A recorrência desta recomendação nos convida a refletir sobre o quanto os autores devem observar, na prática musical, os efeitos da composição sobre a memória. Ao menos no contexto dos métodos, a criação de exemplos semelhantes durante os estudos envolve operações das memórias implícita e explícita, já que implica no

processo de acionamento e, ao mesmo tempo, exige a evocação consciente de informações armazenadas. Mesmo que o aluno esteja bastante familiarizado com o solfejo de certos padrões, criar outros padrões provavelmente demanda processos cognitivos adicionais, gerando novas associações conceituais e perceptivas (LIMA, 2018, p. 92).

Voltando-se para a necessidade de ressignificação dos ditados musicais, Caregnato e Rauski (2022) buscaram investigar quais as práticas mais proeminentes no Brasil, especificamente de ditados melódicos, visando compreender se houve mudanças relevantes em quase trinta anos em que se debate sobre as necessidades de renovação desta atividade. Numa série de práticas levantadas pelos autores na literatura, destaca-se a necessidade de priorizar a escuta e compreensão musicais, e, para que isso ocorra, devem ser questionadas algumas concepções tradicionais nas atividades de ditados melódicos, para que estas deem lugar a recomendações mais consonantes entre os teóricos e críticos do ensino de Percepção Musical.

Algumas das práticas levantadas incluem, por exemplo: a) ouvir os ditados por completo para só depois escrevê-los; b) não realizar a escrita dos ditados necessariamente de forma linear (da esquerda para direita), mas na medida em que se compreender o que foi ouvido; c) observar aspectos gerais da melodia durante a primeira escuta, ao invés de focar-se nas alturas ou ritmos; d) introduzir o movimento corporal à aula de Percepção Musical, dando lugar ao gesto e ao canto durante as atividades de ditados.

Após levantar as críticas e propostas pedagógicas mais atuais apontadas pela literatura, Caregnato e Rauski (2022) realizaram uma pesquisa com 246 participantes, para elencar as estratégias mais utilizadas pelos indivíduos, na realização de ditados melódicos. Os resultados sugerem que, apesar do esforço para a renovação desta atividade na disciplina de Percepção Musical, uma parcela significativa dos participantes afirmou utilizar abordagens fragmentadas para a escuta e escrita de ditados melódicos:

Como observado, na primeira escuta de um ditado melódico, a maioria dos participantes (53,0%) foca sua atenção na escuta do ritmo, e o maior percentual deles (34,7%) escreve primeiro o ritmo do que foi ouvido. **Esses dados sugerem que os participantes seccionam o discurso musical durante a escrita e, especialmente, durante a escuta, adotando uma abordagem segmentadora [...].** Ao serem perguntados sobre outros aspectos que observam durante um ditado, os participantes forneceram um quadro que reforça o foco em pequenos elementos musicais (CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 24, grifo nosso).

Com base nos resultados apontados, ainda predominam concepções fragmentadas da música – estas, “criticadas por pesquisadores brasileiros há pelo menos 20 anos, e que já

apontavam para a necessidade de uma renovação das práticas de ensino de Percepção Musical” (CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 25). A pesquisa dos autores também aponta que ações físicas e mentais nas atividades de ditados melódicos estão amplamente presentes, reforçando a indissociabilidade de corpo e mente. Desta forma, observa-se a necessidade de ampliação dos debates sobre a integração do corpo ao ensino de Percepção Musical, considerando-se estratégias que envolvem ações físicas no ensino – tais como cantar melodias, reger e reproduzir ritmos com percussão corporal, entre outras (CAREGNATO; RAUSKI, 2022, p. 28).

Como podemos observar nos trabalhos de diversos autores, a maior parte das propostas para sanar diferentes dificuldades nas aulas de percepção musical envolve incorporar formas subjetivas de avaliação, considerando individualidades e comentários dos alunos (GROSSI 2001, 2003), bem como integrar e contextualizar as práticas em sala de aula, através da ampliação de repertório, atividades de composição e até mesmo performance (BERNARDES, 2001; ALMEIDA, 2006), considerando sempre a importância da utilização não só da música de tradição europeia, mas abrangendo culturas diversas, permitindo ao aluno ampliar a compreensão expressiva das obras musicais (LIMA, 2011). Também se defende a ressignificação de práticas tradicionais, como os ditados, visando torná-los mais musicais e menos fragmentados, repensando a forma de aplicação e execução destas atividades, a partir das realidades práticas dos alunos (CAREGNATO; RAUSKI, 2022).

Para que propostas como essas sejam implementadas, o trabalho docente, dentro da disciplina de Percepção Musical, estaria sujeito a diversas mudanças e adaptações, uma vez que a figura do professor não seria mais de detentor único do saber, mas sim de orientador e, em grande medida, participante dos processos de aprendizado dos alunos. Nesse sentido, torna-se necessária, ao professor, uma “disponibilidade atenta e constante para interagir e reagir às demandas que viessem a ser criadas”, na esperança de substituir, cada vez mais, a “sensação de conservatório” pela “sensação de Universidade” (BERNARDES, 2001, p. 84).

Como parte desse debate, é preciso mencionar algumas questões referentes aos materiais, métodos, autores e abordagens que vêm sendo utilizados dentro da disciplina de Percepção Musical. Nas últimas décadas, expandiu-se a diversidade de materiais didáticos e metodológicos voltados ao estudo da percepção musical. Inicialmente, os métodos apresentavam conteúdo mais generalista, buscando abordar amplos aspectos musicais, envolvendo canto, solfejo, teoria e ritmo musicais, não sendo materiais especificamente compreendidos como métodos de Percepção Musical (OTUTUMI, 2008).

Neste contexto, observamos os principais materiais didáticos comumente utilizados para o ensino de percepção musical no contexto brasileiro:

Quadro 1 - Materiais didáticos em Percepção Musical

MATERIAIS DIDÁTICOS					
Ano	Título	Autor	Tradução	Volume / CD	Cidade / Editora
1921 (reedição 1980)	Curso de leitura rítmica musical	ARCANJO, Samuel.	-----	3 volumes	São Paulo: Ricordi Brasileira
1940 (reedição 1976)	Solfejos – originais e sobre temas de cantigas populares para o ensino de canto orfeônico	VILLA LOBOS, Heitor.	-----	2 volumes	São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale
1970 (reedição 1994)	Estudos de ritmo e som (1º ao 4º ano)	BARBOSA, Cacilda Borges.	-----	4 volumes	Rio de Janeiro: [ed. autora]
1975 (5ª ed 2004)	Treinamento elementar para músicos	HINDEMITH, Paul.	Camargo Guarnieri	1 volume	São Paulo: Ricordi Brasileira
1978 (reedição 1996)	Método completo de divisão musical ³³	BONA, Pasquale.	Não identificado	1 volume	São Paulo: Ricordi Brasileira
1978 (reedição 1983)	Guia teórico-prático para o ensino de ditado musical (I a IV parte)	POZZOLI	Não identificado	2 volumes	São Paulo: Ricordi Brasileira
1985 (reedição 1999)	Solfejo ³⁴ – curso elementar	WILLEMS, Edgar.	Raquel M. Simões	1 volume	São Paulo: Fermata
1980 (3ª ed. 1986)	Solfejo	MED, Bohumil.	-----	1 volume	Brasília: Musimed
1980 (4ª ed. 1986)	Ritmo	MED, Bohumil.	-----	1 volume	Brasília: Musimed
[s.d.] (3ª ed 1993)	Método Prince – leitura e percepção – ritmo	PRINCE, Adamo.	Eliana Ávila	3 volumes	Rio de Janeiro: Lumiar
1996	Percepção musical – método de solfejo baseado na MPB	DUARTE, Aderbal.	-----	1 volume	Salvador: Boanova
1996	Rítmica viva: a consciência musical do ritmo	GRAMANI, José Eduardo.	-----	1 volume	Campinas: Ed. UNICAMP
1999 (3ª ed. 2002)	Rítmica	GRAMANI, José Eduardo.	-----	1 volume	Perspectiva São Paulo:
2001	A arte de ouvir – percepção rítmica	PRINCE, Adamo.	Cláudia Costa Guimarães	2 volumes e 2 CD's de áudio	Rio de Janeiro: Lumiar
2001	Ouvir para escrever ou compreender para criar?	CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia.	-----	1 volume, 23 partituras e 1 CD de áudio	Belo Horizonte: Autêntica
2004	Treinamento de percepção musical - Mód.1	SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves.	-----	1 CD-ROM	São Carlos: EdUFSCar
2005	Percepção auditiva – ouvir, escutar e aprender	BIAGIONI, Maria Zeí; LESSA, Jaime.	-----	1 volume e 2 CD's de áudio	São Paulo: [ed. autores]

Fonte: OTUTUMI (2008).

Otutumi (2008, p. 47) constata, em sua análise dos materiais didáticos, a abordagem de diversas atividades comumente realizadas no ensino de percepção musical, a saber: “ditados rítmicos, leituras rítmicas e melódicas, solfejos, exercícios práticos de reconhecimento de tonalidades, intervalos, acordes, etc.” (OTUTUMI, 2008, p. 47).

Entre levantamentos de bibliografia apontados pela literatura, encontramos Kornin e Coelho (2015), bem como Kornin e Muller (2015), que realizaram um trabalho de análise de métodos de Percepção Musical, dividindo-o em duas fases. Na primeira fase do trabalho (KORNIN; COELHO, 2015), houve um levantamento e análise de 14 métodos – desenvolvidos, em sua maioria, na segunda metade do século XX. A partir do levantamento, os autores concluem que a maior parte dos materiais possui “abordagem didática, conteúdos, forma, abrangência teórica e prática, organização” (KORNIN; COELHO, 2015, p. 100). Os métodos podem ser usados de forma complementar, ou mesmo como metodologia principal para o ensino. Para os autores, o papel do professor como mediador das metodologias diversas torna-se relevante, uma vez que, “para formalizar-se um plano de ensino disciplinar podemos nos utilizar de uma associação de métodos complementares, escolhendo dentre aqueles que melhor se ajustem quanto ao diferencial de abordagens pedagógicas [...]” (KORNIN; COELHO, 2015, p. 101).

A segunda fase do levantamento, por sua vez (KORNIN; MULLER, 2015), destaca outros oito métodos, sendo estes produzidos nas primeiras décadas de século XXI. Os autores apontam que, comparados aos materiais metodológicos da primeira fase, os da segunda fase apontam diferenciais pedagógicos significativos:

Nestes livros da segunda fase, encontramos um material bastante aprofundado em questões teóricas diversificadas, novos conceitos na aquisição de experiências em treinamento auditivo, bem como métodos voltados exclusivamente à música contemporânea ou à transcrição e produção musical; outros relacionados à especialização da leitura à primeira vista, compreensão de estruturas melódicas e harmônicas. (KORNIN; MULLER, 2015, p. 106).

Kornin e Muller (2015) consideram relativa melhoria, comparando-se os métodos da primeira fase com aqueles da segunda fase, já que estes incorporam mais aspectos da prática musical, ainda que trabalhados de forma isolada em diversas seções dos materiais. Da mesma forma, na segunda fase do trabalho, permanecem as considerações do papel do professor como organizador do material metodológico e abordagens pedagógicas. Sobretudo a partir do século XXI, as preocupações com um estudo de percepção musical que considere um sentido musical

mais amplo se intensificam, o que reflete nas mudanças encontradas na segunda fase do levantamento de métodos (KORNIN; MULLER, 2015). Assim, os autores afirmam:

O maior desafio continua a ser sincronizar, organizar e seguir uma linha de conduta pedagógica, para a iniciação musical ser determinante à boa evolução das necessidades atuais do músico profissional e do futuro professor. Muito se acrescentou ao longo das décadas em termos de modernidade de pensamento e de objetivos a serem buscados, já não se espera mais que os estudantes sejam capazes apenas de entoar uma determinada melodia, ou de obterem acuidade rítmica, e sim tornarem-se músicos capazes de obter uma imersão plena no fazer e sentir musical. (KORNIN; MULLER, 2015, p. 117–118).

O trabalho de Lima (2018) corrobora com essas questões. Ao analisar os programas de três instituições de ensino superior paulistas (ECA/USP, IA/Unesp e IA/Unicamp), quanto às disciplinas diretamente relacionadas à percepção (nomeadas “Percepção Musical” e “Rítmica”), a autora realizou a avaliação de quatro métodos comuns às três instituições, sob o enfoque do estudo rítmico:

Quadro 2 – Métodos selecionados a partir das bibliografias das disciplinas

Ano	Título	Autor	Tradução	Cidade/Editora
1969	Rhythmic Training	STARER, Robert	Não traduzido	Milwaukee/Hal Leonard
1988 (4ª ed.)	Treinamento Elementar para Músicos	HINDEMITH, Paul	Mozart Camargo Guarnieri	São Paulo/Ricordi
2005 (3ª ed.)	Studying Rhythm	HALL, Anne Carothers	Não traduzido	Nova Jersey/Prentice-Hall
2013 (4ª ed.)	Rítmica	GRAMANI, José Eduardo	---	São Paulo/Perspectiva

Fonte: LIMA (2018).

Em sua análise, a autora aponta uma recorrência, na qual os métodos já pressupõem alunos com capacidades rítmicas fundamentais, sobretudo a noção mínima de pulso: “os métodos são direcionados para um aluno que, a princípio, possui estas capacidades” (LIMA, 2018, p. 99). Ainda, a autora defende a importância da percepção de pulsações regulares, bem como a execução destas – e que isso não costuma ser abordado no ensino da percepção musical. A este respeito, a autora afirma, a partir da análise dos métodos:

[...] o conceito de pulsação é pouquíssimo abordado, e sua percepção e execução não são trabalhadas separadamente. É possível que os autores entendam a percepção da regularidade como uma habilidade “natural”; ou então, uma vez que os alunos já possuem certa vivência musical, não parece haver necessidade de uma prática mais aprofundada desta habilidade tão “básica” (LIMA, 2018, p. 100).

Assim, Lima (2018) levanta questionamentos a respeito de um ensino de percepção rítmica mais integralizado, em que, em vez do uso exclusivo de métodos que já apresentam estruturas de pulsações “prontas”, possam ser propostas atividades de “escuta analítica do repertório”, em um processo que questione a percepção de cada aluno. Para isto, cabe ao professor a condução da escuta em sala de aula:

Esta perspectiva não é trazida pelos métodos, que apresentam os padrões rítmicos para leitura já subordinados a uma estrutura de pulsações pré-estabelecida. Um processo perceptivo inverso a esta proposta poderia ser aprimorado por meio de uma escuta analítica do repertório. O professor poderia conduzir esta escuta em sala de aula, levantando discussões sobre os processos perceptivos dos próprios alunos: que elementos musicais se destacam? O que os leva a perceber as pulsações de uma ou outra maneira? (LIMA, 2018, p. 101).

A autora também defende a necessidade de propostas mais contextualizadas e amplas nos materiais, uma vez que os métodos avaliados não parecem dar relevância a uma “contextualização auditiva”. Dentro de tais propostas, caberia ao professor o papel de mediador dos métodos, em sala de aula.

Uma vez que os métodos não se preocupam com uma contextualização auditiva, seria interessante que o professor assumisse esta função, promovendo uma escuta real do repertório, e também incluindo mais parâmetros aos exercícios propostos (diferentes melodias e suas harmonias subjacentes, articulações e dinâmicas, por exemplo). (LIMA, 2018, p. 102).

Nesse contexto, destaca-se, novamente, a necessidade de se considerar o papel do professor como mediador de novas propostas, que sejam mais integradas às dimensões expressivas da música, uma vez que os métodos avaliados são ferramentais. Assim, surgem alguns questionamentos:

Pode-se investigar, então, como o professor escolhe utilizar os métodos. Ao preparar as aulas e avaliar as execuções dos alunos, o professor leva em consideração as formulações dos autores? O aluno tem contato com essas formulações, ou somente com os exercícios? Quais são as atividades que vão além da bibliografia da disciplina, que não encontramos nos programas? O que tem sido realmente feito em sala de aula? E o que tem sido feito em termos de produção de novos materiais didáticos em português, que ofereçam uma visão mais abrangente da percepção musical? (LIMA, 2018, p. 107).

Os métodos, nesta visão, tornam-se complementares, haja vista que por falta de aprofundamento da “discussão de conceitos” e da “contextualização musical”, passam a possuir um papel de, “basicamente, *materiais* para um treinamento auditivo” (LIMA, 2018, p. 105). Como visto no trabalho de Otutumi (2008), dentro da disciplina de percepção musical, também se observa o uso de materiais diversos – relacionados à teoria e leitura musicais, bem como harmonia – que não são direta ou nomeadamente direcionados ao ensino de Percepção Musical. Estes materiais seriam, de diversas formas, organizados pelo professor dentro da disciplina.

Tal organização também pode ser influenciada pela própria estruturação da disciplina de Percepção Musical nas universidades. A pesquisa de Paz (2015), a respeito de cursos de música de cinco universidades, mostra que:

[...] existem diferentes formas de estruturação dos conteúdos ligados a percepção musical nos currículos das universidades pesquisadas. Nem todas as universidades possuem um componente curricular exclusivamente voltado para o ensino de percepção musical. Há cursos que inserem o estudo teoria musical, notação, elementos e estruturação da linguagem musical e harmonia juntamente com os conteúdos de percepção musical em um só componente curricular distribuído ao longo do curso. (PAZ, 2015, p. 15).

Considerando contextos como estes, a estruturação multidisciplinar de determinados conteúdos torna-se inerentemente associada à adoção de métodos e bibliografias diversas, que, ainda que não relacionados diretamente à Percepção Musical, tornam-se ferramentais para o seu ensino.

Finalmente, dentro do debate a respeito das problemáticas latentes em Percepção Musical, é importante mencionar algumas questões referentes aos processos de estudo e aprendizagem dos alunos que cursam a disciplina. Nesse sentido, o trabalho de Gusmão (2011), realizado por meio de entrevistas com alunos, aponta dois fatores relevantes; o primeiro deles é a autorregulação, isto é, a capacidade do aluno em gerir seu processo de aprendizado. Para o autor:

Um aluno autorregulado é capaz de analisar as tarefas, avaliar o tempo disponível e a adequação do espaço e, desta forma, antever e prevenir possíveis dificuldades. Em particular, este aluno deve ser capaz de identificar prioridades, as quais se alteram constantemente, e distribuir as tarefas no tempo de maneira eficiente (GUSMÃO, 2011, p. 130).

A pesquisa do autor indica que, no processo de aprendizagem, os alunos encontram dificuldades em criar um hábito de estabelecer metas claras. O segundo fator, diretamente

relacionado ao primeiro, abrange as crenças de autoeficácia, sendo autoeficácia compreendida como “a percepção que o indivíduo tem de sua capacidade de desempenhar uma tarefa ou de lidar com uma situação” (GUSMÃO, 2011, p. 126). A autoeficácia também pode ser definida como “um mecanismo cognitivo que serve de mediação entre motivação e comportamento, voltado para um determinado objetivo”(GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 142).

A expectativa ou forte crença, por parte do aluno, de que poderá encontrar dificuldades, é um fator psicológico que, por si só, pode influenciar o processo de aprendizagem.

[...] o aluno com baixo senso de autoeficácia tem uma tendência maior a evitar a tarefa e a alocar menos energia e esforço em sua resolução, ao passo que o aluno que se percebe eficaz é mais motivado para se comprometer com as atividades (GUSMÃO, 2011, p. 126).

Se estabelece, desta forma, um contexto em que, além das dificuldades pedagógicas de estruturação da disciplina de Percepção Musical, há também a necessidade de lidar com as questões de autorregulação e crenças de autoeficácia dos alunos. Trata-se de mais um desafio para a atividade docente, qual seja, auxiliar os alunos na compreensão de que eles são parcialmente responsáveis pela própria aprendizagem, de forma que “seus sucessos fortalecem suas crenças de autoeficácia e seus fracassos são vistos apenas como sintomas de estratégias inadequadas que podem ser adaptadas” (GUSMÃO, 2011, p.137).

Há relatos de alunos (GUSMÃO, 2011) que, embora lancem mão de diferentes processos de estudo, têm em comum relativa dificuldade em organizar seus estudos e atividades. Dentro da disciplina, essa falta de organização é apontada como fator recorrente. Na pesquisa de Gonçalves e Araújo (2014), as autoras reiteram a importância das crenças de autoeficácia: “Essa confiança que o estudante tem sobre a sua própria capacidade de desempenho apresenta-se como um dos fatores que pode ser determinante para a motivação da prática musical”(GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 140).

Nesta pesquisa, realizada pelas autoras em uma instituição de ensino superior do Paraná, observamos que “os alunos [...] não se consideravam muito confiantes em organizar seu estudo de percepção musical fora da sala de aula” (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 145-146). Ainda, “as questões que obtiveram os maiores escores de crenças de autoeficácia foram aquelas relacionadas à percepção rítmica” (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 146). Esta

pesquisa também aponta uma relação diretamente proporcional entre o tempo de estudo dos alunos e suas percepções de autoeficácia:

[...] os dados obtidos nos levam a afirmar que o treino gerado pelo maior tempo de estudo foi um dos fatores que gerou maior confiança para superação dos desafios apresentados na disciplina de Percepção Musical (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014, p. 147).

Em um de seus trabalhos, Otutumi (2017) argumenta que a autorregulação da aprendizagem pode potencializar o estudo da Percepção Musical, como pôde ser verificado na aplicação de planos de estudo para alunos, cujos resultados foram positivos. A autora salienta que esta autorregulação não é inata, mas adquirida pela prática conscientemente desenvolvida, através de atitudes encontradas “no estabelecimento de metas, na organização de leituras, no monitoramento e na gestão do tempo [...]” (OTUTUMI, 2017, p. 169). Em conjunto com os planos de estudo propostos, através de propostas de leituras e atividades voltadas à reflexão do próprio aprendizado (não diretamente ligadas à disciplina de percepção), há “maior interesse dos alunos para considerar o seu perfil e o pensar sobre a matéria” (OTUTUMI, 2017, p. 186).

Como pode ser observado na literatura, as diversas discussões latentes em Percepção Musical indicam a necessidade de investigações, questionamentos e reflexões em torno da disciplina, bem como dos processos de ensino e aprendizagem de percepção musical, de forma geral. Isto posto, vamos nos aproximar do contexto específico deste trabalho, qual seja, a disciplina de percepção musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS.

2. Percepção musical no Curso de Licenciatura em Música da UFMS

2.1 Aspectos Metodológicos

O primeiro momento deste trabalho consistiu em uma revisão de literatura, buscando mapear problemáticas presentes na disciplina de Percepção Musical no ensino superior em diferentes contextos, para compreender como os diferentes aspectos da disciplina têm sido abordados no ensino superior de música. Feita a revisão, o trabalho foi dividido em duas outras etapas. Na primeira, realizamos uma análise do documento PPC (UFMS, 2019), buscando uma compreensão geral do Curso de Licenciatura em Música da UFMS com base nas informações do projeto: aspectos históricos, questões de contexto social relacionadas ao curso, abordagem pedagógica idealizada no projeto, estrutura do currículo como um todo e posição da disciplina de Percepção Musical nesta conjuntura.

De forma mais específica, ainda analisando o PPC, realizamos uma investigação das ementas das disciplinas de Percepção Musical deste curso, buscando identificar a estrutura atual da disciplina de Percepção Musical. A análise abrangeu conteúdos propostos em cada disciplina, bibliografia, divisão das disciplinas e formas de avaliação propostas. Buscamos, com isso, mapear as disciplinas de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS, e compreender quais abordagens pedagógicas são predominantes neste contexto, posteriormente analisando-o em relação ao contexto geral do ensino de Percepção Musical apontado pela literatura.

Buscamos também analisar o PPC por compreendermos que este documento expressa o currículo prescrito para a formação em música proposta pelo Curso de Licenciatura em Música da UFMS. Desta forma, será possível comparar os dados coletados na segunda etapa (questionário) com o que está proposto para o curso no PPC, tanto nos princípios gerais quanto especificamente para as disciplinas de Percepção Musical analisadas.

Na segunda etapa do trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Considera-se como cenário de aplicação deste trabalho o curso de Licenciatura em Música da UFMS. Neste âmbito, o grupo de participantes da pesquisa foi formado pelos discentes que já cursaram as três disciplinas de Percepção Musical presentes no PPC (tenham estes sido aprovados nas três disciplinas ou não), o que ocorre normalmente do 6º semestre em diante. A pesquisa ocorreu com trinta e cinco

acadêmicos. Trata-se de uma amostragem não probabilista, uma vez que a pesquisa não se propõe a certos tratamentos estatísticos que dependem de uma seleção aleatória (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 224), considerando o grupo geral dos discentes do curso.

Tendo como base elementos estruturais do modelo de pesquisa realizado por Neto (2010, p. 27), foi desenvolvido um questionário em duas partes, como ferramenta para a coleta de dados, com questões abertas e fechadas, a ser aplicado aos discentes com os objetivos de: identificar atividades musicais realizadas pelos alunos antes do ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFMS (formação geral e formação voltada à percepção musical, se houver); levantar impressões dos alunos a respeito das disciplinas de Percepção Musical, a fim de detectar fatores que possam interferir no processo de aprendizagem dos alunos nesse contexto; buscar impressões e relatos dos discentes quanto a problemas ou desafios encontrados no decorrer das disciplinas de Percepção Musical.

As partes foram definidas como: a) Parte 1 – Formação Musical Anterior do Discente; e b) Parte 2 – Impressões do Discente a respeito das disciplinas de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS.

Neste contexto, uma vez que estão uniformemente estruturados, a utilização dos questionários busca compor uma ferramenta que “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 184), o que contribui com a presente pesquisa na medida em que a amostra de discentes participantes da pesquisa se faz numericamente significativa.

Ao mesmo tempo, um questionário que conte com perguntas de respostas abertas (questões ainda uniformizadas, porém sem opções de repostas) visa dar espaço ao respondente “para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 186).

Para a realização deste questionário, utilizamos a plataforma on-line *Google Forms*, permitindo o envio dos questionários aos pesquisados de forma mais ágil.

Para a realização desta pesquisa, foram considerados os aspectos éticos pertinentes. O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a partir do cadastro na Plataforma Brasil, sendo posteriormente aprovado para o início da coleta de dados. Os participantes da pesquisa também foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos deste trabalho. Desta forma os acadêmicos responderam à pesquisa somente após a própria autorização, livre e esclarecida,

com total liberdade para desistir da participação sem prejuízos ou constrangimentos. Neste processo, foram preservadas as identidades dos participantes da pesquisa.

Os dados coletados foram armazenados em arquivos digitais, aos quais somente os pesquisadores tiveram acesso, garantindo a privacidade e a confidencialidade dos participantes. As informações coletadas foram utilizadas somente para atender aos objetivos da pesquisa. No presente estudo é possível afirmar que ocorreram riscos mínimos aos participantes pelo procedimento escolhido para a coleta. A extensão pequena da entrevista e seu formato aberto buscaram minimizar o desconforto de sua resolução.

Finalmente, esta pesquisa prevê benefícios indiretos aos participantes, uma vez que as informações irão contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos, colaborando para o benefício inerente e coletivo dos envolvidos.

2.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFMS

O Curso de Música da UFMS foi implementado em 2002. Considera-se o curso de Música recente, uma vez comparado com as origens da própria UFMS, que remontam à criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, em 1962 (UFMS, 2019, p. 5).

Em julho de 2002 ocorreu o primeiro vestibular, e a primeira colação e de grau foi feita em 2006. Originalmente, o projeto previa a oferta de três bacharelados (Canto, Violão e Piano) e uma licenciatura (Educação Musical). Esta previsão de oferta de quatro modalidades nunca se concretizou, de forma que a modalidade ofertada na universidade fora Licenciatura – Educação Musical, desde o seu início (UFMS, 2019, p. 8) até o momento atual.

Com o passar dos anos e o crescimento do curso, o PPC recebeu diversas novas versões e alterações, buscando atender não só demandas advindas de mudanças administrativas, mas também para incluir novas visões e discussões sobre a formação do educador musical, trazidas por professores que passaram a incluir o quadro de docentes (UFMS, 2019, p. 8).

Seis anos após a criação do curso, foi promulgada a Lei 11.769/2008, que tornou o ensino de música obrigatório na educação básica. Diante deste contexto, afirma-se no histórico do PPC (UFMS, 2019, p. 9):

[...] o ensino de música passou a ser componente curricular obrigatório em todas as escolas de educação básica, o que aumentou exponencialmente a necessidade de professores licenciados em música no mundo do trabalho. Essa demanda trouxe mais responsabilidade ao curso de Música – Licenciatura da UFMS no sentido de formar

educadores musicais preparados e comprometidos com a área, haja vista que, até então, a maior parte dos professores de arte nas escolas era formada por licenciados em artes visuais e educação artística (em suas diversas habilitações).

Para além da preocupação com a competente formação de educadores musicais para o ensino específico – e não polivalente – de música, o PPC foi concebido com a consciência de uma necessidade social latente, a partir de uma questão socioambiental: Mato Grosso do Sul possui fronteiras com dois países, e divisas com vários estados. Forma-se, então, um contexto de trocas culturais de Mato Grosso do Sul com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e, para além do Brasil, com Paraguai e Bolívia. Diante deste cenário multicultural, é defendida a necessidade de um curso de Licenciatura que possa abranger práticas diversas:

Tendo em vista esta singularidade do Estado de Mato Grosso do Sul, o Curso de Música – Licenciatura se dedica para dar ainda mais consistência na construção de uma região que possua uma atividade artística e cultural plural, incentivando a coexistência de práticas musicais e pedagógicas bastante diferentes entre si, ao abordar toda uma variedade do fazer musical, da música erudita e da música popular, da música urbana e da música rural, da música antiga e da música contemporânea (UFMS, 2019, p. 9-10).

Considerando a defesa das pluralidades culturais no próprio PPC, torna-se ainda mais relevante compreender como esta integração tem sido realizada nas disciplinas da Licenciatura – em especial, as disciplinas de Percepção Musical, tema deste trabalho.

A Percepção Musical, uma vez conceituada de forma mais abrangente, como “noções musicais que englobam vivência, conteúdo musical e sentido auditivo” (OTUTUMI, 2008, p. 7), ou ainda como um conjunto de conhecimentos que busca “ampliação da escuta através da comparação de materiais musicais contrastantes, construindo um saber musical de modo ativo e crítico” (LIMA, 2011, p. 119), torna-se, então, diretamente ligada ao ideal de ensino proposto no PPC, considerando que a vivência dos conteúdos musicais mediante práticas não só passivas, mas críticas, deveriam considerar as multiculturalidades presentes.

Desta forma, um ensino de Música, e em específico de Percepção Musical, que considere “um perfil musical fortemente marcado por contínuos processos migratórios, apropriações, hibridizações e ressignificações culturais” (UFMS, 2019, p. 9), idealmente se dá para além do repertório tradicional europeu como referência para as atividades da disciplina.

O fato de que o Curso de Música – Licenciatura da UFMS é o único curso de música presencial, no ensino superior, no Estado de Mato Grosso do Sul, reforça a necessidade de uma formação que busque integrar ao máximo as diversas manifestações musicais presentes no MS:

Por ser o único curso superior em música do Estado, o curso atende a acadêmicos oriundos de diversas cidades que vêm a Campo Grande para aprimorar sua formação musical. Sendo assim, o Curso de Música – Licenciatura possui um papel regional de considerável importância no domínio musical (UFMS, 2019, p. 10).

Consciente das atividades musicais presentes em Mato Grosso do Sul, como orquestras, coros religiosos, bandas (municipais, militares, religiosas), entre outras formações eruditas e populares, o PPC defende a formação de licenciados que possam contribuir para a “preservação e fomento do patrimônio musical da região” (UFMS, 2019, p. 10).

A partir deste contexto social da região de Mato Grosso do Sul e sua relação com o curso de Licenciatura em Música da UFMS, a estrutura do curso, ao abranger como uma das suas dimensões formativas a *competência técnica*, defende que esta envolve não só conhecer ferramentas para leitura, escrita, estruturação e ensino musical, mas também passa a considerar outras formas de fazer musical (além das de tradição europeia) como legítimas, de forma que a dimensão técnica deverá contribuir com o licenciado para “a construção de uma consciência crítica e a compreensão das relações entre a música e a sociedade” (UFMS, 2019, p. 10).

2.2.1 Aspectos Estruturais do Projeto Pedagógico do Curso

O currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFMS é organizado em oito eixos, sendo estes eixos os grupos de disciplinas, onde são alocadas tanto obrigatórias quanto optativas eventualmente ofertadas. Os eixos estão organizados com base em seus componentes, e devem dialogar entre si (UFMS, 2019, p. 14). As disciplinas de Percepção Musical, divididas em quatro etapas (sendo Percepção Musical IV, optativa), estão localizadas no primeiro eixo, “Leitura e Escrita”, assim definido: “fornece as ferramentas básicas para o domínio do letramento musical ocidental e da percepção musical no sistema temperado” (UFMS, 2019, p. 14).

Neste mesmo eixo estão inclusas as disciplinas Teoria Musical I e Teoria Musical II. Como disposto no PPC, este eixo deve estar especificamente articulado com o eixo “Prática Musical”, que envolve práticas vocais, instrumentais, arranjos, regência, entre outras atividades

de performance (UFMS, 2019, p. 14). Assim, é reforçada novamente a defesa do “letramento” musical (Teoria e Percepção) não como um fim em si mesmo, mas como ferramenta para vivência ampla dos materiais musicais que serão vivenciados na prática, o que corrobora com a integração defendida por Lima (2011) para a atribuição de sentido musical ao que se ouve, bem como encontra ressonância na perspectiva de Gusmão (2011), que considera que os solfejos e ditados presentes no estudo de Percepção Musical devem ser vistos como processos para o desenvolvimento de compreensão da música praticada, e não como produtos criados como fim em si mesmos.

A integração entre os eixos disciplinares é vista com especial importância no PPC. Uma das atribuições previstas para o Colegiado do Curso de Música é fomentar a integração entre componentes curriculares, aliando teorias e práticas. Entre as ações previstas no projeto, destacamos:

Encontros bimestrais entre docentes de um mesmo semestre para analisar a situação de alunos com problemas com a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Nesses encontros, acadêmicos com problemas de aprendizagem em uma ou mais disciplinas terão sua situação analisada e buscar-se-ão alternativas para que essas dificuldades sejam sobrepujadas (UFMS, 2019, p. 15).

Quanto às formas de avaliação, o PPC é sucinto em sua descrição, definindo a visão do curso em relação a como as avaliações devem ser compreendidas no contexto acadêmico, bem como as competências a serem observadas.

A avaliação deve ser vivida **não apenas como uma escala de valores objetivos e meramente quantitativos** do rendimento acadêmico, mas principalmente como uma etapa importante no processo formativo de cada estudante. Nessa perspectiva, os momentos de avaliação devem ser aproveitados como coroação de etapas da formação dos futuros professores de música, possibilitando a aquisição de conhecimentos, o aprofundamento de conceitos e o amadurecimento da prática musical e docente. **Condições subjetivas dos alunos serão consideradas tendo em vista seu crescimento intelectual, artístico e humano** (UFMS, 2019, p. 18, grifo nosso).

Ainda que de forma breve, o projeto considera que as avaliações não devem ser meramente quantitativas. No âmbito da disciplina de Percepção Musical, tal consideração poderia ser subsídio para a contínua pesquisa de formas de avaliação mais integradoras, considerando avaliar dimensões expressivas e o progresso do aluno em longo prazo. Este é um dos desafios não só para a disciplina de Percepção Musical, mas de tantas outras disciplinas com dimensões técnicas, uma vez que avaliações objetivas, de “certo e errado”, são mais fáceis

de padronizar e mensurar, enquanto avaliar dimensões expressivas é uma atividade mais árdua, considerando a forte relação com a subjetividade dos sujeitos avaliados (GROSSI, 2003). No PPC, há a indicação de quais instrumentos de avaliação devem ser priorizados:

Os instrumentos de avaliação mais desenvolvidos são os seguintes: seminários, debates, apresentações artísticas, pesquisas em fontes e material bibliográfico e provas escritas e práticas. (UFMS, 2019, p. 108).

A respeito do objeto desta pesquisa, observamos que o ensino de Percepção Musical está organizado em três disciplinas obrigatórias, sendo Percepção Musical I (3º semestre), Percepção Musical II (4º semestre) e Percepção Musical III (5º semestre). As ementas das três disciplinas possuem muitos pontos em comum, destacando-se poucas diferenças entre os conteúdos a serem abordados em cada uma delas. O mesmo ocorre com as bibliografias indicadas, que são basicamente as mesmas para as três disciplinas. Na figura 3, elencamos tabelas comparativas quanto aos conteúdos e bibliografias (comuns e exclusivas) em cada disciplina:

Quadro 3 – Comparativo dos conteúdos em cada ementa de Percepção Musical

Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III
Estruturas perceptíveis em alturas, durações, intensidade e timbre.		
Audição de elementos básicos de estruturação do sistema tonal e modal.	Audição de Estruturas melódicas e harmônicas dos sistemas tonal e modal.	
Percepção dos elementos estudados em repertório de diferentes origens.		
Transcrição de ditados em uma voz e solfejo melódico.	Solfejo tonal e de elementos rítmicos com alternância de compassos.	
Reconhecimento de aspectos de construção melódica em repertório.	Reconhecimento auditivo de diferentes tipos de textura musical.	Reconhecimento de padrões rítmicos, harmônicos e melódicos de canções e danças de diferentes origens.
Aspectos básicos de construção melódica e reconhecimento em repertório.	-	-
-	Transcrição de ditados em uma voz.	Transcrição de trechos de repertório.

Fonte: Projeto Pedagógico (UFMS, 2019, p. 88-89).

Em relação aos conteúdos previstos na ementa, parece haver alguma progressividade entre as disciplinas, com reiteração dos conteúdos anteriormente vistos e inclusão de novos

conteúdos. Também há tópicos mais abrangentes, como “estruturas perceptíveis em alturas, durações, intensidade e timbre”.

Observamos:

A) O conhecimento de estruturas perceptíveis (sentido amplo) e uso de repertório de diferentes origens está previsto nas três disciplinas. O uso de repertório de diferentes origens condiz com a visão multicultural já observada no PPC.

B) Atividades de transcrição e solfejo estão previstas nas três disciplinas, com poucas variações. Inclui-se alternância de compassos a partir de Percepção Musical II. Inclui-se “transcrição de trechos de repertório” em Percepção Musical III.

C) Há aparente progressividade em reconhecimento e construção de estruturas, de sentido melódico para sentido harmônico. Em Percepção Musical I constatamos “reconhecimento”, “solfejo” e “construção” de aspectos voltados para melodia. Em Percepção Musical II, inclui-se reconhecimento de “diferentes tipos de textura musical”, e em Percepção Musical III incluem-se estruturas melódicas, harmônicas e rítmicas.

Compreendemos com isto que há uma progressividade quanto às ênfases em cada disciplina, porém cabe considerar que a harmonia é tema inevitavelmente presente, se considerada implícita nas construções melódicas tonais e modais.

A partir da leitura dos conteúdos previstos nas ementas, observamos a predominância de atividades como solfejos, ditados e transcrições, o que remonta às abordagens fragmentadas de ensino em percepção, criticadas, como visto nos trabalhos de Lima (2011) e Otutumi (2013), sob o ponto de vista destes exercícios como fim e si mesmos. Não constatamos propostas de práticas mais amplas nas três ementas, o que leva a considerar um enfoque demasiado nas práticas de solfejo, ditado e transcrição.

Convém reiterarmos que tais práticas não são inúteis e nem descartáveis, sendo essenciais para o desenvolvimento de compreensão das estruturas musicais. Entretanto corroboramos com a visão de Gusmão (2011) e de Lima (2018), no sentido de que estas atividades não devem tornar-se objetivos em si mesmos, sem um processo de reflexão que contribua para o fazer musical dos alunos. Esse processo pode ocorrer junto de outras atividades que integrem performance, criação musical, entre outras, como propostas pela literatura (BERNARDES, 2001; ALMEIDA, 2006; LIMA, 2011; LIMA 2018).

Quadro 4 – Comparativo das bibliografias em cada ementa de Percepção Musical

Tipo	Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III
Bibliografia Básica	Michels, Ulrich. Atlas de Música, I: Parte Sistemática : Parte Histórica (Dos Primórdios ao Renascimento). Lisboa, Pt: Gradiva, 2007. 286 P. : Il., Música. Isbn 972-662-943-8.		
	Kostka, Stefan M.; Payne, Dorothy; Almén, Byron. Tonal Harmony: With An Introduction To Twentieth century Music . 7. Ed. New York, Ny: Mcgraw-hill, 2013. 668 P. Isbn 978-0-802514-3.		
	Grove, George, Sir; Sadie, Stanley. Dicionário Grove de Música: Edição Concisa . Rio de Janeiro, Rj: Zahar, 1994. 1048 P. Isbn 85-7110-301-1.		-
	-	-	Almada, Carlos. Arranjo . Campinas, Sp: Ed. Unicamp, 2011. 364 P. Isbn 978-85-268-0879-9.
Bibliografia Complementar	Ottman, Robert W. Music For Sight Singing. 3Rd. Edition . New Jersey: Prentice Hall, 1986.		
	Benward, Bruce & Kolosick, Timothy. Percepção Musical 1: Prática Auditiva para Músicos . Tradução: Adriana Lopes da Cunha Moreira. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.		
	Med, Bohumil. Teoria da Música . 4 ^a Ed. Brasília: Musimed 1996.		
	-	-	Benjamin, Thomas, Horvit, Michael And Nelson, Robert. Music For Sight Singing. 6 Ed . Usa: Schirmer – Cengage Learning, 2013.
	-	-	Pinto, Alexandre Goncalves. O Choro . Rio de Janeiro, Rj: Funarte, 1978. 220 P. (Mpb Reedições ; 1).

Fonte: Projeto Pedagógico (UFMS, 2019, p. 88-89).

Assim como no levantamento dos diversos materiais didáticos em alguns cursos brasileiros realizado por Otutumi (2008), a ementa das disciplinas de Percepção Musical da UFMS indica materiais que abrangem diversos aspectos presentes na percepção musical, de forma mais generalista, com exceção de um livro voltado especificamente para o ensino de percepção. Conforme figura 4, observamos:

A) 1 livro, a ser utilizado exclusivamente – conforme seção destacada na ementa do PPC – para ensino de história da música ocidental: ‘Atlas de Música’. Convém observar que o trabalho de Michels (2007) abrange de diversos temas em música, tais como

acústica, organologia, teoria musical, gêneros e formas, e história da música. Este livro é indicado na ementa para as três disciplinas obrigatórias de Percepção Musical.

B) 2 livros voltados para leitura, escrita e estruturação musical: ‘*Tonal Harmony*’ e ‘Teoria da Música’, respectivamente parte da bibliografia geral e bibliografia básica, para as três disciplinas. Estes trabalhos não são específicos para o ensino de Percepção Musical como disciplina própria, mas explicitam as estruturas musicais que fazem parte das aulas.

C) 1 dicionário de termos musicais: ‘Dicionário Grove de Música’. Este material abrange verbetes diversos, desde termos específicos de estruturação musical até nomes de compositores e respectivos dados históricos. O livro é indicado para as disciplinas de Percepção Musical I e II, mas não para Percepção Musical III.

D) 1 livro voltado para criação de arranjos e composições: ‘Arranjo’. Neste trabalho, Almada (2011) apresenta diversos temas, como noções de escrita musical, classificação instrumental, instrumentação, orquestração, aspectos de melodia (fraseado, temas, variações), noções de polifonia, entre outros. O material é voltado a apresentar recursos para o músico arranjador e compositor. É indicado na ementa para Percepção Musical III.

E) 2 livros para prática de solfejos: ‘*Music For Sight Singing*’ (3ª Ed.) e ‘*Music For Sight Singing*’ (6ª Ed.), sendo ambos parte da bibliografia complementar. Ambos possuem centenas de exercícios de solfejo e são indicados como bibliografia complementar para as três disciplinas.

F) 1 livro sobre temática de gênero brasileiro: ‘O Choro’. Esta obra, publicada originalmente ainda na primeira metade do século XX, é de cunho histórico.

G) 1 livro voltado especificamente para percepção musical: ‘Percepção Musical 1: Prática Auditiva para Músicos’. O livro engloba atividades diversas relacionadas à percepção musical: audição em sentido amplo, ditados, identificação de erros entre audição e leitura, reconhecimento de cadências, entre outros. Destaca-se o uso de repertório ocidental tradicional para atividades e exemplos, com peças de compositores como Bach, Schubert, Handel, Haydn, entre outros. O livro é indicado como bibliografia complementar para as três disciplinas.

A multiplicidade de temas encontrados na bibliografia (geral e complementar) das ementas parece apontar para ferramentas um pouco mais integradoras na aula de percepção musical: não só exercícios de solfejo, ditados e transcrições, mas também inclusão de teoria musical, harmonia, história da música ocidental, temas históricos em música brasileira e noções de arranjo e composição. Neste sentido, ainda que haja predominância de aspectos estruturais,

a bibliografia aponta mais variabilidade nas propostas pedagógicas do que o encontrado na descrição dos conteúdos (ementas).

2.3 Resultados

Nesta etapa da pesquisa realizada com os estudantes, realizamos a aplicação de questionários, visando conhecer o perfil e experiências musicais específicas dos acadêmicos no contexto das disciplinas de percepção musical. O questionário foi aplicado através da plataforma on-line *Google Forms*, contendo as seguintes partes: a) Parte 1 – Formação Musical Anterior do Discente; e b) Parte 2 – Impressões do Discente a respeito das disciplinas de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS.

O grupo de participantes foi formado pelos discentes que já cursaram as três disciplinas de Percepção Musical presentes na ementa, tenham estes sido aprovados nas três disciplinas ou não. Ao total, trinta e cinco acadêmicos responderam ao questionário.

2.3.1 Perfil dos Alunos

A partir dos dados coletados, identificamos que 54% dos participantes encontram-se na faixa etária de 21 a 30 anos de idade. A maioria dos alunos (69%) identificou-se como do sexo masculino, e 31% do sexo feminino. Entre os participantes, 57% afirmaram pertencer à categoria “instrumentista de instrumento principal”. Ao mesmo tempo, do total de 35 respondentes, 16 deles (aprox. 46%) afirmaram tocar diversos instrumentos musicais, ainda que um instrumento principal fosse indicado.

Como pode ser observado na Tabela 1, os instrumentos mais recorrentes foram de cordas dedilhadas, com 45% dos instrumentos citados nesta categoria (tais como violão e guitarra), seguidos pela voz (18%) e instrumentos de sopro (15%).

Entre os instrumentos citados pelos participantes, encontramos relativa diversidade: violão, viola caipira, guitarra, contrabaixo, violino, violoncelo, trompete, trombone, saxofone, clarinete, bateria, piano, entre outros.

Tabela 1 – Citações de instrumentos tocados

Tipo de Instrumento	Citações	%
Cordas Dedilhadas	33	45,2%
Canto	13	17,8%
Sopro	11	15,1%
Percussão	8	11,0%
Cordas Friccionadas	4	5,5%
Cordas Percussivas	3	4,1%
Eletrônico	1	1,4%
TOTAL	73	100,0%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

Quanto ao repertório vivenciado pelos alunos, foram citados sobretudo gêneros ligados à música popular, com um total de 60 termos referenciados de forma específica, tais como “pop”, “rock” (com diversos subgêneros citados), “jazz”, “samba”, “sertanejo”, “bossa nova”, entre outros. Já em música erudita, os termos utilizados foram menos específicos, totalizando onze citações, tais como “erudito”, “clássico”, “música clássica”, “música de concerto” e “música de câmara”. Em relação aos termos mencionados pelos participantes, observamos sobretudo agrupamentos de diversos gêneros musicais, sendo 74% das respostas agrupamentos ou expressões que indicam agrupamentos (como “diversos” e “variado”), inclusive agrupando “erudito” e “popular”. Os demais 26% mencionaram apenas um gênero ou estilo musical.

Além do estudo de instrumento e/ou canto, outras atividades musicais declaradas pelos participantes como praticadas *antes* do ingresso no curso foram, em primeiro lugar, “leitura de cifras”, e em segundo, “leitura de partituras”. Praticamente todos os acadêmicos (89%) indicaram combinações de atividades. Observou-se um pequeno destaque (Tabela 2) para a “leitura de cifras”:

Tabela 2 – Citações de outras atividades musicais praticadas

Atividade	Respostas	%
Leitura de cifras	30	20,4%
Leitura de partitura	24	16,3%
Tocar de ouvido	20	13,6%
Solfejos rítmicos	19	12,9%
Solfejos melódicos	16	10,9%
Escrita de música com cifras	14	9,5%
Escrita de música com partitura	10	6,8%
Composição musical	7	4,8%
Criação de arranjos	7	4,8%
Outras atividades	0	0,0%
TOTAL	147	100,0%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

As formas de estudo e prática de música indicadas pelos alunos também se mostraram diversificadas, com 69% dos participantes indicando combinações de forma de estudo, contra 31% que apontaram apenas um tipo de estudo e prática musical.

Como indicado na Tabela 3, os estudos e práticas musicais (*antes* do ingresso no curso) mais citados foram no formato individual (24%) e no contexto da igreja (22%):

Tabela 3 – Formas de estudo e prática indicadas pelos participantes

Forma de Estudo/Prática	Quantidade	%
Sozinho	21	24%
Igreja	19	22%
Projeto social	10	12%
Banda popular	7	8%
Banda de sopro/metais	6	7%
Aulas em escola especializada	5	6%
Com a família	5	6%
Coral	5	6%
Aulas com prof. particular	4	5%
Grupo de Câmara/orquestra	3	3%
Outros	1	1%
TOTAL	86	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

2.3.2 Procedimentos didáticos em percepção musical

Todos os participantes referenciaram atividades de “solfejos” e “ditados melódicos”, sendo estes os procedimentos didáticos mais mencionados no questionário. Depois destes, a atividade mais ocorrente foi “escuta de repertório para reconhecimento de elementos/estruturas musicais”, citada por 91% dos acadêmicos. É interessante observar que os ditados melódicos se configuram como uma das atividades realizadas com mais frequência dentro das disciplinas e, ao mesmo tempo (vide Tabela 4), aquela em que os alunos mais relatam sentir dificuldade.

Tabela 4 – Atividades de maior dificuldade indicadas pelos estudantes

Tipo de Dificuldade	Respostas	%
Ditados (transcrição de melodias)	16	25%
Ditados (transcrição de progressões harmônicas)	14	22%
Transcrições de trechos de repertório	14	22%
Solfejos	10	16%
Escuta de repertório para reconhecimento de elementos/estruturas	9	14%
Outras atividades	1	2%
Não sei responder	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

Sobre o uso dos recursos durante as aulas de percepção, os respondentes apontaram certa homogeneidade, sem diferenças relevantes entre instrumentos e ferramentas utilizadas em aula. Como observado na Tabela 5, os recursos mais citados foram piano, quadro branco e aparelho de som:

Tabela 5 – Recursos usados nas aulas de percepção

Recurso	Respostas	%
Piano	33	20%
Quadro Branco	31	19%
Aparelho de som	31	19%
Data show (slides)	30	18%
Data show (vídeos)	19	12%
Outros instrumentos	16	10%
Instrumentos Orff	3	2%
TOTAL	163	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

A pesquisa apontou também uma quantidade considerável de escuta de repertório durante as aulas (Tabela 6). As respostas “às vezes” e “frequentemente” se destacaram:

Tabela 6 – Frequência de escuta de repertório nas aulas de percepção

Tipo de frequência	Respostas	%
Às vezes	17	49%
Frequentemente	13	37%
Raramente	3	9%
Sempre	2	6%
Nunca	0	0%
TOTAL	35	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

Quando solicitados a citar gêneros musicais e/ou compositores abordados durante as aulas de percepção musical, as respostas diversificadas dos acadêmicos também indicam certo equilíbrio entre repertório erudito e popular, como podemos observar na Tabela 7:

Tabela 7 – Compositores e/ou gêneros e estilos abordados nas aulas de percepção

Gêneros e/ou compositores citados	Citações	%
Música erudita	34	41,5%
Música popular	34	41,5%
Termos imprecisos	6	7%
Não sei responder / não me lembro / em branco	8	10%
TOTAL	82	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

No que se refere ao âmbito da música erudita (conferir Tabela 8), 34 respondentes citaram principalmente o termo “música erudita”, mas também houve menções a compositores específicos, como Beethoven, Mozart, Bach, entre outros.

Tabela 8 – Citações de música erudita trabalhada nas aulas de percepção

Gêneros e compositores eruditos citados	Citações	%
Termo "música erudita"	11	32,4%
<i>Beethoven</i>	7	20,6%
<i>Mozart</i>	6	17,6%
<i>Bach</i>	6	17,6%
<i>Outros</i>	4	11,8%
TOTAL	34	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

No âmbito da música popular (Tabela 9), foram mais citados o “choro” – tanto como gênero quanto compositores deste gênero –, seguidos do termo “música popular brasileira” (MPB) e dos termos “música popular” e “bossa nova”. Entre os nomes de compositores citados, os de maior ocorrência foram “Pixinguinha” (5 citações) e “Tom Jobim” (2 citações).

Tabela 9 – Todas as citações de música popular trabalhada nas aulas de percepção

Gêneros e compositores populares citados	Citações	%
<i>Pixinguinha</i>	5	15%
Termo "música popular"	4	12%
MPB	3	9%
Samba	3	9%
Sertanejo	2	6%
Choro	2	6%
<i>Tom Jobim</i>	2	6%
Termo "música regional sul mato-grossense e de fronteira"	1	3%
Bossa nova	1	3%
Polca	1	3%
Forró	1	3%
<i>João Gilberto</i>	1	3%
<i>Zequinha de Abreu</i>	1	3%
<i>Luiz Gonzaga</i>	1	3%
<i>Gonzaguinha</i>	1	3%
<i>Caetano Veloso</i>	1	3%
<i>Chico Buarque</i>	1	3%
Pop	1	3%
Rock	1	3%
Jazz	1	3%
TOTAL	34	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

Como indicado na Tabela 10, ao alocarmos os compositores citados dentro dos gêneros/estilos musicais com os quais eles costumam ser relacionados (por exemplo, atribuir “Pixinguinha” ao gênero “choro”, e “Tom Jobim” ao gênero “bossa nova”), temos:

Tabela 10 – Citações de música popular trabalhada nas aulas de percepção
(compositores alocados em gêneros/estilos musicais)

Gêneros e compositores populares citados	Citações	%
Choro	8	24%
MPB	6	18%
Termo "música popular"	4	12%
Bossa nova	4	12%
Samba	3	9%
Sertanejo	2	6%
Polca	2	6%
Forró	2	6%
Pop	1	3%
Rock	1	3%
Jazz	1	3%
TOTAL	34	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

A respeito das diferentes abordagens para as atividades de percepção (vide Tabela 11), 60% dos acadêmicos indicaram maior ocorrência de abordagens “tanto de forma isolada quanto de forma contextualizada” – ou seja, observamos a presença tanto de abordagens isoladas (foco em exercícios) quanto de abordagens mais integradas com repertório e práticas musicais:

Tabela 11 – Abordagem das atividades nas aulas de percepção

Tipo de Abordagem	Respostas	%
Tanto de forma isolada quanto de forma contextualizada	21	60,0%
Principalmente de forma isolada	7	20,0%
Principalmente de forma contextualizada	5	14,3%
Não sei responder	1	2,9%
Outro	1	2,9%
TOTAL	35	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

2.3.3 Percepção de impacto na formação em música

Os acadêmicos também foram questionados sobre o impacto profissional e percepção de melhora da própria percepção musical, após terem cursado as disciplinas de Percepção Musical no Curso de Licenciatura em Música da UFMS. Como podemos ver na Tabela 12, apenas um respondente considerou que houve impacto negativo em sua atuação profissional,

enquanto a maior parte dos participantes indicou ter havido impacto positivo, em alguma medida:

Tabela 12 – Percepção dos alunos sobre impacto da disciplina na profissão

Impacto das disciplinas de percepção	Respostas	%
Tiveram grande impacto positivo	17	48,6%
Tiveram pouco impacto positivo	14	40,0%
Tiveram impacto negativo	1	2,9%
Outro	3	8,6%
TOTAL	35	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

Avaliando suas próprias habilidades de percepção musical, a ampla maioria dos acadêmicos (80%) considerou que suas habilidades melhoraram, após cursarem as disciplinas, como vemos na Tabela 13:

Tabela 13 – Percepção dos alunos sobre melhora nas habilidades de percepção musical

Avaliação da própria percepção musical	Respostas	%
Melhor do que antes	28	80,0%
Não melhorou nem piorou	2	5,7%
Não sei responder	3	8,6%
Outro	2	5,7%
TOTAL	35	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados.

2.4 Discussão

A partir do perfil dos participantes delineado pela pesquisa, voltando-nos às atividades musicais realizadas pelos alunos, observamos um pequeno destaque para a leitura de cifras, seguida pela atividade de leitura de partituras. Compreendemos que a leitura de cifras está mais relacionada ao repertório popular, o que também se relaciona com a constatação de que boa parte dos participantes tem contato com o repertório popular no dia a dia.

Para uma compreensão mais aprofundada de todas as dimensões que levam às dificuldades citadas pelos alunos, seria necessário realizar uma investigação mais ampla. No entanto, os dados coletados nos permitem inferir que a dificuldade com os ditados melódicos, por demandarem dos alunos a transcrição musical em partitura, pode estar relacionada, além de

outros fatores, com a proeminência da leitura de cifras (e não de partituras) como parte das atividades que os alunos já realizavam antes de ingressarem no Curso.

Para ampliar a pesquisa deste problema, é importante considerar a formação prévia voltada a música popular (costumeiramente não escrita em partitura), além de outros fatores, como os meios informais de aprendizado de música. Estes constituem uma discussão ampla na literatura, podendo servir às investigações posteriores neste tema. Diversos autores buscam definir e comparar o que seriam os meios “formais”, “informais” ou ainda “não-formais” de aprendizado musical. Os meios formais podem apontar o conjunto de métodos, repertório e recursos associados a instituições, como em espaços escolares, conservatórios e universidades, enquanto os informais seriam aqueles não oficiais, que ocorrem no cotidiano e na cultura popular como um todo (ARROYO, 2000, p.79). Buscando compreender os processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes fora e dentro da escola, em seu trabalho, Wille sintetiza as definições para "educação formal" e "não-formal":

[...] educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seriam aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas (WILLE, 2005, p. 41).

Green (20012, p. 67) destaca cinco características da aprendizagem musical informal, comparando-as com os meios formais: 1) Na educação informal, os próprios alunos escolhem seu repertório por familiaridade e identificação, enquanto na formal são os professores que geralmente definem o programa musical; 2) Enquanto nos meios informais a principal prática envolve tirar gravações de ouvido, no meio formal envolve ler notação musical, instruções e exercícios; 3) O processo informal costuma ser autodidata, ou em grupos, com observação, escuta e imitação, enquanto o processo formal envolve a supervisão de um adulto especialista, com mais conhecimento; 4) No aprendizado informal o processo é desordenado, com habilidades sendo assimiladas de acordo com as preferências musicais e dificuldades de cada música escolhida; já no processo formal os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, geralmente através de um currículo ou programa, com notas e provas; 5) No processo informal, há maior integração entre apreciar, executar, improvisar e compor, com liberdade criativa; já no processo formal as habilidades são mais separadas e a ênfase é na reprodução de repertório.

Outras características dos meios informais de aprendizado são associadas ao aprendizado da "harmonia, letra e/ou acompanhamento de músicas específicas, sem muita explicação teórica" (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 30). Estas atividades se dão em contextos musicais que favorecem o aprendizado informal, a exemplo, os jovens "praticam em grupo, ensaiam, formam bandas e aprendem muito por meio das gravações e audições" (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 30).

Diante destas diferenças entre aprendizado formal e informal, compreendemos ser necessário investigar mais profundamente os meios de aprendizado musical pelos quais os acadêmicos passarem antes de entrarem no curso de Licenciatura em Música. Compreender como e quantos dos acadêmicos aprenderam música formalmente ou informalmente, ou mesmo por ambos os meios, torna-se essencial para delinear melhor os problemas e possíveis soluções no ensino de Percepção Musical.

Quanto às formas de estudo e prática de música anteriores ao ingresso no Curso, observamos a predominância do estudo individual (24%) e no contexto da igreja (22%). O destaque para o autodidatismo na formação musical prévia é encontrado na literatura, como no trabalho de Lima (2011). As dificuldades comumente encontradas nas aulas de percepção musical também podem estar relacionadas com este fator, especialmente se considerarmos que a aprendizagem em contexto coletivo e *sistematizado* seja algo completamente novo para os alunos: “uma parte desses estudantes chega ao curso superior advindo de contextos não-formais de aprendizado musical, de um estudo autodidata, ou ainda de educação musical estritamente voltada para a prática do instrumento [...]” (LIMA, 2011, p.112).

Considerando o perfil dos respondentes da pesquisa, observamos certa heterogeneidade entre os acadêmicos. A partir dos diferentes aspectos apontados, como instrumentos tocados (cordas dedilhadas, sopro, percussão, cordas friccionadas, entre outros), repertório de maior contato (erudito, popular e combinações destes) e as atividades musicais realizadas, podemos perceber uma diversidade de vivências musicais entre os alunos. São diversas as formações musicais prévias dos participantes, sejam estas por meios mais formais ou informais. A questão da heterogeneidade, como vimos, é amplamente discutida na literatura (OTUTUMI, 2008; LIMA, 2011; PAZ, 2015).

Se, por um lado, a heterogeneidade das turmas, no contexto do ensino de Percepção Musical, pode ser considerada uma problemática latente, por outro lado, a diversidade de perfis dos alunos também pode se tornar desejável; em especial, no contexto do Curso de Licenciatura

em Música na UFMS. Como vimos, o PPC busca fomentar a diversidade, “incentivando a coexistência de práticas musicais e pedagógicas bastante diferentes entre si, ao abordar toda uma variedade do fazer musical, da música erudita e da música popular [...]” (UFMS, 2019, p. 9-10). Esta concepção busca atender a uma necessidade social latente, uma vez que o estado de Mato Grosso do Sul, a partir de suas fronteiras, está em um contexto de amplas trocas culturais com estados vizinhos e outros países, como Paraguai e Bolívia. Diante disto, podemos afirmar que, no contexto do Curso de Licenciatura em Música da UFMS, o perfil heterogêneo dos alunos é um fator previsto e constatado nos dados coletados.

Quando às abordagens para as atividades das disciplinas, como apontado anteriormente, a fragmentação do ensino de percepção musical é um problema latente e recorrente em diversos contextos (GUSMÃO, 2011; LIMA, 2011; LIMA, 2018; NETO, 2010; OTUTUMI, 2008, 2013; OLIVEIRA;OTUTUMI, 2016; PAZ, 2015; CAREGNATO; RAUSKI, 2022). Nesta pesquisa, observamos a predominância de ditados e solfejos como atividades centrais das aulas de percepção musical. Este fator vai ao encontro do que encontramos na literatura, como visto nos trabalhos de Bernardes (2001), Almeida (2006), Neto (2010), e Caregnato e Rauski (2022). No entanto, os dados coletados indicam que o emprego de ditados e solfejos é predominante, mas não exclusivo. Ainda, constatamos a predominância de abordagens tanto isoladas quanto contextualizadas. Ou seja, quanto aos procedimentos didáticos como um todo (incluindo abordagens, recursos, atividades realizadas em sala de aula e repertório trabalhado), podemos inferir que as disciplinas de Percepção Musical, no Curso de Licenciatura em Música da UFMS, são concebidas a partir de abordagens de ensino mais integradas do que fragmentadas.

Quanto aos gêneros musicais, as respostas dos participantes indicam equilíbrio entre o repertório erudito⁵ e popular⁶. Por outro lado, quando nós voltamos às citações de compositores ou estilos específicos, percebemos uma variedade maior de categorias da música popular. Neste sentido, os relatos de música erudita, ainda que presentes em quantidade, mostraram-se muito restritos em variedade, principalmente se comparados com as citações de música popular. Observamos que em sua maioria, os compositores eruditos relatados pelos acadêmicos se

⁵ Por “música erudita”, nos referimos às práticas musicais de tradição ocidental europeia, também conhecidas como “música de concerto” ou “música clássica”. Esta tradição se estabeleceu do século XVII ao início do século XX, passando por períodos característicos (barroco, clássico e romântico), com tradições formalmente escritas.

⁶ O termo “música popular”, aqui, refere-se às tradições transmitidas oralmente, e pode ser associada às tradições folclóricas, à música urbana e/ou a práticas associadas às grandes massas.

resumiram a Bach, Mozart e Beethoven. Do lado popular, foram oito citações de compositores, além de diversas outras citações de estilos/gêneros musicais.

A presença de gêneros musicais variados também mostra um ensino mais diversificado em Percepção Musical, o que pode contribuir para a substituição de exemplos musicais “estereotipados” (LIMA, 2011), e para a valorização da música popular e práticas informais de aprendizagem (FEICHAS, 2008, apud PAZ, 2015). Quando alocamos os compositores citados pelos acadêmicos nos gêneros/estilos musicais com os quais eles costumam ser relacionados, os gêneros populares em destaque foram choro, MPB e bossa nova (também destacou-se o termo “música popular”, que por si só é impreciso).

Estes estilos populares são tradicionalmente associados com atividades musicais diversas, como tirar música de ouvido, estudar a harmonia das canções, improvisar solos, transcrever solos e leitura de partitura (em geral das melodias). Isto reforça a necessidade de atividades de percepção musical menos estereotipadas e mais variadas, com espaço tanto para música popular quanto erudita, e ampliação de práticas de aprendizagem que não estejam somente fundamentadas na leitura da pauta musical. Estas atividades estão diretamente ligadas a meios informais de aprendizagem, e exigem habilidades de diferentes áreas:

Assim, as diferentes áreas que compõem o caleidoscópio de atuação dos músicos populares exigem o desenvolvimento de várias outras habilidades, que vão muito além de uma capacidade de ter um bom ouvido. Aspectos técnicos e de interpretação, improvisar, conhecer cifras, tablatura e/ou partitura, tocar sequências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical são algumas dessas habilidades frequentemente implícitas no trabalho desses profissionais. Atuações tão complexas e variadas envolvem o aprimoramento de habilidades igualmente complexas (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 31).

A partir dos dados coletados, é possível afirmar que os conteúdos e bibliografias previstos para as disciplinas de Percepção Musical têm sido empregados. Por exemplo, além dos ditados e solfejos melódicos, constatamos o uso de repertório de diferentes origens, conforme preveem as ementas das disciplinas (UFMS, 2019, p. 88-89). Por outro lado, voltando-nos em específico ao repertório trabalhado em sala, não percebemos um reflexo tão direto do aspecto *regional* defendido no PPC. Observando os relatos de repertório da Tabela 9, temos somente uma citação direta à “música regional sul mato-grossense e de fronteira”. Na mesma tabela, o termo “sertanejo” ocorreu somente duas vezes (isto se considerarmos o termo “sertanejo” como específico da região de MS).

Além disso, verificamos relativa diversidade nas bibliografias das disciplinas de percepção musical na UFMS, incluindo temas diversos, para além de atividades específicas de percepção musical: história da música ocidental, leitura, escrita e estruturação musical, criação de arranjos e composições e gêneros musicais brasileiros (UFMS, 2019, p. 88-89). Tal diversidade vai ao encontro das impressões dos participantes, especialmente no que se refere às abordagens tanto isoladas quanto contextualizadas.

De forma geral, ao compararmos a realidade apresentada pela literatura e os dados coletados, podemos inferir que as abordagens das disciplinas de Percepção Musical no contexto da UFMS empregam procedimentos didáticos voltados para um ensino relativamente diversificado.

Avaliando a si mesmos, a maior parte dos participantes considerou que as disciplinas de percepção musical tiveram impacto positivo em sua prática profissional, além de terem considerado que as próprias habilidades de percepção musical melhoraram após a passagem pelas disciplinas. Isto indica, que, em alguma medida, as disciplinas têm cumprido seu papel. Ao mesmo tempo, diante da multiplicidade de perfis dos alunos que cursam as disciplinas, é necessário que se investigue que aspectos específicos estes estudantes julgam ter melhorado.

Diante dos dados coletados nesta pesquisa, constatamos heterogeneidade de perfis entre os participantes nos mais diversos aspectos de sua relação com o estudo de música (instrumentos tocados, músicas de contato, formas de estudo), uma abordagem mais integrada do que fragmentada nas práticas de ensino de percepção musical, junto da percepção dos próprios participantes de que o estudo de percepção musical teve impacto positivo em suas atuações profissionais.

CONCLUSÃO

Compreendemos que há grande relevância da disciplina de Percepção Musical para a formação do músico, em seus múltiplos ambientes de atuação. A maior parte dos educadores musicais (muitos destes também autores de métodos de percepção) corroboram com a afirmação da importância da disciplina, “pois, se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades” (OTUTUMI, 2008, p. 5).

Na formação de professores de música, educadores com base ampla⁷ em Percepção Musical poderão transmitir aos futuros alunos um ensino mais contextualizado às realidades e multiculturalidades apresentadas em sala de aula. Isto não só no ensino superior, mas também na educação musical de base, visando a formação de futuros ouvintes, melhor preparados para um ensino musical mais estruturado:

Além da relevância da Percepção Musical na formação de nível superior, essa abordagem auditiva participa enfaticamente da prática de educadores musicais do ensino básico, no qual a finalidade é musicalizar, proporcionar vivências sonoras geralmente para público infantil (OTUTUMI, 2008, p. 15).

Mesmo nas turmas de musicalização infantil, o educador consciente da necessidade de constante processo de preparo possuirá autonomia e autogestão para a organização dos conteúdos, buscando compreender, por exemplo, que “atividades de reconhecimento de timbres com brincadeiras sonoras para crianças, criação de pequenas trilhas de histórias, além de outras experiências, podem ajudar muito na acuidade auditiva” (OTUTUMI, 2008, p. 18).

Citamos também os campos da performance e composição musicais, os quais exigirão do músico capacidades técnicas e perceptivas para lidar não só com os materiais sonoros em si, mas com todas as suas dimensões expressivas, em um processo de “ouvir, criar e interpretar”

⁷ Por “base ampla”, compreendemos um estudo da percepção musical no sentido geral, como apontado anteriormente na literatura: de “ferramenta para compreensão da música” (OTUTUMI, 2008, p. 19), em suas dimensões de “vivência, conteúdo musical e sentido auditivo” (OTUTUMI, 2008, p. 7), bem como através da “ampliação da escuta” e construção de um “saber musical de modo ativo e crítico” (LIMA, 2011, p.119).

(BERNARDES, 2011, p. 82). É também neste sentido que se faz necessário o enriquecimento das pesquisas sobre o tema “percepção musical”, englobando suas dimensões técnicas, pedagógicas, cognitivas, sociais, entre outras.

Considerando o contexto da problemática metodológica apontada pela literatura no ensino de percepção, com suas amplas dificuldades, tais como heterogeneidade de turmas, fragmentação do ensino, deficiências na autogestão dos alunos, bases prévias de aprendizado musical deficitárias, métodos escritos amplamente tecnicistas, limitação dos recursos materiais e pedagógicos, entre outros desafios, percebemos a necessidade de ampliar os estudos no campo da Percepção Musical como disciplina estruturada. A literatura nacional sobre o tema de Percepção Musical segue em estabelecimento, com trabalhos já bem delineados, em diversos contextos e enfoques (ALMEIDA, 2006; BERNARDES, 2001; GUSMÃO, 2011; KORNIN; COELHO, 2015; KORNIN; MULLER, 2015; LIMA, 2018, 2011; NETO, 2010; OLIVEIRA; OTUTUMI, 2016; OTUTUMI, 2008, 2013, 2017), contribuindo com amplas considerações para este campo de conhecimentos. Porém, diversos destes trabalhos apresentam somente a realidade de seus campos de atuação, com pesquisas aplicadas em diferentes instituições de ensino pelo país, o que exprime resultados particularizados (OTUTUMI, 2008, p.1).

Foi neste contexto que buscamos compreender a eficácia das abordagens da disciplina de Percepção Musical no curso de música da UFMS, para contribuir para a contínua construção dos saberes, uma vez que “tais reflexões precisam fazer parte da prática pedagógica do professor, sabendo que este processo reflexivo não se esgota, ele é contínuo e permeia toda a atividade docente” (LIMA, 2011, p. 121). Neste trabalho, buscamos evidenciar certos aspectos em torno da situação atual da disciplina, possibilitando, assim, análises presentes e futuras dos dados recolhidos e, eventualmente, elaborações de novas propostas e abordagens de ensino de percepção musical nesse contexto.

Investigamos em que medida as problemáticas e discussões presentes na literatura sobre o ensino de percepção musical estão presentes no Curso de Licenciatura em Música da UFMS. Através de uma revisão da literatura sobre o tema, foi possível elencar os principais problemas enfrentados nas disciplinas de percepção musical no contexto do ensino acadêmico. Além disso, pesquisando a literatura compreendemos também as diferentes concepções do que é a percepção musical, e investigamos algumas propostas para sanar os problemas comuns no ensino da disciplina.

Também apresentamos uma análise do PPC da Licenciatura em Música da UFMS, buscando compreender a conjuntura do Curso, junto das ementas das disciplinas de Percepção Musical. Nesta análise, compreendemos que o PPC prevê a formação de educadores musicais conscientes das multiculturalidades presentes no contexto de Mato Grosso do Sul enquanto estado de intensas trocas culturais, por fazer fronteira com dois países e diversos outros estados (UFMS, 2019, p. 9). Disso resulta a necessidade de um curso que abranja diversas práticas musicais, o que entendemos que deveria refletir também no ensino das disciplinas de Percepção Musical. Este ensino deve ir, em seus diversos aspectos estruturais, para além do repertório tradicional europeu, visando refletir o contexto de Mato Grosso do Sul, considerando “um perfil musical fortemente marcado por contínuos processos migratórios, apropriações, hibridizações e ressignificações culturais” (UFMS, 2019, p. 9).

Voltando-nos ao que o PPC diz especificamente sobre as disciplinas de percepção musical em suas ementas (UFMS, 2019, p. 88-89), verificamos que estão previstos temas e atividades com relativa integração entre seus conteúdos e progressividade. Por outro lado, fica clara a predominância das atividades tradicionais geralmente associadas às abordagens fragmentadas de ensino: solfejos, ditados e transcrições. Já a bibliografia das ementas apresenta temas mais múltiplos, com um pouco mais de integração: solfejos, ditados e transcrições estão presentes, mas também há teoria musical, harmonia, história da música ocidental, temas históricos em música brasileira e noções de arranjo e composição. Este todo mostra que há sim alguma integração proposta nas ementas das disciplinas, ainda que os conteúdos propriamente elencados sejam predominantemente de atividades tradicionais. Passamos a questionar, na etapa seguinte do trabalho, em que medida a integração destas pluralidades encontradas no PPC é processada em sala de aula.

A partir dos questionários aplicados aos acadêmicos, ficou claro que o perfil dos alunos participantes é heterogêneo, sendo um dos desafios pedagógicos também presentes na literatura (turmas heterogêneas). O contexto de Mato Grosso do Sul, como visto nos ideais do PPC, é de multiplicidade cultural, o que se concretiza ao percebermos a diversidade de formas de aprendizado musical, instrumentos e repertório destes acadêmicos. Apesar de apontado como um desafio pedagógico, o problema da heterogeneidade deveria, em alguma medida, ser esperado e desejável no contexto de Mato Grosso do Sul enquanto local de multiplicidade cultural. Fica em aberto o detalhamento destes perfis: é necessário compreender melhor os processos de aprendizado musical dos alunos antes de ingressarem no curso. Pesquisas futuras

podem buscar compreender como e em que medida ou proporção os acadêmicos aprendem música formalmente ou informalmente visando antecipar os problemas no ensino de Percepção Musical. Compreendemos que esta variabilidade de perfis entre os acadêmicos está intimamente ligada com o contexto local de Mato Grosso do Sul, e que pesquisas futuras em outros contextos poderão apontar perspectivas diferentes.

Em outra frente da pesquisa, percebemos entre os participantes uma abordagem mais integrada do que fragmentada nas práticas de ensino de percepção musical. Este resultado é positivo, sobretudo ao considerarmos que não é o contexto geral apontado pela literatura (predominância da fragmentação). Além disso, indica que o ideal de abordar multiculturalidades indicado no PPC têm sido cumprido em alguma medida, coincidindo com a integração de conteúdos e variedade nas bibliografias de cada disciplina de percepção musical. Com este conjunto de informações, podemos inferir que a predominância de conteúdos tradicionais associados à fragmentação, presentes nas ementas, não reflete o problema comumente encontrado na literatura. São conteúdos integrados aos demais, tendo sua própria importância mas não sendo um fim em si mesmos. O mesmo ocorre com o uso dos recursos em sala, que apesar de serem mais tradicionais (piano e quadro) como apontados na pesquisa, estão em um contexto mais integrado. Outro aspecto que poderia ser futuramente investigado é a quantidade de tempo investido nas atividades tradicionais, verificando se ainda há necessidade ou espaço para incluir mais atividades nas ementas.

Considerando ainda os recursos utilizados em sala de aula, ao consideramos as propostas de diversos autores para sanar diferentes dificuldades nas aulas de percepção musical, inferimos que é necessária uma ampliação dos recursos, visando integrar e contextualizar as práticas em sala de aula, através da ampliação de repertório, atividades de composição e até mesmo performance (BERNARDES, 2001; ALMEIDA, 2006). Para isso, algumas ações como exemplificar exercícios com outros timbres e instrumentos musicais poderiam ser realizadas. Além disso, por que não a própria atividade de “tirar música de ouvido” não poderia ser mais contemplada? Esta atividade está intimamente ligada às atividades realizadas pelo músico prático, “com o instrumento na mão”. Este é um exemplo de possível ressignificação de práticas tradicionais, visando tornam a prática menos fragmentada com aplicação a partir da realidade dos alunos (CAREGNATO; RAUSKI, 2022).

Ainda na aplicação da pesquisa junto aos acadêmicos, identificamos a ampla compreensão de que eles consideram que o estudo de percepção musical teve impacto positivo

em suas atuações profissionais. Neste sentido, inferimos que a estrutura atual das disciplinas de percepção musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS têm sido efetiva em formar os acadêmicos para a atuação profissional, sobretudo considerando as múltiplas demandas musicais do contexto de Mato Grosso do Sul. O que nossa pesquisa não abrange, entretanto, são medidores mais objetivos, visando compreender *como* as disciplinas ajudaram estes alunos profissionalmente, e o que eles consideram “melhoras”, no sentido de que tipo de habilidades e atividades melhoraram após o estudo da percepção no meio acadêmico.

Por exemplo, após o estudo de percepção musical dos alunos, se desenvolveu ou melhorou a habilidade de “tirar músicas de ouvido”? E a comunicação com outros músicos durante a performance? Também podem ser investigadas as capacidades de improvisação de solos e acompanhamentos, após o contato dos alunos com o estudo estruturado de percepção musical. Todas estas habilidades envolvem conhecer teoricamente, reconhecer auditivamente e aplicar na prática os diversos elementos presentes no estudo de percepção musical, tais como divisões rítmicas, relações intervalares em melodias e estruturas harmônicas, compreensão estética e idiomática de estilos musicais específicos, entre outros.

Neste trabalho, pudemos investigar em boa parte quais as problemáticas presentes no Curso de Licenciatura em Música da UFMS, e foi possível traçar paralelos com as realidades encontradas na literatura. Alguns fatores são comuns entre a pesquisa e a literatura, como a heterogeneidade de turmas e a pouca diversidade de recursos utilizados nas aulas. Outros foram diferentes em nossa realidade local, como um ensino mais integrado do que fragmentado, e uma boa percepção de melhora dos próprios alunos. A partir deste paralelo, surgem novas questões para investigação, que podem aprofundar o estudo do tema: compreender melhor os perfis e formas de aprendizado dos alunos (medida entre meios formais e informais), identificar mais precisamente o quanto do tempo das disciplinas é investido em atividades tradicionais, e avaliar de formas mais objetivas e claras o que os alunos consideram “melhoras” nas habilidades relacionadas a percepção musical (quais habilidades, e o que melhorou).

Considerando a amplitude do tema, sabemos que muitas dimensões do campo da Percepção Musical ainda podem ser investigadas. Esta multiplicidade de aspectos evidencia a importância da Percepção Musical não apenas para os músicos, em suas diversas atuações profissionais, como para todos os agentes envolvidos empírica e cientificamente no fazer musical.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Á. S. DE. **Disciplina Percepção Musical: alternativas ao modelo tradicional dos ditados**. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Música—Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, p. 73–85, set. 2001.
- CAREGNATO, C.; RAUSKI, R. D. A realização de ditados melódicos em Percepção Musical: um levantamento de estratégias usadas no Brasil. **Música Hodie**, v. 22, 17 jan. 2022.
- FONTEERRADA, M. T. DE O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- GONÇALVES, L. S.; ARAÚJO, R. C. DE. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 137–153, 2014.
- GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 61–80, 2012.
- GUSMÃO, P. DA S. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, v. 17, n. 2, p. 121–140, dez. 2011.
- KORNIN, G.; COELHO, L. F. H. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE MÉTODOS DE PERCEPÇÃO MUSICAL - FASE 1. **REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88–103, 17 dez. 2015.
- KORNIN, G.; MULLER, C. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE MÉTODOS DE PERCEPÇÃO MUSICAL - FASE 2. **REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 104–119, 17 dez. 2015.
- LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 17, p. 29–38, set. 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, L. D. DE. **PERCEPÇÃO MUSICAL E COGNIÇÃO: ABORDAGEM DE ASPECTOS RÍTMICOS NO TREINAMENTO AUDITIVO**. Dissertação (Mestrado em Música)—São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018.
- LIMA, L. M. DE. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. **Ictus**, v. 12, n. 1, p. 110–125, 10 out. 2011.
- NETO, D. A. **Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular**. Dissertação (mestrado)—Belo Horizonte: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- OLIVEIRA, F. P.; OTUTUMI, C. H. V. **Como Avaliar em Percepção Musical? discussões e práticas da literatura à sala de aula**. XVII Encontro Regional Sul da ABEM. **Anais...** Curitiba: 13 out. 2016.

OTUTUMI, C. H. V. **Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música**. Dissertação (mestrado)—Campinas: Departamento de Música, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

OTUTUMI, C. H. V. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, v. 1, n. 2, p. 168–190, 30 dez. 2013.

OTUTUMI, C. H. V. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. **Opus**, v. 23, n. 3, p. 166–192, 1 dez. 2017.

PAZ, G. B. G. **PERCEPÇÃO MUSICAL NO ENSINO SUPERIOR: METODOLOGIAS DE ENSINO NAS UNIVERSIDADES DO RIO GRANDE DO SUL**. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2015.

TEIXEIRA, J. A. Pedagogia da Percepção Musical baseada em dois norteamentos filosóficos. **Ictus**, v. 11, n. 1, p. 63–71, 2010.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, p. 39–48, set. 2005.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário

PARTE 1: Formação Musical Anterior do Discente

1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: ____/____/_____
3. Sexo: () M () F () OUTRO
4. Ano de ingresso no curso de Licenciatura em Música da UFMS: _____
5. Assinale a alternativa com a qual se identifica, complementando as respostas conforme espaços abaixo:
 - () Sou instrumentista e meu instrumento principal é _____
 - () Sou instrumentista e toco os seguintes instrumentos: _____
 - () Sou cantor(a) e não me considero instrumentista.
 - () Sou cantor(s) e toco o(s) seguinte(s) instrumento(s): _____
 - () Outro: _____
6. Há quantos anos você canta ou toca o(s) instrumento(s) indicado(s) na questão anterior?

7. Com que tipos de repertório (gêneros/estilos musicais) você tem contato no seu dia a dia?

8. **Antes** de ingressar no Curso de Licenciatura em Música, onde/como você estudava e praticava música? Obs.: Pode ser selecionada mais de uma alternativa para esta questão.
 - () Aulas em escola especializada de música
 - () Aulas com professor particular
 - () Sozinho (consultando livros, internet etc.)
 - () Com a família
 - () Projeto social

- Em uma banda de sopros ou metais
- Em uma banda de formação popular (bateria, baixo, guitarra, voz etc., por exemplo)
- Em grupo de câmara e/ou orquestra
- Em um coral
- Na igreja
- Outros: _____

9. Além do canto e/ou estudo instrumental, quais das atividades abaixo você já praticava **antes** de ingressar no Curso de Licenciatura em Música da UFMS?

Obs.: Pode ser selecionada mais de uma alternativa para esta questão.

- Leitura de partitura
- Leitura de cifras
- Escrita de música com partitura
- Escrita de música com cifras
- Tocar de ouvido
- Composição musical
- Criação de arranjos
- Solfejos melódicos
- Solfejos rítmicos
- Outras atividades: _____

PARTE 2: Impressões do Discente a respeito das disciplinas de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS

As questões abaixo referem-se às disciplinas de Percepção Musical, cursadas por você durante o Curso de Licenciatura em Música da UFMS.

10. Selecione atividades que foram realizadas durante as aulas de Percepção Musical.

- Solfejos
- Ditados (transcrição de melodias)
- Ditados (transcrição de progressões harmônicas)
- Transcrições de trechos de repertório

- Escuta de repertório para reconhecimento de elementos/estruturas musicais
- Não sei responder
- Outras atividades: _____

11. Que recursos eram utilizados nas aulas de Percepção Musical?

Obs.: Pode ser selecionada mais de uma alternativa para esta questão.

- Quadro branco
- Data show (slides)
- Data show (vídeos)
- Piano
- Instrumentos Orff
- Outros instrumentos musicais
- Aparelho de som
- Outros: _____

12. Dentre as atividades realizadas durante as aulas de Percepção Musical, em qual(is) dela(s) você tinha mais **difficuldade**?

Obs.: Pode ser selecionada mais de uma alternativa para esta questão.

- Solfejos
- Ditados (transcrição de melodias)
- Ditados (transcrição de progressões harmônicas)
- Transcrições de trechos de repertório
- Escuta de repertório para reconhecimento de elementos/estruturas musicais
- Não sei responder
- Outras atividades: _____

13. Durante as aulas, com que frequência havia escuta de repertório?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

14. Que tipos de repertório (gêneros/estilos musicais) foram abordados durante as aulas de Percepção Musical? Obs.: Pode ser selecionada mais de uma alternativa para esta questão.

- Somente música erudita
- Principalmente música erudita
- Somente música popular
- Principalmente música popular
- Tanto música erudita quanto música popular
- Não houve abordagem de repertório (somente exercícios)
- Outro: _____

15. Cite compositores e/ou gêneros/estilos musicais abordados durante as aulas de Percepção Musical.

16. Nas aulas de Percepção Musical, as atividades eram abordadas:

- Principalmente de forma isolada (com foco nos exercícios)
- Principalmente de forma contextualizada (com algum tipo de repertório ou prática musical)
- Tanto de forma isolada quanto de forma contextualizada
- Não sei responder
- Outro: _____

17. Considerando o impacto no seu **fazer musical prático**, seja como músico e/ou como educador musical, as disciplinas de Percepção Musical:

- Tiveram grande impacto positivo
- Tiveram pouco impacto positivo
- Não fizeram diferença
- Tiveram impacto negativo
- Não sei responder
- Outro: _____

18. De forma geral, comparando suas habilidades **antes** e **depois** de ter cursado as disciplinas de Percepção Musical, **hoje** você considera que sua percepção musical:

- Está melhor do que antes
- Está pior do que antes
- Não melhorou nem piorou
- Não sei responder
- Outro: _____

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar, de forma voluntária, do estudo intitulado “Aprendizados em percepção musical: uma investigação no Curso de Licenciatura em Música da UFMS”, que tem como pesquisador responsável o Professor Doutor Jorge Augusto Mendes Geraldo, coordenador do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O objetivo do estudo é investigar problemáticas latentes nas disciplinas de Percepção Musical, ministradas no curso de Licenciatura em Música da UFMS. Essa investigação é importante porque o desenvolvimento de habilidades em percepção musical é essencial para a atuação profissional do músico e do educador musical. Além disso, diversos problemas relacionados com a disciplina de Percepção Musical já foram apontados por outros estudos. Por isso, torna-se necessário compreender o atual estado da disciplina no contexto específico da UFMS. Assim, o estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento da disciplina de Percepção Musical nesse contexto.

A sua participação, voluntária, consistirá no preenchimento de um questionário, que será aplicado na plataforma online *Google Forms* (“Formulários Google”). Assim, sua participação ocorrerá de maneira totalmente remota (online). O questionário irá apresentar questões relacionadas com: seus estudos e experiências musicais anteriores ao ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFMS; sua experiência como aluno das disciplinas de Percepção Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFMS. Através desse questionário, serão coletados todos os dados e informações necessários ao desenvolvimento do estudo.

A sua identidade, assim como de todos os participantes do estudo, será preservada. Os dados e as informações coletados serão utilizados somente para atender aos objetivos científicos do estudo, os quais não trarão riscos imediatos nem futuros a você, que possam ser previstos. Os dados coletados serão armazenados em arquivos digitais, aos quais somente os pesquisadores terão acesso, garantindo a privacidade e a confidencialidade de todos os participantes.

A extensão curta do questionário tem o intuito de minimizar o desconforto em sua realização. É possível afirmar que existem riscos mínimos aos participantes, no presente estudo, devido ao procedimento escolhido para a coleta (questionário) e sua aplicação (forma remota). Durante o preenchimento do questionário, caso se sinta constrangido ou com qualquer tipo de desconforto, você poderá desistir do preenchimento, a qualquer momento.

Você tem plena liberdade para se recusar a participar do estudo. Você também poderá se recusar a continuar participando do estudo, e também poderá retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que sua desistência acarrete qualquer penalidade ou prejuízo institucional, acadêmico, curricular, ou de qualquer natureza. Diante de qualquer evento danoso não previsto, serão feitos o encaminhamento e o acompanhamento necessário pela equipe de pesquisa. Caso seja necessário, a pesquisa será suspensa, fato que será informado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão consultivo, educativo e fiscalizador, credenciado para exercer suas finalidades junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde.

O estudo não antecipa quaisquer benefícios diretos aos participantes. Por outro lado, o estudo prevê benefícios indiretos aos participantes, uma vez que as informações irão contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos, trazendo benefícios individuais e coletivos aos envolvidos. Além disso, como já mencionado, o estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento da disciplina de Percepção Musical no Curso de Licenciatura em Música da UFMS, o que poderá beneficiar, de forma geral, a formação de músicos profissionais no estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados do estudo, sejam estes favoráveis ou não, serão disponibilizados à população e à comunidade acadêmica por meio de apresentação em eventos científicos, periódicos e relatórios finais ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Sua participação é voluntária. Não está previsto nenhum tipo de pagamento ou remuneração pela sua participação. Assim como não haverá nenhum custo para você, para realização dos procedimentos mencionados, podendo os questionários ser preenchidos através do uso de computadores conectados à internet, disponíveis na Biblioteca Central da UFMS. Você poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todo e qualquer dano que venha a sofrer pela mesma razão.

Sempre que necessário, você poderá buscar esclarecimentos com nossa equipe de pesquisa. Em caso de urgência, a equipe estará disponível 24 horas por dia, sete dias por semana. Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Dr. Jorge Augusto Mendes Geraldo, pelo telefone (67) 99100-3663, endereço eletrônico jorge.geraldo@ufms.br. Também poderá entrar em contato com os pesquisadores: Letícia Dias de Lima, pelo telefone (67) 999444061, endereço eletrônico leticiaadiaspiano@gmail.com; e Lucas Borges de Rezende, pelo telefone 67 991312086, endereço eletrônico lucas.b.rezende@ufms.br.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP/UFMS) está localizada em Av. Costa e Silva, S/N, Pioneiros, 79070-900, Campo Grande, MS, Prédio das Pró-reitoras – Primeiro Andar. O atendimento ocorre de segunda a sexta-feira, das 07h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30, presencialmente ou através dos seguintes meios de comunicação: telefone exclusivo: (67) 3345-7187; e-mail exclusivo: cepconep.propp@ufms.br; website: <https://cep.ufms.br/>.