



ELIZABETH CARRASCOSA MARTINEZ

**O PROJETO GURI E A PERCEPÇÃO HARMÔNICA EM CRIANÇAS
DE 6 A 9 ANOS: UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DO
CONHECIMENTO DA TONALIDADE E DA HARMONIA NO
CONTEXTO DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS EM
SÃO PAULO**

CAMPINAS

2014



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

ELIZABETH CARRASCOSA MARTINEZ

**O PROJETO GURI E A PERCEPÇÃO HARMÔNICA EM CRIANÇAS
DE 6 A 9 ANOS: UM ESTUDO SOBRE A AQUISIÇÃO DO
CONHECIMENTO DA TONALIDADE E DA HARMONIA NO CONTEXTO
DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS EM SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Música, na Área de Concentração: Fundamentos Teóricos.

Orientadora: BEATRIZ SENOI ILARI

Co-orientador: CLAUDINEY RODRIGUES CARRASCO

Este exemplar corresponde à versão final de Tese defendida pela aluna Elizabeth Carrascosa Martinez, e orientada pela Prof^a. Dr^a. Beatriz Senoi Ilari.

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

C231p Carrascosa Martinez, Elizabeth, 1976-
O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos : um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo / Elizabeth Carrascosa Martinez. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Beatriz Senoi Ilari.

Coorientador: Claudiney Rodrigues Carrasco.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Harmonia (Musica). 2. Instrumentos musicais - Estudo e ensino
. 3. Projeto Educativo de Integração Social. I. Ilari, Beatriz Senoi, 1971-. II. Carrasco, Claudiney Rodrigues, 1964-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The Guri Project and harmonic perception in children 6 to 9 years : a study on the acquisition of knowledge of tonality and harmony in the context of collective teaching instruments in Sao Paulo

Palavras-chave em inglês:

Harmony

Musical Instruments - Study and teaching

Educational Project of Social Integration

Área de concentração: Fundamentos Teóricos

Titulação: Doutora em Música

Banca examinadora:

Claudiney Rodrigues Carrasco [Coorientador]

Ilza Zenker Leme Joly

Danilo Ramos

Adriana do Nascimento Araújo Mendes

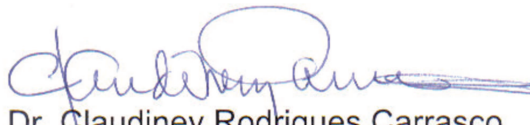
Sílvia Cordeiro Nassif

Data de defesa: 28-07-2014

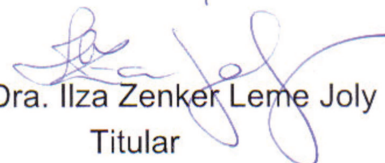
Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

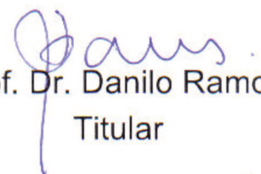
Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pela Doutoranda Elizabeth Carrascosa Martinez - RA 100241 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora, perante a Banca Examinadora:



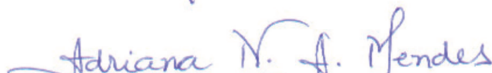
Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco
Presidente



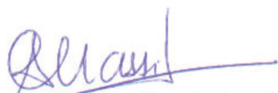
Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
Titular



Prof. Dr. Danilo Ramos
Titular



Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Titular



Profa. Dra. Sílvia Cordeiro Nassif
Titular

RESUMO

A presente pesquisa procurou contribuir para o estudo do desenvolvimento musical infantil, especificamente para o entendimento de aspectos da percepção harmônica em crianças. Entre seus objetivos, destacam-se: descrever como se desenvolve o senso de tonalidade e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos, de famílias de classe média-baixa, que frequentaram aulas de iniciação musical e ensino coletivo de instrumentos no contexto de um projeto sociocultural no interior de São Paulo; e, igualmente, medir o desenvolvimento da percepção harmônica destas crianças num estudo de tipo transversal. O referencial teórico foi encontrado nas áreas de conhecimento da Educação, Educação Musical, Sociologia e Psicologia. Após a pesquisa bibliográfica, realizou-se um trabalho de campo. O estudo foi desenvolvido com 74 crianças no polo do Projeto Guri de Sorocaba, São Paulo, seus pais e 8 educadores musicais que atuaram no Projeto no período estudado. Na pesquisa de campo foram levadas a cabo entrevistas individuais com os participantes, além de questionários com pais e educadores musicais. Realizou-se uma sessão de teste para avaliar a percepção harmônica dos participantes em relação a duas tarefas. As variáveis consideradas foram: idade, sexo, tempo de estudo de música, tipo de instrumento estudado, tipo de metodologia de ensino e contexto socioeconômico e cultural familiar. Os resultados desse estudo apontam para uma relação significativa entre o desenvolvimento da percepção harmônica e a idade dos participantes, assim como entre outras variáveis importantes. As crianças da amostra estudada perceberam diferenças nos elementos da harmonia e da tonalidade no contexto de uma canção familiar, mas não numa canção desconhecida. Tais resultados coincidem com pesquisas anteriores que sugerem que as crianças são sensíveis à tonalidade e à harmonia em canções familiares, antes de transferirem esse conhecimento a canções desconhecidas. O tempo de estudo de música no contexto do ensino coletivo de instrumentos harmônicos ou melódicos, iniciação musical e canto coral no Projeto Guri não mostrou nenhum efeito evidente no desempenho no teste. Os resultados mostraram que as crianças desenvolvem gradualmente a percepção harmônica e o senso de tonalidade por enculturação, pela exposição continuada à música tonal ocidental. Do mesmo modo, a pesar de estudos prévios demonstrarem que o treino

musical pode acelerar o desenvolvimento da percepção harmônica nestas idades, a presente pesquisa sugere que este treino deve ser específico. O trabalho conclui com uma discussão sobre as limitações do estudo, e traça implicações para o ensino coletivo de instrumentos e para a educação musical em geral.

Palavras-chave: percepção harmônica; senso de tonalidade; ensino coletivo de instrumentos; projetos socioculturais; desenvolvimento musical; educação musical.

ABSTRACT

This research intended to contribute to the study of children's musical development, specifically to the understanding of some aspects of children's harmonic perception. The purpose of the present study was, on one hand, to describe how children acquire the knowledge of key membership and harmony in children of 6-9 years old that came from lower-middle class families and attended classes of introduction to music and group instrumental teaching in a socio-cultural project in São Paulo; and, on the other hand, to measure the development of harmonic perception of these children in a cross-sectional study. The theoretical framework has been found in the areas of knowledge of education, music education, sociology and psychology. After the reviewing of literature a fieldwork was done. The study was conducted with 74 children at Guri Project in the city of Sorocaba, São Paulo, their parents and 8 music educators who worked at Guri Project at the time of the research. In field research, individual interviews with participants were conducted in addition to questionnaires with parents and music educators. A test session was performed to assess children's perception of key membership and harmony regarding two tasks of an harmonic perception test. The variables considered were age, gender, duration of music study, type of instrument studied (harmonic or melodic), type of teaching methodology of the educator and socio-economic and cultural context of the participants. The results of this study indicate a significant correlation between the development of harmonic perception and age of participants, as well as other important sub-variables. Children in our sample perceived differences in the elements of harmony and key membership within a familiar song but not within an unfamiliar song. Our results converge with previous findings suggesting that children are sensitive to key membership and harmony in familiar songs before they can generalize this knowledge to unfamiliar songs. Music training in the context of group instrumental teaching of harmonic or melodic instruments, introduction to music and choir in Guri Project showed no apparent influence on test performance. Results showed that children gradually develop harmonic perception and key membership by enculturation, by cumulative exposure to Western tonal music, yet previous studies have shown that musical training accelerates the development of harmonic

perception in these ages, our results suggest that this training must be specific. The study's limitations and implications for group instrumental teaching and music education in general are discussed at the end of this research.

Keywords: harmonic perception; key membership; group instrumental teaching; community music projects; musical development; music education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A MÚSICA COMUNITÁRIA E OS PROJETOS SOCIOCULTURAIS NO BRASIL	5
1.1. Música e sociedade: o caráter coletivo do fazer musical.....	5
1.2. A música comunitária no Brasil.....	7
1.3. O papel da música nos projetos socioculturais: o artístico e o social	12
2. O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS	17
2.1. Breve histórico do ensino coletivo.....	20
2.2. Histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais: Estados Unidos e Brasil ...	21
2.2.1. O ensino coletivo nos Estados Unidos.....	21
2.2.2. O ensino coletivo no Brasil: histórico e panorama atual das pesquisas.....	29
2.2.2.1. Histórico do ensino coletivo no Brasil.....	29
2.2.2.2. Panorama atual das pesquisas em ensino coletivo.....	32
2.3. Aspectos pedagógicos do ensino coletivo de instrumentos	34
2.3.1. O ensino coletivo de instrumentos e a influência dos métodos ativos.....	34
2.3.2. Fundamentos pedagógicos gerais do ensino coletivo de instrumentos.....	36
2.3.3. Fundamentos educativo-musicais: benefícios do ensino coletivo de instrumentos..	41
3. O CASO DO PROJETO GURI	45
3.1. Justificativas e preâmbulos do Projeto Guri	45
3.2. Histórico do Projeto Guri.....	46
3.3. Organização e funcionamento do Projeto Guri.....	53
3.4. A missão do Projeto Guri.....	57
3.5. Sistema pedagógico-musical do Projeto Guri.....	65
3.5.1. Fundamentos pedagógicos.....	65
3.5.1.1. Ensino coletivo de instrumentos.....	65
3.5.1.2. Três princípios fundamentais.....	67
3.5.1.3. Modelo C(L)A(S)P	69
3.5.2. Cursos oferecidos.....	70
3.5.3. Metodologia de ensino.....	73
3.5.3.1. Diretrizes metodológicas	73
3.5.3.2. Materiais didáticos.....	74
3.5.3.3. Avaliação	76
3.5.3.4. A formação dos educadores.....	76
4. REVISÃO DA LITERATURA	79
4.1. Metodologia para a escolha e organização da revisão de literatura.....	79
4.2. O desenvolvimento humano: conceito e teorias	79
4.2.1. Referencial teórico das abordagens atuais da psicologia do desenvolvimento	83
4.2.2. Algumas teorias de desenvolvimento da aprendizagem musical	90
4.2.2.1. O modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986).92	
4.3. O desenvolvimento musical infantil de 0 a 9 anos	101
4.4. Estudos sobre a percepção harmônica	107

5.	METODOLOGIA.....	115
5.1.	Problemática da pesquisa e questões a serem investigadas	115
5.2.	Abordagem metodológica.....	115
5.3.	Hipóteses.....	117
5.4.	Seleção da amostra.....	117
5.5.	Características socioeconômicas do contexto.....	120
5.6.	Acesso e consentimento informado	120
5.7.	Instrumentos de coleta de dados	121
5.7.1.	Questionário para pais ou responsáveis.....	121
5.7.2.	Entrevista estruturada com os participantes do estudo	122
5.7.3.	Questionário para os educadores musicais	122
5.7.4.	Observação das aulas dos educadores	122
5.7.5.	Teste de avaliação da percepção harmônica.....	123
5.7.5.1.	Tarefa 1	123
5.7.5.2.	Tarefa 2.....	129
5.8.	Procedimento de administração do teste.....	134
5.8.1.	Prova piloto.....	135
6.	RESULTADOS DO TESTE E ANÁLISE DE DADOS.....	139
6.1.	Primeira fase: descrição da informação coletada através de questionários e entrevistas	140
6.1.1.	Dados dos questionários dos pais e responsáveis dos participantes	141
6.1.2.	Dados das entrevistas com os participantes.....	147
6.1.3.	Dados dos questionários dos educadores musicais.....	153
6.1.3.1.	Dados da observação das aulas.....	157
6.2.	Segunda fase: resumo das variáveis dos questionários dos pais e dos participantes.....	163
6.3.	Terceira fase: análise descritiva e inferencial da tarefa 1	169
6.3.1.	Primeira parte: efeitos das variáveis intrínsecas da tarefa	173
6.3.2.	Segunda parte: efeitos das variáveis sexo, idade, tempo de estudo, contexto familiar e aulas de canto ou instrumento harmônico.....	175
6.4.	Quarta fase: definição do método de pontuação e análise descritiva e inferencial da tarefa 2	179
6.4.1.	Descrição gráfica das ferramentas de medida da tarefa 2.....	179
6.4.2.	Procedimento de pontuação da tarefa 2	180
6.4.3.	Análise inferencial da tarefa 2	185
6.4.	Avaliação de juízes externos.....	189
6.4.1.	Fase 1: validação dos questionários e entrevistas.....	189
6.4.2.	Fase 2: avaliação do teste de percepção harmônica.....	190
6.4.3.	Fase 3: Avaliação da confiabilidade dos dados do teste de percepção harmônica.....	191
6.4.4.	Fase 4: avaliação da confiabilidade dos dados dos questionários e entrevistas.....	191
7.	DISCUSSÃO	193
7.1.	Limitações do presente estudo.....	206
7.2.	Implicações do estudo para a educação musical.....	207
7.3.	Considerações finais	209
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
	ANEXOS	239

Dedico este trabalho a meus pais
Amparín e José, com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

O espaço é pequeno mas a gratidão é imensa a todos que, de uma ou de outra forma, colaboraram na realização deste sonho. No período em que morei no Brasil, trabalhei na Associação Amigos do Projeto Guri e estudei o Doutorado em Música na UNICAMP, muitas pessoas e instituições exerceram um papel fundamental para meu desenvolvimento pessoal e principalmente profissional. Mencionei algumas, embora já saiba que não é possível mencionar todos. Assim, em especial, meu agradecimento

À Profa. Dra. Beatril Ilari, exemplo de competência, profissionalismo e generosidade, pelas preciosas e importantes orientações que foram essenciais para este trabalho, pelo estímulo e confiança durante todos esses anos. Ao Prof. Dr. Claudiney Carrasco por confiar em mim e por ter me dado esta oportunidade. Bia, Ney sem vocês não teria sido possível, agradeço imensamente, com muito respeito e admiração.

Ao Prof. Dr. Keith Swanwick, à Profa Dra. Laurel Trainor, Profa Dra. Katherine Corrigall, Profa. Dra. Eugenia Costa-Giomi, que prestaram preciosas informações para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Joel Barbosa, Prof. Dr. Ricardo Goldemberg, Profa. Dra. Susana Kruger, Profa. Dra. Adriana Mendes, pelas valiosas contribuições nas bancas de monografia e quando da qualificação deste trabalho.

Aos professores Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly, Dr. Danilo Ramos, Dr^a. Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Dr^a. Silvia Cordeiro Nassif, Dr^a. Cecília Cavalieri França, Dr. Paulo Ronqui e Dr. Jorge Schroeder por terem aceitado, gentilmente, o convite para participar da banca e por empenharem seu tempo, experiência e dedicação à leitura do texto, além de contribuir para que possa melhorá-lo.

Às crianças, pais, educadores e trabalhadores do Polo Regional de Sorocaba do Projeto Guri onde foi desenvolvido este trabalho, por possibilitarem tão generosamente a

realização de minha pesquisa. Aos educadores musicais Emanuela, Lígia, Vanderson, Alessandra, Sidney, Rogério, Rodrigo de Moraes e Rodrigo Santos, que tão amavelmente responderam minhas perguntas e abriram-me as portas de suas salas de aula. À coordenadora do pólo Maria Elisa Oliveira e à coordenadora do Instituto Humberto de Campos, Jane Yoshi Hirano Nakai, pela colaboração desinteressada.

Aos meus colegas e amigos da Associação Amigos do Projeto Guri: à Alessandra Costa por ter autorizado a realização de minha pesquisa no polo do Projeto Guri e por confiar em mim para o cargo de assessora pedagógica; à Susana, Ricardo Cardim, Cassiana, José Henrique, Ari, Elinson, Thiago, José Márcio, Cristiane, Chico, André, Fortunato, Marcos, Débora, Eliene, Renata, Helem e todos os colegas, foi muito bom trabalhar com vocês! Obrigada por terem feito com que me sentisse em casa. À Laura Brunheroto, obrigada por abrir-me as portas de sua casa em Sorocaba. À Mônica Souza por sua generosidade, pelo carinho e amizade, eternamente grata.

A meus colegas da Associação Orff Brasil (ABRAORFF), especialmente à Mayumi Takai, por compartilhar comigo a paixão pela educação musical nos anos que morei no Brasil.

A meus colegas do Departamento de Didática da Música da Universitat de València na Espanha, especialmente ao Prof. Dr. Manuel Pérez Gil pela ajuda na realização do programa para a pesquisa e aos professores Remigi Morant e Jesús Tejada pelos valiosos conselhos. Ao professor Joan Traver da Universitat Jaume I de Castelló pela ajuda com a bibliografia sobre aprendizagem cooperativa. Ao Professor Adolf Murillo pela amizade, ensinamentos e palavras de entusiasmo e apoio. Aos amigos e colegas que avaliaram uma parte dos resultados deste trabalho, Vicente e Noelia.

Ao João Bernardo pela ajuda tão dedicada e atenta com a correção do texto. A Marcos Fecchio pelas contribuições ao texto introdutório. À minha querida amiga Lauren pela correção do resumo em inglês. A Rubén Amoros de Bayestats pela assessoria com a análise estatística.

Ao Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación e a Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID), pela bolsa de estudos concedida em um dos períodos deste estudo.

A meus colegas da Escola Pública “9 d'Octubre” de Alcàsser, que dividiram entre si minha carga horária durante o mês que estive ausente da escola para finalizar este trabalho, pela luta juntos pela melhoria da educação pública na Espanha, pelos muitos projetos e realizações. A meus alunos, com quem a cada dia aprendo fazendo música e que são a verdadeira razão pela qual continuo me esforçando para me tornar melhor educadora musical.

Aos meus professores que, desde a educação infantil até a pós-graduação, foram um referente para mim e ajudaram a conformar a pessoa que sou hoje, especialmente, Maribel Martínez, Miguel Edo, Manuel Tarazón, Mercedes Magariños, Carmen Santacruz, Beatriz Santamarina e Pilar Fuentes.

A todas aquelas pessoas que tive a sorte de conhecer e me ensinaram a paixão pela música e pela educação musical: Julio Martinez, Elena Llopis, Violeta Hemsy de Gainza, Lydia Hortélio, Verena Maschat, Sofia López-Ibor, Doug Goodking, Iramar Rodrigues, Leonardo Riveiro, Soili Perkiö, Polo Vallejo, Bárbara Haselbach, Maravillas Díaz, Jacques Chapuis e meus colegas da banda sinfônica “La artística” de Buñol.

A Javier Torro e Paloma González por cuidar de minha saúde nos momentos difíceis.

Ao Fernando, pelo suporte necessário, desinteressado e incondicional, em tantos momentos.

Agradeço a meus amigos queridos, alguns de longe, outros de perto, e a todos os que não mencionei e que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta caminhada se completasse com sucesso.

Aos meus irmãos Míriam, Noelia e José Ignacio. Míriam, pelo exemplo de

força, determinação, otimismo e amor à vida, pelo carinho e palavras de incentivo; Noelia, por compartilhar juntas a paixão pela música e pela nossa profissão; José Ignacio, pelo exemplo de vida e pelo amor e apoio incondicional. Aos meus pais, José e Amparín por apoiar-me sempre. Aos meus sobrinhos Rubén, Carla e Alexandra, por todos os sorrisos. Amo vocês com todo meu coração!

"[...] a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar."

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura organizacional simplificada	55
Figura 2	Estrutura organizacional	56
Figura 3	Modelo espiral de desenvolvimento musical Swanwick & Tillman	94
Figura 4	<i>Cai, cai, balão</i> – melodia.....	124
Figura 5	<i>Cai, cai, balão</i> – Melodia acompanhada	125
Figura 6	<i>Cai, cai, balão</i> – harmonia	125
Figura 7	Instruções da Tarefa 1.....	126
Figura 8	Sinalização do final	127
Figura 9	Opções de resposta	128
Figura 10	Resultados do teste	128
Figura 11	Con el guri – melodia acompanhada	130
Figura 12	Con el guri – harmonia	130
Figura 13	El noi de la mare – melodia acompanhada	131
Figura 14	El noi de la mare – harmonia.....	132
Figura 15	Tarefa 2.....	133
Figura 16	Detalhe do vídeo da tarefa 2	134
Figura 17	Canção Con el Guri em frames e mudanças de acorde	179
Figura 18	Canção El noi de la mare em frames e mudanças de acorde.....	179
Figura 19	Exemplo de resposta de aluno	181
Figura 20	Exemplo de resposta de aluno	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Pesos das variáveis do componente principal.....	192
Gráfico 2	Representação dos valores do componente principal de cada participante ...	192
Gráfico 3	Representação dos valores do componente principal de cada participante ...	193
Gráfico 4	Representação dos resultados da tarefa 2 de cada participante em relação ao componente principal	55
Gráfico 5	Porcentagem média de declarações como igual ao modelo para cada modalidade e tipo de final	55
Gráfico 6	Porcentagem de pontuação tarefa 2 modalidade melodia acompanhada e harmonia	208
Gráfico 7	Porcentagem de pontuação observada na amostra e esperada na população	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de alunos por turma de sopros	71
Tabela 2	Perspectivas sobre o desenvolvimento da criança	81
Tabela 3	Estágios do desenvolvimento cognoscitivo segundo Piaget.....	85
Tabela 4	Oito camadas ou modos evolutivos	96
Tabela 5	O desenvolvimento musical no primeiro ano de vida	103
Tabela 6	Fatos característicos do desenvolvimento musical até os 6 anos	103
Tabela 7a	Idade da amostra em anos.....	118
Tabela 7b	Idade da amostra em anos	119
Tabela 8	Sexo	119
Tabela 9	Idade e sexo	119
Tabela 10a	Grupo e sexo	119
Tabela 10b	Grupo e sexo	119
Tabela 11	Quem respondeu o questionário	141
Tabela 12a	Média de idade do pai.....	141
Tabela 12b	Média idade da mãe	141
Tabela 12c	Média de idade dos progenitores	141
Tabela 13	Quem morava na casa com a criança.....	142
Tabela 14	Renda média mensal das famílias participantes	142
Tabela 15a	Grau de educação do pai.....	143
Tabela 15b	Grau de educação da mãe	143
Tabela 15c	Grau de educação dos pais.....	144
Tabela 16	Gosta escutar música	144
Tabela 17	Frequência com que escuta música	145
Tabela 18	Onde escuta mais música. Resposta múltipla.....	145
Tabela 19	Tipo de música que gosta escutar. Resposta múltipla	145
Tabela 20	Importância de incentivar o gosto pela música	146
Tabela 21	Motivo para incentivar o gosto pela música. Resposta múltipla	146
Tabela 22	Atividades musicais da família. Resposta múltipla	146
Tabela 23	Acredita que o aluno deve aprender música.....	147
Tabela 24	Por que prefere que o participante aprenda dessa maneira. Resp. Múltipla ..	147
Tabela 25	Ano escolar	148
Tabela 26	Aulas de música na escola	148
Tabela 27	Conteúdo principal da aula de música na escola	148
Tabela 28	Gosta escutar música	149
Tabela 29	Onde escuta mais música. Resposta múltipla.....	149
Tabela 30	Tipo de música que gosta escutar. Resposta múltipla	149
Tabela 31	Estudava música antes de entrar no Guri.....	149
Tabela 32	Curso que estuda no Projeto Guri.....	150
Tabela 33a	Tempo de estudo no Projeto Guri.....	151
Tabela 33b	Média de tempo de estudo no Projeto Guri	151
Tabela 34	Por que participa no Projeto Guri	151
Tabela 35	Como se sente ao participar das aulas do Projeto Guri	151
Tabela 36	Participa em alguma atividade musical fora do Projeto Guri.....	152

Tabela 37	Atividade em que participa.....	152
Tabela 38a	Como prefere aprender música.....	152
Tabela 38b	Por que prefere aprender dessa maneira. Resposta múltipla	153
Tabela 39	Formação pedagógico-musical	153
Tabela 40	Frequência com que toca algum instrumento nas aulas	154
Tabela 41	Toca algum instrumento harmônico nas aulas	154
Tabela 42	Frequência com que realiza atividades de audição musical	155
Tabela 43	Frequência com que incentiva os alunos a se ouvirem tocando	155
Tabela 44	Frequência com que incentiva os alunos a ouvir os colegas e as diferentes vozes	155
Tabela 45	Frequência com que incentiva os alunos a escutarem acordes e elementos da harmonia	156
Tabela 46	Detalhes da aula de iniciação musical	159
Tabela 47	Detalhes da aula de canto coral infantil.....	160
Tabela 48	Detalhes da aula de violão	162
Tabela 49	Detalhes da aula de violino.....	163
Tabela 50	Variáveis selecionadas para a análise de componentes principais	165
Tabela 51	Variáveis do componente principal 1	166
Tabela 52	Cálculo (média e desvio padrão) dos finais nos que se declara detectar um final diferente do modelo.....	171
Tabela 53	Proporção dos finais declarados como diferentes.....	171
Tabela 54	Grupo A	171
Tabela 55	Grupo B	171
Tabela 56	Modelo linear generalizado de resposta binomial para as variáveis intrínsecas da Tarefa 1	173
Tabela 57	Modelo linear generalizado misto binomial para as variáveis intrínsecas da Tarefa 1 e do participante	177
Tabela 58	Probabilidade estimada de acertar, tomando como referência a modalidade A	178
Tabela 59	Média de pontuação e desvio padrão por canção e modalidade.....	183
Tabela 60	Porcentagem de acertos da Tarefa 2	183
Tabela 61	Quantidade de participantes que responderam a Tarefa 2	184
Tabela 62	Porcentagem de alunos que não pontuam e p-valor para o teste Chi quadrado por cada modalidade.....	185
Tabela 63	Modelo linear generalizado misto Tweedy para variáveis intrínsecas da tarefa 2 e dos participantes	186
Tabela 64	Modelo linear generalizado misto tweedy para as variáveis significativas... ..	187
Tabela 65	Porcentagem de acertos observados sobre a pontuação máxima para a tarefa 2	188
Tabela 66	Porcentagem de acertos estimados sobre a pontuação máxima para a tarefa 2	188

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPG	Associação Amigos do Projeto Guri
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRAORFF	Associação Orff Brasil
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ANDI	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
ANOVA	Análise de Variância (<i>Analysis Of Variance</i>)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEM/SESC	Centro Experimental de Música do SESC Consolação de São Paulo
CEMASP	Centro Musical de São Paulo
C(L)A(S)P	Composição, Literatura, Apreciação, Técnica, Performance (<i>Composing, Literature Studies, Audience-listening, Skill acquisition, Performance</i>).
CMP	Musicalidade Completa através da Performance (<i>Comprehensive Musicianship through Performance</i>)
EA	Entidade Associada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMAC-UFG	Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás
EMESP	Escola de Música do Estado de São Paulo
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
F.CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FESNOJIV	Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela
FUMCAD	Fundo Municipal da Criança e do Adolescente
FUNDEC/Sorocaba	Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
GR	Grupo de Referência
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISME	Sociedade Internacional de Educação Musical
MEC	Ministério da Educação e Ciência (Brasil)
MEC/Espanha	Ministerio de Educación y Ciencia (Espanha)
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
PCA	Análise de Componentes Principais
PAE-AAPG	Programa de Aperfeiçoamento
PCCISP	Programa Cultura e Cidadania para a Inclusão Social, SEC
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMC	Programa de Música Comunitária
SEC	Secretaria de Estado da Cultura do Governo de São Paulo

SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
(T)EC(L)A	Técnica, Execução, Composição, Literatura, Apreciação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULM	Universidade Livre de Música
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Modelo (T)EC(L)A.....	240
Anexo 2:	Programa do curso de madeiras.....	241
Anexo 3:	Autorização.....	255
Anexo 4:	Termo de consentimento.....	256
Anexo 5:	Informação para os pais sobre o questionário.....	258
Anexo 6:	Questionário para os pais ou responsáveis.....	259
Anexo 7:	Entrevista para os participantes do estudo.....	263
Anexo 8:	Questionário para os educadores/as musicais.....	264
Anexo 9:	CD com áudios do teste e programa	

INTRODUÇÃO

A Comunidade de Valência, onde nasci, localizada à beira do Mediterrâneo, é uma das regiões da Espanha onde a música exerce um papel notável na vida de quem ali reside. Além de a música estar presente nas práticas culturais e artísticas, fazendo parte das principais festas, tradições e celebrações, nesta localidade entende-se a música como forma de vida, elemento inseparável do povo valenciano.

Esta pequena região da Espanha, com pouco mais de 5 milhões de habitantes, é considerada por muitos o lugar do mundo com o maior número de músicos por metro quadrado. Tanto é assim que a *Comunitat Valenciana* (seu nome oficial em valenciano) conta com mais de 500 sociedades musicais e escolas de música, mais de 100 corais federados, 33 conservatórios profissionais e 3 conservatórios superiores de música. As bandas de música, por exemplo, representam uma ampla tradição valenciana, e estão presentes em todas as manifestações culturais. Podemos encontrar bandas em quase todas as cidades da região, e inclusive, em algumas delas, duas ou três bandas diferentes, muitas das quais possuem formações que chegam a 150 músicos. Consequentemente, a *Comunitat Valenciana* tem mais de 200.000 músicos profissionais, entre os quais mais de 1.000 trabalham nas principais orquestras espanholas e estrangeiras.

Tenho orgulho de dizer que faço parte dessa estatística, dedicando-me profissionalmente à interpretação e à educação musical. Comecei a estudar música aos seis anos de idade, seguindo os passos das minhas irmãs. Nosso exemplo também foi seguido pelo meu irmão mais novo, e agora pelos meus sobrinhos, que dão continuidade à tradição musical da família.

Minha infância e adolescência foram repletas de música; enquanto as crianças de minha idade brincavam na rua, eu cantava as lições de solfejo ou ensaiava notas longas no saxofone. Ainda hoje me descubro cantarolando essas lições de *El progreso musical*¹.

¹ Método especial de solfejo, editado em 1979 pela Sociedad Didáctico Musical na Espanha.

Aos 12 anos ingressei na *Banda de Turis*, como saxofonista, e desde então a prática e a execução musical em grupo passou ser parte integrante de minha vida. Ainda me lembro com emoção a experiência indescritível do meu primeiro solo na peça *La boda de Luís Alonso* (1887), do maestro Giménez.

Em 1992 passei a fazer parte do grupo “La artística” da cidade de Buñol, uma banda de reconhecido prestígio internacional, comumente conhecida como “los feos”. Este momento marcou decisivamente minha vida e minha carreira como musicista. Além da gravação de mais de 18 CDs com obras escritas para banda sinfônica e transcrições orquestrais, em virtude das atuações da banda, tive a oportunidade de viajar pela Espanha e Europa, e com esta mesma formação, junto com os demais colegas, recebemos prêmios importantes.

Ainda nesta etapa tive a oportunidade de experimentar os benefícios da prática coletiva de música nos ensaios e concertos da banda, mas foi somente durante o curso superior que pude participar de aulas coletivas de instrumento. Infelizmente, minha formação como musicista foi, em grande parte, individual e solitária. Na Europa, o ensino instrumental nas escolas de música e conservatórios ainda é muito individualizado, apesar de já terem sido demonstradas as grandes vantagens do ensino coletivo, principalmente na formação inicial dos jovens músicos.

Depois de me formar como saxofonista profissional e como educadora musical, comecei a trabalhar nas escolas da rede pública valenciana, e desde então me apaixonei pelo ensino de música. Os anos de trabalho como professora de música da Escola Pública 9 *d'Octubre de Alcàsser* permitiram que eu amadurecesse como educadora e realizasse importantes projetos educativos de recuperação das tradições musicais valencianas. Minha paixão pela música e pelo ensino tem me levado a procurar uma atualização constante por meio de cursos de especialização em diferentes partes do mundo.

Ter mudado para o Brasil para participar do Projeto Guri – do qual fui, primeiro, coordenadora da área de sopro-madeira e, depois, assessora pedagógica – me possibilitou, por um lado, continuar meu trabalho como educadora musical e, por outro,

aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino coletivo de instrumentos, no âmbito da atenção a crianças em situação de risco de exclusão social. A partir desse momento delineou-se o projeto de pesquisa e o objeto principal de minha tese de doutorado.

Esta tese integra perfeitamente meus interesses a respeito da prática musical, do ensino de música e da pesquisa em ensino coletivo, psicologia da música e percepção. Baseando-me em minha experiência, posso afirmar que o ensino coletivo de instrumentos musicais tem muitas vantagens para o desenvolvimento musical e social do educando.

A partir de minha experiência como educadora na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, pude verificar um interesse crescente pela música comunitária e pelo ensino coletivo de instrumentos nos últimos anos. Vem crescendo diariamente o número de instituições de ensino de música, formal ou não formal, que trabalham com ensino coletivo tanto no Brasil como em todo o mundo.

Meu interesse por este tema desde então só foi crescendo e, ao mesmo tempo, foram surgindo novos questionamentos: o que o ensino coletivo pode fazer exatamente para o desenvolvimento musical dos alunos? O ensino coletivo ajuda a desenvolver o ouvido dos alunos? Na revisão bibliográfica realizada para este trabalho não se destaca nenhuma pesquisa específica referente ao ensino coletivo de instrumentos que avalie detalhadamente o desenvolvimento das habilidades musicais nos indivíduos que participam deste tipo de prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção auditiva, e ainda que algumas pesquisas prévias (COSTA-GIOMI, 1994a; CORRIGALL; TRAINOR, 2009, 2010) já tenham analisado a percepção harmônica em crianças de 4 e 5 anos canadenses, estadunidenses e argentinas, não se encontrou nenhum estudo destas características realizado até o momento com crianças brasileiras.

Portanto, para responder essas e outras questões, o presente trabalho foi dividido em sete capítulos, organizados de acordo com o conteúdo e os temas desenvolvidos: o primeiro capítulo aborda o tema da música comunitária e os projetos

socioculturais no Brasil; em seguida; o segundo capítulo faz referência aos aspectos históricos e pedagógicos especificamente relacionados com o ensino coletivo de instrumentos musicais; já o terceiro capítulo trata do Projeto Guri, um dos mais relevantes projetos de ensino coletivo no Brasil, bem como o local onde se realizou o trabalho de campo; no quarto capítulo realiza-se uma revisão da literatura, examinando conceitos e teorias do desenvolvimento humano, assim como de algumas abordagens atuais da psicologia do desenvolvimento aplicada à música e teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical em crianças da faixa etária compreendida entre 6 e 9 anos e, do mesmo modo, revisa os estudos sobre a percepção harmônica; o capítulo cinco descreve a metodologia e o processo de pesquisa; o penúltimo capítulo, sexto, apresenta os resultados e análise dos dados obtidos; e finalmente, o sétimo capítulo traz a discussão, limitações e implicações do estudo para a educação musical, encerrando com as conclusões da pesquisa.

De fato, a finalidade deste trabalho é avaliar o desenvolvimento musical das crianças que participam de aulas coletivas do Projeto Guri, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da percepção harmônica. Como finalidades secundárias, pretendemos discutir as possibilidades do ensino coletivo de instrumentos; favorecer as reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos como estratégia metodológica útil na iniciação musical; e abrir novos temas para reflexão e discussão na área específica.

1. A MÚSICA COMUNITÁRIA E OS PROJETOS SOCIOCULTURAIS NO BRASIL

1.1. Música e sociedade: o caráter coletivo do fazer musical

A música tem acompanhado o ser humano há muito tempo. Os descobrimentos arqueológicos apontam que ela tem sido parte de todas as culturas e civilizações (BLACKING, 1995; HURON, 2009), desempenhando diversas funções ao longo dos tempos (MERRIAM, 1964). Ainda não se descobriu nenhuma cultura no mundo que não tenha alguma forma de música, ou alguma prática humana envolvendo a combinação ordenada de sons que não sejam da fala e que não possa ser definida como tal (GREEN, 2003, p. 263).

Não há dúvida de que a música desempenha um papel importante na vida do ser humano. Segundo Hargreaves (1998b), muitas das funções da música na vida do homem são de caráter social ou coletivo, como, por exemplo, a presença da música em cerimônias, celebrações e rituais religiosos. Também Becker (1982) concorda com esta afirmação, pois para ele a música é uma arte, e como tal está inserida em um campo maior que poderíamos chamar de “campo de práticas artísticas”. Segundo Becker, todo trabalho artístico é uma ação coletiva e, por conseguinte, envolve a colaboração com um grande grupo de pessoas. Baseando-nos nestes argumentos, acreditamos que a aprendizagem musical deve realizar-se na coletividade, já que parece ser mais natural e contextualizada na realidade em comparação com o aprendizado individual.

Enfatizando o aspecto coletivo do fenômeno musical, o musicólogo Christopher Small (1995) entende o fazer musical como um todo, ou seja, para ele a música diz respeito a um conjunto de aspectos relacionados entre si, a saber, os ouvintes, os *performers*, e não somente a música que está sendo produzida. Para Small, as relações que se estabelecem entre os indivíduos são o aspecto mais importante do ato musical. Incluem-se aqui as relações que os *performers* estabelecem com os sons, as relações entre si, entre os

performers e os ouvintes, entre os ouvintes e o compositor, e assim por diante. Small (1995) dá importância à ação musical e não ao objeto criado. Segundo afirma, a música não é uma “coisa”, é uma “ação”, portanto Small não fala de música (nome) mas de “musicar” (verbo), para Small *musicar* seria uma atividade humana, influenciada por fatores como o contexto social, o tempo e o local onde se produz o fenômeno musical. Estes fatores determinariam o significado da música produzida.

O contexto social e cultural onde se inserem os indivíduos e onde acontece o fenômeno musical determina a natureza das manifestações musicais e também a aprendizagem musical. Do estudo da relação entre a pessoa e a sociedade se encarrega a psicologia social, disciplina científica que surgiu a finais do século XIX e definida por Turner (1999, p. 2) como o “estudo científico da mente e a sociedade”.

Nos últimos anos, podemos notar nos diferentes ramos da psicologia uma tendência a dar mais importância ao contexto social no estudo do comportamento e da aquisição do conhecimento (HARGREAVES, 1998a). No caso específico da música, a partir da segunda metade do século XX começam a desenvolver-se trabalhos de psicologia social aplicados à música, e a publicação do livro de Paul R. Farnsworth *The Social Psychology of Music* (1954) supõe um marco neste campo. Em consequência disso tem-se enfatizado a importância do amplo contexto sociocultural no comportamento musical, do mesmo modo que se tem equilibrado a excessiva importância dada aos determinantes biológicos e físicos. A psicologia social da música encarrega-se de investigar o contexto social, cultural e interpessoal no qual se constrói o significado musical (HARGREAVES, 1998a). No âmbito específico da educação musical, vários trabalhos recentes têm tratado da música enquanto fenômeno social. As pesquisas sobre educação musical fundamentadas pela psicologia social são importantes para o estudo da música comunitária e dos projetos socioculturais que trabalham com a música em grupos. As manifestações musicais em comunidades geralmente são produzidas de forma coletiva, e as relações sociais que se estabelecem ao redor do fenômeno artístico são tão importantes – muitas vezes mais do que o objeto artístico em si –, que chegam até mesmo a determinar o seu significado.

1.2. A música comunitária no Brasil

O número de Programas de Música Comunitária (PMCs) e de projetos socioculturais que trabalham com música tem crescido nos últimos anos. Desde o estabelecimento da música comunitária no Reino Unido, em meados dos anos 1980, têm surgido no mundo diferentes iniciativas que utilizam a arte, e especificamente a música, como meio para resolver problemas sociais, culturais e econômicos (RUBIO; SERRA, 2009, p. 14). As práticas musicais nestes cenários tendem a ser sempre coletivas e inseridas na realidade social e cultural da comunidade na qual se desenvolvem.

Como ficou dito, na Europa, o Reino Unido foi pioneiro nos Programas de Música Comunitária e tem projetos como *Sound Sense*, *The Sage Gateshead*, *Musical Futures*, *Sound Futures*, *Sound it Out*, *More Music*, *Sound People*, entre outros (RUBIO; SERRA, 2009, p. 12-13).

Na América Latina, um dos Programas de Música Comunitária mais destacados e reconhecido como referência em todo o mundo, é a Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV) que se baseia na prática musical coletiva, especificamente na formação de orquestras, com o intuito de acabar com a pobreza e promover justiça social (HOLLINGER, 2006, p. 5). Mais de 25 países na América, Europa, Ásia e África têm criado programas de educação musical baseados no modelo venezuelano (FESNOJIV, 2011).

Estas iniciativas tem como inspiração as correntes de pensamento de grandes pedagogos do século XX, como a Escola Nova de Dewey (1916) e a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1970), que argumentam em favor da democratização do acesso à educação e à cultura, como contribuição à formação integral do ser humano. Tais correntes concebem a educação como ferramenta de transformação e reforma social. De modo análogo, a psicologia social comunitária que surgiu no Brasil nos anos 1960 também tem contribuído para a fundamentação teórica da intervenção psicossocial e educativa em

contextos comunitários (FREITAS, 1996, 2007), inclusive no que diz respeito à música.

Muitos programas de música comunitária têm, como o FESNOJIV, uma forma de projeto social, definido por Martínez (1998) como:

Um conjunto de ações orientadas a provocar impactos sobre a situação de bem-estar ou sobre as capacidades dos indivíduos ou grupos, e que compreendem determinada atribuição de recursos e responsabilidades. Seu propósito é atender necessidades básicas, construir capacidades, modificar condições de vida ou introduzir mudanças nos comportamentos, valores, atitudes que os sustentam, por meio de transferências, intervenções ou tratamentos específicos. (MARTINEZ, 1998, p. 7, tradução nossa)

O projeto social busca melhorar a qualidade de vida de determinado grupo, mitigar um déficit, solucionar um problema, ou transformar uma parcela da realidade, enquanto que o projeto sociocultural utilizaria a arte, a cultura para chegar a este objetivo.

No Brasil, a prática musical coletiva é, claramente, parte integrante da cultura popular. Aqui temos como exemplos as escolas de samba, as nações de maracatu, as congadas, as festas do boi, os grupos de tambor de crioula, além de bandas e orquestras. Uma característica comum em todas essas práticas é justamente o fato de todas acontecerem em contextos coletivos e por meio de um fazer musical ativo, ou seja, por meio da performance, improvisação e/ou criação musical. Este “fazer musical ativo e reflexivo” contribui, segundo Koellreutter (BRITO, 2001, p. 26), para o desenvolvimento das capacidades humanas de maneira global:

As proposições pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter vão ao encontro do pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos que visam à construção de novos paradigmas para a formação e o exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado – consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente. (BRITO, 2001, p. 26)

Baseadas nestas e outras referências, existe no Brasil um número cada vez maior de instituições que promovem o ensino artístico (ou musical) como forma de intervenção social. Neste contexto, a intervenção social pode ser definida como a atuação direta, as ações pelas quais se pretende melhorar a situação do público-alvo do projeto. Nestes projetos:

[...] A música tem sido apresentada como forma de afastar jovens da marginalidade social, como alternativa de profissionalização, como instrumento de valorização da cultura popular, de melhorar a qualidade de vida da população atendida. A lista poderia se estender bastante. Muitas dessas iniciativas podem ser consideradas bastante positivas, na medida em que representam esforços em setores da sociedade preocupados com a promoção da música e com o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, embora por outro lado, muitas apresentam um viés preconceituoso ou assistencialista. (SANTOS, 2005, p. 32)

Como consequência do aumento de projetos sociais que utilizam a música como ferramenta de transformação social, as pesquisas neste tipo de projetos também têm aumentado. Em um levantamento dos trabalhos na área publicados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) até 2007, Figueiredo (2008), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), constatou que houve “um aumento crescente na pesquisa sobre educação musical e projetos sociais, com a implicação de vários grupos e ações” (p. 32). Weiland (2010) também fez um extenso levantamento bibliográfico da produção da área de educação musical sobre o tema (considerando os anais dos encontros nacionais da ABEM, as revistas da ABEM, periódicos internacionais, o banco de teses da Capes e livros publicados a respeito) e também pôde comprovar o aumento do número de instituições e de pesquisas orientadas ao ensino coletivo.

Segundo Figueiredo (2008), há projetos de música comunitária espalhados por toda a geografia do país. Entre eles, Figueiredo cita os trabalhos de Azuelos, Avelino e Menezes (2006), na região norte; Lourenço Filho, 2003; Silvia, 2002; Souza, 2002 na região nordeste; Braga, 1997; Joly et al., 2002 no sudeste; Garcia, 2004; Grossi e Barbosa, 2004 no centro-oeste; Almeida, 2005; Araldi e Maltauro 2006; Fialho, 2004; Lima, 2000, 2002, 2003; Müller, 2000; Souza, 2005; Stein, 2001; Tristão, 2003 no sul.

No âmbito das pesquisas em projetos sociais que trabalham com música, um dos estudos mais relevantes é o de Kleber (2003, 2004, 2005 e 2006). Em sua análise, Kleber (2006) estuda as práticas musicais a partir das dimensões sociais, políticas e ideológicas em duas organizações não governamentais (ONG) que trabalham com adolescentes em situação de risco social: projeto Meninos do Morumbi (São Paulo) e Projeto Villa-lobinhos (Rio de Janeiro). A pesquisa de Kleber teve por objetivo

compreender como e por que os jovens aprendem música nestes projetos e como a aprendizagem influi no processo de transformação sociocultural do grupo e dos jovens (KLEBER, 2008, p. 217). Kleber chegou à conclusão de que as ONGs selecionadas cumpriam sua “intencionalidade de promover uma educação musical com o objetivo social sem, contudo, amparar-se em uma abordagem assistencialista ou paternalista” (2008, p. 303). Segundo Kleber (2008, p. 233) o estudo revelou que “as práticas musicais nas ONGs mostram-se como fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos [...]”. Estes dados sugerem que a prática musical pode melhorar a qualidade de vida de jovens em situação de risco de exclusão social.

Outro trabalho relevante para a área é o descrito no livro *A Música e o Risco*, de Rose Hikiji (2006). A autora faz uma etnografia, a partir do fazer musical de crianças e adolescentes internos na Febem (atual Fundação CASA)², como alunos do Projeto Guri desde 1998 a 2004. Em seu trabalho, a autora reflete sobre a música como forma de intervenção social. Hikiji analisou cerca de duzentos projetos e organizações sociais que atuavam em 2002 com atividades de arte-educação para comunidades de baixa renda, com base em informações disponíveis no site da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), e apontou os seguintes elementos comuns:

O público-alvo é constantemente definido como “jovens em situação de risco” (ou por variantes: “risco social ou pessoal”, “jovens carentes”, “comunidades desfavorecidas”, “população excluída”). Nos objetivos, destacam-se as possibilidades de, por meio da arte, se promover cidadania, integração social, sociabilização, desenvolvimento da auto-estima, além de “tirar as crianças das ruas” e “ampliar o universo cultural.” (HIKIJ, 2006, p. 81)

Em sua análise, a autora conclui que a atividade musical destinada aos alunos internos da Fundação CASA oferece aos mesmos uma oportunidade de ascensão social, apresentando-se como possibilidade de profissionalização – ainda que este não seja o objetivo central do projeto – e, conseqüentemente, de inserção social (HIKIJ, 2006, p. 233-234). E, para finalizar, salienta, baseando-se em sua própria experiência como musicista,

² FEBEM-Fundação para o Bem Estar do Menor, ligada à Secretaria de Estado de Segurança Pública, hoje Fundação CASA-Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

que o fazer musical em grupo contribui para o desenvolvimento da responsabilidade, o sentido de pertencimento e o prazer de fazer música:

Analiso uma proposta que parte de uma atividade estética – a música – para atingir objetivos éticos, políticos e morais, como a inserção social, a cidadania, a ampliação de horizontes das crianças e jovens. O pedestal em que são colocadas as atividades artísticas – são reconhecidas, desejadas, mas isoladas, quase inalcançáveis – impede a um setor da sociedade, que reconheça como arte/música o que fazem os jovens aprendizes do Guri. Mas para esses jovens, a música está efetivamente acontecendo: ela faz parte de suas vidas e está modificando seus corpos, seus pensamentos, seus desejos, sua percepção. Fazer música, para eles, é belo, é bom, é correto, é o presente, é uma possibilidade de futuro. (HIKIJÍ, 2006, p. 70)

Novamente, com base na pesquisa de Hikiji, podemos afirmar que a música pode servir como ferramenta de transformação na vida de jovens em situação de risco social. O trabalho de Hikiji converge com o interesse de educadores musicais e pesquisadores, devido à importância da música nos projetos socioculturais. Muitos destes projetos dependem de organizações que pertencem ao chamado terceiro setor. O terceiro setor é um dos âmbitos em que se organiza a sociedade, sendo o primeiro setor o estado, o segundo o mercado, e o terceiro “as instituições com preocupações e práticas sociais, sem fins lucrativos, que geram bens e serviços de caráter público, tais como ONGs, instituições religiosas, entidades beneficentes, centros sociais, organizações de voluntariado, etc”³. Contudo, Guazina (2010) explica o surgimento das organizações do terceiro setor da seguinte forma:

Os projetos sociais são levados a cabo por organizações da sociedade civil, notadamente organizações não governamentais (ONGs), cuja função é prestar serviços às populações de baixa renda em diversos campos da vida social, em especial a educação e a cultura. O surgimento dessas organizações como estratégia político-econômica institucionalizada produz-se, nos contornos atuais, com o neoliberalismo no Brasil, que reconfigurou os serviços do Estado em direção à sua ‘desoneração’. Assim, terceirizou serviços básicos a partir da década de 90 (TOMMASI, 2004), tendendo a não fiscalizar os serviços prestados e permitindo que o financiamento (em grande parte estatal, proveniente de impostos) fosse cancelado por outras instituições. (GUAZINA, 2010, p. 942)

Segundo Kleber (2008, p. 213), o terceiro setor manifesta um interesse

³ Fonte: <<http://www.terceirosetor.org.br>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.

crescente pela música. Atualmente, existem projetos de ensino musical em diferentes contextos do terceiro setor (como, por exemplo, ONGs, associações, entidades filantrópicas, etc.), alguns destes projetos estão especialmente ligados ao trabalho com jovens. Este aumento do número de projetos do terceiro setor nas últimas décadas também foi apontado por Freitas (2005) e por Hikiji (2006, p. 72), esta última afirma que, “a partir da década de 1990, é notável o crescimento na oferta de projetos com atividades de arte-educação para grupos de crianças e jovens em comunidades de baixa renda”. Assim, segundo a autora:

[...] o volume da oferta de projetos de arte-educação para comunidades jovens de baixa renda é um indicador de quanto a arte vem sendo reconhecida como elemento fundamental para intervenção social na atual agenda relativa à infância e juventude no país. (HIKIJ, 2006, p. 81)

Hikiji interpreta este aumento como consequência da valorização da arte, de seu papel na formação de cidadãos e na formação integral do ser humano.

1.3. O papel da música nos projetos socioculturais: o artístico e o social

Segundo as pesquisas analisadas anteriormente, a música exerce um papel importante na transformação da vida de crianças e jovens em situação de risco social. Alguns questionamentos surgem desta relação: - Qual é o papel da educação musical nos projetos socioculturais? Seria um meio ou um fim? Quais seriam as relações entre os objetivos artísticos e sociais nesses contextos? Seriam mais importantes os objetivos de cunho social ou os objetivos artísticos do projeto? Tais objetivos seriam complementares entre si ou deveriam primar uns aspectos sobre os outros? Qual a importância da qualidade da educação musical e dos resultados artísticos em relação aos objetivos de caráter social?

Muitos dos profissionais que trabalham em projetos socioculturais questionam-se sobre isso, de forma que o debate entre a primazia do artístico em detrimento do social ou vice-versa é um debate constante entre educadores musicais e muitos profissionais como

trabalhadores sociais, psicólogos, psicopedagogos; ou seja, entre os profissionais que se encarregam da dimensão educativa-musical e os que se encarregam da dimensão social nestes projetos. De fato, de acordo com nossa experiência pessoal na assessoria pedagógica do Projeto Guri, pudemos constatar que nem sempre há um consenso entre os profissionais que atuam nesses projetos.

Por exemplo, no estudo sobre o projeto *El sistema* da Venezuela, Hollinger (2006, p. 137-141) constatou que a maior parte de seus educadores o compreendem como um projeto mais social que musical ou educacional. Nesse sentido, questiona-se também o papel dos educadores envolvidos em projetos de música comunitária. Qual deveria ser a formação de um educador musical que trabalha em um projeto sociocultural? Quais são suas funções? Até onde pudemos pesquisar, não foi possível encontrar no Brasil um programa de ensino superior que prepare profissionais especificamente dedicados ao trabalho em projetos socioculturais, de forma que são os próprios projetos que se encarregam de proporcionar, de acordo com suas necessidades locais e específicas, esta formação a seus empregados.

Também há uma multiplicidade de opiniões tanto dos participantes dos projetos quanto de seus líderes com relação ao equilíbrio entre as funções da música no contexto dos projetos de música comunitária. Para determinar se um projeto tem prioridade social ou prioridade artística, Rubio e Serra (2009) propõem analisar a função que se dá à música, se é uma finalidade ou ferramenta. “No caso dos projetos artísticos, o objetivo ideológico é produzir impacto por meio da experiência estética, enquanto que no campo social pretende-se dinamizar a comunidade por meio do fazer musical, com a finalidade de que a comunidade se torne autônoma” (SERRA; RUBIO, 2009, p. 19). Para as autoras, na abordagem mais artística prioriza-se a excelência da performance, e na abordagem mais social prioriza-se a experiência e o bem-estar dos participantes (p. 19-20). Acreditamos que a experiência musical deve ser de qualidade e, portanto, transcendente, tal como querem Penna, Barros e Mello (2012) ao afirmar que só uma prática educacional musical de qualidade pode levar a transformações sociais, pois sem a dimensão estética, o desenvolvimento de habilidades artísticas e a aquisição de novos conhecimentos não há

transformação.

Em debate recente, Koopman (2007) defende o potencial educativo musical dos PMCs. Segundo o autor, não se tem explorado nem o potencial educativo da Música Comunitária (MC) nem o desenvolvimento da competência musical nos PMCs. Koopman ainda defende a ideia de que a MC está em consonância com alguns conceitos inovadores de aprendizagem. Conforme Koopman, o educador que atua em projetos comunitários deve, além de inovar, priorizar o desenvolvimento e a aprendizagem musicais de seus alunos (KOOPMAN, 2007, p. 155-157).

Por outro lado, não há dúvida de que a música pode servir como ferramenta para desenvolver várias habilidades e competências e, entre elas, a social. A propósito, existem muitos estudos sobre os benefícios cognitivos e acadêmicos da aprendizagem musical (COSTA-GIOMI, 2006, p. 401). No entanto, como bem apontou Costa-Giomi, os benefícios mais importantes da aprendizagem musical são, obviamente, musicais, artísticos e estéticos, sendo estes os principais motivos pelos quais a música deve estar presente na vida das crianças (COSTA-GIOMI, 2006, p. 422). “O direito à aprendizagem musical e aos bens culturais, de modo formal ou não, é parte do direito à cidadania” (GUAZINA, 2010, p. 949).

Contudo, antes de avançar, caberia fazer uma ressalva para esclarecer os termos e definir o que se entende aqui por educação formal, não formal e informal. Segundo o glossário do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2000) a educação formal, por um lado, ocorre num âmbito estruturado e organizado, como centros de educação ou formação oficiais, além de ser intencionalmente seguida pelo aluno, podendo levar à obtenção de um reconhecimento formal como um diploma ou certificado, e na educação não formal, por outro lado, incidem atividades planejadas em termos de tempos e objetivos de aprendizagem mas não num contexto tão estruturado quanto o da educação formal senão em centros como organizações comunitárias ou associações da sociedade civil, por exemplo, e além disso é intencional por parte do aluno e normalmente não conduz à obtenção de um diploma. Enquanto que a educação informal é

aquela que se dá nas diversas situações do cotidiano, relativas ao trabalho, família ou lazer e também pode ser entendida como aprendizagem mediante a experimentação, sem estruturar-se segundo padrões mais estabelecidos de etapas ou objetivos de aprendizagem como os das modalidades anteriores, podendo ser intencional – ainda que na maioria dos casos seja acidental –, sem levar à obtenção de diploma.

A discussão sobre a validade e aplicabilidade destas modalidades de educação adquire ainda mais relevância quando se acrescenta a ela a questão da “obrigatoriedade” da educação, especialmente no atual contexto, já que estamos vivendo um momento decisivo para a educação musical no Brasil. A aprovação da Lei 11.769/2008, que define o ensino de música como conteúdo obrigatório no ensino fundamental, vem trazendo novas perspectivas desde então. Trata-se de um momento de reflexão a respeito do que, como e quando ensinar, para assim estabelecer bases sólidas para o futuro da educação musical. Considerando-se que o Brasil tem inúmeras experiências de ensino-aprendizagem em projetos de música comunitária, é imprescindível analisar o papel da música nestes projetos, a fim de delinear um panorama mais acurado da situação atual da educação musical no país. Deste modo, como a metodologia de ensino coletivo de instrumentos é uma das mais utilizadas neste contexto, desenvolveremos a discussão sobre o assunto no seguinte capítulo.

2. O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Os processos de ensino-aprendizagem de música em coletividade estão presentes em muitas manifestações culturais que utilizam a prática musical coletiva, tal como já foi indicado no capítulo 1.

A primeira referência de ensino-aprendizagem musical coletivo da qual temos notícia parece ser as práticas de canto em grupo, geralmente ligadas à espiritualidade e à religião; na música coral, o coletivo é uma característica intrínseca. Porém, a música instrumental também pode compartilhar esse aspecto de coletividade. Encontramos vestígios de prática instrumental em grupo no antigo Egito, na Mesopotâmia, na China, e na Ásia central, onde se formaram as primeiras orquestras para atos religiosos, funerários ou celebrações em geral (MICHELS, 1994, p. 159).

Apesar de não serem sinônimos, o ensino coletivo de música está estreitamente relacionado com a performance musical em grupo. Portanto, é difícil estabelecer uma linha divisória entre prática coletiva de música e o ensino coletivo de música, uma vez que em ambos os casos, os processos de fazer, imitar, ensinar e aprender estão interligados. Crousier (2001, p. 9) afirma que a prática em grupo e a “pedagogia de grupo”⁴ são diferentes mas complementares. Segundo Crousier, a presença de um grupo de alunos não implica necessariamente em utilizar a pedagogia de grupo (2001, p. 89), ou seja, que não é em todas as situações nas que se reúne um grupo de pessoas para tocarem juntas que se constitui um processo de ensino coletivo. Nas palavras do próprio Crousier, “se o grupo é a condição *sine qua non* para o estabelecimento de educação em grupo, esta não é, no entanto, uma condição suficiente” (2001, p. 90, tradução nossa). Também Barbosa (2006)

⁴ Termo utilizado pelo autor para designar o ensino coletivo de música. No presente texto também será utilizado como sinônimo de ensino coletivo, termo que tem sido mais adotado na área de educação musical no Brasil.

compartilha tal ideia, afirmando que nem toda atividade educativa que se dá quando as pessoas estão juntas em uma mesma sala de aula pode ser considerada um processo de ensino-aprendizagem coletivo. Os processos de ensino coletivo devem garantir a “construção e consolidação do conhecimento” e para isso é necessário que as pessoas “constituam um grupo, consciente de si e de suas atividades, coeso em seus propósitos [...]” (BARBOSA, 2006, p. 98).

Sendo assim, como poderíamos definir ensino coletivo? Crousier define ensino coletivo ou pedagogia musical em grupo como um “método de ensino que permite aos alunos construírem seu conhecimento por meio de uma atividade em grupo” (2001, p. 7, tradução nossa). Para Crousier, a força dinâmica do grupo seria o que permitiria a construção do saber e o desenvolvimento dos indivíduos (2001, p. 73). Por outro lado, Arlette Biget (2005, p. 21) acrescenta que:

Trabalhar a prática coletiva de música (do dueto até uma orquestra), é pretender formar um grupo homogêneo, a partir de indivíduos diferentes [...]. Na prática coletiva de música, o indivíduo deve servir ao grupo. A pedagogia de grupo é, ao contrário, usar o grupo para trazer à tona as personalidades individuais. Esta não é uma pedagogia destinada a um grupo mas uma pedagogia destinada a um indivíduo pela intermediação do grupo. (BIGET, 2005, p. 21, tradução nossa)

Para que aconteça o ensino coletivo, segundo Crousier (2001), é preciso haver uma interação entre o grupo, um diálogo, um intercâmbio de opiniões, ideias e reflexões. O ensino coletivo implica, conforme o mesmo autor (2001, p. 89), uma escuta ativa por parte de todos os membros do grupo, “uma atitude de escuta analítica e responsável”, com a finalidade de que os aprendizes possam reestruturar seu discurso musical a partir da interação com os outros. Para ele, os princípios da pedagogia de grupo devem basear-se em quatro processos, ou fases: tocar, escutar, compartilhar e repetir (2001, p. 35).

Este conceito de compartilhar por meio do diálogo também foi apontado por Barbosa (2006, p. 97) em sua proposta de “rodas de conversa” no ensino coletivo de instrumentos de banda, que teve como base os pressupostos de Paulo Freire:

As rodas de conversa podem fortalecer o processo pedagógico, permitindo sua construção coletiva. Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados, e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas, podem contribuir significativamente na metodologia do curso. (BARBOSA, 2006, p. 100)

Ou seja, o ensino coletivo permite a construção do conhecimento por meio da aprendizagem mútua, da troca de ideias e da reflexão conjunta.

No Brasil, o conceito de ensino coletivo tem sido discutido por pesquisadores da área nas diversas edições do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM). Nos anais produzidos pelo evento, podemos encontrar o texto de Maria Isabel Montandon (2004, p. 47), no qual afirma que não podemos confundir ensino coletivo com aula individual em grupo. Montandon cita dois critérios básicos da aula em grupo:

[Primeiro...] na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida (MEHR, 1965) – e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo (VERHAALLEN, 1987) –. Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo. (MONTANDON, 2004, p. 47)

Em sua postulação de dois dos critérios básicos para que ocorra o ensino coletivo, Montandon amplia a definição de ensino coletivo formulada por Crousier, acrescentando a ideia de “musicalização bem desenvolvida”, que denota a qualidade e abrangência do ensino em grupo. Para Montandon, os objetivos do ensino de piano em grupo não são “apenas” “ensinar a tocar piano” mas “ensinar música no piano” (MONTANDON, 2004, p. 45), ou seja, Montandon está referindo-se à educação musical através do ensino instrumental.

Tourinho (2003) também indica alguns dos princípios do ensino coletivo, ressaltando a ideia de que um aluno aprende com o outro e que o professor é orientador e mediador da aprendizagem, procurando respeitar a individualidade de cada um.

Em outras palavras, tudo indica que o ensino coletivo é uma ferramenta pedagógica importante, por meio da qual a construção do conhecimento de cada indivíduo que compõe o grupo realiza-se por meio da participação ativa, crítica e reflexiva, e pelas interações com os demais membros do grupo e com o professor.

2.1. Breve histórico do ensino coletivo

Podemos encontrar as origens do ensino coletivo, ou pedagogia de grupo, há milhares de anos atrás. Claude-Henry Joubert, no prefácio à obra de Arlette Biget, *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* (2005, p. 8-9), assinala os fundamentos da pedagogia de grupo na figura do filósofo grego Sócrates (470–399 a.C.) – mestre de Platão –, quem teria sido, em virtude da criação do método socrático, o pai do que poderíamos chamar aprender uns dos outros.

Posteriormente, no século XVI, a pedagogia das escolas jesuítas valorizaria também a aprendizagem mútua. Já no início do século XIX, as ideias do pedagogo suíço Pestalozzi, que reconhece o valor educativo do grupo nos processos de aprendizagem, influenciaram profundamente a educação em geral e, portanto, também a educação musical. No século seguinte, podemos encontrar bases teóricas da pedagogia em grupo nas ideias de Durkheim e do filósofo e educador John Dewey (REGNARD, 1989, p. 62), cuja concepção confere mais ênfase à importância dos processos de aprendizagem que ao domínio do conteúdo da matéria de estudo.

2.2. Histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais: Estados Unidos e Brasil

2.2.1. O ensino coletivo nos Estados Unidos

A música europeia começou a ser disseminada nos Estados Unidos (Virgínia e Massachusetts) com a chegada dos primeiros colonos em 1607. Um dos primeiros livros de ensino musical que se conhece foi escrito, no início do século XVIII, pelo pastor John Tufts (1689-1750) de Newbury (Massachusetts), *An Introduction to the Singing of Psalm Tunes* (1721), com o objetivo de ensinar música religiosa (salmos e hinos) à congregação. Sua promoção das “escolas corais” – incentivando o movimento dos professores de música que, por sua vez, viajavam por várias cidades dando aulas durante algumas semanas – influenciou o sistema público de ensino no país, fazendo de Tufts uma figura relevante para a história do ensino de música nos Estados Unidos (HOFFER, 2002, p. 79-80; FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 64).

As primeiras bandas militares aparecem no país por volta de 1800, e em 1820 surgem bandas locais por todo o país (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 66).

Após 1820, a Revolução Industrial havia levado imigrantes da Europa e do interior dos Estados Unidos às grandes cidades, o progresso (crescimento econômico e industrial) fez com que aumentasse a população e a sociedade estadunidense passasse de essencialmente agrícola a industrial e, conseqüentemente, mais pessoas foram expostas à cultura europeia (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 65).

Alguns dos responsáveis pela introdução da música nas escolas estadunidenses no início do século XIX foram William C. Woodbridge (1794-1845), Elam Ives (1802-1864) e Lowell Mason (1792-1872), que foram influenciados pelas ideias pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de seu discípulo, Hans Georg Nägeli (1773-

1836), quem adaptou os princípios pedagógicos de Pestalozzi ao ensino de música. Mason criou em 1832 a *Boston Academy of Music* e recomendou em 1836 a inclusão do ensino de música vocal nas escolas de ensino elementar em Boston, finalmente incluída em 1838 como matéria curricular (HOFFER, 2002, p. 80). No mesmo ano, incluiu-se a música no currículo de algumas escolas públicas em Cincinnati e Ohio e em várias outras cidades (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 66).

Nos Estados Unidos a educação instrumental do século XIX realizava-se, principalmente, de maneira privada. Pouco a pouco, e devido a vários motivos que veremos adiante, este panorama foi mudando até se produzir a introdução do ensino coletivo de instrumentos.

Na Europa, a metodologia de ensino de instrumentos em grupo foi introduzida a partir da criação do Conservatório de Leipzig, na Alemanha⁵, que foi fundado em 1843 pelo compositor Felix Mendelssohn. Mendelssohn era diretor da Orquestra da Gewandhaus em Leipzig, e os primeiros professores do conservatório foram músicos dessa orquestra; o objetivo do conservatório era formar a próxima geração de músicos para essa mesma orquestra. As aulas eram realizadas em grupos pequenos de alunos tocando conforme a prática de *master class* (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 67). Embora a origem do ensino coletivo na Europa se remonte a mais de dois séculos atrás, foi muito mais tarde, ao redor dos anos de 1980, que começou a estar em voga em países europeus, como no caso da França (CROUSIER, 2001, p. 7). Já na Espanha, a disciplina de aula coletiva se estabelece no currículo do grau elementar de música nas escolas e conservatórios somente em 1992⁶. Contudo, ainda hoje o ensino instrumental é altamente individualizado nas escolas de música e nos conservatórios europeus.

O modelo de aulas coletivas do conservatório de Leipzig foi o mais emulado pelos estadunidenses:

⁵ Considerado a escola superior de música mais antiga da Alemanha.

⁶ Ordem de 28 de agosto de 1992 pela qual se estabelece o currículo dos graus elementar e médio de Música e regula-se o acesso a tais graus. Ministerio de Educación y Ciencia, MEC, Espanha.

Muitos músicos alemães e professores formados ali antes de emigrar aos Estados Unidos e também 'americanos' que tinham ido a Leipzig a estudar música regressaram aos Estados Unidos com vontade de ensinar música “ao estilo europeu.” (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 67, tradução nossa)

Além da influência do conservatório de Leipzig, é relevante para o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos o trabalho de duas famílias de vendedores de instrumentos, principalmente de cordas: os irmãos Howell de Cotton Plant, Arkansas, e a família Benjamin de Nova Iorque e Filadélfia (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 67).

A iniciativa da família Benjamin fez com que se desenvolvessem várias escolas de ensino coletivo de violino. Em 1847, Lewis A. Benjamin organizou uma escola de música em Nova Iorque, oferecendo aulas coletivas de violino.

Por outro lado, James e Joseph Howell atuaram como professores e vendedores de instrumentos durante o período de 1849-1861. Os dois tinham sido instruídos em música vocal e utilizaram a metodologia do ensino vocal aplicada nas aulas em grupo de violino (KEENE, 1982, p. 272).

A partir deste momento, começa a expandir-se o ensino coletivo de instrumentos nos Estados Unidos. “A presença de orquestras europeias que se apresentavam em excursões pelos Estados Unidos despertou o interesse do público para o estudo da música instrumental” (YING, 2007, p. 1). Em muitos casos os docentes eram professores de canto coral que ensinavam o instrumento (YING, 2007, p. 12).

Após a guerra civil norte-americana (1861-1865), “os membros das bandas militares voltaram à vida quotidiana, esperando viver da música” (LABUTA; SMITH, 1997, p. 24, tradução nossa). Podemos destacar a figura de Patrick S. Gilmore (1829-1892), imigrante irlandês e diretor de banda durante a guerra, quem organizou vários grupos instrumentais que tocaram em turnês pelo país, gerando um considerável interesse pela música de banda “e uma explosão no número de bandas em todo o país” (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 66). Também as bem-sucedidas bandas de John Philip Sousa (1854-

1932) contribuíram para divulgar a prática instrumental coletiva tanto nos Estados Unidos como no exterior. Aliás, Sousa foi um grande promotor do ensino de música instrumental nas escolas quando este foi implantado posteriormente (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25).

O sucesso das bandas no período pós-guerra deixou em segundo plano os grupos de cordas, que passaram a ter menos relevância na sociedade norte-americana, porém, podemos destacar a orquestra Theodore Thomas. Criada em 1862, esta orquestra fez numerosas turnês pelos Estados Unidos (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25). “Esta época dourada das bandas profissionais alcançou o auge no início do século XX, coincidindo com a implantação dos primeiros programas de ensino instrumental nas escolas” (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 67, tradução nossa).

Nesta época, e como fruto da agitação cultural do momento, também foram fundados dois importantes conservatórios de música: *The Boston Conservatory* (1867) e o *The New England Conservatory*, no mesmo ano (OLIVEIRA, 1998, p. 5).

O professor e comerciante de instrumentos Eben Tourjée foi o primeiro a criar um conservatório de música nos Estados Unidos, fundando em 1867 o *The New England Conservatory of Music* (KEENE, 1982, p. 296). Tourjée era partidário das aulas em grupo, em uma época de transição na qual “o ensino instrumental em pequenos grupos foi usado nos conservatórios norte-americanos até que a educação musical instrumental se estabeleceu nas escolas públicas no século XX” (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 67, tradução nossa), e as primeiras orquestras nas escolas públicas começaram a formar-se no final de 1890 (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 68). Neste mesmo ano calcula-se que existiam mais de 10.000 bandas ativas nos Estados Unidos (RHODES, 2007).

Em 1898, do outro lado do mundo, na Inglaterra, a companhia Murdock de Londres, que se dedicava a comercializar instrumentos, começou a oferecer aulas coletivas de violino na *All Saints School* de Maidstone, proporcionando os instrumentos e todos os recursos necessários para as aulas (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 68). O “Movimento Maidstone” extinguiu-se com a primeira guerra mundial, mas a proposta foi emulada nos Estados Unidos por Charles Farnsworth, Albert Mitchell e Paul Stoeving, que tinham

presenciado pessoalmente os resultados do programa:

No começo do século, Albert Mitchell, supervisor de música em Boston, e seus colegas Charles Farnsworth e Paul Stoeving, estudaram o programa de Maidstone, com o objetivo de estabelecer orquestras nas escolas públicas dos Estados Unidos. Em 1911, Albert Mitchell e seus colegas, voltaram a Boston e organizaram aulas de violino extra-escolares para grupos de 16 a 20 alunos. (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25, tradução nossa)

O sucesso fez com que estas aulas se tornassem regulares e Mitchell publicou o método *Violin Class Method*, que substituiu os materiais didáticos ingleses utilizados até então (KEENE, 1982, p. 281-290). Segundo Deverich (1987, p. 39-56), esse método não parece ter tido grande influência sob o ponto de vista metodológico nas aulas instrumentais norte-americanas em geral, porém motivou as escolas a desenvolverem seus próprios programas de ensino instrumental em grupo.

Feldman e Contzius (2011) analisam a importância da influência do movimento Maidstone da seguinte maneira:

A importância do movimento Maidstone não foi a sua influência direta na pedagogia americana, mas a demonstração de que era possível criar um programa de instrução musical instrumental em grupo que ensinasse os alunos em grupo, desde o início da sua educação musical. (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 68, tradução nossa)

Esta ideia é muito importante para compreender a abrangência do ensino coletivo de instrumentos nas perspectivas atuais, que o consideram uma ferramenta de iniciação musical, de musicalização por meio dos instrumentos musicais, mostrando-se eficaz sem a necessidade de instrução individual complementar.

Uma das primeiras pessoas a aplicar a metodologia de ensino em grupo ao ensino de instrumentos de banda foi John W. Wainwright, na banda de um colégio de Ohio, que realizou uma turnê extensiva em 1914 e demonstrou, no nível da performance, a eficácia do ensino instrumental nas escolas, inspirando, conseqüentemente, a organização de bandas e os programas de ensino instrumental em muitos centros educativos (KEENE, 1982, p. 286-287).

Este foi um período de fundamental importância para a educação musical instrumental. “Tinha-se provado a efetividade das aulas em grupo e os supervisores das escolas começaram a prestar atenção à música instrumental, e começaram a buscar argumentos favoráveis para incluir as bandas no currículo” (KEENE, 1982, p. 288-289, tradução nossa). Entre estes argumentos, destacavam-se a democratização do ensino de música, o desenvolvimento de princípios democráticos e o sentido de pertinência à comunidade (KEENE, 1982).

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), continuou crescendo o interesse pelas bandas, em detrimento das orquestras. As bandas militares foram onipresentes durante a guerra. Os educadores musicais e os administradores das escolas ganharam suporte para a realização dos programas de música coletiva, por enfatizarem os benefícios extramusicais e sociais destes conjuntos/grupos (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25-26). Feldman e Contzius (2011) descrevem a mudança do *status* das bandas durante este período:

A Primeira Guerra Mundial marcou uma grande mudança no *status* das bandas escolares e, ao mesmo tempo que aumentaram em número, começaram a suplantiar as funções das orquestras nas escolas [...] A própria guerra influenciou o aumento das bandas de duas maneiras: primeiro, por estimular o desejo da música patriótica que as bandas tocavam frequentemente, e segundo, por proporcionar formação à diretores de banda que se tornaram a seguinte geração de professores. (FELDMAN; CONTZIUS, 2011, p. 68, tradução nossa)

“Em 1915, Albert Austin Harding chegou a afirmar que no Estado de Illinois havia mais bandas do que cidades” (RHODES, 2007, tradução nossa). Formaram-se bandas pequenas em todo tipo de organizações e instituições: igrejas, empresas, escolas, universidades, prisões, etc.

Após a Primeira Guerra Mundial, muitos diretores de bandas militares começaram a ensinar música nas escolas, o que, por sua vez, favoreceu o aprimoramento da qualidade das bandas e o interesse pelas mesmas. “Foram publicados vários métodos de ensino coletivo, e programas de música de alta qualidade começaram a realizar-se em importantes cidades como Cleveland, Los Angeles, Chicago, Detroit, Cincinnati, Kansas

City...” (HOFFER, 2002, p. 82, tradução nossa).

Nos anos de 1920 a 1930, as bandas de jazz começam a ganhar popularidade tomando o lugar das bandas de concerto e das bandas militares que, apesar de começarem a sofrer um declive por vários motivos, tiveram um papel fundamental para a aceitação do ensino coletivo:

[...] o interesse pelas bandas de concerto e orquestras profissionais havia aumentado também o interesse do público pela música que, no período de entre 1920 a 1940, foi de rápida expansão nas escolas públicas. As aulas de instrumentos em grupo, por exemplo, tinham sido oferecidas em regiões do país já antes da guerra civil, mas na mudança de século este tipo de ensino ganhou ampla aceitação nas escolas públicas. (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25, tradução nossa)

“Como resultado, as bandas adquiriram um lugar oficial nas escolas em 1923, e tinham ensaios regulares sob a direção de músicos treinados e assalariados, embora fossem, geralmente, músicos não certificados” (LABUTA; SMITH, 1997, p. 25-26, tradução nossa). Por outro lado, Hoffer (2002) também assinala um rápido crescimento da música instrumental nos colégios norte-americanos entre 1920 e 1930 até o ponto de constatar que não havia suficiente pessoal preparado para ensinar música nesta etapa educativa. Portanto, os colégios ofereceram o trabalho a músicos profissionais, “uma tendência que foi muito impulsionada pelo desemprego no início dos anos 1930” (HOFFER, 2002, p. 108).

As primeiras competições de bandas entre escolas (*The national school band contests*) foram realizadas a partir de 1923, com o suporte de comerciantes de instrumentos que viam nos programas de música instrumental nas escolas públicas o novo mercado ao qual aspiravam.

O primeiro concurso foi realizado em 1923 pela *Music Industries Chamber of Commerce*, os dois concursos seguintes realizaram-se em 1924 e 1925 pelo *National Bureau for the Advancement of Music*, e a partir de 1926 pela *National School Band Association*, a qual foi fundada nesse mesmo ano (BARBOSA, 1996, p. 43). Em poucos anos a quantidade de participantes nos concursos aumentou consideravelmente. Por exemplo, segundo dados da *National School Band, Orchestra and Vocal Association*

(NATIONAL SCHOOL MUSIC COMPETITION-FESTIVALS, 1940, p. 5 apud HOLZ; JACOBI, 1966, p. 7) no concurso de âmbito nacional de 1923 participaram 30 bandas com aproximadamente 1400 alunos, nas competições regionais de 1940 participaram aproximadamente 1949 escolas e 57373 alunos.

Estas competições estimularam, segundo Rhodes (2007), a melhoria da qualidade do ensino tanto no nível da educação secundária, por meio da contratação de profissionais (diretores de banda), como na formação universitária dos professores de instrumento, como maneira de melhorar a qualidade da performance das bandas. É importante ressaltar que o primeiro método para ensino coletivo de instrumentos de banda, criado por Maddy e Giddings, foi publicado também em 1923 (HOLZ; JACOBI, 1966, p. 12).

Com o crescimento do país, a sociedade estadunidense passava a ser mais urbana, de forma que as transformações sociais também tiveram reflexo nas escolas. Nos anos 40 constata-se um aumento de 70% do alunado nos colégios e isto teve reflexo na variedade de cursos oferecidos no currículo que já incluía música instrumental e coral nesta época, sendo as primeiras agrupações instrumentais escolares as orquestras (HOFFER, 2002, p. 82).

Após a Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, aumentou o número de alunos matriculados nas escolas públicas. Depois que a União Soviética lançasse o Sputnik I, em 1957, os Estados Unidos empreenderam mudanças radicais no seu sistema educativo, investindo mais em educação, especialmente nas áreas de matemática, ciências e línguas estrangeiras (LABUTA; SMITH, 1997, p. 34). Os programas de música cresceram nestas décadas (HOFFER, 2002, p. 82-83), e houve, sobretudo, um aumento no número de bandas escolares devido à importância das bandas nos eventos esportivos (LEEDER; HAYNIE, 1958, p. 101). Nesta época algumas das pedagogias de educação musical geral que haviam sido desenvolvidas em outros países chegaram aos Estados Unidos (LABUTA; SMITH, 1997, p. 36) (abordaremos com maior profundidade a importância destes métodos no ensino instrumental em grupo no item 2.3.1. O ensino coletivo de instrumentos e a

influência dos métodos ativos).

Ao longo das décadas seguintes, a educação musical nos Estados Unidos foi aprimorando-se, chegando a exercer influência nas abordagens utilizadas em outros países, como no caso do Brasil. “Atualmente a música instrumental faz parte do currículo da maioria das escolas americanas e a maioria destas escolas utiliza a metodologia de ensino coletivo. Elas a incluem a partir da quarta ou quinta série do primeiro grau como disciplina optativa” (BARBOSA, 1996, p. 44).

2.2.2. O ensino coletivo no Brasil: histórico e panorama atual das pesquisas

2.2.2.1. Histórico do ensino coletivo no Brasil

No Brasil o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início com as primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial, conforme aponta Cruvinel:

Das bandas de escravos, vieram posteriormente as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba. Porém, nesses grupos, aprendia-se – e ainda se aprende – com a prática, sem uma preocupação de sistematização pedagógica. (CRUVINEL, 2005, p.70)

Já no século XX, Cruvinel (2005), Ying (2007), e Galindo (2000) apontam o Canto Orfeônico de Villa-Lobos como uma das grandes iniciativas de ensino coletivo no Brasil nos anos 30, o qual difundiu o canto coral em todas as escolas públicas do país.

No interior do Estado de São Paulo, em junho de 1962 iniciou-se um projeto pioneiro de ensino coletivo de instrumentos musicais de sopro. O professor José Coelho de Almeida foi procurado pelo Sr. João Chammas para organizar uma banda com os filhos dos operários da fábrica têxtil São Martinho, em Tatuí (Fábrica de Fiação e Tecelagem São Martinho), na ocasião da campanha política de Adib Chammas como candidato a deputado

federal. Coelho ministrava aulas de instrumento em grupo e desenvolveu seu próprio método baseado nos preceitos psicopedagógicos do educador musical belga Edgar Willems (DE ALMEIDA, informação verbal)⁷.

Na década de 1970, o professor e violinista Alberto Jaffé e sua esposa, a pianista Daisy de Luca, iniciaram um projeto de ensino coletivo de instrumentos de cordas. Em 1975 implantaram um programa de ensino coletivo de cordas em Fortaleza (Ceará) patrocinado pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Em 1978, este programa foi difundido por algumas das principais cidades do Brasil, graças ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) (CRUVINEL, 2004, p. 78). Porém, não perdurou por muito tempo nestas cidades. “Em 1979, Jaffé implantou o programa em São Paulo, a convite do Serviço Social do Comércio (SESC)” (CRUVINEL, 2005, p. 71). Também na década de 70, no Estado de São Paulo introduziu-se a metodologia de Robert Pace para piano em grupo (MONTANDON, 2004, p. 45); na mesma época em Belém do Pará, Linda Kruger introduzia a metodologia de ensino coletivo de cordas no Conservatório Carlos Gomes (BARBOSA, 1996, p. 44).

Posteriormente, na década de 1980 o ensino coletivo de cordas difundiu-se a outras cidades do interior do Estado de São Paulo. José Coelho de Almeida iniciou um projeto de iniciação musical por meio do ensino coletivo de cordas, como diretor do Conservatório Estadual de Tatuí, e empreendeu projetos de ensino coletivo em outros programas como no curso de Educação Artística da Faculdade de Filosofia de Tatuí, no Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Campinas, na Escola Britânica de São Paulo, no Serviço Social da Indústria (SESI) do Estado de São Paulo (DE ALMEIDA, 2004, p. 28). Na área de instrumentos de banda, destacam-se dois projetos: o primeiro, realizado em 1989 na Banda Municipal de Nova Odessa, e o segundo, na Banda Municipal de Sumaré, ambos no Estado de São Paulo, entre os anos de 1990 a 1992 (BARBOSA, 1996, p. 44).

Pouco tempo depois, em 1995 a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo

⁷ Informação fornecida por entrevista telefônica com José Coelho de Almeida realizada pela autora em junho de 2011.

criou o Projeto Guri que, por sua dimensão e recursos humanos implicados, poderia considerar-se o maior projeto de ensino coletivo do país na atualidade. A este projeto falaremos extensivamente mais adiante em um capítulo à parte, já que é a instituição junto à qual se realizou o trabalho de campo para esta pesquisa.

O sucesso do ensino coletivo de instrumentos em projetos como o Projeto Guri também poderia ser um fator importante para compreender porque um grande número de instituições de ensino formal, não formal e informal trabalha atualmente com essa modalidade educacional no Brasil. Neste sentido, cabe citar o levantamento que Cruvinel (2004) faz das instituições e pesquisas que utilizam ou abordam o ensino coletivo em diferentes estados do Brasil:

Na Bahia ocorre Projeto Axé, nos Alagados (Sopros/Joel), Cordas (Oscar Dourado), Igreja (Alípio e Marcus). Através da UFBA, Alda de Oliveira e Diana Santiago (piano em grupo), Cristina Tourinho (violão), (sopros/Joel). Em Belo Horizonte, o professor Abel Moraes desenvolveu trabalho monográfico e dissertação de mestrado sobre o tema, sendo o instrumento enfocado *cello*. Em Santa Maria, RS, Marcos Kröning Corrêa (violão em grupo). Em Brasília, Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz (piano em grupo). Em Goiânia, os trabalhos mais expressivos são do Mvsika – Centro de Estudos, iniciado no ano de 1994, e das Oficinas de Cordas – EMAC-UFG, iniciado no ano de 2000, tema do presente estudo. (CRUVINEL, 2004, p. 78)

No Estado de São Paulo podemos destacar os seguintes projetos sociais que utilizam hoje o ensino coletivo como metodologia: o Projeto Guri da Associação dos Amigos do Projeto Guri (AAPG), o Guri Santa Marcelina, Projeto Meninos do Morumbi, Orquestra de Metais Lyra Tatuí (liderado por Adalto e Sílvia Soares), Instituto Baccarelli, A toda corda (UNESP, liderado por Luiz Amato e Liu Man Ying), Acorde para as cordas – Instituto Pão de Açúcar (Osasco, Renata Jaffé), Projeto Nova Harmonia (Barueri), Projeto Veredas (Osasco, Beth Parro), Projeto da Tim, Projeto Toque de Lata (Ribeirão Preto, Márcio Coelho, Deva Mille), Bate Lata (Fundação Orsa, em Campinas), e o Projeto Camerata (Presidente Prudente, com Luiz Antônio Perez Filho à frente).

Além das bandas de música disseminadas por todo o estado, cujo trabalho tem sido fomentado pelas atividades de formação do Coreto Paulista, podemos encontrar

escolas de música e conservatórios que também têm implementado a abordagem coletiva de ensino. Entre elas destacam-se a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) (antiga ULM – Universidade Livre de Música); o Centro Musical de São Paulo (CEMASP); o Conservatório de Guarulhos; o Conservatório Dramático Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí; SESC-Serviço Social do Comércio Vila Mariana e o Centro Experimental de Música (CEM) do SESC Consolação de São Paulo.

Estas experiências e casos práticos do ensino coletivo de instrumentos deram origem a muitas pesquisas nos últimos anos, tal como veremos a seguir.

2.2.2.2. Panorama atual das pesquisas em ensino coletivo

Os trabalhos dos pesquisadores citados na revisão bibliográfica, realizada para a presente pesquisa, têm contribuído para potencializar o interesse pelo ensino coletivo como ferramenta metodológica e de iniciação musical. Neste sentido, cabe citar as diversas atividades e sucessivos encontros científicos como âmbitos importantes para a pesquisa, contribuindo para a troca de ideias, reflexões e aprimoramento desta metodologia, tal como o Primeiro Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), realizado em Goiânia em 2004 e que teve sua segunda, terceira e quarta edição em 2006, 2008 e 2010.

Outra fonte bibliográfica de grande relevância para o desenvolvimento do presente trabalho foi a leitura de dissertações de mestrado, tais como as produzidas pelos alunos da Universidade de São Paulo (USP) sobre ensino coletivo de instrumentos de cordas. Essas dissertações foram apresentadas por vários pesquisadores, entre os quais se destacam José Leonel Gonçalves Dias (1993), Enaldo Antonio James de Oliveira (1998), João Maurício Galindo (2000) e Liu Man Ying (2007), ressaltando-se que esses três últimos também trabalharam no Projeto Guri.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) encontramos o trabalho

de Alexandre Henrique Isler Chagas (2007) sobre a prática coletiva na orquestra infantil de cordas.

Nas pesquisas sobre ensino coletivo de instrumentos de sopro destacam-se os trabalhos de: Joel Barbosa (1994), criador do método de ensino coletivo de sopros *Da Capo*; Fabricio Dalla Vechia (2008) e Marco Antônio Toledo Nascimento (2007), que estudaram o método *Da Capo*; e Marcos dos Santos Moreira (2007), que fez uma comparação entre o ensino coletivo e o tradicional de bandas de música.

Cruvinel (2004, p. 79; 2005, p.71) fez um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre ensino coletivo de instrumentos realizado por educadores brasileiros, ressaltando, além dos descritos anteriormente, os trabalhos de Tourinho (1995); Kruger e Peixoto (1991), Moraes (1995, 1996) e Cruvinel (2001, 2003).

Nos anais do XIX Congresso Nacional organizado pela ABEM em 2010 foram publicados 23 artigos sobre ensino coletivo, e deste total destaca-se a produção das universidades: Federal de São Carlos (UFSCAR), Federal do Ceará (UFC), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Federal de Goiás (UFG), e Federal da Bahia (UFBA).

Em geral, as pesquisas de ensino coletivo são mais abundantes para instrumentos de cordas friccionadas, seguidos pelos de sopro, violão e piano. A maior parte das pesquisas concentra-se em aspectos metodológicos, ou aspectos motivacionais e sociais. Neste levantamento bibliográfico não foi encontrada nenhuma pesquisa com foco específico nas contribuições do ensino coletivo de instrumentos para o desenvolvimento de habilidades musicais, especialmente habilidades de percepção harmônica. E, portanto, esta constatação foi determinante para a realização da pesquisa descrita ao longo do presente trabalho.

2.3. Aspectos pedagógicos do ensino coletivo de instrumentos

2.3.1. O ensino coletivo de instrumentos e a influência dos métodos ativos

No século XX observa-se um movimento mundial a favor da educação musical que incorpora as tendências gerais da educação moderna (WILLEMS, 1994, p. 13). Um dos principais eventos que marcaram este movimento foi a criação da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) em 1953, em Bruxelas sob o auspício do Conselho Internacional de Música da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo desta primeira conferência foi reunir um grande número de especialistas em educação musical de todos os níveis e de diferentes partes do mundo para estudar os problemas relacionados com a educação musical e definir métodos para a educação na escola, educação de adultos e formação de professores.

A educação musical do último século foi marcada pela influência dos chamados métodos ativos de importantes educadores musicais como Willems, Orff, Kodály e Suzuki, que enfatizam os processos de ensino e aprendizagem em grupo.

Para esses grandes pedagogos musicais, influenciados pelas ideias de Jaques-Dalcroze (1865-1950), a educação musical deveria estar ao alcance de todos nas escolas públicas, e não somente reservada a uma elite de jovens “dotados”. Um dos princípios educacionais desse novo movimento de ensino musical foi o “aprender fazendo”, seguindo os preceitos de Comênio. O componente lúdico, o desenvolvimento da criatividade e o aprendizado musical em grupo também são elementos característicos da maior parte das abordagens propostas nos métodos ativos.

Jaques-Dalcroze (1898 apud BACHMANN, 1998) utiliza as aulas de música e movimento em grupo para internalizar os elementos musicais e desenvolver a musicalidade. Também enfatiza a importância das aulas de rítmica em grupo para o primeiro

desenvolvimento social das crianças. Aprendizagens como “respeitar sua vez” são importantes para desenvolver a cooperação e a integração no grupo. Conforme Jaques-Dalcroze:

O trabalho em grupo pode realizar-se com bom proveito desde os 9 anos. O pensamento da criança é, ao mesmo tempo, o suficientemente flexível e autônomo para que, por um lado, possa colaborar com os outros para realizar uma tarefa que dependa da adequada participação do grupo e, por outro lado, possa apreciar na sua justa medida a correspondência de ações complementares que podem efetuar-se em relação a um todo sem perder sua autonomia. (JAQUES-DALCROZE, 1898 apud BACHMANN, 1998, p. 245)

Para Edgar Willems (1890-1978) (1994, p. 28), a educação musical deve seguir as mesmas leis psicológicas que a aprendizagem da linguagem, passando pelos níveis físico, afetivo e mental. Willems é defensor da iniciação musical como preparação para o “pré-solfejo” e para o “pré-instrumento”. Em seu livro *El Valor Humano de la Educación Musical* (1994), o autor afirma que “qualquer aprendizado instrumental deveria ser precedido por uma iniciação musical (base rítmica, melódica e auditiva) e, se possível, por um curso pré-instrumental” (p. 131, tradução nossa). Segundo Willems, a preparação rítmica e auditiva é imprescindível para executar um instrumento com musicalidade. Todas estas aulas de iniciação musical que seguem esta abordagem realizam-se em grupo.

A abordagem metodológica de Carl Orff (1895-1982) e Gunild Keetman (1904-1990), conhecida como Orff-Schulwerk, também enfatiza o ensino de música em grupo; Goodkin (2002) define-a como educação musical holística, “uma maneira de aprender música cantando, dançando, tocando instrumentos e improvisando” de maneira cooperativa (p. 1, tradução nossa). A abordagem Orff-Schulwerk sugere um processo que utiliza o jogo, a execução vocal e instrumental, a improvisação, o movimento, a dança e a dramatização em um estilo elementar, de forma que o aprendizado musical em grupo é essencial. Segundo Hermann Regner, professor do Instituto Orff de Salzburgo entre 1964 e 1993, “é fundamental integrar na formação básica do indivíduo o elemento social de fazer música coletivamente” (apud CEBALLOS, 2002, p. 53, tradução nossa).

Já o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) utiliza o canto coletivo como base

para o desenvolvimento musical. O trabalho de Kodály com a música folclórica inspirou Villa-Lobos para a criação de seu trabalho no Canto Orfeônico (FONTERRADA, 2008, p. 213).

Todas as abordagens e linhas de ensino musical descritas anteriormente utilizam a metodologia de grupo, mas entre elas a que mais enfatiza a ideia do ensino de instrumento como ferramenta de iniciação musical e musicalização é a do método criado pelo violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki (1898-1998). Esta obra baseia-se na prática instrumental para chegar ao desenvolvimento musical do indivíduo (SUZUKI, 1983), e ainda que a metodologia tenha sido inicialmente pensada para o violino, foi ampliada posteriormente a outros instrumentos como viola, violoncelo, contrabaixo, piano, flauta, harpa, violão, flauta doce e voz.

As ideias de Suzuki evidenciam a importância da aprendizagem de um instrumento para chegar a desenvolver-se musicalmente e, a partir de suas propostas, muitos pedagogos, pesquisadores e educadores musicais consideram o ensino instrumental como requisito imprescindível para o desenvolvimento musical, por isso consideramos que o ensino coletivo de instrumentos é uma ótima ferramenta de iniciação musical.

2.3.2. Fundamentos pedagógicos gerais do ensino coletivo de instrumentos

O ensino coletivo de instrumentos é uma metodologia geralmente utilizada na iniciação instrumental, que constitui hoje uma prática habitual em escolas de música e conservatórios da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil. Além dos possíveis motivos econômicos, de recursos humanos e materiais, existem outras razões educativas para a utilização do ensino em grupo como ferramenta de iniciação musical que vão do desenvolvimento especificamente musical até o desenvolvimento global do indivíduo. Vários pesquisadores e educadores musicais têm se manifestado a favor do ensino coletivo de instrumento, devido aos grandes benefícios pedagógico-musicais que oferece

(CEBALLOS, 2002; FUENTES; CERVERA, 1989; GORDON, 1997a; SWANWICK, 1994).

Do mesmo modo, o ensino coletivo de instrumento sustenta-se em vários princípios psicopedagógicos baseados no construtivismo e na teoria da aprendizagem social, que defendem que a aprendizagem se dá no âmbito coletivo (FEITOSA, 2005, p. 35 apud BARBOSA, 2006, p. 97). As diversas teorias psicológicas e educativas compreendidas na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem “[...] compartilham o mesmo pressuposto de que o conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade mas uma construção ativa do sujeito em interação com o contexto sociocultural” (TRILLA, 2007, p. 179, tradução nossa). A teoria da aprendizagem social “sustenta que as crianças aprendem por meio da observação e imitação dos modelos e que se reforça a conduta aprendida por meio de um sistema de recompensas e castigos” (PAPALIA; OLDS, 1992, p. 27, tradução nossa). “Nos trabalhos de Vygotsky (1934, 1935) e de seus discípulos postulam-se as origens sociais da inteligência”, segundo estes trabalhos a socialização originaria a inteligência, já que apareceria primeiro no plano interpessoal e, depois do processo de internalização, passaria ao plano intrapessoal (ECHEITA, MARTÍN, 1992, p. 51, tradução nossa).

Entre as abordagens atuais da teoria social da aprendizagem, existem integrações com a abordagem cognitiva de Piaget. “A teoria da aprendizagem social tem raízes nos princípios de reforço, contudo, também recorre tanto a intuições psicanalíticas como à psicologia cognitiva e social” (HARGREAVES, 1998a, p. 31, tradução nossa). Do mesmo modo, os processos de ensino-aprendizagem na aula coletiva de instrumento favorecem tanto a aprendizagem por observação-imitação como a aprendizagem cooperativa.

Echeita e Martin (1992, p. 49) afirmam que um dos avanços realizados nos últimos anos na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem é o “reconhecimento do papel central dos processos de interação social que se estabelecem tanto entre os alunos como entre eles e o professor”. Os autores afirmam ainda que estas interações ocorrem

tanto em nível cognitivo como social e afetivo, denominando o conjunto de processos cognitivos e afetivo-motivacionais como relações psicossociais na sala de aula, de forma que tais interações seriam o campo de estudo da aprendizagem cooperativa, que é, por sua vez, uma das bases teóricas do ensino coletivo de instrumentos musicais.

A metodologia de aprendizagem cooperativa tem origem na obra de John Dewey (1916, 1970) e é uma das contribuições da psicologia social no âmbito educacional. Recentemente, encontramos autores como Shlomo Sharan e Yael Sharan (1992) da Universidade de Tel Aviv (Israel) e Johnson, Johnson e Smith (1991) da Universidade de Minnesota, que também abordaram esta metodologia.

Tal metodologia de ensino pressupõe “trabalhar com uma ou várias pessoas para atingir objetivos comuns de aprendizagem”, maximizando desta maneira a aprendizagem de todos os indivíduos do grupo (BARKLEY; CROSS; MAJOR, 2005, p. 17). A aprendizagem cooperativa permite “potenciar os processos interativos em favor de uma aprendizagem significativa de todos os alunos” (ECHEITA; MARTÍN, 1992, p. 49). Segundo Benito e Cruz:

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho em pequenos grupos, na qual os alunos aprendem uns com outros, mediante a interação entre eles. Desta maneira se permite que o conhecimento se construa de maneira conjunta, entre professores e alunos, em um contexto que facilite a responsabilidade compartilhada e as habilidades interpessoais, como comunicar, organizar o trabalho e tomar decisões. (BENITO; CRUZ, 2005, p. 16, tradução nossa)

Para Johnson, Johnson e Holubec (2004) o ensino coletivo tem algumas vantagens em relação à aprendizagem individual. Quando o aluno interage individualmente há um favorecimento da competitividade e do trabalho individual e, por contraposição, quando os alunos interagem em grupo, os objetivos educativos podem ser orientados tanto no desenvolvimento individual como no desenvolvimento coletivo. Assim, o trabalho em grupo permite o desenvolvimento de capacidades tanto individuais como coletivas.

Neste tipo de aprendizagem, o grupo se une para alcançar uma meta e uma recompensa comuns, e para isso o sucesso dos colegas é tão importante como o sucesso

próprio (ECHEITA; MARTÍN, 1992, p. 61). Assim, tal aprendizagem baseia-se na colaboração e não na competitividade. Segundo Slavin:

A aprendizagem cooperativa implica em mudanças nos três elementos principais que compõem a estrutura da aprendizagem, mas é fundamentalmente uma mudança na estrutura interindividual de recompensa; de uma estrutura competitiva a uma estrutura cooperativa. Naturalmente, estas mudanças são praticamente inevitáveis. É necessário passar da estrutura da atividade primariamente individual, com frequentes *master classes*, a uma estrutura caracterizada pela interação dos estudantes em pequenos grupos, e conseqüentemente, para que estes tenham mais autonomia na realização de seu trabalho. Estas mudanças acompanham o desenvolvimento de técnicas de aprendizagem cooperativa e uma substituição da estrutura de interindividual de recompensa. (SLAVIN, 1980, p. 316, tradução nossa)

Na realização de atividades de forma cooperativa, “os alunos estão estreitamente vinculados, de maneira que cada um deles sabe e sente que seu sucesso pessoal ajuda os colegas do grupo a atingirem os resultados almejados por cada membro do grupo” (ECHEITA; MARTÍN, 1992, p. 56, tradução nossa).

Trabalhar conjuntamente para realizar tarefas como tocar uma melodia de ouvido ou realizar uma composição em grupo, são formas eficazes de promover a aprendizagem ativa e cooperativa. Esta metodologia é proposta por Lucy Green em *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy* (2008), onde a autora discute as estratégias utilizadas por músicos populares aplicadas nas aulas de ensino formal de música.

No ensino coletivo combinam-se as interações entre professor-aluno e aluno-aluno, esta rica troca de demonstrações, valorações e comentários torna o processo educativo mais efetivo e motivador (BORRÁS; GÓMEZ, 2010, p. 110). Aprender dos e com os outros supõe uma aprendizagem a partir da qual cada individuo desempenha uma dupla função, é responsável pela própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, é um facilitador da aprendizagem dos demais. O aluno pode ser ora mestre, ora aprendiz, dependendo da tarefa a ser realizada.

Na aprendizagem cooperativa, os alunos aprendem a autorregular os próprios processos de aprendizagem. A interação com os outros alunos potencia a metacognição, que supõe a compreensão, supervisão e detecção de erros (HALL et al., 1989 apud ARASA, 2008, p. 24).

Além disso, o método cooperativo contribui para desenvolver a criatividade. Segundo Martin e Newman (2009, p. 154, tradução nossa), “a criatividade se desenvolve mais facilmente mediante a metodologia da aprendizagem cooperativa, e ambos aspectos combinam-se de forma natural por meio da aprendizagem musical”. O respeito pelas diferenças, integração e coesão de grupo também se fomenta pela prática coletiva e ensino coletivo de música. Cada aluno tem ritmos e estilos de aprendizagem únicos, pois, como afirma Arlette Biget (2005) descobrir os ritmos dos outros é também compreender e aceitar que cada pessoa tem uma percepção e expressão individuais. Para tocar em grupo, é necessário abandonar nosso próprio ritmo e adaptar-se ao ritmo do outro.

Na prática coletiva de uma tarefa musical (como, por exemplo, na execução ou composição) desenvolvem-se habilidades sociais implicadas nos processos e coordenação com o grupo, tomada conjunta de decisões, responsabilidade com os outros e valorização do trabalho dos outros, o que favorece a socialização, a integração e a coesão de grupo. Para Crousier (2001, p. 91) este tipo de ensino ajuda a aprender a viver em sociedade, em um grupo organizado, e ajuda a aprender a trabalhar com métodos de trabalho diferentes, onde todos aprendem a ser responsáveis. Nas aulas em grupo, a oportunidade de relacionar-se com outros colegas é ainda fonte de motivação (RUBIO; SERRA, 2009, p. 32). Muitos educadores musicais que utilizam o ensino coletivo afirmam que é um recurso mais motivador que o ensino individual, tanto para o aluno como para o professor. Além disso, os elogios, reconhecimentos e valorações que o indivíduo recebe do grupo contribuem para aumentar a autoestima. Vale ressaltar que a importância da motivação na aprendizagem de música tem sido estudada por Parncutt e McPherson (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007), entre outros. No Brasil, encontramos as pesquisas de Dantas (2010a, 2010b) com relação à motivação e à aula coletiva de instrumento.

2.3.3. Fundamentos educativo-musicais: benefícios do ensino coletivo de instrumentos

Além dos aspectos mencionados anteriormente, o ensino coletivo de música ainda contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a competência musical.

Alguns educadores musicais como Edwin Gordon (1997a) e Keith Swanwick (1994) afirmam que o ensino instrumental para principiantes é mais eficiente quando realizado de forma coletiva. Também Tourinho (2006, p. 89) faz referência às pesquisas de Oliveira (1998) e Galindo (2000), para afirmar que “o aprendizado de parâmetros técnicos e musicais é acelerado pelo convívio e pela observação de si mesmo e dos outros colegas”. Segundo Fuentes e Cervera (1989):

Na prática instrumental confluem a formação melódica e a formação harmônica. A prática instrumental, por sua vez, requer habilidades psicomotoras muito variadas e muita coordenação. Deduz-se de tudo isso que uma formação musical que não inclua de alguma maneira a prática instrumental – ou coral – seria uma formação musical incompleta. (FUENTES; CERVERA, 1989, p. 201, tradução nossa)

Na execução em grupo – uma das principais atividades do ensino coletivo de instrumentos –, os intérpretes precisam fazer constantes ajustes de afinação, ritmo, sonoridade e matizes expressivas (GORDON, 1997a). Para que isso ocorra, os alunos precisam desenvolver o controle motor, a sincronização (para manter o pulso e adaptar-se ao andamento do grupo), o controle da sonoridade, além do equilíbrio, afinação, igualdade estilística de articulações, fraseado, dinâmicas e timbre, entre outros.

Todos esses mecanismos baseiam-se na audição tanto melódica como harmônica. É imprescindível, portanto, que o indivíduo perceba o que está acontecendo a seu redor para se adaptar ao grupo. Ou seja, é necessário escutar a si mesmo e os outros.

Neste sentido, Gordon (2008, p. 28) acrescenta que o ensino coletivo de

instrumento nos primeiros níveis de iniciação instrumental contribui para desenvolver o que ele chama de “audiação” (*audiation*), isto é, o fenômeno que “ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente”.

Para Gordon a “audiação” é a base da aptidão musical; uma habilidade essencial para a aprendizagem musical (GORDON, 1997b, p. 91). Gordon defende que a iniciação instrumental deve ser realizada em grupo porque assim os alunos aprendem a escutar e “audiar”, em lugar de memorizar e imitar a música (GORDON, 2007, p. 3). Por outro lado, também afirma que estes benefícios podem ser maiores se o ensino coletivo for realizado com instrumentos de diferentes naipes.

As crianças que estão a ter aulas de instrumento devem ser agrupadas heterogeneamente quanto à sua aptidão musical geral, e é importante que nem todas as crianças, em um grupo determinado, toquem o mesmo instrumento. É mais útil que as crianças toquem instrumentos de famílias diferentes, como madeiras e metais, que tê-las todas tocando instrumentos da mesma família. Quando as crianças ouvem os timbres dos vários instrumentos produzem sons de várias alturas e ao mesmo tempo adaptam sua afinação e seu próprio ritmo aos sons do grupo como um todo, e suas competências de audiação se desenvolvem mais rápido. (GORDON, 2008, p. 143, tradução nossa)

Em contrapartida, referindo-se às aulas elementares de metais e tratando especificamente do ensino da técnica instrumental, Whitener (1997 apud VECCHIA, 2008, p. 25) afirma que, quando as turmas são compostas pelo mesmo tipo de instrumento, a aprendizagem técnica do mesmo é mais efetiva.

Assim, apesar de algumas divergências em virtude de seu campo de aplicação, todas as fontes bibliográficas consultadas a respeito das vantagens educativo-musicais do ensino coletivo de instrumentos musicais fazem referência ao desenvolvimento auditivo. Segundo Ceballos (2002, p. 58) “a prática coletiva de música ajuda a compreender o material musical, não somente com relação à linguagem musical e a capacidade auditiva, como também ao desenvolvimento de habilidades interpretativas relacionadas com a expressão e a dinâmica musical”. Fuentes e Cervera (1989, p. 41) também se manifestam a favor da prática de ensino coletivo como meio de reforçar o ouvido musical, além do

sentido melódico e rítmico.

Para Biget (2005, p. 22, tradução nossa), “o grupo permite experimentar, sentir e avaliar os princípios essenciais e fundadores da música (alturas, durações, nuances, timbres, formas de ataque). O trabalho de afinação, de ritmo, de fraseado, ou da expressividade encontrada no grupo se tornará vivo”. A autora descreve que existem diferentes tipos de ouvido que se desenvolvem no ensino coletivo: melódico, harmônico e qualitativo (para apreciar nuances, frases, articulações, timbres diferentes).

Crousier (2001, p. 90) analisa as vantagens que a pedagogia de ensino coletivo tem para os alunos, para o professor e para os pais, expondo as vantagens no plano musical para os alunos que participam deste tipo de aula:

- Entram desde o início em uma dimensão musical polifônica (formação necessária para instrumentos monofônicos);
 - Estão em contato com uma diversidade estilística, já que podem trabalhar em diferentes peças, uma vez que nem todos os alunos progridem ao mesmo tempo nem têm as mesmas necessidades musicais;
 - Aprendem a importância de marcar o compasso se a partitura requer a presença de um líder, professor ou aluno;
 - Melhoram sua formação auditiva na aprendizagem dos processos de concordância de uns instrumentos com os outros;
 - Escutam regularmente sonoridades instrumentais e diferentes interpretações, enriquecendo sua análise crítica e forjando sua autonomia nesta matéria;
 - Os alunos desenvolvem sua capacidade de leitura musical em grupo;
 - Beneficiam-se de mais conselhos: os do professor, diferenciadas de acordo com cada estudante, e os dos outros alunos;
 - Abordam desde muito cedo a atitude educativa em relação aos outros;
- Refletem sobre seu próprio desempenho quando é a sua vez de aconselhar os demais. (CROUSIER, 2001, p. 90-91, tradução nossa)

Além de todos estes aspectos, Crousier ainda sugere que, quando os alunos iniciantes participam de grupos heterogêneos, ou seja, com diferentes instrumentos, começam a compreender noções de acústica musical (CROUSIER, 2001, p. 106). Ainda segundo estes estudos (2001, p. 18-19), a pedagogia de grupo prepara os alunos para as competências que precisam para tocar em uma orquestra: a função de cada instrumento, a homogeneidade do som, afinação, equilíbrio sonoro. Estas competências podem generalizar-se e aplicar-se em outro tipo de grupos: bandas, grupos de câmara, corais, grupos de jazz, etc. Segundo Crousier, quando se toca em grupo aparecem problemas de

afinação e, para que os instrumentistas cheguem à afinação, precisam trabalhar determinados aspectos (ter controle do instrumento, escutar as notas de seus colegas) e muita concentração. Para tanto, requer-se uma sólida formação auditiva.

3. O CASO DO PROJETO GURI

3.1. Justificativas e preâmbulos do Projeto Guri

Neste capítulo analisamos o caso do Projeto Guri, desenvolvido por duas organizações sociais de cultura: a Santa Marcelina Cultura, Organização Social e a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG). Neste capítulo falaremos da AAPG ao nos referir ao Projeto.

Os principais motivos que nos levaram à escolha deste Projeto para realizar a presente pesquisa foram: 1) o fato de o Projeto Guri ser considerado um dos maiores projetos socioculturais do Brasil, tal como veremos no item seguinte, dedicado ao histórico do Projeto; 2) o fato de o Projeto Guri utilizar o ensino coletivo de instrumento como principal ferramenta metodológica de ensino; e 3) o fato de termos prestado assessoria pedagógica para o Projeto Guri. Portanto, a pesquisa de campo, referente à avaliação das habilidades de percepção harmônica desenvolvidas pelos alunos nas aulas de ensino coletivo de instrumento, e que dá corpo à presente pesquisa, também foi realizada nessa instituição.

A descrição e análise da organização fazem referência ao período de realização da coleta de dados da pesquisa, ou seja, de 2009 a 2012. Neste período o projeto esteve sob a direção da seguinte equipe: Alessandra Costa, diretora executiva da AAPG desde março de 1995; Henrique Oliveira, diretor administrativo-financeiro; Susana Kruger e José Henrique de Campos, diretores educacionais (a primeira, até final de 2011, e o segundo, a partir de 2012); e Francisco Rodrigues, como diretor de desenvolvimento social.

Ao longo de seus 15 anos de existência, o Projeto Guri tem sofrido profundas transformações, tanto ideológicas como organizacionais, administrativas e educacionais.

Consideramos importante apresentar um breve histórico do projeto e da instituição que o gerencia, visando a entender melhor os princípios educativos e sociais que os regem. Salientamos também que outros autores têm escrito sobre o projeto em períodos distintos de sua existência, como Ying (2007), Hikiji (2006), e Bréscia (2003), entre outros, porém a realidade do Projeto Guri no momento em que tais pesquisas foram realizadas é muito diferente da atual. Após a apresentação do histórico, descreveremos sua estrutura organizacional e missão, seus cursos específicos e a metodologia de ensino utilizada.

3.2. Histórico do Projeto Guri

O Projeto Guri é um programa socioeducativo de ensino coletivo de música criado em 1995 pela Secretaria de Estado da Cultura do Governo de São Paulo, durante o mandato do governador Mário Covas e do secretário de cultura Marcos Mendonça, idealizador do projeto (SEC, 2002, p.11).

Segundo relata Marcos Mendonça no livro *Projeto Guri: 1995-2002* (SEC, 2002, p. 15), a ideia de criar o projeto surgiu quando ele assistiu a apresentação de uma pequena orquestra didática na cidade de Ouro Verde⁸, no interior de São Paulo, em março de 1995. Mendonça pensou que a prática coletiva de música seria uma boa maneira de “tirar as crianças das ruas, da violência e da marginalidade [...] trazer de volta para a sociedade toda uma geração de meninos e meninas, sobreviventes da guerra urbana, dos guetos, das favelas, dos cortiços, da droga” (MENDONÇA In: SEC, 2002, p. 15).

Em menos de 3 meses após o concerto realizado em Ouro Verde, inaugurou-se o primeiro polo do Guri, na Oficina Cultural Amácio Mazzaropi. Em dezembro de 1995, uma orquestra (composta por cordas, sopros e percussão) de 180 crianças e adolescentes do polo Mazzaropi realizou sua primeira apresentação (SEC, 2002, p. 3).

⁸ Em 1990 criou-se o Centro Cultural Ouro Verde que desenvolvia um trabalho de arte e educação musical. Desde 1999 existe um polo do Guri em Ouro Verde (Presidente Prudente).

Em 1996, seis meses depois de sua criação, o Projeto Guri implantou o primeiro polo na Fundação Casa (antiga Febem), na unidade do Complexo Tatuapé. Neste polo participaram do projeto 300 crianças, adolescentes e jovens menores infratores, todos de sexo masculino, em situação de restrição de liberdade. Apenas 17 dias após o início das atividades no polo, tanto o coral como a orquestra formados por essas crianças e jovens apresentaram-se no *27º Festival de Inverno de Campos de Jordão* (SEC, 2002, p. 31).

Em junho de 1997 foi criada a Sociedade dos Amigos do Projeto Guri, que passou a administrar o Projeto Guri. O evento foi comemorado com a apresentação, no Memorial da América Latina, da orquestra e coral do Guri Núcleo Febem (hoje Fundação CASA) e do Polo Amácio Mazzaropi, junto com o cantor e compositor Toquinho.

Em julho do mesmo ano, os jovens da Fundação CASA apresentaram-se novamente com Toquinho, desta vez na ocasião do *28º Festival de Inverno de Campos do Jordão*.

Em 1998, o Projeto Guri implementou seu primeiro polo destinado a atender crianças e adolescentes (420) das famílias pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Pontal do Paranapanema. Em julho, os jovens do Projeto Guri apresentaram-se de novo no *29º Festival de Inverno de Campos do Jordão*.

Em 1999 ocorreu a *I Mostra Regional do Projeto Guri*, realizada no município de Osvaldo Cruz, no interior do Estado de São Paulo. Em julho deste mesmo ano, os alunos do polo da Febem apresentaram-se novamente no *Festival de Inverno de Campos de Jordão* junto com a orquestra do polo Mazzaropi. Ainda neste período, cerca de vinte internos da Febem gravaram uma faixa do CD *As Aparências Enganam*, do grupo de rap Jigaboo (HIKIJ, 2006, p. 34).

Em novembro de 1999 lançou-se o primeiro CD do Projeto Guri, *Hinos*, em parceria com o jornalista Marcelo Duarte, o qual contém gravações dos hinos brasileiros: Nacional, da Independência e da República.

Em 2000, o Projeto Guri recebeu o *Prêmio Multicultural Estadão*, na categoria de melhor projeto de fomento à cultura. Em setembro do mesmo ano, o projeto participou do Encontro Internacional da Rede Global de Educação para a Paz, com o tema *The Future of Our Children* (o futuro das nossas crianças), evento realizado na Universidade de Genebra, Suíça, que contou com a presença de representantes de 22 países⁹. No mesmo ano foi lançado o segundo CD do Guri, *Herdeiros do Futuro*, novamente com a participação do violonista, cantor e compositor Toquinho.

Em 2001 consolidou-se a Orquestra Paulista Juvenil do Guri, formada por 53 jovens músicos, escolhidos entre os melhores de todos os polos, sob a regência do maestro João Maurício Galindo (SEC, 2002, p. 32-33). Esta orquestra extinguiu-se em 2003, devido a problemas de logística (HIKIJ, 2006, p. 101).

Em 2001, o governador Geraldo Alckmin apresentou o projeto e os resultados obtidos, com relação à diminuição da agressividade, violência e tentativas de fuga dos internos da Febem, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, EUA. Como resultado desse encontro, o BID comprometeu-se a patrocinar o Projeto de Fábricas de Cultura do Governo de São Paulo em 2003, já que também funciona como mecanismo de prevenção à criminalidade, implicando a utilização de atividades culturais (SEC, 2002, p. 99), conforme descrito no site da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo:

O Programa Cultura e Cidadania para a Inclusão Social, PCCIS: Fábricas de Cultura está sendo implantado pela Secretaria de Estado da Cultura por meio de contrato de empréstimo firmado entre o Governo do Estado e o BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. O Programa propõe ações direcionadas a crianças e jovens, de 7 a 19 anos, moradores em áreas socialmente críticas da capital. Para reforçar os laços com a comunidade, o Programa prevê ações realizadas por intermédio de ONGs e associações socioculturais presentes naquelas localidades, as EAs (entidades associadas). (SEC, 2011)

Em fevereiro de 2002, o Projeto Guri participou do *II Chiasso e La Parola – Progetti per Adolescenti in Contesti Metropolitani* (Simpósio Internacional Ruídos e

⁹Fonte: <<http://www.redepaz.org/english/globalnet/futureourchildren.htm>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

Palavras, iniciativa voltada a adolescentes no contexto urbano), promovido pela Associação de Promoção Social ONLUS, em Nápoles, Itália. O objetivo do simpósio foi a troca de experiências, o fomento à discussão e à pesquisa em temas relativos aos projetos que trabalham com adolescentes em situação de risco¹⁰.

Ainda neste mesmo ano, o Projeto Guri participou, por indicação do Ministério da Educação, do fórum internacional *A World fit for children* da sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas em Favor da Infância, presidida pelo secretário geral das Nações Unidas, Kofi Annan, na sede da ONU em Nova Iorque, em maio de 2002. Duas alunas do Projeto Guri representaram as crianças brasileiras neste encontro mundial na ONU, onde estiveram presentes representantes de 117 países e mais de 600 crianças e jovens¹¹.

Em 2003 o Guri recebeu um importante prêmio: a Ordem do Mérito Cultural,¹² oferecida pela Presidência da República, por indicação do Ministério da Cultura, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido ao longo dos 8 anos de sua existência.

O ano de 2004 constitui um marco histórico na gestão e na expansão do Projeto Guri. Neste ano, a Sociedade dos Amigos do Projeto Guri foi credenciada como Organização Social de Cultura¹³, passando a chamar-se Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG). A partir deste momento passa a ser uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, pertencente ao terceiro setor. A AAPG firmou em 2004 seu primeiro contrato de gestão com a Secretaria de Estado da Cultura (de 2004 a 2007), tal como se indica em um trecho do relatório anual de atividades da organização em 2008:

¹⁰ Fonte: <<http://www.semele.it/doc/Napoli.htm>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

¹¹ Fonte: <<http://www.unicef.org/specialsession/highlights/index.html>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

¹² Criada em 1995, pelo Ministério da Cultura, a Ordem do Mérito Cultural é o reconhecimento do Governo Federal a personalidades, grupos artísticos, iniciativas e instituições que se destacaram por suas contribuições à Cultura brasileira. As condecorações são entregues, anualmente, por ocasião do Dia Nacional da Cultura (5 de novembro). Cultura já homenageou 400 personalidades e instituições nacionais e estrangeiras. Fonte: <<http://www.cultura.gov.br/site/o-ministerio/ordem-do-merito-cultural>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

¹³ As organizações sociais estão regulamentadas pela Lei Complementar nº 846, de 4 de junho de 1998 (Lc 846/98, São Paulo). Fonte: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 6 de junho de 2011.

Tal parceria é regulamentada por um instrumento jurídico denominado Contrato de Gestão, em que são estabelecidas metas anuais quantitativas e qualitativas a serem cumpridas, bem como formas de controle. As metas anuais são decididas conjuntamente pelas duas partes, com base em estratégias pré-estabelecidas. (AAPG, 2008, p. 14)

A AAPG, além de gerir o Projeto Guri – sua principal ação –, dedica-se à gestão de políticas públicas na área de cultura e educação. A partir deste momento teve início a expansão do Projeto Guri em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura, com prefeituras municipais e entidades privadas. Esta “aliança estratégica” é vista de modo positivo pelos dirigentes do projeto, conforme descrito no documento da AAPG:

Esta aliança entre governo e entidade privada conferiu maior mobilidade ao Projeto Guri, possibilitando um significativo crescimento no número de polos e de crianças e jovens atendidos. Trata-se de um exemplo claro de como as políticas públicas podem ser executadas com sucesso por instituições de governo aliadas à sociedade civil. (AAPG, 2008, p. 14)

Em 2005, o Projeto Guri participou de um intercâmbio cultural na África do Sul, representando o Brasil na *1ª Conferência Orquestral da África do Sul*, evento organizado pela *World Association for Symphonic Bands and Ensembles South Africa* (WASBE-SA).

No ano seguinte, o Projeto Guri passa por uma grande expansão. Em parceria com as prefeituras municipais, são abertos 154 novos polos no interior do Estado e na grande São Paulo. Em dezembro de 2006, 260 alunos de diversos polos apresentaram-se na Sala São Paulo sob a regência do Maestro John Neschling, diretor artístico da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF). Na ocasião, os jovens executaram obras exclusivamente compostas para o projeto.

Em 2007, um coral formado por 15 alunos do Projeto Guri apresentou-se com Roger Waters, ex-membro da lendária banda britânica Pink Floyd, executando a música *Another Brick in the Wall*. Em maio deste mesmo ano, em uma recepção ao Papa Bento XVI, vinte jovens do Guri cantaram a música *Acolhida ao Papa Bento XVI*, no Campo de Marte, em São Paulo. Em julho do mesmo ano, 129 alunas (coral e camerata de violões) oriundas dos polos de Cotia, AME, Júlio Prestes e Osasco apresentaram-se no *38º Festival*

de Inverno de Campos do Jordão, ao lado de Mônica Salmaso e Toninho Ferragutti¹⁴.

Em 2008 foi renovado o contrato de gestão com a Secretaria de Estado da Cultura, com vigência até 2011 (AAPG, 2008, p. 14). A AAPG realizou grandes mudanças na organização administrativa e na gestão do projeto depois da renovação do conselho administrativo e a eleição de uma nova presidência. Segundo o relatório de atividades de 2008 da AAPG, essa reestruturação “visa a um melhor nível de atuação no campo do desenvolvimento social e do ensino musical coletivo”, permitindo uma melhoria qualitativa do atendimento oferecido aos alunos (AAPG, 2008, p. 7).

Ainda em 2008 realizou-se uma divisão na gestão de política pública, e alguns polos da capital e grande São Paulo passaram a ser administrados pela Santa Marcelina, Organização Social de Cultura (e atualmente todos os pólos da capital são geridos por esta entidade).

Em 2009, a AAPG consolidou as mudanças administrativas iniciadas no ano anterior, ampliando mais ainda sua atuação pelo estado, implantando outras 9 regionais. Além disso, a AAPG realizou neste mesmo ano “o maior processo seletivo já feito no país para a área de educação musical” (2009, p. 3) com a contratação de cerca de 1600 profissionais. Neste ano foi lançado o CD *Projeto Guri Convida*, a primeira produção musical discográfica da AAPG, reunindo 18 artistas¹⁵ de destaque da Música Popular Brasileira, em canções inéditas, compostas especialmente para serem tocadas junto com os alunos do Guri¹⁶.

Em comemoração aos 15 anos do Projeto em 2010, a AAPG realizou uma versão especial do *Encontro Regional de Polos do Projeto Guri*, com a *Mostra 15 Anos*, tendo como tema a cultura popular brasileira. Neste mesmo ano, foi lançado o livro *Projeto Guri 15 Anos*, o qual traz histórias de guris (nome utilizado comumente na associação para se referir às crianças que participam do Projeto) de diferentes regiões do Estado de São

¹⁴Fonte: <www.projeto-uri.org.br>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

¹⁵ CD gravado com Zélia Duncan, Arnaldo Antunes, Fernanda Takai, Rappin'Hood, e Céu (AAPG, 2010c).

¹⁶ Este CD foi finalista do Prêmio da Música Brasileira em 2010 (AAPG, 2010c)

Paulo. O livro apresenta um perfil cultural dos diversos lugares onde o Projeto Guri está presente com sua culinária típica, costumes, expressões e brincadeiras” (AAPG, 2010b, p. 4). Ainda no final deste ano, foi realizado o show dos 15 anos do Projeto na Sala São Paulo, com a participação de cerca de 80 alunos, dividindo palco ao lado de Thalma de Freitas, Rappin Hood, Andreia Dias, Iara Rennó, Maurício Pereira, Max B.O e Siba. Participam do show, crianças e jovens dos polos Harmonia, Júlio Prestes, Ibiúna, Mazzaropi, Achiopita e Brasilítalia (AAPG, 2009, p. 49).

A AAPG iniciou 2011 com dois grandes desafios: a implantação do programa piloto de empréstimo de instrumentos e a elaboração de 11 livros didáticos de diferentes cursos de ensino coletivo, visando à implementação do currículo do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos polos das diferentes regionais. Em 2011 foi criado o “bloco do Guri” e os alunos do polo regional de Jundiaí celebraram o carnaval nesta cidade. No mês de maio de 2011, os alunos do polo de Bauru, participaram do *II Encuentro Internacional de Orquestas Infantiles y Juveniles* em Buenos Aires, Argentina (AAPG, 2012, p. 34-37). Neste mesmo mês foi inaugurado o “Mixer Guri”, uma plataforma interativa virtual “que permite ao internauta criar sua própria música” a partir da mixagem de 64 trechos musicais gravados por alunos e ex-alunos do Guri acompanhado de artistas como Arnaldo Antunes, Edgard Scandurra e Naná Vasconcelos e “com o objetivo de arrecadar fundos através da venda de música e produtos relacionados ao Guri” (AAPG, 2012, p. 38). Em novembro os alunos do Projeto Guri se participaram do festival *SWU – Start with you, um festival de música e sustentabilidade* realizado na cidade de Paulínia, no interior do Estado.

Em 2012, alunos do Projeto Guri de São José do Rio Preto se apresentaram junto com a *Sphinx Organization*, uma ONG norte-americana, que tem como missão aumentar a presença de negros e latinos nas orquestras norte-americanas, na cidade de Detroit, EUA. Em julho do mesmo ano, alunos da região de Sorocaba se apresentaram junto a Naná Vasconcelos no Auditório do Ibirapuera em São Paulo, no show “Calungá: o mar que separa é o mar que une”.

3.3. Organização e funcionamento do Projeto Guri

O Projeto Guri atende mais de 30 mil crianças e adolescentes da faixa etária de 6 a 18 anos, em 375 polos¹⁷ localizados em 322 municípios do litoral e interior do estado, incluindo as unidades da Fundação CASA¹⁸.

O Guri desenvolve seu trabalho em três modelos diferenciados de atendimento: polos, polos regionais e fundação CASA (AAPG, 2010a, p. 12-14). Os polos são núcleos ou unidades onde se realizam as aulas e demais atividades (prática de conjunto, apresentações internas, entre outros). Os polos às vezes são estabelecidos mediante parcerias com as prefeituras, entidades ou empresas patrocinadoras (AAPG, 2010a, p. 14-15).

O Projeto Guri oferece cursos livres¹⁹ de iniciação musical, canto coral (coral infantil, coral infanto-juvenil), cordas (friccionadas e dedilhadas), sopros e percussão. As aulas são gratuitas, realizando-se de duas a três vezes por semana nos períodos de contraturno escolar, com carga horária de duas a seis horas semanais.

O público-alvo do projeto é formado por crianças e adolescentes de 6 a 18 anos da comunidade local, regularmente matriculados na rede pública de ensino. Os alunos não passam por nenhum processo seletivo. Além da idade, a única exigência é estar matriculado e cursando normalmente a escola regular (AAPG, 2010a, p. 15-16).

Além do ensino de música, o Projeto Guri possui, desde 2008, uma rede social de atendimento, gerida pelo Núcleo de Desenvolvimento Social, formado por trabalhadores sociais, psicólogos e especialistas na área. Essa estrutura oferece apoio para tratar possíveis ocorrências e problemas das crianças e adolescentes que ultrapassam o domínio da sala de

¹⁷ O “Guri Santa Marcelina” contava em 2011 com um total de 11 mil alunos na capital e grande São Paulo. Esta instituição administra também a Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim (EMESP) e o *Festival Internacional de Inverno de Campos de Jordão*. Fonte: <<http://www.gurisantamarcelina.org.br>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.

¹⁸ Informação oral em entrevista com a gerência administrativa em abril de 2012.

¹⁹ Já que é uma modalidade de educação não formal que não exige titulação prévia, possui um tempo de duração variável, os alunos podem ficar até os 18 anos. Também até o momento, os cursos do Projeto Guri não oferecem certificado ou uma titulação reconhecida.

aula. O trabalho baseia-se nos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁰ (AAPG, 2008, p. 46). Conforme especifica o secretário de estado da cultura na gestão de José Serra (2007-2010), João Sayad, a respeito da extensão social do projeto:

Como projeto não apenas de iniciação musical, mas também de inclusão social, [em 2008] contrata assistentes sociais para tratar dos diversos problemas dos alunos – psicológicos, de saúde e de outras carências – para que possam ser atendidos e encaminhados para a rede de assistência pública ou privada. (SAYAD, In: AAPG, 2008, p. 9)

A sede do Guri, localizada em São Paulo, congrega as diferentes diretorias e seus respectivos núcleos: diretoria executiva, diretoria administrativo-financeira, diretoria educacional e diretoria de desenvolvimento social.

Com a criação das regionais em 2008, o Projeto Guri deu início a sua descentralização tanto administrativa como de atendimento social e musical. A administração e coordenação dos polos é realizada nas regionais, enquanto que anteriormente se realizava na sede na capital do estado. Em cada uma das 12 regiões administrativas do projeto há uma sede administrativa, chamada Polo Regional²¹. O Polo Regional agrega uma série de polos, e é responsável pelo funcionamento dos mesmos, agilizando assim sua gestão e otimizando o atendimento nas diversas regiões do Estado de São Paulo (AAPG, 2010a, p. 12-13).

O objetivo da instituição na descentralização do projeto foi “melhorar a comunicação inter-processos, equilibrar os centros de decisão, racionalizar os fluxos de informação, otimizar atividades, melhorar a relação custo-benefício, além de criar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico” (AAPG, 2010a, p. 13 -14).

Atualmente, trabalham em cada polo regional: um coordenador regional, dois

²⁰ Criado em 13 de Julho de 1990 pela Lei 8.069, o ECA é um conjunto de normas jurídicas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. Trata-se da adaptação à realidade brasileira da Convenção Internacional dos Direitos da Infância e da regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal. Fonte: Projeto Guri, dep. De comunicação

²¹ Em 2008 foram criadas 4 regionais administrativas e em 2009 mais 9, totalizando as 13 atuais: Araçatuba, São Paulo, Itapeva, Jaú, Jundiaí, Marília, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, São José do Rio Preto, São José dos Campos e Sorocaba. Em 2012 a regional de Santos foi incorporada à regional de São Paulo, e a regional Jaú foi eliminada.

assistentes regionais, um supervisor operacional, dois supervisores de desenvolvimento social (assistente social e psicólogo) e, aproximadamente, 5 técnicos de instrumento especializados em sopro, coral, cordas dedilhadas, percussão e cordas friccionadas (hoje chamados supervisores educacionais). Esta equipe, orientada pelos assistentes da sede²², supervisiona o trabalho dos educadores nos polos. As figuras 1 e 2 ilustram a estrutura organizacional do Projeto Guri.

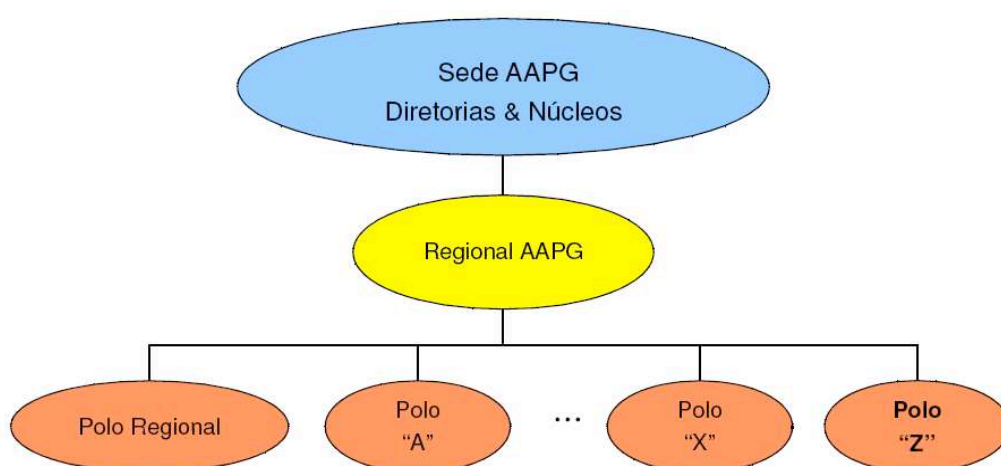


Figura 1 – Estrutura organizacional simplificada (AAPG, 2010a, p. 13)

²²Coordenadores das áreas de sopro-metais; sopro-madeiras; cordas dedilhadas; cordas friccionadas; percussão; coral e educação musical, coordenadores de desenvolvimento social, administrador e assistente administrativo.

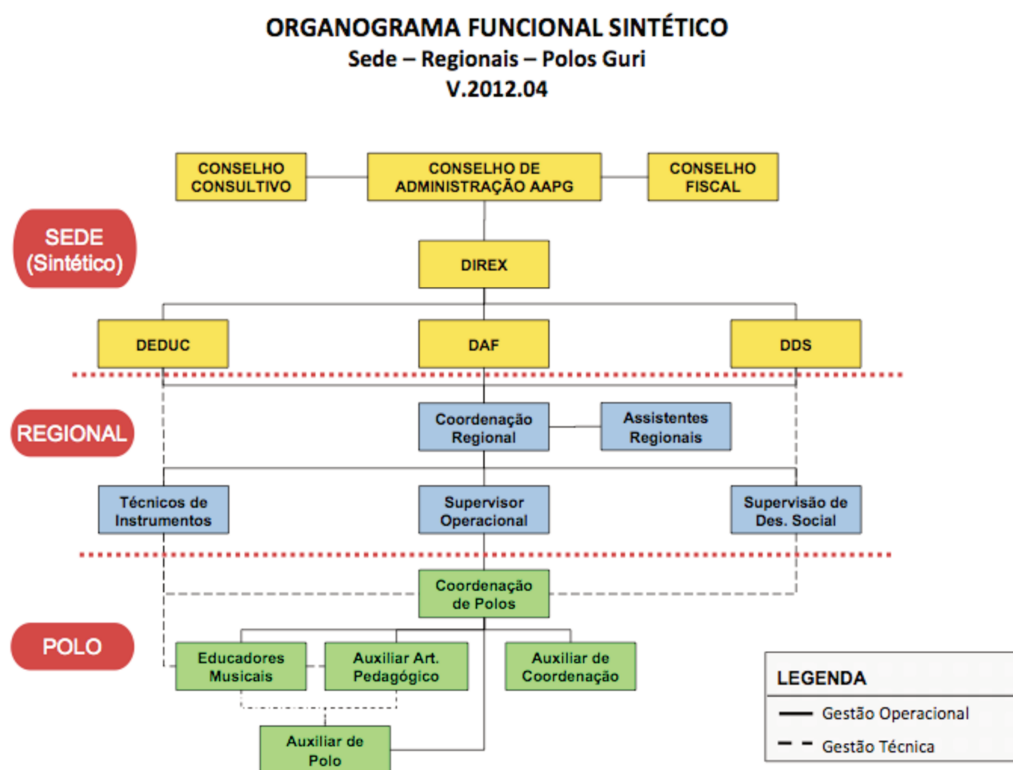


Figura 2– Estrutura organizacional (2012)²³

A grande presença do Projeto Guri no Estado de São Paulo é possível devido à “aliança estratégica entre poder público e sociedade civil” (AAPG, 2010a, p.4). O Projeto Guri é mantido pelo governo do Estado de São Paulo (97%) e conta com o apoio tanto da iniciativa pública (prefeituras) como privada (3%) (organizações sociais, empresas e pessoas físicas). A iniciativa privada é promovida por leis de incentivo fiscal, tais como a Lei Rouanet e o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD) (AAPG, 2009, p. 83).

A AAPG resume o funcionamento da organização da seguinte maneira:

²³ O organograma foi revisto a partir de 2012, devido à reestruturação que levou às demissões de mais de 30 funcionários (inclusive com cargos que foram extintos).

A articulação entre as diversas unidades (sede da AAPG, as Regionais e os polos) se dá de forma organizada, bilateral e circular, onde poderão trocar elementos, fortalecendo todo o conjunto. O fluxo de trabalho entre a sede da AAPG, as Regionais e os polos depende dos processos de comunicação para constituir-se como tal. A articulação das diversas unidades e a devida coordenação de suas ações diferenciadas só é possível mediante a troca de informação. Para tal, a mobilização deste fluxo de trabalho utiliza a supervisão *in loco* das diretorias e a comunicação à distância. Assim, a rede funciona e age como um todo, como um organismo, como uma só “entidade”, mediante a participação dos envolvidos em determinados fluxos de trabalho. (AAPG, 2010a, p. 13)

3.4. A missão do Projeto Guri

Ao longo dos 15 anos de existência, o Projeto Guri tem sofrido grandes transformações, levadas a cabo pelas diferentes diretorias que estiveram à frente da associação, bem como em virtude das diversas mudanças, políticas, sociais e econômicas do país.

A missão do projeto tem se transformado juntamente com a instituição. No início, o Projeto Guri tinha como missão “resgatar, pelo aprendizado musical, a cidadania de meninos e meninas de famílias de baixa renda, fazendo da cultura um instrumento de inclusão social” (SEC, 2002, p. 31). Segundo a organização do Projeto (SEC, 2002, p.11), existem determinados benefícios decorrentes da aprendizagem musical e da prática coletiva:

O Projeto Guri atua no tratamento e na prevenção da agressividade e da violência entre a população de risco. Desenvolve a sociabilidade e a autoestima e transmite noções de cidadania, por meio do ensino coletivo de música, que resulta na criação de pequenas orquestras e corais de crianças e jovens. (SEC, 2002, p. 11)

A obra *Projeto Guri 1995-2002*, livro-álbum editado por Adélia Lombardi, e publicado pela Secretaria de Cultura do Governo de São Paulo, relata a história dos 8 primeiros anos do projeto, ressaltando-se que “a música resgata a autoestima do adolescente e embute valores”, ao mesmo tempo em que assinala que “o impacto positivo

nas comunidades em situações de risco social, em especial entre adolescentes com alto grau de agressividade e violência [...], transformou o Projeto Guri em modelo para o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID” (SEC, 2002, p. 53 e 99).

Em decorrência das informações anteriores, podemos inferir que havia nos idealizadores do Projeto uma visão assistencialista e salvacionista da música. Segundo esta perspectiva, a prática musical é considerada, por um lado, como forma de ocupar o tempo das crianças e jovens e, por outro lado, um meio civilizador, ou uma forma de erradicar a violência e fazer dos jovens cidadãos integrados na sociedade.

Não é por acaso que os primeiros polos foram criados em áreas de baixo índice de desenvolvimento e alto índice de violência. Esta filosofia foi utilizada politicamente pelos idealizadores do projeto, principalmente nas apresentações e nos concertos realizados pelos alunos. Hikiji (2006, p. 173) constata que os alunos da unidade da Fundação CASA eram frequentemente utilizados como propaganda da “efetividade” do projeto, conforme se descreve a seguir:

Cabe notar que o polo Febem era frequentemente convidado a realizar apresentações em ocasiões de maior repercussão (sobretudo midiática), já que, dentre os polos do projeto, era o que possuía as características mais exóticas: além de pobres (ou “carentes”, para usar a terminologia institucional), eram infratores os adolescentes a quem o projeto oferecia uma “chance de aprender”, “recuperar a autoestima”, etc. (HIKIJ, 2006, p. 173)

Neste sentido, é importante refletir sobre o fato de que o primeiro CD gravado pelos alunos do projeto foi dedicado aos hinos nacionais. Tal como consta no encarte, o CD *Hinos* (1999) teve como objetivo “despertar o conceito de cidadania entre os jovens, por meio do conhecimento dos hinos Nacional, da Independência e da República”. Ainda no encarte, podemos ler: “nada melhor do que utilizarmos a linguagem musical, do jovem para o jovem, para que o entendimento de nossa história, sua cultura e o caminho percorrido para a formação da democracia brasileira seja facilmente assimilado” (AAPG, 1999).

O fator artístico-musical, como se cita no texto do encarte, também é valorizado, embora pareça estar em segundo plano: “[...] este CD é apenas mais um

produto e uma iniciativa que tem revelado muitos talentos e proporcionado a tantos jovens o gosto pela música, dando-lhes a oportunidade de mostrarem e desenvolverem sua arte”. Este objetivo lembra a ideologia do Canto Orfeônico, onde o canto de hinos cívicos era usado com intenções civilizatórias (HIKIJ, 2006, p. 73). Na afirmação anterior destaca-se a associação entre patriotismo e civismo.

Ainda em Hikiji (2006, p. 65), Elizabeth Parro, diretora executiva do Projeto Guri desde o início até 2007, declara que “objetivo do projeto não é formar músicos, mas mostrar para a criança uma condição de vida melhor”. Segundo Parro, o objetivo do projeto não é profissionalizante. Entendemos que a expressão “mostrar uma condição de vida melhor” significa que se pretende melhorar a qualidade de vida do público-alvo. Devemos destacar que, apesar da formação fornecida pelo Projeto Guri não ter intenções profissionalizantes, muitos dos alunos associavam o aprendizado musical com uma possibilidade de inserção profissional (HIKIJ, 2006, p. 67).

Do mesmo modo, Nurimar Valsecchi, maestrina e coordenadora pedagógica do Projeto Guri, de 2007 até início de 2008, afirma que “o objetivo não é formar um músico, mas mudar a vida do jovem”. Segundo Valsecchi, a música é um meio e não um fim (apud HIKIJ, 2006, p. 72). Já o discurso de Melanie Farkas, que foi presidente da Sociedade dos Amigos do Projeto Guri e atual conselheira consultiva da AAPG, aponta uma visão mais abrangente da educação musical, considerando fatores como o trabalho em grupo, a integração, a socialização e a inclusão:

[...] a ideia era não privilegiar a conquista individual, mas dar uma oportunidade para que, socialmente, houvesse uma atividade que favorecesse a integração e a inclusão [...] A música, diferentemente de outras atividades, é uma atividade de conjunto. Tem que fazer junto – o coral, a orquestra – apesar de ter solos, é uma atividade de conjunto. Para a ideia de integração, disciplina, organização, [...] é a maneira mais adequada de criar a sensação de trabalho em conjunto [...] (FARKAS In: HIKIJ, 2006, p. 77)

Outro fator que consideramos importante para o desenvolvimento do presente trabalho consiste na reflexão sobre o tipo de música que se valoriza no Projeto, especialmente ao questionar-se o porquê de o Projeto priorizar o ensino do repertório

erudito. Do mesmo modo, esta questão é levantada por Hikiji (2006, p. 104-115), que alerta sobre a dicotomia entre a escolha de um repertório erudito “em um país com tão forte tradição popular”. Segundo a entrevista realizada por Hikiji a Elizabeth Parro em 2002 (2006, p. 105), verifica-se um preconceito com relação às qualidades da música e os instrumentos utilizados frequentemente na música popular, tal como podemos comprovar neste fragmento da entrevista:

P: Por que a escolha do erudito?

R: Porque você consegue com o clássico a concentração, a responsabilidade [...] Para tocar um tambor, é uma coisa mais simples. Para tocar um violino exige uma concentração muito maior. Exige postura, responsabilidade, compromisso. Por isso fomos para o clássico [...] (HIKIJ, 2006, p. 105)

Parro (conforme citado em Hikiji, 2006) demonstra alguns aspectos preconceituosos em relação a determinada estética musical, e também supõe que existem valores morais e éticos que são exclusivos de determinado gênero musical e da sua prática. Essa ideologia, proveniente da “colonização cultural”, que se baseia na superioridade da música erudita de tradição europeia, representada pelos instrumentos erroneamente considerados “mais nobres”, tais como o violino, a viola, etc. que suposta e preconceituosamente permitem um maior desenvolvimento intelectual, e que inclusive esteve presente no Projeto Guri na origem, não é exclusiva deste projeto. A crença de que a música erudita seja superior a outros tipos de música – e a consequente desvalorização de outros gêneros e estilos musicais – é um fenômeno detectado em vários projetos sociais encontrados em muitas partes do mundo, conforme verificaram vários pesquisadores (GREEN, 2003; SMALL, 1995).

Segundo Green (2003, p. 264, tradução nossa) “a educação musical participa na construção e perpetuação das ideologias acerca do valor da música”. A cultura musical que se legitima então é a cultura das camadas ricas da sociedade. A visão paternalista patente na idealização dos projetos sociais e nas iniciativas políticas faz com que se valorize o capital cultural ao qual só os ricos têm acesso. Small (1995, p. 13, tradução nossa) afirma que “não podemos e não devemos aceitar qualquer visão de “musicar” (fazer música) que pressuponha que qualquer tradição é intrinsecamente melhor que outra”.

Observa-se no discurso dos dirigentes do projeto, na ocasião da pesquisa de Hikiji (2006), uma dicotomia entre os objetivos artísticos e os objetivos sociais do projeto, com primazia ao aspecto social em detrimento do musical. “Frequentemente se fala da atividade social e da atividade artística como duas formas antagônicas de desenvolvimento, entretanto, a ideia da música comunitária consiste em colocar estas duas práticas uma a serviço da outra” (RUBIO; SERRA, 2009, p. 17, tradução nossa).

Conforme mencionado anteriormente, a partir de 2008 produziram-se grandes transformações e aprimoramento do Projeto Guri, com a renovação do contrato de gestão da Associação com a Secretaria de Cultura, e o início da gestão da nova diretoria, que atualmente está consolidando uma nova estrutura administrativa e pedagógica. Em 2008 a missão do Projeto Guri ainda era: “promover a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes por meio do ensino musical” (AAPG, 2008, p. 10).

O objetivo do Projeto Guri, segundo a missão de 2008, foi a inserção positiva de crianças consideradas em situação de risco por morarem em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Considera-se a música, segundo esta perspectiva, como elemento que possibilita o acesso ao exercício da cidadania, ou seja, teria o poder de proporcionar a estes jovens cidadãos sua integração positiva na sociedade. A partir da análise da missão da AAPG em 2008, podemos observar que os aspectos sociais continuam sendo uma prioridade no projeto, porém não percebemos a visão salvacionista da música.

Observamos também outras mudanças no discurso dos dirigentes do projeto, com mais consciência acerca da importância da dimensão artística e musical, como demonstra o seguinte fragmento extraído do relatório de atividades de 2008:

Em 2008 a AAPG trabalhou para que suas atividades de educação musical [...] pudessem despertar e desenvolver o apreço, as habilidades e o talento musical de seus alunos. A ideia foi criar condições para que [...] a experiência no Projeto Guri possa trazer mudanças positivas para suas vidas”. (AAPG, 2008, p. 24)

Ainda em 2008, implantaram-se as aulas-espetáculo – concertos didáticos realizados por grupos de referência no âmbito nacional –, e disponibilizou-se um acervo

bibliográfico e musical nos polos, para consulta dos alunos, o que demonstra mais preocupação pela formação musical dos alunos. No discurso também se observa uma visão mais clara quanto às possibilidades profissionalizantes da música:

Projeto de cunho social, não é missão do Guri oferecer ensino profissionalizante de música. Ainda assim, a proposta educacional reúne diretrizes, propostas e ações que objetivam a qualidade, sempre a favor da inclusão de todos os alunos. Alguns deles, pela descoberta de aptidões próprias, acabam se identificando com a música profissionalmente, e seguem carreira na área. (AAPG, 2008, p. 24)

Como vimos anteriormente, o objetivo da iniciativa não é especificamente criar músicos profissionais, ainda que esta possibilidade esteja aberta e seja almejada e incentivada pelos diretores do projeto, como podemos deduzir em função da implantação do programa de bolsas de estudos para ex-alunos do projeto em 2010²⁴.

O ano de 2009 inaugura um novo marco no aprimoramento do Projeto Guri, pois neste momento reformulou-se a missão da AAPG:

Em 2009 o conselho da AAPG aprova a mudança da missão de acordo com a realidade e a renovação pedagógica que está passando: “promover, com excelência, a educação musical e prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação”. Desta maneira a AAPG deixa claro que tem como principais objetivos “fortalecer a formação das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos integrados positivamente em sociedade e difundir a cultura musical em sua diversidade.” (AAPG, 2009, p. 10)

Tal mudança espelha uma alteração do enfoque na visão ideológica e um amadurecimento da concepção e dos valores da associação. Encontramos neste enfoque uma concepção da música enquanto favorecedora do desenvolvimento integral do indivíduo. Do mesmo modo, tal enfoque vai ao encontro do pensamento do etnomusicólogo norte-americano John Blacking, segundo o qual (1995) a música não transforma a sociedade, mas a consciência do indivíduo. Em palavras de Hikiji (2006):

²⁴O programa de bolsas de estudos para ex-alunos (que tenham participado pelo menos 18 meses) oferece até 12 meses em instituições formais de ensino musical dentro ou fora do Brasil, ou estudos não-formais (como participações em festivais e aulas particulares).

A música não pode mudar a sociedade, tal qual a tecnologia ou a política, mas pode confirmar situações pré-existentes. Não gera pensamentos, torna as pessoas mais conscientes dos sentimentos que experimentam, ao reforçar, alargar ou expandir suas consciências. A música seria um tipo especial de ação social, não somente reflexiva, mas também geradora. Música, para Blacking, é produto da ação humana e modo de pensamento gerador de ação humana. A relação entre música e sociedade não é direta – a música não muda a sociedade – mas “cognitiva”: o fazer musical pode ser ferramenta indispensável para a transformação da consciência, um primeiro passo para a transformação das formas sociais. (HIKIJ, 2006, p. 64)

A partir da experiência da autora como profissional atuante no Projeto Guri, foi possível perceber que, após a reformulação da missão, houve um equilíbrio nas intenções do projeto, especialmente entre a dimensão social e a dimensão musical nos discursos dos diretores e coordenadores. A ênfase do projeto já não recaía apenas nos aspectos sociais, mas também nos aspectos artísticos e de formação musical de base em níveis iniciantes. Então, a música passaria a ser, além de uma ferramenta, uma finalidade, conforme afirma Andrea Matarazzo, secretário de Estado da cultura:

Mais do que oferecer, através da arte, uma forma de desenvolvimento e de reconhecimento e valorização do jovem – um de seus principais e mais importantes objetivos – o Guri dá ao aluno uma formação musical consistente, valor que tem alcançado e aprimorado ao longo dos anos [...] As transformações e o crescimento das crianças, resultado destas linhas de atuação, são diárias e definitivas. E reafirmam o Projeto Guri como modelo de busca por uma educação inovadora, que permite a formação de adultos críticos, com sensibilidade estética para avaliar a importância das manifestações culturais a que assistem ou das quais fazem parte. (MATARAZZO, In: AAPG, 2010b, p. 5)

Segundo Matarazzo (AAPG, 2009, p. 5), o Projeto Guri pretende oferecer a formação musical básica para que os alunos possam continuar seus estudos em outras instituições musicais voltadas à formação de profissionais da área no Estado de São Paulo, bem como formar plateias críticas. “O Projeto Guri é a porta de entrada para esse sistema e permite não só a preparação de futuros artistas, mas, sobretudo, a construção de plateias exigentes, com discernimento artístico e gosto pela música em geral” (MATARAZZO, In: AAPG, 2009, p. 5).

Uma das mudanças importantes neste segundo contrato de gestão do Projeto Guri foi a desmitificação da música erudita enquanto arte “superior”. Embora o projeto

tenha sempre feito uso de algum tipo de música popular e instrumentos populares (cavaquinho, bandolim, por exemplo), sempre houve pontos recorrentes nos discursos de seus dirigentes que demonstravam uma supervalorização da música erudita. A partir de 2008 a música popular e, mais especificamente, a música local (como, por exemplo, o choro na região da Baixada Santista ou a música caipira de raiz na região de Araçatuba), passa a ser valorizada e considerada em condição de igualdade com relação à música erudita. Segue um fragmento institucional que corrobora tal afirmação:

Consideramos que todas as crianças e jovens atendidos pelo Projeto Guri já trazem uma bagagem cultural própria, que deve ser respeitada e ampliada, no intuito de fomentar o respeito à diferença. A união destas personalidades e culturas diversas na construção de um conjunto sonoro harmônico espelha a possibilidade de convivência em sociedade. (AAPG, 2008, p. 15)

A atual gestão, a AAPG também reforça a ideia de que o projeto é de livre acesso a todas as crianças, adolescentes e jovens da comunidade, sem fazer qualquer distinção de nível socioeconômico. Não existe nenhum tipo de seleção de alunos com base em renda familiar. O Projeto Guri destina suas atividades às crianças, jovens e adolescentes de todos os setores da população. Porém, ainda existe o estereótipo de que o Guri seja somente para “crianças carentes”, embora não seja feita qualquer distinção entre as crianças no momento da matrícula. O perfil socioeconômico dos alunos, segundo dados de 2009, era marcado pelo fato de que 71% dos alunos provinha de famílias com uma renda de até 3 salários mínimos.

Outro indicador do aprimoramento pelo qual a instituição vem passando é o estabelecimento de uma política de inclusão da AAPG em 2010. Como exemplo, realizou-se uma adaptação dos ambientes para permitir a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência. Durante esse ano a AAPG também levou a cabo atividades de capacitação de seus profissionais para promover a inclusão de pessoas com deficiência, em parceria com a OSCIP²⁵ *Mais Diferenças*, especializada em implementar práticas e políticas de inclusão em organizações diversas (AAPG, 2010a, p. 14 -15).

²⁵ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

3.5. Sistema pedagógico-musical do Projeto Guri

3.5.1. Fundamentos pedagógicos

As diretrizes do modelo educacional, desenvolvidas pelo Núcleo Educacional da instituição, estão explicitadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da AAPG. Este documento norteador define a identidade da instituição e determina as diretrizes de atuação tanto administrativas como socioeducativas. O documento começou a ser elaborado em 2008 e foi finalizado em 2010, tendo sua implementação no mesmo ano (AAPG, 2010a, p. 4). O trecho extraído do próprio documento explica a necessidade e importância do PPP:

A missão da AAPG foi reformulada no ano de 2009 [...]. Para continuar na busca do pleno alcance deste objetivo, tornou-se necessário, já em 2008, reestruturar seu *Projeto Político Pedagógico*, o qual consistia anteriormente em vários documentos pedagógicos e sociais, sem uma proposta unificada de princípios e ações. (AAPG, 2010a, p. 5)

A elaboração do PPP constitui um marco no desenvolvimento dos pressupostos pedagógicos da instituição e reflete a preocupação com a melhoria do atendimento oferecido aos alunos (AAPG, 2010a, p. 10). Os princípios pedagógicos da AAPG para o Projeto Guri baseiam-se na educação musical e no ensino coletivo de música.

3.5.1.1. Ensino coletivo de instrumentos

A prática coletiva de música é característica dos projetos de música comunitária já desde a origem dos primeiros programas de música comunitária, como vimos no capítulo 1. Em um estudo realizado por Rubio e Serra (2009, p. 31) em 11 projetos comunitários da

Inglaterra, os autores comprovaram que os formatos mais habituais utilizados foram orquestras, bandas, grupos instrumentais, grupos de percussão, corais, etc.

O Projeto Guri também tem como principal característica o ensino coletivo de instrumento e a prática coletiva de música. Mas o que se entende como ensino coletivo?

Para a AAPG, ensino coletivo de música implica:

[...] promover entre seus alunos a cooperação e não apenas a colaboração, dado que essa supõe trabalho conjunto, a coordenação das realizações dos alunos com discussão, troca de ideias, etc. Ela fomenta e incentiva o desenvolvimento cognitivo e social e, musicalmente falando, ocorre quando os alunos são incentivados a realmente ouvirem uns aos outros, a compartilharem suas experiências musicais. (AAPG, 2010a, p. 7)

Podemos observar que a valorização do ensino coletivo por parte da instituição baseia-se nos benefícios extrínsecos à música, tais como disciplina, motivação, participação, responsabilidade e construção coletiva do conhecimento, conforme se demonstra no *Folder 15 anos do Guri*:

[...] o ensino coletivo, um dos pilares pedagógicos do projeto, dá acolhimento ao aluno, desenvolve a disciplina, uma vez que os gurus têm responsabilidades e deveres uns para com os outros, e gera novas amizades, num ambiente cooperativo, profissional, lúdico e estimulante” (AAPG, 2010c, p. 15).

Os fatores citados anteriormente não estão especificamente relacionados com a música, seriam fatores extrínsecos. Os benefícios musicais da prática em grupo, tais como musicalidade, sonoridade, afinação, equilíbrio, fomento dos processos criativos musicais e a “audiação”, são o que poderíamos considerar fatores intrínsecos (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), entretanto, sobre estes últimos não encontramos referências expressas nos materiais produzidos ao longo do projeto.

A aprendizagem musical nas aulas do Guri produz-se de maneira abrangente, ou seja, através da performance, o aluno desenvolve a leitura, a audição musical e o conhecimento sobre a teoria musical. Os conteúdos a serem desenvolvidos baseiam-se no repertório executado. Esta abordagem guarda semelhanças com os postulados do

Comprehensive Musicianship through Performance (CMP), uma abordagem pedagógica que promove a maior compreensão, ou entendimento da música, por parte dos alunos, uma vez que a aprendizagem é contextualizada e, portanto, significativa (PEARSON²⁶, sem data).

É importante destacar que os alunos utilizam os instrumentos somente no polo, posto que muitos não possuem um instrumento próprio para praticar em casa. Consequentemente o desenvolvimento musical torna-se mais lento do que nos casos em que o aluno dispõe de um instrumento 24 horas por dia. Nas aulas realizadas no polo, diferentes turmas compartilham os instrumentos, ou seja, um mesmo instrumento é tocado por alunos das três turmas. Em 2011 a AAPG iniciou um projeto piloto de empréstimo de instrumentos nos polos regionais para as turmas mais avançadas. Esta nova iniciativa potencializaria o desenvolvimento musical dos alunos, aumentando o tempo de prática e de contato com o instrumento.

3.5.1.2. Três princípios fundamentais

Além do ensino coletivo, a base filosófica do ensino musical do Projeto Guri fundamenta-se nas proposições do educador musical Keith Swanwick e visa ao desenvolvimento musical integral dos alunos, a partir de princípios norteadores (SWANWICK, 2003) tais como: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e a fluência musical do início ao fim. Portanto, convém aprofundar a discussão destes três princípios.

Como primeiro princípio, Swanwick (2003) considera a música como discurso. Tal concepção vai além da compreensão da música como linguagem; para Swanwick a música é uma forma de discurso impregnado de metáfora. Os alunos devem ser capazes de se engajar em “conversas musicais” como, por exemplo, com improvisações coletivas.

²⁶ Bruce Pearson, palestra apresentada em Elk River, Minnesota, EUA. Disponível em: <<http://www.musiceducatorsonline.org/cmplesson/cmplecture.html>>. Acesso em: 6 de junho de 2011

Como segundo princípio, Swanwick (2003) considera que a bagagem musical que os alunos trazem da experiência de vida fora da sala de aula deve ser considerada e valorizada. Levando-se em conta que os polos do Projeto Guri estão localizados em regiões com realidades bastante diversas, do interior e litoral do estado (incluindo unidades da Fundação CASA, populações indígenas e quilombolas), é especialmente importante o respeito à diversidade, bem como potencializar a manutenção da cultura local e autóctone. No *Folder 15 anos do Guri* também se manifesta tal preocupação:

[...] a variedade de cursos oferecida no Guri atende à multiplicidade de interesses dos alunos do projeto. Do cavaquinho ao canto coral, passando pelo saxofone, o teclado, o contrabaixo acústico, o eufônio, a percussão, o violão, a flauta transversal, o violino, o trombone, a viola, o clarinete, o violoncelo, o trompete, a viola caipira e a iniciação musical, o aluno encontra, nos polos do projeto, aquele curso que parece específico para ele, no qual irá se reconhecer [...] Nas aulas são trabalhados os mais variados gêneros musicais, desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas. Além de apresentar aos alunos novos estilos de música e manifestações culturais, a variedade de repertório trabalhada nos polos mantém viva as raízes culturais da própria comunidade. (AAPG, 2010c, p. 7)

Do mesmo modo, Kleber (2010), no artigo *Educación musical, políticas públicas y diversidad cultural en Latinoamérica*, também destaca a importância de considerar a diversidade cultural das comunidades para garantir uma verdadeira inclusão na sociedade:

A educação musical na formação das pessoas constitui uma prática singular e poderosa para a construção de uma cidadania plena. Se pensarmos em uma comunidade intercultural latino-americana, deve assumir-se que a diversidade cultural pode tecer uma rede que sustente os cidadãos pertencentes àquelas sociedades multiculturais latino-americanas, nas quais se conheçam, reconheçam e apreciem as expressões estéticas, artísticas e culturais dos diversos países e grupos sociais e se promova o desenvolvimento humano. (KLEBER, 2010, p. 8, tradução nossa)

Quanto ao terceiro princípio, Swanwick (2003) propõe uma educação musical centrada no fazer musical, no envolvimento direto do aluno com a música mediante atividades como execução, apreciação e composição. Além disso, o autor propõe que a música esteja presente do começo ao fim da aula, de maneira expressiva, ao que ele chama “ensinar música musicalmente”. No Projeto Guri há um incentivo para promover o

engajamento dos alunos em atividades com música e em contato direto com o instrumento o máximo tempo possível.

Estes três princípios têm sido utilizados por outros projetos de música comunitária ao longo de todo o Brasil, visando garantir o sucesso de uma aprendizagem significativa, como identificado por Garcia (2004):

[...] os resultados dos projetos estão relacionados com a metodologia utilizada: a ênfase na vivência, na prática musical de grupo e a consideração da bagagem musical dos alunos, proveniente de seu meio sociocultural, tem propiciando o desenvolvimento de resultados significativos dotados de sentido. (GARCIA, 2004 apud FIGUEIREDO, 2008, p. 5-6)

3.5.1.3. Modelo C(L)A(S)P

O currículo dos cursos do Guri baseia-se no modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979)²⁷. As letras representadas fora dos parênteses correspondem às atividades principais da experiência musical: criação musical (composição, improvisação ou arranjo), apreciação e performance musical, que devem constituir, segundo Swanwick, a parte central das aulas. As letras dentro dos parênteses representam atividades secundárias ou complementares e correspondem a habilidades técnicas, atividades de leitura e/ou escrita musical, informações teóricas sobre música, entre outras (ver Anexo 1). Todos os conteúdos dos cursos estão organizados no PPP conforme o modelo C(L)A(S)P (ver Anexo 2: Programa do curso de madeiras).

Desde o primeiro semestre de 2012, foram implementados dos “três eixos do aprendizado musical do Projeto Guri” que são o domínio dos instrumentos, a prática de conjunto e a apresentação musical²⁸. A interação entre estes três eixos é essencial para o desenvolvimento musical dos alunos no Projeto Guri.

²⁷Também conhecido no Brasil também como modelo (T)EC(L)A.

²⁸ Fonte: power Point institucional utilizado no V Seminário da AAPG em março de 2012.

3.5.2. Cursos oferecidos

Tal como foi dito até o momento, o Projeto Guri oferece aulas coletivas de instrumento (sopros, percussão, cordas friccionadas e dedilhadas), coral e iniciação musical. Ao ingressar no Projeto Guri, o aluno opta pelo aprendizado de um instrumento musical, de canto coral ou de ambos os cursos.

As aulas são sempre coletivas, sendo que o número de alunos por turma varia dependendo da especificidade de cada naipe. Não existe divisão de alunos por faixa etária, mas somente por nível de desenvolvimento (AAPG, 2010a). Os cursos são organizados por semestres. A matrícula se renova a cada semestre. Os alunos do Guri têm de duas a três aulas (dependendo de cada polo) de 50 minutos por semana. As turmas avançadas participam da prática de conjunto. Conforme se afirmou anteriormente, o Guri desenvolve seu trabalho em três modelos diferenciados de atendimento: polos, polos regionais e fundação CASA (AAPG, 2010a, p. 12-14).

Nos polos, que constituem a maioria das unidades de atendimento, as aulas de instrumento são heterogêneas, ou seja, de instrumentos da mesma família. Por exemplo, no caso dos sopros as turmas são divididas em madeiras (saxofone, flauta e clarinete) e metais (trompete, trombone e eufônio). A tabela 1 resume esta divisão bem como explicita o número máximo de alunos por turma em cada caso.

Máximo de alunos por turma em cada curso			
Cursos	Polos regionais	Polos	Polos Fundação CASA
Madeiras			
Clarinete	08	6 (2 clarinetes, 2 flautas, 1 sax alto e 1 sax tenor – formação variável em cada polo)	Não há
Flauta transversal	08		
Saxofone alto	08		
Saxofone tenor	08		
Metais			
Trompa	05	4 (geralmente 2 trompetes, 1 eufônio e 1 trombone). O aluno que quiser estudar trompa só pode cursar se tiver instrumento próprio	Não há
Trompete	05		
Trombone	05		
Eufônio	04		
Tuba	04	Não há	Não há

Tabela 1 – Número de alunos por turma de sopros (AAPG, 2010a, p. 18)

As turmas são agrupadas nos polos por níveis (iniciante, intermediário e avançado) e são representadas pelas nomenclaturas A, B e C. Geralmente o primeiro horário corresponde à turma A, e o último à turma C, na qual se desenvolve a prática de conjunto. Nos polos regionais (11 em todo o estado), o ensino de instrumento também é coletivo, porém homogêneo. Por exemplo, no caso do naipe de madeiras, os cursos são divididos em curso de saxofone, curso de clarinete e curso de flauta, isto é, uma turma por grupos de instrumentos iguais. Nos polos regionais, a separação entre os níveis iniciante, intermediário e avançado realiza-se pelas nomenclaturas das turmas B1, B2 e B3²⁹ (AAPG, 2010a, p. 17).

A carga horária média dos cursos varia entre duas e seis horas semanais. Por exemplo, as turmas A e B têm duas horas semanais de instrumento obrigatório, mas os alunos também podem frequentar o curso de coral de maneira optativa. A turma C tem, além das duas horas semanais de instrumento, de três a quatro horas de ensaio obrigatório, e os alunos desta turma também podem frequentar o curso coral de maneira optativa.

²⁹ Em caráter piloto, esse sistema de polo regional está sendo ampliado a outras localidades do estado (por exemplo polo de Bauru, em 2010).

Em 2011 foram implementados os Grupos de Referência (GRs) que “foram criados para estimular o estudo e o desenvolvimento dos gurus, reunindo alunos em estágio mais avançado de aprendizado para ensaios e apresentações” (AAPG, 2012, p. 40). O projeto foi ampliado em 2012. Estes grupos têm formações variadas (camerata de violões, *big band*, coro e percussão, camerata de cordas, banda, orquestra, etc.) e estão formados por alunos de toda a região. Para passar a fazer parte de cada um dos grupos, é realizada uma prova de nível. Os grupos ensaiam duas vezes por semana no horário do polo. Alguns dos alunos que formam parte dos GRs contam com uma bolsa de ajuda de custo de R\$ 300,00 (em 2012 há mais de 200 alunos bolsistas em todo o estado). Cada seis meses os integrantes dos GRs devem passar uma prova de nível para se manter no grupo e conservar a bolsa. Estes alunos têm preferência para utilizar os instrumentos de empréstimo, desta maneira podem ter mais tempo de ensaio em casa. Para ajudar no funcionamento dos GRs foi criada a figura do bolsista aprendiz, aluno ou ex-aluno do Guri de 16 a 21 anos de idade, que conta com uma bolsa de R\$ 600,00 e que atua como monitor nos grupos de referência.

Nos polos que funcionam dentro das unidades da Fundação CASA³⁰, os cursos têm formato de projetos, devido ao curto tempo de permanência dos jovens no cumprimento de medidas socioeducativas, conforme se explicita no seguinte fragmento extraído do site da fundação CASA:

Na área musical, por meio do Projeto Guri, os adolescentes participam de oficinas musicais — são 147 oficinas em 41 unidades, sendo destas 4 de gestão compartilhada, totalizando 1.586 atendimentos mensais —, em que, além de aprender a tocar cavaco, violão, instrumentos de percussão, coral e jazz banda³¹, os jovens aprendem a ler partituras e a conhecer a cultura da Música Popular Brasileira e outros estilos musicais, inclusive o clássico.³²

Além das aulas, os alunos do Projeto Guri se envolvem em atividades artísticas como apresentações internas ou externas, requeridas pelos parceiros (prefeituras e empresas patrocinadoras), bem como em encontros de polos, festivais de música e aulas-espetáculo,

³⁰ Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – antiga Febem.

³¹ Atualmente o curso de sopros não funciona mais, foi retirado em 2010 por razões pedagógicas por decisão da AAPG.

³² Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/arte-e-cultura>>. Acesso em: 5 de junho de 2011.

entre outros. Conforme Hikiji (2006), as apresentações constituem uma parte importante da experiência, tanto musical como social, dos alunos do Projeto Guri.

Uma vez por ano realizam-se intercâmbios de polos, com o objetivo de estimular a troca de conhecimentos e experiências entre alunos de diferentes populações. A AAPG explica (AAPG, 2008, p. 36) a importância do intercâmbio cultural de polos em função da troca de experiências que se proporciona entre os alunos do Guri, ampliando o universo de referência dos envolvidos e promovendo a integração entre eles, permitindo assim que descubram a diversidade de suas realidades.

Desde sua criação, o Projeto Guri tem sido caracterizado pelas apresentações de seus grupos musicais (orquestras, cameratas de violão, corais, *big bands*, etc.) com renomados músicos brasileiros³³ e artistas internacionais. Outra atividade que contribui para a formação musical dos alunos do Projeto Guri é a assistência às aulas-espetáculo. O circuito de Aulas–Espetáculo é um projeto especial da AAPG que promove apresentações interativas de músicos brasileiros “com o objetivo de fortalecer e ampliar a formação cultural dos alunos do Projeto Guri, de seus familiares e das comunidades das cidades em que ocorrem as apresentações” (AAPG, 2009, p. 53).

3.5.3. Metodologia de ensino

3.5.3.1. Diretrizes metodológicas

Os princípios metodológicos gerais baseiam-se em uma concepção construtivista da aprendizagem (AAPG, 2010a, p. 115). O construtivismo propõe,

³³Ao longo de sua história, os alunos do Guri, já puderam tocar ao lado de grandes nomes da música brasileira como: Arthur Moreira Lima, Toquinho, Celine Imbert, Antônio Nóbrega, Jane Duboc, Morais Moreira, Fortuna, Paulinho Nogueira, Yamadu Costa, Milton Nascimento, Jair Rodrigues, Osvaldinho da Cuíca, Bia de Luca, Mônica Salmaso, Toninho Ferragutti, Sonantes, Arnaldo Antunes, Siba, André Abujamra, Curumin, Mauricio Pereira, Fernanda Takai, Antônio Pinto, Beto Villares, Andreia Dias, Anelis Assumpção, Iara Rennó, Rappin Hood e Maurício Pereira.

especialmente, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, propiciar a participação ativa dos alunos, fomentar o desenvolvimento da criatividade, e utilizar o lúdico como ferramenta didática.

A AAPG orienta os seus educadores a: 1. utilizar técnicas e estratégias que façam as aulas dinâmicas e participativas; 2. proporcionar um entorno apropriado para as atividades de improvisação e composição; 3. oferecer um *feedback* durante o processo, fazendo comentários construtivos sobre o andamento das atividades durante sua realização e não apenas no final da aula; e 4. utilizar repertório, o mais variado possível, para desenvolver o gosto estético e aumentar o repertório dos alunos; e 5. inserir a cultura local de forma orgânica, valorizando-a, respeitando e incorporando seus elementos tradicionais, festejos, brincadeiras, músicas, danças e compositores (AAPG, 2010a, p. 115).

3.5.3.2. Materiais didáticos

Como dissemos anteriormente, a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) constituiu um marco importante no desenvolvimento do Projeto Guri, já que ofereceu uma descrição das diretrizes e os programas de ensino de cada curso. Porém, tal como afirma Sacristán em *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (2007), o PPP por si mesmo não é suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas, “o próprio nível de formação do educador e as condições de trabalho dificultam a tarefa de planejamento das aulas a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo nesse sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros de texto” (SACRISTÁN, 2007, p. 124, tradução nossa). Para que o PPP passe da teoria à prática, têm um papel importante os métodos, apostilas, suplementos, guias do professor, etc.

Os materiais didáticos utilizados no Projeto Guri são formados por apostilas elaboradas pelos educadores, além do material didático elaborado pelos assistentes da área, livros e CDs do acervo do polo, arranjos do centro de documentação-CDM e suplementos didáticos e musicais elaborados por especialistas das diferentes áreas.

Além do material usado nas aulas, o PG disponibiliza a seus polos um amplo e variado acervo de livros paradidáticos. Mais de 100 títulos (livros e CD) de música para uso de alunos, pais e educadores do polo. Objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos, e complementar sua formação, fortalece a inclusão cultural das comunidades onde estão presentes. (AAPG, 2009)

Nos cursos de instrumentos de sopro, o Projeto Guri utiliza o livro *Da Capo* e o *Da Capo Criatividade* de Joel Barbosa e o *Band Folio* (método coletivo de sopro, de acesso livre)³⁴.

A partir do primeiro semestre de 2012 vêm sendo utilizados também os 11 livros didáticos de ensino coletivo baseados no modelo C(L)A(S)P elaborados especificamente para os alunos do projeto para as áreas de sopros-madeiras, sopros-metais, cordas friccionadas, violão, cavaquinho, bandolim, viola caipira, percussão, bateria, guitarra e baixo elétrico.

O conteúdo de cada livro divide-se em 10 unidades de ensino com seus correspondentes objetivos, conteúdos, recursos materiais, proposta de atividades e modo de verificação de resultados. As atividades propostas dão ênfase à execução, composição e apreciação (SWANWICK, 1979).

Como a realidade dos polos do Guri é muito diversa, a proposta desses livros didáticos tem, além da parte fechada e sequencial das dez unidades, uma proposta aberta, a partir da qual o educador poderia desenvolver propostas inéditas. Desse modo, o educador pode trabalhar a mesma atividade em diferentes níveis, o que lhe proporciona um espaço para contextualizar sua práxis de acordo com a realidade de cada polo.

No segundo semestre de 2012 teve início o processo para a elaboração da versão dos livros didáticos para os alunos, publicados no ano seguinte.

³⁴ Disponível em: <<http://www.bandfolio.com>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

3.5.3.3. Avaliação

A AAPG propõe no Projeto Guri um modelo de avaliação contínua (inicial, média e final) e formativa (que contribua para a melhoria da qualidade do ensino). A avaliação é um procedimento necessário para uma práxis de qualidade, e permite detectar possíveis faltas metodológicas ou de sequenciamento dos conteúdos, possibilitando a modificação das estratégias de ensino durante o processo e otimizando a aprendizagem por parte dos alunos (SACRISTÁN, 2007, p. 373-376).

Os educadores são incentivados a “manter o diálogo e a troca de ideias com os alunos e a envolvê-los no próprio processo de tomada de decisão e avaliação” (AAPG, 2010a, p. 115). Embora os alunos do Projeto Guri não sejam reprovados quando não cumprem as metas dos cursos, são remanejados a turmas de nível superior de acordo com o seu desenvolvimento, às vezes na metade do semestre. Durante o primeiro semestre de 2012, a AAPG realizou uma consultoria com a Dra. Maria Cecília Cavalieri França para desenvolver critérios e indicadores de avaliação atualizados e contextualizados de acordo com o PPP, o sistema de ensino coletivo e com a realidade do projeto. O projeto piloto para a avaliação dos alunos foi realizado pela equipe educacional com o naipe de cordas friccionadas, todos os alunos de cordas foram avaliados em 2013. Em 2014 a avaliação será ampliada para violão, percussão e canto coral.

3.5.3.4. A formação dos educadores

A formação dos educadores é essencial para que qualquer programa educativo funcione. Segundo Kater (2004) não existem no mercado profissionais prontos para os desafios inerentes ao trabalho musical em projetos socioculturais. A AAPG é uma instituição preocupada com a formação de seus profissionais (ver KATER, 2004; KRUGER; VILELA, 2010) uma vez que promove regularmente cursos de formação

contínua, treinamentos e capacitações, seminários anuais e atividades via EaD (plataforma Moodle), bolsas auxílio-educação, etc., para aprimorar a formação dos seus empregados.

Durante o ano de 2011, a AAPG implementou um Programa de Aperfeiçoamento de Educadores (PAE) com módulos de formação em regência, formação de repertório, avaliação, entre outros, em que participaram 79 educadores. O PAE somente funcionou em 2011, e atualmente está suspenso por falta de recursos financeiros, mas a organização pretende reativar o programa assim que for possível.

O investimento na formação dos mais de 1.500 profissionais³⁵, isto é, educadores, coordenadores de polos, supervisores educacionais, supervisoras de desenvolvimento social que trabalham na AAPG é possível graças ao processo de celetização³⁶, realizado em 2009. Antes de 2009, os educadores eram contratados através de uma cooperativa, e muitas vezes havia empecilhos legais que impediam a correta supervisão, orientação e formação dos cooperados³⁷. “A celetização representou uma melhora no atendimento dos polos e, ao mesmo tempo, uma melhora da qualidade das aulas, permitindo a apropriada orientação e supervisão dos educadores” (AAPG, 2009). Em 2012, devido aos recortes orçamentários somente foram realizadas duas capacitações, uma no V Seminário da AAPG em março de 2012 e outra no segundo semestre.

³⁵ No mês de maio de 2012 a AAPG contava com 1645 empregados, entre eles 1200 educadores aproximadamente.

³⁶ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é um conjunto de leis trabalhistas que regulam as relações de trabalho nela previstas. (*Art. 1º da CLT - Esta Consolidação estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas*). Fonte: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 6 de junho de 2011.

³⁷ Esta iniciativa da AAPG tem a intenção de reconhecer o trabalho do educador musical, que passa a ter maior segurança: “carteira de trabalho registrada” e seguro de saúde, e benefícios correspondentes segundo a regulação da CLT.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1. Metodologia para a escolha e organização da revisão de literatura

A revisão de literatura foi organizada em seções a fim de facilitar a compreensão por parte do leitor. Na primeira seção foram revisados trabalhos sobre teorias do desenvolvimento humano, o referencial teórico das atuais abordagens de psicologia do desenvolvimento e algumas teorias de desenvolvimento da aprendizagem musical, focando, sobretudo no modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986). Tendo em vista a limitação de espaço da presente tese, não seria possível levar a cabo um detalhamento das diversas teorias existentes, porém, é importante deixar registrados alguns trabalhos como os de Tunks (1980), Hargreaves (1986), Funk e Whiteside (1981) e Shuter-Dyson e Gabriel (1981).

O desenvolvimento musical infantil, principalmente na faixa etária dos participantes desse estudo, é o tema revisado na segunda seção.

A seção final desse capítulo inclui uma revisão dos estudos sobre a percepção harmônica enfatizando os trabalhos de Corrigan e Trainor (2009, 2010) e Costa-Giomi (1994a) cujos contributos foram aplicados parcialmente na presente pesquisa.

4.2. O desenvolvimento humano: conceito e teorias

O que se entende por desenvolvimento humano? O conceito de desenvolvimento humano tem sofrido mudanças e ampliações ao longo da história. No final do século XIX falava-se unicamente em desenvolvimento infantil, contudo, na atualidade, a perspectiva do desenvolvimento abrange todo o ciclo vital do ser humano. Segundo Woolfolk (1990, p. 50) “o termo desenvolvimento, no seu sentido psicológico mais geral, refere-se a algumas mudanças que ocorrem no homem desde sua concepção até a morte”. Estas mudanças às quais se refere Woolfolk ocorrem em diferentes ritmos nos seres

humanos, e aparecem de maneira gradual, ordenada e são duradouras; muitas delas acontecem no desenvolvimento como consequência do próprio crescimento, enquanto que há outras que se devem à aprendizagem espontânea que ocorre por meio da enculturação ou fruto do treino ou instrução especializada (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 232). De maneira geral, a partir das definições anteriores, é possível afirmar que o termo desenvolvimento se refere às mudanças quantitativas e qualitativas, adaptativas e ordenadas que ocorrem no ser humano ao longo de sua vida.

Woolfolk (1990, p. 51) afirma ainda que o desenvolvimento humano pode ser dividido em vários aspectos: desenvolvimento físico, que se refere às transformações do corpo; desenvolvimento pessoal, que se refere às mudanças da personalidade do indivíduo; desenvolvimento social que se refere à forma com que o indivíduo se relaciona com outros, e desenvolvimento cognitivo que são as transformações no pensamento. Estes três âmbitos do desenvolvimento, identificados também por outros autores porém com diferente terminologia³⁸, não são campos fechados, mas interagem entre si. As teorias do desenvolvimento humano têm dado ênfase especial a cada uma dessas dimensões para tentar explicar o desenvolvimento, conforme a maneira de conceber a natureza do ser humano. Segundo Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 231), até 40 ou 50 anos atrás era possível identificarmos uma divisão relativamente clara entre as diversas teorias da psicologia do desenvolvimento. Papalia e Olds (1992, p. 33) destacam quatro perspectivas do desenvolvimento humano, conforme apresentado na tabela 2:

³⁸ Ver, por exemplo, Berger e Thompson (1997).

Perspectiva	Teorias importantes	Conceito básico
Psicanalítica	- Teoria psicosssexual de Freud	- A conduta é controlada por poderosas forças inconscientes.
	- Teoria psicossocial de Erikson	- A personalidade se desenvolve ao longo da vida em etapas, e é influenciada pela sociedade e a cultura.
Mecanicista	- Behaviorismo ou teoria tradicional da aprendizagem ou teoria do reforço (Pavlov, Skinner, Watson)	- O ambiente controla a conduta, as pessoas reagem a estímulos externos.
	- Teoria da aprendizagem social (Bandura)	- As crianças aprendem em um contexto social, por observação e imitação de modelos; a pessoa é colaboradora ativa na aprendizagem.
Organísmica	- Teoria das etapas cognoscitivas de Piaget	-Existem mudanças qualitativas na forma como as crianças pensam; tais mudanças se desenvolvem em 4 estágios, entre a infância e a adolescência. A pessoa é iniciadora ativa do seu próprio desenvolvimento.
Humanística	- Teoria da autorrealização de Maslow	- As pessoas têm a capacidade de fomentar seu próprio desenvolvimento.

Tabela 2 – Perspectivas sobre o desenvolvimento da criança (adaptado de PAPALIA; OLDS, 1992, p. 33)

Cada uma dessas quatro perspectivas principais tem teorias próprias, porém, nenhuma teoria é completamente aceita pelos especialistas e nenhuma dá conta de explicar isoladamente todos os aspectos do desenvolvimento (PAPALIA; OLDS, 1992, p. 18). Enquanto a perspectiva psicanalítica considera que existem forças inconscientes internas que influem no comportamento humano, e sugere que a personalidade se desenvolve ao longo de uma série de etapas, a perspectiva mecanicista considera o desenvolvimento como algo contínuo que ocorre como consequência da aprendizagem, o que faz com que as condutas humanas mudem por meio de respostas a estímulos externos. Dentro da perspectiva mecanicista, a teoria da aprendizagem social, que se interessa pela influência do contexto social no comportamento, considera que as crianças aprendem por observação e imitação de modelos encontrados no dia a dia, e que o comportamento aprendido é reforçado por um sistema de recompensas e punições. A perspectiva organísmica, por sua vez, se contrapõe à mecanicista porque considera o ser humano artífice do próprio desenvolvimento, o que se produz devido a mudanças internas de caráter qualitativo e ao longo de diferentes etapas. Por fim, a perspectiva humanística, influenciada pela perspectiva organísmica e em contraposição às perspectivas psicanalítica e mecanicista, considera que as pessoas são capazes de fomentar o próprio desenvolvimento de forma positiva e saudável.

Às perspectivas descritas anteriormente, caberia adicionar a perspectiva ou paradigma contextual que estuda a influência do ambiente no desenvolvimento. Esta perspectiva explica o desenvolvimento de forma holística, considerando os diferentes aspectos envolvidos, dando importância tanto à ação do indivíduo (do mesmo modo que a perspectiva organísmica), como à influência do contexto (como na perspectiva mecanicista). Circunscreve-se a esta perspectiva a teoria sociocultural de Vygotsky (CÓRDOBA; DESCALS; GIL, 2008, p. 41-42) desenvolvida entre 1925 e 1934. Esta teoria explica o desenvolvimento como resultado da interação entre o indivíduo e a cultura na qual se insere. As crianças aprendem por meio da interação social, principalmente com os adultos e pares mais “capacitados” ou experientes, que são os responsáveis por levar a criança à zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é definida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, mediados pela interação social, e conforme instrução adequada. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o nível das tarefas que a criança pode realizar de maneira independente e as que pode resolver com a ajuda de outros (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Entretanto, a divisão anterior já não é a mais adequada para caracterizarmos a situação atual das teorias do desenvolvimento. Segundo Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 231) atualmente não podemos fazer uma divisão tão clara entre as diferentes abordagens que pretendem explicar o desenvolvimento, além de teorias paralelas decorrentes das teorias citadas anteriormente, é possível encontrar muitas outras. Dentre estas teorias, destacam-se a teoria do processamento da informação, a teoria etológica, e a teoria ecológica (THOMAS, 1985; MILLER, 1989).

A teoria do processamento da informação, que centra no desenvolvimento cognitivo, tem exercido grande influência em pesquisadores do desenvolvimento (BERGER; THOMPSON, 1997, p. 63). Esta teoria estuda a maneira como o ser humano captura, armazena e utiliza a informação que obtém do mundo a seu redor. Essa teoria está muito influenciada pela ciência da computação, e compara o funcionamento cognitivo humano com os processos de análise e processamento de dados que operam num

computador. O interesse dos teóricos do processamento da informação é estudar processos cognitivos específicos como a percepção, a memória, a atenção e a resolução de problemas (WOOLFOLK, 1990, p. 74).

Já a teoria etológica considera a importância das influências da maturação biológica no desenvolvimento e afirma que existem comportamentos ou respostas inatas “biologicamente programadas” que são produto da evolução e que ajudam o ser humano a sobreviver e a se desenvolver de maneira típica (BOWLBY, 1969). Esta teoria considera o desenvolvimento ao longo do ciclo vital e confere especial importância às experiências da primeira infância por cumprirem uma função adaptativa no desenvolvimento do organismo e da vida da espécie (CÓRDOBA; DESCALS; GIL, 2008, p. 44). A teoria ecológica ainda enfatiza a importância do ambiente no contexto da aprendizagem e a interação do indivíduo com o respectivo contexto. Entende-se contexto como o conjunto de estruturas que se formam a partir do entorno mais imediato, tal como a família, até estruturas mais amplas, como a cultura. Essa teoria entende o desenvolvimento como o produto das relações e adaptações do ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades “cambiantes” dos âmbitos imediatos nos quais vive (CÓRDOBA; DESCALS; GIL, 2008, p. 45).

Cada uma das perspectivas teóricas apresentadas anteriormente tem contribuído para o entendimento do desenvolvimento do ser humano, e também são alvo de críticas. O ser humano é complexo e multifacetado, e cada teoria apresenta uma visão específica do ser humano e o seu desenvolvimento, portanto estas teorias são limitadas para englobar todos os aspectos da conduta humana. Enquanto alguns psicólogos do desenvolvimento da atualidade declaram-se partidários de uma perspectiva eclética, adotando os elementos de várias teorias para tentar explicar o desenvolvimento humano, outros adotam abordagens mais específicas, que se descrevem a seguir.

4.2.1. Referencial teórico das abordagens atuais da psicologia do desenvolvimento

Apesar de nenhuma teoria do desenvolvimento ser consensualmente aceita por todos

os especialistas, nos últimos anos há uma tendência em se considerar principalmente a abordagem cognitiva como referencial teórico de muitas pesquisas (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 233). Em 1959, Noam Chomsky, entre outros, participou da chamada “revolução cognitiva” com suas críticas ao behaviorismo e ao empirismo. A partir desta data surgem as chamadas ciências cognitivas, das quais a Psicologia faz parte. Foi nessa época que a psicologia cognitiva começou a se desenvolver como área independente (ILARI, 2010). No que se refere à psicologia do desenvolvimento, uma teoria em particular tem exercido notável influência nas abordagens atuais: a teoria de Piaget (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 233).

O psicólogo suíço Jean Jacques Piaget (1896-1980), um dos pioneiros da psicologia infantil do século XX, trabalhou no Laboratório Binet de Paris, onde realizou inúmeras entrevistas clínicas e analisou as respostas de crianças a testes de inteligência. Num primeiro momento, Piaget procurou determinar a idade na que a maioria das crianças podia responder corretamente cada pergunta, mas acabou interessando-se pelas respostas errôneas das crianças e pelo fato de as crianças da mesma idade cometerem erros similares, o que sugeriu que existia uma sequência evolutiva no desenvolvimento intelectual (BERGER; THOMPSON, 1997, p. 57). Piaget enfatizou a importância da maneira de pensar das crianças, independentemente de suas respostas a testes padrões, ou seja, passou a considerar os chamados processos cognoscitivos internos, em contraposição à teoria da aprendizagem condutista que enfatizava as influências externas e condutas observáveis. Isto deu lugar a uma nova maneira de entender a inteligência infantil (MIRANDA, 2009, p. 19).

A partir dos seus estudos, Piaget formulou sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Essa teoria sugere a existência de vários estágios pelos quais a criança passa a desenvolver estruturas cognitivas e processos de pensamento, conforme os de um adulto (PIAGET, 1958). Esses estágios correspondem, grosso modo, à forma em que as crianças interpretam o mundo que as rodeia, e se desenvolvem de maneira sequencial, independentemente do ambiente. A tabela 3 a seguir apresenta um resumo dos quatro estágios de desenvolvimento intelectual identificados por Piaget:

Estágios do desenvolvimento cognoscitivo segundo Piaget (teoria psicogenética)		
Estágios	Idade aproximada	Característica
Sensório-motor	0-2 anos	Ocorre de maneira gradual, o bebê adquire a capacidade de organizar atividades em seu entorno por meio de habilidades sensoriais e motoras.
Pré-operacional	2-7 anos	A criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar objetos, pessoas, locais e eventos. A linguagem é característica desta etapa. A criança desenvolve o jogo imaginativo. O pensamento ainda não é lógico.
Operacional concreta	7-11 anos	A criança pode desenvolver o pensamento lógico e tem a capacidade de resolver problemas de maneira lógica, mas ainda não pode pensar de maneira abstrata.
Operacional formal	11-15 anos	O indivíduo pensa de maneira abstrata sobre diferentes situações e pode lidar com situações hipotéticas e pensar em diferentes possibilidades.

Tabela 3 – Estágios do desenvolvimento cognoscitivo segundo Piaget (adaptado de WOOLFOK, 1990, p. 58)

Conforme os quatro estágios de desenvolvimento, os seres humanos dão sentido ao mundo e organizam a informação por meio de processos cognitivos como a adaptação e o equilíbrio. Cada estágio se inicia com um desequilíbrio nas estruturas cognitivas que, mediante operações de adaptação, caracterizadas pela assimilação e a acomodação, são modificadas e reconstruídas para chegar a um novo equilíbrio em pontos subsequentes do desenvolvimento da criança.

Segundo Piaget, uma das funções centrais do pensamento, que surge no decorrer deste processo, é a função simbólica, ou a capacidade que permite à criança pensar/utilizar representações mentais para representar objetos, pessoas ou eventos que não estão fisicamente presentes. Tal função surge no segundo estágio de desenvolvimento cognitivo (pré-operacional), quando as crianças são capazes de pensar utilizando signos e símbolos, mas esse pensamento é limitado pela falta de raciocínio lógico que aparecerá no estágio posterior (operações concretas). A função simbólica se desenvolve com a idade e pode manifestar-se por meio da imitação, do desenho, do jogo simbólico (ou jogo de faz-de-conta) e da linguagem (PAPALIA; OLDS, 1992, p. 313-314).

No estágio de operações concretas começa a se manifestar outro aspecto importante no desenvolvimento: a conservação. O conceito de conservação de Piaget faz referência ao entendimento de que as propriedades físicas de um objeto ou substância (peso, volume, distância ou quantidade em líquidos, números e matéria) permanecem

invariáveis mesmo quando são alterados em aparência, o que supõe, por exemplo, compreender que uma quantidade de líquido não varia quando há troca de recipiente. Segundo Piaget, as crianças adquirem a compreensão deste conceito a partir dos sete anos em diante, gradativamente, e a diferentes idades, dependendo do tipo de conservação.

Apesar de Piaget não ter abordado o desenvolvimento musical propriamente dito, sua teoria tem sido utilizada como referencial em pesquisas sobre o desenvolvimento musical. Segundo Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 233-234), a teoria de Piaget tem exercido “três influências diretas” nas teorias do desenvolvimento psicológico em música: a primeira é a ideia de que o desenvolvimento musical ocorre a partir de uma sequência comum de estágios diferentes e universais e idades típicas nas quais aparecem determinadas habilidades musicais (como veremos posteriormente no modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman, 1986). A segunda, é a explicação do desenvolvimento da função simbólica na criança relacionada com o desenvolvimento da linguagem, o desenho e o jogo (essencial também no modelo espiral, como veremos posteriormente, e na teoria do sistema por símbolos). A terceira é o uso do conceito de conservação dos objetos que influenciou diretamente a criação do conceito de “conservação musical”, pesquisado por Zimmerman³⁹. A conservação musical faz referência à habilidade que permite às crianças comparar dois estímulos musicais e determinar os elementos musicais que permanecem invariáveis e os elementos musicais que mudam (como por exemplo com relação a padrões rítmicos, timbre, andamento e altura).

Ainda que os trabalhos de Piaget tenham contribuído de maneira profunda para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo do ser humano, estes também receberam algumas críticas, como a insuficiente atenção ao contexto no qual se dá a aprendizagem (HARGREAVES, 1989), ou a falta de consideração da influência da motivação e a instrução externa nos mesmos, subestimando o papel ativo da sociedade e da família como promotores do desenvolvimento cognitivo (BERGER; THOMPSON, 1997, p. 65). Apesar das críticas, as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento das crianças têm sido adotadas por teóricos da atualidade, também conhecidos como “neo-piagetianos”. Na atualidade, as

³⁹ Sobre o assunto, ver Pfladerer (1963, 1964, 1967).

teorias “neo-piagetianas” propõem principalmente a revisão de dois pontos fundamentais da teoria original de Piaget: o modelo de estágios universais e a coerência funcional dos estágios.

Para os críticos, como, por exemplo, Bruner, Olver e Greenfield (1966) caberia considerar melhor a influência do ambiente sociocultural no desenvolvimento cognitivo, o que pressupõe abandonar as explicações universais descritas nos estágios. Outros pesquisadores, como Flavell (1992), têm encontrado erros na descrição de Piaget dos estágios cognitivos. Como exemplo, existem pesquisas que demonstram que as crianças pequenas são muito mais competentes em nível intelectual do que afirmou Piaget. A teoria piagetiana ainda apresenta o desenvolvimento cognitivo como algo global, como se uma vez alcançado um novo estágio de cognição este se refletisse em todos os aspectos do pensamento do indivíduo. Os teóricos “neo-piagetianos” (entre estes Brown e Desforges, 1979) propõem estudar habilidades específicas para a resolução de problemas, abandonando a ideia de estágios como conjuntos de operações cognitivas logicamente correlacionados. Neste sentido, alguns teóricos, como Case (1985) e Fischer (1980), por exemplo, influenciados por teorias de processamento da informação, afirmam que as habilidades ou estratégias que as crianças adquirem podem ser específicas para cada tarefa, e podem não se generalizar a outras situações, ou seja, o avanço cognitivo pode acontecer em algumas áreas do pensamento e não acontecer em outras (BERGER; THOMPSON, 1997, p. 65-66). Consequentemente, dependendo da habilidade ou domínio a ser considerado, é possível que uma criança esteja em níveis cognitivos diferentes (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 235-236), o que sugere a existência de módulos cognitivos especializados (FODOR, 1983).

Embora atualmente muitos pesquisadores aceitem o fato de que não podemos falar de estágios de desenvolvimento musical, no sentido piagetiano do termo, que implica uma generalidade e uma coerência funcional interna, alguns pesquisadores musicais seguidores das ideias de Piaget têm demonstrado que no desenvolvimento musical existe uma sequência comum de mudanças previsíveis no comportamento musical das crianças e faixas etárias nas quais aparecem determinadas habilidades musicais. Segundo Lehmann,

Sloboda e Woody (2007, p. 32), por exemplo, há algumas sequências de desenvolvimento musical que estão diretamente relacionadas com a idade, como as habilidades perceptuais (DOWLING, 1999); o desenvolvimento da voz cantada (DAVIDSON; MCKERNON; GARDNER, 1981); o uso da notação (BAMBERGER, 1991; DAVIDSON; SCRIPP, 1989) e o senso emocional e estético (GARDNER, 1973a; KRATUS, 1993).

Outro teórico que tem influenciado as pesquisas sobre o desenvolvimento musical é o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1915–). Para Bruner um conceito útil para conceber o desenvolvimento cognitivo é o conceito de representação. “A representação, ou um sistema de representação, é um conjunto de regras mediante as quais é possível conservar o experimentado em diferentes acontecimentos” (BRUNER, 1966, p. 122). Segundo Bruner (1966) existem três tipos de processos representacionais que expressam tipos de conhecimento qualitativamente diferente baseados nas ações motoras, imagens e sistemas de linguagem, ou seja, em meios de representação chamados enativo, icônico e simbólico respectivamente. Segundo Bruner “o desenvolvimento não supõe uma sequência em etapas, mas um domínio progressivo destas três formas de representação e sua tradução parcial de um sistema a outro” (BRUNER, 1966, p. 123), ou seja, estes três tipos de representação são acumulativos e interagem durante o desenvolvimento da inteligência humana. Davidson e Scripp (1989) utilizaram as etapas dos processos iniciais de representação de Bruner (1973) para demonstrar e esquematizar os níveis iniciais de pensamento musical.

Outra perspectiva que tem exercido grande influência nas abordagens atuais de psicologia do desenvolvimento é a perspectiva sociocultural da qual o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) é o principal expoente. A teoria de Vygotsky (1978) considera que o desenvolvimento intelectual do indivíduo não pode ser compreendido como independente do meio social no qual a pessoa se insere, conferindo assim um papel fundamental à interação sociocultural e, de certo modo, em contraposição à teoria de Piaget. Enquanto para Piaget as crianças assimilam e interpretam o mundo social que as rodeia, de acordo com seu próprio pensamento, para Vygotsky, em contraposição, as relações sociais determinam a maneira de pensar do indivíduo. Segundo Vygotsky, o ser humano é um ser

social que constrói seu pensamento por meio de operações e habilidades cognitivas induzidas na interação com o ambiente social (pais, família, colegas, professores, entre outros), e que formam a base do desenvolvimento individual. Vygotsky considera a aprendizagem como um dos mecanismos fundamentais no desenvolvimento, e outorga ao ensino um papel relevante nesse processo. Deste modo, as interações entre professor e aluno adquirem muito mais importância nesta teoria que na piagetiana. Para Vygotsky, os adultos em contato com a criança desempenham um papel ativo no processo de aprendizagem; diferentemente de Piaget, que os considera como simples apoio para as iniciativas da criança. Os adultos atuam como mediadores que guiam a criança no senso de desenvolver sua capacidade cognitiva por meio da instrução adequada que se dá na zona de desenvolvimento proximal.

Nos últimos anos houve grande interesse na perspectiva sociocultural, existindo uma tendência geral na psicologia do desenvolvimento de afastamento da dependência da teoria piagetiana e de aproximação à perspectiva vygotskiana (HARGREAVES; GALTON, 1992; HARGREAVES; GALTON; ROBINSON, 1989; WOOD, 1998). Esta reorientação supõe uma mudança de foco dos aspectos cognitivos individuais do ser humano em aspectos sociais e de interação. Nesta abordagem, a perspectiva sociocultural no desenvolvimento musical supõe um reconhecimento do contexto social e cultural mais amplo como parte integral do processo de desenvolvimento musical.

Esta mudança de enfoque a uma perspectiva sociocultural é defendida também por Sloboda (1985, p. 194), que mantém que a habilidade musical é adquirida a partir da interação das capacidades inatas com as experiências proporcionadas por um ambiente musical, entendendo como tal o ambiente em que se produzem ações culturais específicas com respeito a sons musicais. Ainda segundo Hargreaves, Marshall e North (2005, p. 14), “toda conduta musical é social, no senso de que os significados musicais estão socialmente e culturalmente construídos a partir dos sons físicos que os constituem”. Nesta perspectiva, os autores identificam quatro níveis de influência social: individual, interpessoal, institucional e cultural. O nível de influência individual pode incluir dimensões como gênero, idade e personalidade. O nível interpessoal faz referência à colaboração entre pares

ou interações em pequenos grupos. O nível institucional corresponde à forma em que instituições nas que se produz a aprendizagem (escola, família, ou organizações musicais) influem na conduta musical. Já o nível cultural inclui as influências das tradições, dos meios, e da indústria musical (HARGREAVES; MARSHALL; NORTH, 2005).

North e Hargreaves (2008, p. 318-322) assinalam que existem cinco conceitos chave que têm influenciado as teorias socioculturais atuais, inferindo: (1) que o ritmo com o qual as pessoas processam as informações contextuais aumenta com a idade; (2) que o desenvolvimento é modular ou específico para cada área de conhecimento, e ocorre de forma diferente e em ritmos diferentes devido à interação com o ambiente e não com base em estágios, afetando todos os aspectos do conhecimento como sugeria Piaget; (3) a compreensão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem como participação guiada; (4) a introdução do conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998) que pressupõe que a maneira de agir de determinadas comunidades é social e cultural; e (5) o conceito de participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991) que é o processo pelo qual os aprendizes adaptam suas habilidades para participar na comunidade de prática, ocorrendo como consequência da aprendizagem individual.

Essas ideias convergem com Hargreaves, Marshall e North (2005) quando afirmam que as novas pesquisas não podem ignorar a dimensão social, o contexto social e cultural no qual o comportamento musical se desenvolve. As perspectivas recentes da psicologia do desenvolvimento em geral, e musical em particular, parecem fazer uso desta aproximação e encaminhar-se à pesquisa de transformações evolutivas com relação a problemas, estratégias e habilidades específicas, situando a pesquisa em contextos culturais concretos.

4.2.2. Algumas teorias de desenvolvimento da aprendizagem musical

O desenvolvimento musical faz parte do desenvolvimento geral da criança. Da aplicação das diferentes perspectivas do desenvolvimento geral ao ensino e aprendizagem

musical surgem diferentes teorias que tentam identificar e explicar as transformações que ocorrem no comportamento musical de crianças e adolescentes no decorrer do tempo, bem sejam as que acontecem de maneira espontânea, por enculturação ou exposição cotidiana à música da cultura da qual fazem parte, bem sejam as produzidas em virtude da educação musical formal. A enculturação origina um desenvolvimento normativo, enquanto a educação musical formal produz um desenvolvimento em nível de *expert* ou especializado. Embora muitas das pesquisas em desenvolvimento musical sejam referentes ao chamado desenvolvimento normativo, na atualidade é crescente o número de pesquisas relativas a desenvolvimento especializado centradas na aprendizagem de habilidades específicas⁴⁰ (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 332).

Entre as principais teorias do desenvolvimento musical podemos destacar: a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon (1976, 1997b, 2007); a abordagem do sistema por símbolos do grupo do Projeto Zero de Harvard (BAMBERGER, 1991; DAVIDSON; SCRIPP, 1989; GARDNER, 1973b); a teoria dos processos cognitivos do pensamento musical de Mary Louise Serafine (1988), e o modelo espiral de desenvolvimento musical de Keith Swanwick e June Tillman (1986). Também seria importante citar o modelo de desenvolvimento artístico de Hargreaves e Galton (1992) por sua abrangência de diferentes formas de arte além da música.

Tais teorias, que se caracterizam por ser “cognitivo-evolutivas”, apresentam descrições amplas de mudanças relacionadas com a idade e oferecem um guia geral aproximado a partir do qual outras pesquisas podem situar comportamentos musicais em contextos específicos e determinar variações individuais dentro de cada fase de desenvolvimento. Outros trabalhos aprofundam-se na análise de diferentes teorias do desenvolvimento musical e expõem detalhadamente o desenvolvimento típico em diferentes idades: Funk e Whiteside (1981), Hargreaves (1986), Shuter-Dyson e Gabriel (1981) e Tunks (1980). Descreve-se a seguir o modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986), considerado por muitos pesquisadores como a teoria mais abrangente, pois lida com os diferentes aspectos da experiência musical: produção, percepção, execução e representação (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 232; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 32).

⁴⁰ Ver, por exemplo, Parncutt e McPherson (2002).

4.2.2.1. O modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman (1986)

Keith Swanwick, professor emérito do *Institute of Education* da Universidade de Londres, pensou que a maneira mais direta e simples de ampliar os estudos de desenvolvimento musical da infância à idade escolar seria observar as composições musicais das crianças, entendendo a composição no sentido amplo do termo, ou seja, considerando improvisação, invenção, ou outra forma de criatividade musical (SWANWICK, 1991a, p. 67-68). Em colaboração com a professora June Tillman, Swanwick, dedicou 4 anos para compilar e analisar composições de crianças entre 3 e 11 anos de idade⁴¹. A partir de uma análise de 745 composições musicais de 48 crianças britânicas⁴², pertencentes a grupos étnicos e culturais diversos (incluindo alunos de Ásia, Antilhas, África, norte e sul da Europa), descobriu padrões específicos de desenvolvimento musical.

As crianças que participaram do estudo eram alunos em escolas do sul de Londres, onde a professora June Tillman (orientanda de Swanwick) ministrava aulas de música. Todas as crianças recebiam aulas de música na escola com uma duração de 20 a 30 minutos, uma ou duas vezes por semana, dependendo da idade, e todas as aulas de música incluíam execução e composição musical. Além disso, algumas crianças também recebiam aulas de instrumento, individual ou em grupo.

Para fins de pesquisa, cada criança tinha a possibilidade de compor música em diversas modalidades, divididas em 10 níveis com diferentes possibilidades, como se descreve a seguir:

1. Um par de maracas
2. Um tambor para tocar com as mãos
3. Conjunto de instrumentos conhecidos: tambor, maraca, chocalho indiano, triângulo, claves, castanholas, pandeiro
4. Instrumentos desconhecidos para a criança
5. Glockenspiel, de Mi, Sol, e Lá com uma baqueta
6. Xilofone com escala pentatônica e duas baquetas
7. Um metalofone (em Dó maior) com duas baquetas
8. Um xilofone cromático completo com duas baquetas
9. Dizer uma frase (como “o sol brilha e estou contente”) ao mesmo tempo em que se toca um instrumento
10. Compor uma música com letra ou cantarolando (SWANWICK, 1991a, p. 68-69)

⁴¹ O estudo posterior que foi feito em Chipre tomou sujeitos de entre 4 e 15 anos de idade.

⁴² Algumas das crianças do estudo do Reino Unido foram gravadas ao longo dos anos.

Os pesquisadores davam tempo suficiente para que os alunos se dessem por satisfeitos com a peça que tinham composto, e então registravam a composição que era executada 3 vezes consecutivas, para poder observar os elementos que se conservavam na repetição.

A primeira análise da amostra de dados foi feita por Swanwick e Tillman com ajuda de 3 juízes independentes. Cada juiz escutou 3 gravações de 7 crianças de idades diferentes (de 3 a 9 anos) e classificou-as por idade. A forte correlação estatística entre as idades estimadas por dois dos juízes que tinham sólida formação e experiência musicais e as idades reais das crianças sugeriu a existência de tendências ligadas às idades específicas, permitindo classificar a natureza das composições em quatro níveis de pensamento musical que, por sua vez, correspondiam à concepção original de Swanwick (materiais, expressão, forma e valor). As composições restantes da amostra foram classificadas por Swanwick e Tillman seguindo critérios próprios.

Esta pesquisa, baseada na observação do fazer musical das crianças junto com uma teoria abrangente sobre a natureza da experiência ou do conhecimento musical (SWANWICK, 1979, 1983) e a teoria do jogo de Piaget (1951), conforma a base para a publicação do modelo espiral de desenvolvimento musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986 ampliado em SWANWICK, 1988, 1994).

O modelo (ver Figura 3) descreve como o indivíduo desenvolve seu conhecimento musical passando por quatro níveis ou dimensões principais de desenvolvimento: materiais, expressão, forma e valor, que têm correspondência com os elementos do discurso musical e os aspectos musicais que predominam em cada nível. Cada dimensão é relacionada, à esquerda da espiral, com aspectos do jogo infantil descritos na teoria do jogo de Piaget (1951): maestria, imitação e jogo imaginativo. Para Swanwick (1988, p. 55) “o jogo, uma característica humana fundamental, está intrinsecamente unido a toda obra artística”, e a criação da música e a resposta a ela depende dos impulsos lúdicos de maestria, imitação e jogo imaginativo. Estes três aspectos se relacionam com diferentes processos psicológicos de desenvolvimento musical que se desenvolvem em sequência:

domínio dos materiais sonoros, imitação dos padrões musicais social e culturalmente estabelecidos com caráter expressivo e criação de novas relações estruturais (SWANWICK, 1988, p. 58). Swanwick acrescenta a metacognição no final da espiral que corresponde à “autoconsciência dos processos de pensamento e sentimento em uma resposta valorativa à musica” (SWANWICK, 1991a, p. 82), ou seja, a consciência da importância da música.

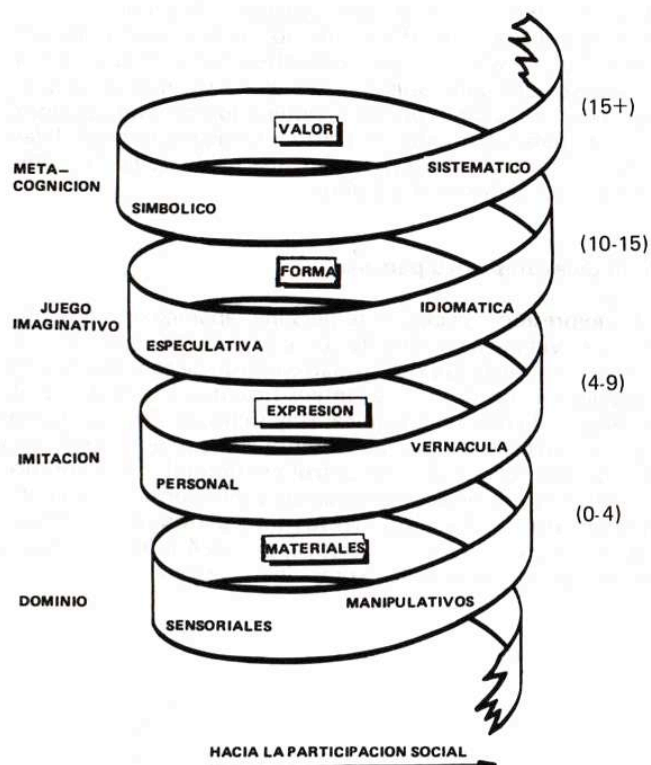


Figura 3 – Modelo espiral de desenvolvimento musical Swanwick & Tillman, 1986.
Fonte: SWANWICK, 1991a, p. 85.

Na primeira versão do modelo, publicada em 1986, Swanwick decidiu relacionar as dimensões com faixas etárias específicas (materiais – até 4 anos –, expressão – até 9 anos –, forma – até 15 anos – e valor – a partir de 15 anos –), porém seriam suprimidas numa versão posterior da exposição de sua teoria a fim de evitar faixas etárias rígidas, afirmando que embora a maior parte das crianças pareça seguir esta sequência de desenvolvimento, há variações que dependem do ambiente e da educação (RUNFOLA; SWAWICK, 2002, p. 388).

Além do plano vertical (materiais, expressão, valor e forma) também existe um plano horizontal na teoria de Swanwick. Dentro de cada nível ou dimensão há duas “camadas” (ou modos sequenciais) que correspondem a duas fases diferentes de desenvolvimento musical, e que evidenciam uma polaridade entre tendências assimilativas e acomodativas (SWANWICK, 1994, p. 86-87). As camadas interagem horizontalmente conforme as crianças assimilam e acomodam informação ao longo do processo musical. À esquerda da espiral, o aluno manipula e explora o conteúdo musical de acordo com aspectos mais individuais e pessoais da experiência musical que, por sua vez, reflete a motivação interna da criança (assimilação). No plano da direita, o aluno consegue organizar e estruturar o material sonoro refletindo características culturais externas da música e orientando-se a formas mais esquematizadas de “compartilhamento social” (acomodação). Consequentemente, podem ser percebidos oito camadas ou modos de desenvolvimento: sensorial, manipulativo, expressão pessoal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático. A terminologia para estes modos teve como base trabalhos anteriores de Bunting (1977). A seguir, descreveremos brevemente os oito modos ou camadas de desenvolvimento (RUNFOLA; SWANWICK, 2002, p. 386-387; SWANWICK, 1991a, p. 84-89):

Materiais	
Camada 1 – modo sensorial:	As crianças experimentam e exploram qualidades do som (principalmente o timbre e a intensidade) por meio de sons de instrumentos ou outros objetos sonoros por prazer. O pulso é irregular e os elementos musicais aparecem desorganizados nas composições das crianças.
Camada 2 - modo manipulativo:	As crianças adquirem maior habilidade técnica no manuseio dos instrumentos musicais. As crianças exploram as ideias musicais baseadas na estrutura física dos instrumentos (como glissandos, tremolos e escalas) e aparece o pulso regular. As composições tendem a ser longas e repetitivas porque as crianças desfrutam com o manuseio do instrumento e repetem os recursos que dominam antes de passar a outros elementos sem seguir um critério determinado.
Expressão	
Camada 3 – modo de expressão pessoal:	As crianças manipulam as qualidades do som (especialmente tempo e intensidade) de maneira expressiva por médio do canto e da execução instrumental. As crianças têm pouco controle da estrutura da peça e aparecem frases elementares, ideias musicais espontâneas e descoordenadas que não chegam a se desenvolver. Pode haver drama, caráter ou atmosfera talvez como referência a ideais programáticas externas.
Camada 4 – modo vernáculo:	As composições das crianças se aproximam às convenções musicais estabelecidas culturalmente como: compassos binários, quadratura das frases, síncopas, ostinatos e sequências melódicas e rítmicas. Aparecem padrões ou repetição de motivos melódicos e rítmicos e as composições se tornam mais previsíveis e mais breves que no modo anterior, mostrando influências de outras experiências musicais como cantar, tocar ou escutar.
Forma	
Camada 5 – modo especulativo:	Os jovens mostram fluência na manipulação dos materiais e apresentam um conhecimento sólido das convenções musicais vernáculas ao mesmo tempo em que demonstram um interesse crescente em se desviar destas convenções, experimentando e “especulando musicalmente”. Adicionam surpresas, principalmente introduzindo um final novo depois de ter utilizado repetição de padrões. Os alunos se preocupam com a forma da peça que estão criando e exploram-na buscando o contraste ou a variação de ideias musicais estabelecidas mas que não chegam a integrar-se totalmente no estilo da peça.
Camada 6 – modo idiomático:	As surpresas na estrutura das composições se integram em determinado estilo musical. Os adolescentes utilizam como base modelos de estilos musicais existentes para introduzir variação, elaboração, contraste, pergunta-resposta e surpresa. A autenticidade harmônica e instrumental é importante. As composições longas mostram controle técnico, expressivo e estrutural.
Valor	
Camada 7 – modo simbólico:	As pessoas têm domínio técnico que lhes permite comunicar-se musicalmente. Nas composições se dá atenção às relações formais, ao caráter expressivo, a grupos particulares de timbres, e a progressões harmônicas. As pessoas experimentam a experiência estética e o significado profundo da música identificando-se com algumas peças ou músicos. Os indivíduos se tornam conscientes do poder afetivo da música e são capazes de refletir sobre a experiência musical. Há um forte sentido de compromisso pessoal. Algumas pessoas podem não chegar a experimentar estes processos musicais metacognitivos e não atingir este modo de resposta musical nunca.
Camada 8 – modo sistemático:	Neste último modo as pessoas apresentam um alto desenvolvimento musical e demonstram grande capacidade de refletir sobre sua experiência musical, utilizando razoamentos históricos, musicológicos, psicológicos ou filosóficos. As composições baseiam-se em novos sistemas compositivos e materiais musicais novos como escalas de tons inteiros, um sistema dodecafônico, um sistema novo de geração de harmonia, sons criados eletronicamente ou informática.

Tabela 4. Oito camadas ou modos evolutivos (RUNFOLA; SWANWICK, 2002, p. 386-87; SWANWICK, 1991a, p. 84-89)

Cada um desses modos supõe uma mudança qualitativa ou transformação no pensamento musical das crianças. Os alunos, em seu desenvolvimento, podem voltar continuamente a cada lado no plano horizontal além de transitar pelo plano vertical, dependendo da atividade musical realizada. Por isso, estes níveis e camadas foram

representados dentro de uma espiral (ou uma hélice, conceito preferido pelo próprio Swanwick, já que se refere a uma curva contínua em 3D), que sugere que “as transformações no desenvolvimento são acumulativas e cíclicas ao mesmo tempo”, ou seja, que as transformações no desenvolvimento podem passar de uma camada a outra, cada nova fase implica a aquisição da anterior e é possível voltar a níveis anteriores de desenvolvimento, passando rapidamente pelos mesmos, por exemplo, ao aprender um novo instrumento ou uma nova peça (SWANWICK, 1991a, p. 71); portanto uma criança pode estar atuando em várias camadas ao mesmo tempo⁴³.

Do mesmo modo, é importante destacar que o desenvolvimento musical não ocorre da mesma maneira para diferentes indivíduos nem há porque seguir o mesmo ritmo nas atividades de execução, composição e apreciação para o mesmo indivíduo. Algumas pesquisas sugerem que atividades em uma modalidade podem influir e aumentar o desempenho em outras (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 1999; MARKEA, 2003; URICOECHEA, 2003), portanto a integração de diferentes modalidades musicais (composição, apreciação e performance) pode proporcionar oportunidades mais ricas para o desenvolvimento musical das crianças (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 37).

Em seu conceito de espiral, Swanwick sugere a existência de uma complexidade e multidirecionalidade do desenvolvimento musical. Esta concepção de desenvolvimento, coincide, parcialmente, com as ideias de Bamberger (2006, p. 71), que entende o desenvolvimento musical não como um processo unidirecional e linear, mas como processo recursivo, reforçado pelas constantes interações entre as diferentes habilidades que as crianças desenvolvem à medida que passam por experiências variadas e encontram situações-problema que conduzem à superação de limitações cada vez de maior complexidade.

Em suma, dos dados do modelo de Swanwick e Tillman podemos extrair padrões gerais que caracterizam o desenvolvimento musical normal (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 35):

⁴³ Sobre o assunto, ver Davies (1992) e Marsh (1995).

- a) As habilidades de recepção (perceptiva e aural) precedem as habilidades de produção (performance e composição), da mesma forma que na aprendizagem da linguagem oral.
- b) A espontaneidade e a experimentação livre precedem o controle ou uso de elementos de maneira ordenada nas habilidades de produção.
- c) As operações concretas precedem as abstratas. Conceituações precoces são holísticas e somente com a idade é que as crianças podem discriminar, segmentar, transformar e recombina os objetos musicais.
- d) As principais mudanças no desenvolvimento acontecem por meio da enculturação, ou seja, pelo contato da criança com determinada cultura, e isso se dá de maneira inconsciente e sem grandes esforços.
- e) Níveis altos de realização e estágios posteriores de desenvolvimento requerem mais suporte ou treino do que a enculturação pode oferecer. Portanto não podemos determinar idades “fechadas” para esses níveis de desenvolvimento, posto que não são generalizáveis a toda a população.

A teoria do desenvolvimento de Swanwick vem sofrendo algumas críticas. Por exemplo, Lamont (1995, apud LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007) sugere que alguns dos métodos classificatórios adotados na análise das composições não foram cientificamente rigorosos. Quanto à relação entre os dados empíricos de Swanwick e Tillman e seu modelo, Hargreaves e Zimmerman (2006, p. 241) criticam que “os dados coletados empiricamente servem essencialmente para descrever e ilustrar o modelo, ao invés de proporcionar um teste dedutivo do próprio modelo”. Esses autores ainda sugerem que embora o modelo esteja baseado numa espiral em vez de estágios ou fases lineares, existem muitas semelhanças à teoria de Piaget. Como os críticos da teoria piagetiana, Hargreaves e Zimmerman sugerem “substituir a ideia de estágios universais por explicações mais relacionadas às especificidades do contexto” (2006, p. 240).

Swanwick (2012) responde a estas críticas afirmando que existe um mal-entendido na teoria de Piaget e o conceito de estágios. Por exemplo, Gardner (1973b) apresenta os estágios propostos por Piaget como blocos fechados, enquanto que o próprio

Piaget (1951, p. 291) afirma que tais estágios não estão separados e que há interações entre os mesmos. Nesse sentido, as camadas e níveis de desenvolvimento propostos por Swanwick também são acumulativos e cíclicos, e, como já foi dito, “não nos limitamos simplesmente a passar por cada um destes modos de desenvolvimento musical, e carregamo-los conosco ao próximo modo” (SWANWICK, 1988, p. 63-64, tradução nossa). Por outro lado, segundo Swanwick (2012, p. 65, tradução nossa) “as expectativas desenvolvimentais não precisam ignorar diferenças individuais ou culturais, e o conceito de estágio não precisa ser tão fixo que não deixe a possibilidade de uma única interpretação, diferença cultural ou variação maturacional.”

Outro argumento de Swanwick com relação à fiabilidade da sua teoria de desenvolvimento é que a espiral tem sido utilizada em pesquisas realizadas em diferentes países como Chipre (SWANWICK, 1991b) e Brasil (CUNHA, 1998; DEL BEN, 1996), proporcionando evidências de padrões similares de desenvolvimento em diferentes países que, por conseguinte, comprovam sua validade.

Segundo o próprio Swanwick (2012), sua teoria cumpre todos os requisitos de uma boa teoria baseados nos quatro critérios para avaliar teorias do desenvolvimento musical apontados por Hargreaves e Zimmerman (2006). O primeiro é que qualquer teoria deve refletir de maneira abrangente a natureza do comportamento musical, e para Swanwick a integração das quatro dimensões (materiais, expressão, forma e valor) e as oito camadas de desenvolvimento é mais abrangente do que a mera descrição da aquisição de habilidades musicais isoladas. O segundo princípio é que as teorias devem ser válidas para uma grande variedade de atividades ou modalidades musicais como a composição, a performance e a apreciação, e embora o modelo espiral baseou-se inicialmente na composição, há evidências de que também contribui para o entendimento de outras atividades musicais⁴⁴. O terceiro princípio é que as afirmações teóricas devem apoiar-se em evidências, e o quarto e último, sugere que as teorias do desenvolvimento musical devem considerar tanto as inclinações de desenvolvimento naturais dos indivíduos bem como o ambiente cultural no qual estão inseridos.

⁴⁴ Sobre o assunto, ver Hentschke (1993b) e Swanwick e França (1999).

Embora o modelo espiral de Swanwick e Tillman (1986) leve em conta o âmbito social, e incorpore a distinção entre os extremos pessoal e social na sua concepção de modos sequenciais de desenvolvimento nas camadas, tais aspectos se referem à natureza da atividade da criança e não a contextos sociais específicos (NORTH; HARGREAVES, 2008, p. 335). Concordamos com Hargreaves, Marshall e North (2005) quando sugerem que pesquisas mais recentes e baseadas numa perspectiva sociocultural deveriam discutir o efeito de diferentes circunstâncias sociais e contextos culturais no desenvolvimento musical. No entanto, também é possível coincidir com Swanwick quando afirma que até o momento “é difícil encontrar uma teoria alternativa com equivalente poder analítico e descritivo e de equivalente relevância educacional para a educação musical” (2012, p. 158), já que não existe nenhuma outra teoria musical que consiga abranger os diferentes aspectos do comportamento musical.

Na Espanha existem abundantes referências ao modelo espiral de desenvolvimento de Swanwick e Tillman (1986) em pesquisas como as de Díaz (2004), Flores (2008), Hernandez (2011) e Latorre e Sanfélix (1997), entre outros, mas apenas algumas pesquisas, como López (2004) e Vidal, Duran e Villar (2010), utilizam este modelo como principal referencial teórico para avaliar as produções musicais dos alunos.

Do mesmo modo, existem no Brasil importantes pesquisas baseadas no referencial teórico do modelo espiral de desenvolvimento, como as realizadas por Andrade (2003), Beineke (2003, 2009), Del Ben (1996), França (1998), França e Swanwick (2002), Grossi (2001), Hentschke (1993b, 1995), Santos (1998), Tourinho (2001) e outros, sendo que algumas delas ampliam os critérios de avaliação e as descrições dos níveis de desenvolvimento propostos por Swanwick. No entanto, ainda são necessárias mais pesquisas para chegarmos a uma compreensão profunda do desenvolvimento musical das crianças no contexto brasileiro.

4.3. O desenvolvimento musical infantil de 0 a 9 anos

Além das teorias de desenvolvimento musical citadas anteriormente, existem outras pesquisas científicas, realizadas com bebês, crianças, adolescentes e adultos, que se centram em habilidades musicais específicas como a percepção da altura, e escalas, a discriminação de tipos de compasso, da harmonia, o desenvolvimento do canto, entre outros. Como é de se esperar, estes trabalhos também possuem suas limitações, mas se complementam, trazendo contribuições importantes para o entendimento do desenvolvimento musical de maneira geral.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas têm permitido fazer um acompanhamento das condutas de fetos ao longo da gestação, bem como desenvolver métodos experimentais para realizar pesquisas com recém-nascidos, proporcionando dados relativos aos comportamentos biológicos inatos do ser humano. Esses trabalhos nos levam a concluir que o ser humano parece estar “pré-equipado” para a música e para desenvolver habilidades musicais, posto que há evidências de que a sensibilidade e a aprendizagem musical existem antes mesmo do nascimento (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 30). Entre eles podemos destacar os estudos de Peretz e Zatorre (2009) nas neurociências; os trabalhos de Sloboda (1985) sobre as habilidades cognitivo-musicais; os estudos sobre memória pós-natal e experiências sonoras pré-natais de Hepper (1991) o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de vida de Beyer (2001), Bergeson (2001), Ilari (2002), Jusczyk e Krumhansl (1993), Trainor e Trehub (1993), Trainor e Zacharias (1998), Schellenberg e Trehub (1996), Thorpe e Trehub (1989), entre outros referentes à discriminação de alturas, contornos melódicos, escalas, tonalidades, timbres, intensidades, durações, tipos de compasso, harmonia, forma, textura e estilo⁴⁵.

Essas pesquisas também têm apontado para a existência de elementos comuns na percepção e cognição musicais dos indivíduos em idades específicas, sugerindo a presença de padrões de comportamentos semelhantes que mostram uma progressão de desenvolvimento na infância e que é, até certo ponto, independente do treino e da educação

⁴⁵ Sobre o assunto, ver Lehmann, Sloboda e Woody (2007) e Ilari (2006).

e possivelmente generalizável em situações e contextos similares. Experiências musicais, por meio de enculturação ou treino específico podem ainda potencializar tais padrões de comportamento (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 25-43).

A seguir descrevemos um resumo do desenvolvimento musical de 0 a 9 anos, em duas seções, a primeira de 0 a 6 anos e a segunda de 6 a 9 anos, a partir dos dados das pesquisas experimentais.

4.3.1. O desenvolvimento musical de 0 a 6 anos: um resumo

De acordo com as pesquisas recentes o desenvolvimento musical começa no útero e continua ao longo da idade adulta e que este desenvolvimento ocorre em camadas acumulativas e padrões de desenvolvimento. A primeira infância é reconhecida pelos especialistas como primeiro período importante de desenvolvimento (GOODING; STANDLEY, 2011, p. 32).

Embora o foco deste trabalho não seja um aprofundamento da análise do desenvolvimento de bebês e crianças menores de 6 anos, consideramos importante fazer uma introdução, ainda que breve, ao desenvolvimento musical de crianças de 0 a 6 anos já que é a base para as etapas posteriores e possivelmente ajudaria a entender melhor a origem das competências musicais que se desenvolvem na faixa etária de 6 a 9 anos.

Existe literatura especializada cujo foco centra-se nesta faixa etária⁴⁶. Porém, a partir da revisão da literatura e das pesquisas experimentais citadas anteriormente realizadas com crianças nos Estados Unidos e no Canadá, elaboramos a tabela 5, a qual traz um panorama geral do desenvolvimento musical no primeiro ano de vida:

⁴⁶ Sobre o assunto, ver, por exemplo, Gordon (1997b) e Sloboda (1985).

Primeiros dias de vida pós-natal	- Consegue localizar a direção de uma fonte sonora - É sensível à altura e intensidade - A voz materna é o timbre preferido
3º mês	- Prefere intervalos consonantes - Discrimina melhor os sons graves do que os agudos
Do 4º mês ao 8º mês	- Discrimina melhor os sons agudos do que os graves
5º mês	- É mais sensível aos padrões melódicos ou contornos do que alturas isoladas - Prefere música de textura homofônica
6º mês	- É sensível a alguns aspectos da estrutura musical (segmentação de frases) - Prefere melodias consonantes - Realiza balbucios, repetições de melodias e contornos dos adultos - Percebe desafinações em melodias baseadas em todo tipo de escalas - Percebe mudanças rítmicas em padrões de 6 notas
9º mês	- Percebe mudanças de notas em tríades maiores, mas não percebem mudanças em tríades aumentadas - Percebe melhor compassos binários do que ternários
11º mês	- Consegue diferenciar estilos musicais contrastantes como canções para brincar e ninar

Tabela 5 – O desenvolvimento musical no primeiro ano de vida
(Tabela da autora, síntese de textos de ILARI, 2006; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007)

Como se observa na tabela 5, os bebês possuem uma percepção musical muito sofisticada e contam com uma grande variedade de habilidades e aptidões relacionadas com a música. A partir do primeiro ano de vida até 6 anos, as crianças começam a desenvolver a compreensão de conceitos musicais ao mesmo tempo em que aparecem outras habilidades ligadas à execução e à criação musical.

Shuter-Dyson e Gabriel (1981) estabelecem em um quadro cronológico uma síntese dos marcos mais importantes do desenvolvimento musical da faixa etária de 0 a 17 anos. Na etapa de 0 a 6 anos, o desenvolvimento se caracteriza pelo fazer musical espontâneo e pela discriminação das principais qualidades do som, conforme a tabela 6:

Idades (em anos)	
0-1	Reage aos sons
1-2	Faz música espontaneamente
2-3	Começa a reproduzir frases de canções ouvidas
3-4	Concebe o plano geral de uma melodia; poderá desenvolver ouvido absoluto se estuda um instrumento
4-5	Pode discriminar registros de alturas; pode aplaudir por imitação ritmos simples
5-6	Entende forte/fraco; pode discriminar "igual" e "diferente" em padrões melódicos ou rítmicos simples

Tabela 6 – Fatos característicos do desenvolvimento musical até os 6 anos
Adaptado de Shuter-Dyson e Gabriel (1981, p. 159, tradução nossa)

Alguns autores estudaram habilidades de processamento rítmico, melódico e da tonalidade a partir da análise das canções das crianças nesta faixa etária. Segundo Davidson (1985), na aprendizagem de canções as crianças reproduzem primeiro as palavras, depois acrescentam o ritmo, e então o contorno melódico e, finalmente, as relações intervalares de altura, mas ainda sem afinar os intervalos de maneira exata. A precisão na afinação interválica aprimora-se conforme a criança cresce, e está mais estabelecida por volta dos 6 ou 7 anos de idade (McKERNON, 1979; WERNER, 1948 apud HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 257).

Do mesmo modo, Gooding e Standley (2011) apresentam uma compilação recente das características de aprendizagem e os marcos mais importantes de desenvolvimento antes do nascimento até a adolescência, a partir das pesquisas centradas no desenvolvimento musical. As autoras analisam um amplo espectro de habilidades musicais que compreendem: respostas ao som e características de aprendizagem auditiva; respostas à música; habilidades de percepção de altura, tonalidade e harmonia; habilidades rítmicas; capacidade de movimento; canto; performance instrumental e respostas a outros elementos musicais. Assim, segundo as autoras, o desenvolvimento musical na educação infantil, ou seja, de 0 a 6 anos, proporciona, como se afirmou anteriormente, as bases do desenvolvimento subsequente (GOODING; STANDLEY, 2011).

4.3.2. O desenvolvimento musical de 6 a 9 anos

De 6 a 9 anos ocorrem mudanças importantes no desenvolvimento musical das crianças. Segundo a visão de Piaget, a criança apresenta uma mudança profunda nas suas habilidades cognitivas gerais por volta dos 7 ou 8 anos; passa do pensamento “pré-operacional”, onde se produz o desenvolvimento simbólico (do jogo e do desenho), ao “pensamento operacional” ou das operações concretas, no qual aplica regras e raciocínio lógico na resolução de problemas e adquire a capacidade de conservação. Por volta desta idade, as crianças apresentam uma “melhora crescente em tarefas de memória e percepção sobre as sequências que conformam com as regras” (SLOBODA, 1985, p. 215). Todas

estas “melhoras” são determinantes para o desenvolvimento musical.

Sloboda (1985), baseando-se em pesquisas de Imberty (1969) e Zenatti (1969), destaca que a principal tendência no desenvolvimento musical das crianças de 5 a 10 anos é a “conscientização reflexiva crescente a respeito das estruturas e padrões que caracterizam a música, já implícitos no repertório passivo da criança” (SLOBODA, 1985, p. 210), ou seja, que as crianças nestas idades desenvolvem a capacidade de entender a estrutura interna da música.

Também cabe destacar outro aspecto que se desenvolve a partir dos 6 anos de idade, a sensibilidade estética que foi investigada por Gardner (1973a) e que pode ser definida como a capacidade para distinguir se duas passagens musicais fazem parte da mesma composição, se são de autoria do mesmo compositor ou se pertencem ao mesmo período (SLOBODA, 1985, p. 213).

Joanna Glover (2004) ainda destaca a mudança no pensamento musical que acontece entre 6 e 7 anos e que se reflete nas composições musicais das crianças. Segundo ela, nesta faixa etária as crianças podem inventar canções, melodias e peças instrumentais com começo, meio e fim, e se tornam gradualmente capazes de conceituar e operacionalizar a ideia de estruturas musicais que têm forma e identidade definidas:

Ao redor dos 6 ou 7 anos o pensamento musical das crianças atravessa um momento decisivo que abre novas possibilidades quanto a sua atividade compositiva. Este é o ponto no qual se tornam capazes não somente de fazer uma peça musical como tal. Nessa idade as crianças descobrem que a música que criam pode ser escutada, cantada ou tocada por outros, gravada e guardada e revisada a qualquer momento. (GLOVER, 2004, p. 73, tradução nossa).

Alem disso, Shuter-Dyson e Gabriel (1981) afirmam que é por volta dos 6 anos de idade que as crianças aprimoram a afinação no canto, percebendo melhor a música tonal do que a atonal. Dos 7 aos 8 anos de idade as crianças não só percebem como podem emitir juízos consistentes sobre consonâncias e dissonâncias e dos 8 aos 9 anos de idade melhoram na realização de tarefas rítmicas.

Os resultados do estudo realizado por Petzold (1966, apud HARGREAVES;

ZIMMERMAN, 2006, p. 253) sugerem que as crianças apresentam um desenvolvimento significativo da percepção auditiva entre 6 e 7 anos de idade e que por volta dos 8 anos de idade as crianças atingem um patamar de desenvolvimento. Também segundo Hargreaves (1986), por volta dos 6 ou 7 anos de idade, as crianças apresentam várias habilidades fundamentais para a percepção auditiva, como a compreensão e a execução musical. Hargreaves (1986) apresenta um estudo detalhado das pesquisas sobre esta faixa etária, que podemos resumir da seguinte maneira:

a) Desenvolvimento de habilidades melódicas:

- A discriminação de alturas melhora no final da infância, embora existam divergências nas pesquisas a respeito dos níveis de discriminação alcançados nas diferentes idades (por exemplo, Sergeant e Boyle, 1980, encontraram níveis de discriminação mais altos que Bentley, 1966). As pesquisas também sugerem que o conceito de altura se desenvolve depois da intensidade e da duração (ANDREWS; DEIHL, 1967).
- A percepção de tonalidade melhora no final dos 6 anos de idade (BREHMER, 1925; IMBERTY, 1969; REIMERS, 1927; TEPLOV, 1966; ZENATTI, 1969, 1983). No final da idade pré-escolar as crianças começam a dominar a altura e a aperfeiçoar a conservação do contorno melódico. As crianças em idade escolar conseguem conservar melodias tonais familiares com mais facilidade que melodias desconhecidas e atonais. Crianças de 8 anos já são capazes de comparar duas melodias baseando-se em mudanças de tonalidade e de intervalos (BARLETT; DOWLING, 1980).

b) Desenvolvimento de habilidades harmônicas: segundo pesquisas referentes à percepção de melodias em contraponto realizadas por Zenatti (1969), aos testes de harmonia tonal de Gordon (1965) e aos conceitos de consonância e dissonância revisados Shuter-Dyson e Gabriel (1981), as habilidades de aquisição de destrezas harmônicas aumentam nestas idades. Aprofundamos a discussão sobre o desenvolvimento harmônico no próximo item.

- c) Representação musical através de notação tradicional e inventada: o desenvolvimento da representação musical, que é a capacidade de representar simbolicamente o que foi ouvido ou cantado, relaciona-se com o desenvolvimento de outros sistemas simbólicos, como por exemplo o desenho. Nas pesquisas de Bamberger (1975, 1978, 1980 e 1982), Goodnow (1971, 1977) e Stambak (1951) ficou evidente que há uma clara interação entre esses dois sistemas. Segundo Bamberger (1982), as crianças de 6 anos são capazes de representar os elementos musicais percebidos por meio de desenhos figurativos e métricos, ainda que não conheçam a notação musical tradicional. Adultos não treinados musicalmente e crianças entre 8 e 9 anos tendem a produzir notações figurativas completamente desenvolvidas, enquanto que aqueles que foram treinados em notação musical tradicional são capazes de produzir notações métricas totalmente desenvolvidas.

A maior parte das pesquisas revisadas indica que há um progresso no desenvolvimento musical entre os 5 e os 7 anos de idade e uma consolidação dos conceitos por volta dos 9 anos de idade (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 259). Alguns pesquisadores, como por exemplo, Gordon (2000) consideram que por volta dos 9 ou 10 anos de idade encerra-se o período crítico para a aprendizagem musical, porém, em contraposição a essa ideia, pesquisas recentes sugerem que a adolescência também é uma ótima etapa para a aprendizagem musical, devido à reorganização do cérebro (COHEN, 2000; HERCULANO-HOUZEL, 2005 apud ILARI, 2009, p. 52-53).

A seguir, consideramos necessário revisar os estudos sobre a percepção harmônica. Como é objetivo deste estudo dialogar com as pesquisas de Corrigan e Trainor (2009, 2010) e Costa-Giomi (1994a), estas serão analisadas de maneira mais detalhada.

4.4. Estudos sobre a percepção harmônica

Entendida, para os fins do presente estudo, como o conhecimento implícito da estrutura da harmonia da música ocidental, a percepção harmônica compreende o

conhecimento da probabilidade de sucessão dos acordes em sequências e cadências segundo as normas que governam a harmonia, e inclui conceitos como senso de tonalidade, ou seja, o conhecimento das relações entre as notas e acordes dentro de uma tonalidade, e harmonia, perceber desvios e mudanças de acordes e funções harmônicas em progressões simples.

Neste sentido, a percepção harmônica parece ser uma das últimas habilidades musicais a se desenvolver, já que o conceito de harmonia é um dos mais difíceis de compreender (O'HEARN, 1984 apud COSTA-GIOMI, 2001, p. 51). As crianças desenvolvem primeiramente a discriminação de outros conceitos musicais como intensidade, timbre, tempo, duração e altura que o de harmonia (FRANKLIN, 1956; HUFSTADER, 1977; McDONALD; SIMONS, 1989; MERRION, 1989; O'HEARN, 1984; PETZOLD, 1966; SCHULTZ, 1969; SIMONS, 1986; TAYLOR, 1969; VERA, 1989; ZIMMERMAN, 1971 apud COSTA-GIOMI, 1994, p. 68; BENTLEY, 1966; MOOG, 1976; SHUTER-DYSON; GABRIEL, 1981). Embora alguns estudos realizados com bebês demonstrem que as crianças pré-verbais são sensíveis a alguns elementos da harmonia tais como intervalos harmônicos (ou duas ou mais notas soando simultaneamente) e acordes (simultaneidade de três ou mais sons), a percepção harmônica, propriamente dita, não se desenvolve até mais tarde (COSTA-GIOMI, 2003). Vários estudos apontam que os bebês conseguem discriminar acordes consonantes e dissonantes, demonstrando uma clara preferência pelos acordes consonantes (TRAINOR; TSANG; CHEUNG, 2002; TRAINOR; HEINMILLER, 1998; VIDAL, 1997; ZENTNER; KAGAN, 1998, apud ILARI, 2006, p. 284-285) e que detectam mudanças em intervalos harmônicos simples melhor do que em intervalos harmônicos complexos (SCHELLENBERG; TREHUB, 1996 apud ILARI, 2006, p. 284).

O conceito de tonalidade é central para a música ocidental e relaciona-se com as hierarquias entre as diferentes notas e acordes e as normas que governam as relações entre estes elementos. O desenvolvimento do senso de tonalidade que consiste em saber quais notas pertencem à tonalidade em que uma peça foi escrita, é necessário para o desenvolvimento da percepção harmônica, já que esta comporta um conhecimento mais

específico das relações entre as notas e acordes dentro de uma tonalidade. As pesquisas mais difundidas até o momento apontam que o senso de tonalidade começa a se desenvolver por volta de 4 ou 5 anos de idade (TRAINOR; TREHUB, 1994; TREHUB et al., 1986).

Trehub et al. (1986) realizaram um estudo com crianças de 4 e 5 anos de idade e bebês de 9 a 11 meses. As crianças detectaram mais facilmente a mudança de uma nota em melodias diatônicas baseadas em uma tonalidade, em contraposição com os bebês, que detectaram as mudanças de notas em melodias diatônicas e não diatônicas, baseadas em uma tonalidade e não baseadas na tonalidade, da mesma maneira. Isto nos leva a crer que nas crianças de 4 e 5 anos verifica-se uma aproximação a um senso de tonalidade enquanto que os bebês ainda não são sensíveis a este sentido. Estes resultados coincidem com dois estudos posteriores realizados por Trainor e Trehub (1992, 1994).

Na pesquisa realizada por Trainor e Trehub (1992), as autoras avaliaram a habilidade de adultos e bebês de 8 meses para detectar alterações em uma sequência padrão de 10 notas baseada em uma progressão harmônica típica de tônica-dominante-tônica (I-V-I). As alterações propostas consistiam em “notas completamente fora da tonalidade”, “notas fora da harmonia” e “notas no contexto da harmonia”. Os bebês detectaram todas as alterações da mesma maneira, enquanto que para os adultos foi mais fácil detectar as alterações “fora da tonalidade” e “fora da harmonia” do que as alterações no “contexto da harmonia”. Considerando-se que os bebês apresentaram um comportamento muito diferente ao dos adultos, supõe-se que o senso de tonalidade e harmonia implícita se desenvolve por enculturação – nesse caso, exposição à música ocidental –. Por essa razão, os bebês ainda não são sensíveis a estes elementos.

Em um estudo posterior (TRAINOR; TREHUB, 1994) com crianças de 5 e 7 anos e adultos utilizando a mesma sequência de 10 notas e as notas alteradas, as crianças de 5 anos tiveram melhores resultados na nota que estava “fora da tonalidade” do que nas demais alterações, enquanto os adultos e as crianças de 7 anos conseguiram detectar a nota errada mais facilmente quando esta estava fora da tonalidade e fora da harmonia. Os dois

grupos de crianças tiveram resultados baixos na nota alterada, mas no contexto da harmonia. Os resultados deste estudo sugerem que as crianças de 5 anos possuem conhecimento do senso de tonalidade assim como as crianças de 7 anos possuem conhecimento da harmonia implícita. Segundo este estudo, o domínio do senso de tonalidade se adquire antes que a percepção harmônica.

Tais resultados são consistentes com os de um estudo realizado por Sloboda (1985, p. 211-213), em que o autor apresentou pares de estímulos musicais a cinco grupos etários diferentes (crianças de 5, 7, 9 e 11 anos) e um grupo de controle composto por adultos. O teste consistiu em quatro tipos de estímulos: 1) uma sequência cadencial de um hino harmonizado a quatro vozes; 2) um par de acordes individuais; 3) uma sequência de acordes; e 4) uma sequência de melodias “a cappella” ou não acompanhadas. Os estímulos considerados como “corretos” eram consonantes, correspondiam a uma sequência com cadência convencional ou estavam escritos em uma tonalidade determinada, enquanto que os estímulos considerados como “incorretos” eram dissonantes, e formavam uma sequência de acordes desorganizada ou não tinham tonalidade definida. As crianças de 5 anos tiveram resultados baixos, enquanto as crianças de 7 anos tiveram melhores resultados em todos os testes, com exceção do teste 4 (melodias não acompanhadas). As crianças de 9 anos apresentaram resultados semelhantes aos dos adultos do grupo controle nos testes 1 e 2. Somente as crianças de 11 anos apresentaram resultados mais próximos aos dos adultos no teste 3 (sequências de acordes). Os resultados do teste 4 (melodias não acompanhadas) para todos os grupos etários ficaram muito distantes do resultado dos adultos. O estudo demonstra que dos cinco anos até a idade adulta existe uma progressão na percepção de dissonâncias e violações em sequências de acordes. É importante destacar que as crianças que tinham aulas regulares de instrumento não apresentaram um desempenho melhor no teste do que as outras crianças, e que as meninas tiveram melhores resultados na maior parte dos testes e na maioria dos grupos etários.

Embora a maior parte dos estudos realizados até hoje indique que a percepção da harmonia surge por volta dos 6 ou 7 aos anos de idade (CUDDY; BADERTSCHER, 1987; SCHELLENBERG et al., 2005; SPEER; MEEKS, 1985 apud CORRIGALL;

TRAINOR, 2010, p. 196; TRAINOR; TREHUB, 1994), há alguns trabalhos recentes que sugerem que a percepção harmônica se desenvolve muito antes desta idade. Por exemplo, Costa-Giomi (1994a) pesquisou a habilidade de crianças de 4 e 5 anos para perceberem mudanças de acordes em progressões harmônicas simples. Este estudo teve 3 fases e foi realizado em 4 pré-escolas de dois países diferentes (duas norte-americanas e duas argentinas). Os estímulos utilizados foram duas canções desconhecidas para as crianças em duas modalidades, melodia acompanhada e harmonia. Cada criança escutou somente uma das canções nas duas modalidades e foi pedido que falasse a palavra “mudou” quando ouvisse uma mudança na música. Na primeira fase, o teste foi aplicado em 59 crianças dos dois grupos de idade selecionadas ao acaso. Os resultados desta primeira fase foram muito baixos; 86% da amostra teve resultados inferiores a 3 numa escala de 0 a 8 pontos, e em geral a maior parte das crianças permaneceu em silêncio, sem dar nenhuma resposta verbal que denotasse a percepção de mudança de acorde.

A segunda fase, de treinamento, consistiu em 3 sessões de 15 minutos de duração em que as crianças realizaram atividades de percepção de mudanças de acordes, quando tinham que produzir uma resposta verbal a essas mudanças. Após o treinamento, teve lugar uma terceira fase na qual foram testadas 167 crianças (99 meninas e 68 meninos). Os resultados dessa fase foram, em geral, melhores do que os da primeira fase e não houve diferenças entre escores por escola ou país. As crianças de 5 anos foram capazes de identificar a maioria das mudanças harmônicas, quando apresentadas na modalidade harmonia, mas não na modalidade de melodia acompanhada. As crianças de 4 anos, por sua vez, não conseguiram identificar mudanças harmônicas em nenhuma das duas modalidades. Nesta terceira fase houve também um alto percentual de crianças que não produziu nenhuma resposta verbal (51% das crianças de 4 anos e 9% das crianças de 5 anos).

Conforme foi dito, os resultados foram muito baixos para a modalidade de melodia acompanhada nos dois grupos etários e, segundo a pesquisadora, este resultado pode estar associado à complexidade dos estímulos apresentados, posto que apresentavam dois elementos musicais ao mesmo tempo (a melodia e a harmonia). Entretanto, as diferenças entre os resultados do teste das crianças de 4 e 5 anos foi muito evidente. Contudo, uma crítica que pode ser feita a

este estudo é que a pesquisadora não deixa claro se as crianças de 4 anos tiveram resultados inferiores às crianças de 5 anos devido à falta de entendimento dos procedimentos do teste, já que o treinamento foi muito breve e os estímulos eram muito difíceis, ou porque as crianças de 4 anos não têm habilidade para perceber mudanças harmônicas.

Num outro estudo, Koelsch et al. (2003 apud CORRIGALL; TRAINOR, 2009) apresentaram a crianças de 5 a 9 anos de idade e adultos sequências de acordes que continham algumas violações harmônicas fracas e outras fortes. As crianças dos dois grupos somente puderam detectar violações fortes, sugerindo que as crianças de 5 anos têm conhecimento implícito da estrutura harmônica ocidental, ainda que incompleto.

Mais recentemente, Corrigall e Trainor (2009), demonstraram que há conhecimento harmônico em crianças tão novas como as de três anos de idade. As autoras realizaram um estudo com o objetivo de pesquisar se o treino musical acelera o desenvolvimento do senso de tonalidade e da harmonia. A pesquisa foi realizada com 31 crianças de 3 a 6 anos, com e sem treino musical formal, que deviam detectar acordes alterados (fora da tonalidade e fora da harmonia) em uma canção conhecida, apresentada em duas modalidades: melodia acompanhada e harmonia. As crianças foram testadas antes (pré) e depois (pós) de participarem de aulas de música formais, por um período variável entre 5 a 14 meses. No primeiro teste, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos, mas no segundo teste, as crianças que receberam treino musical formal tiveram melhores resultados no teste. Os resultados do estudo permitem afirmar que apesar de algumas crianças de 3 anos de idade terem algum conhecimento do senso de tonalidade e harmonia, ainda que não façam aulas de música, a formação musical aprimora este conhecimento.

Num estudo subsequente, Corrigall e Trainor (2010) investigaram a percepção harmônica de 52 crianças canadenses de 4 e 5 anos de idade (37 meninas e 15 meninos), de classe média alta, que não tinham recebido aulas de música, para avaliar o conhecimento implícito adquirido por enculturação (exposição ao sistema musical de determinada cultura) de senso de tonalidade e percepção harmônica utilizando uma tarefa fácil e uma canção

conhecida das crianças. As crianças tiveram que julgar se a nota ou acorde final era interpretado correta ou incorretamente utilizando adesivos com carinhas tristes ou felizes. O fragmento era apresentado em três modalidades (melodia, melodia acompanhada e harmonia) e em cada modalidade foram apresentados 12 estímulos, com finais standards e com finais desviados (6 na forma standard, 2 com final fora da tonalidade, 2 com final na tonalidade mas fora da harmonia e 2 com final dentro da tonalidade e dentro da harmonia). A análise dos resultados mostrou que, para os dois grupos de idades, foi fácil detectar as mudanças de acordes fora da tonalidade. As crianças de 5 anos detectaram mais facilmente os desvios fora da harmonia que as crianças de 4 anos, e acharam as mudanças dentro da harmonia mais difíceis de detectar, padrão que corresponde com o comportamento dos adultos, conforme demonstrado em outras pesquisas (CUDDY; BADERTSCHER, 1987; KOELSCH et al., 2001, 2003; KRUMHANSL; KEIL; 1982 apud CORRIGALL; TRAINOR, 2010, p. 195-196; TRAINOR; TREHUB, 1994).

Os resultados mostraram que as crianças de 4 anos podem detectar mudanças dentro da harmonia acima da média estatística, porém a detecção destas mudanças sutis não é tão boa como a detecção das mudanças fora da tonalidade e fora da harmonia. Tais resultados sugerem que crianças de 5 anos têm maior sensibilidade à harmonia e mostram um comportamento mais parecido ao dos adultos do que as crianças de 4 anos. É importante notar, porém, que neste estudo participaram muitas meninas com relação a meninos e não se ofereceu nenhuma análise por sexo.

Na revisão de pesquisas sobre as habilidades perceptuais harmônicas realizada por Costa-Giomi (1994a, 2001) podemos constatar que as crianças têm dificuldade em perceber funções harmônicas até aproximadamente 9 anos, e que a partir desta idade a habilidade de discriminar harmonia melhora notavelmente, em consequência da maturação e enculturação, e não necessariamente da aprendizagem musical formal (O'HEARN, 1984; TAYLOR, 1969; VALENTINE, 1913 apud COSTA-GIOMI, 1994, p. 68-69; CORRIGALL; TRAINOR, 2009; IMBERTY, 1969; SLOBODA, 1985; TRAINOR; TREHUB, 1992, 1994). Em contraposição, vários pesquisadores confirmam que a educação musical pode facilitar ou acelerar o desenvolvimento da percepção harmônica (COSTA-

GIOMI; DOS SANTOS, 2001; ROWNTREE, 1970; TAYLOR, 1969 apud COSTA-GIOMI, 2001, p. 52; JENTSCHKE; KOELSCH; FRIEDERICI, 2005 apud CORRIGALL; TRAINOR, 2009, p. 167; LAMONT, 1998; MORRONGIELLO; ROES, 1990).

Tal como indicado anteriormente, há indícios de que o ser humano pode discriminar certos elementos da harmonia ainda no primeiro ano de vida, e os estudos revisados anteriormente demonstram que a percepção harmônica está mais aprimorada por volta dos três anos de idade (ILARI, 2006, p. 271-302). Contudo, ainda existem poucos estudos a respeito da percepção harmônica antes dos 6 anos de idade e, portanto, faz-se necessária a consolidação de mais pesquisas antes de ter resultados definitivos, sem descartar que pesquisas futuras encontrem indícios deste conceito em idades anteriores a estas. As futuras pesquisas poderiam examinar as diferenças de resultados por sexo e observar os diferentes contextos socioculturais nos quais os participantes estão inseridos.

No Brasil, as pesquisas sobre desenvolvimento musical com crianças ainda são incipientes e, por isso, toma-se como referência o *corpus* advindo de pesquisas estrangeiras. Deste modo, assume grande importância a presente pesquisa, já que, tendo em vista as referências aqui revisadas, pretende estabelecer um diálogo com os estudos de Corrigall e Trainor (2009, 2010) e Costa-Giomi (1994a) e percorrer o caminho explorado pelos mesmos, com o objetivo de investigar a percepção harmônica em crianças brasileiras de seis a nove anos de idade.

5. METODOLOGIA

5.1. Problemática da pesquisa e questões a serem investigadas

Como já foi dito no capítulo 4, a percepção harmônica é uma das habilidades musicais que mais demoram a se desenvolver, por ser uma das mais complexas e sofisticadas (O'HEARN, 1984 apud COSTA-GIOMI, 2001, p. 51). Vários pesquisadores confirmam que a educação musical pode facilitar ou ainda acelerar o desenvolvimento da percepção harmônica (CORRIGALL, TRAINOR, 2009, p. 167; COSTA-GIOMI; DOS SANTOS, 2001; ROWNTREE, 1970; TAYLOR, 1969 apud COSTA-GIOMI, 2001, p. 52). A presente pesquisa pretende investigar como é a percepção harmônica de crianças brasileiras de 6 a 9 anos que frequentam aulas de iniciação musical e ensino coletivo de instrumento no contexto de um projeto sociocultural no interior de São Paulo em relação a duas tarefas de um teste de percepção harmônica e, ainda medir seu desenvolvimento harmônico ao longo do tempo.

Até o presente momento, poucos estudiosos consideraram esta questão, apesar de existir algumas pesquisas acerca da importância dos programas de música comunitária no desenvolvimento musical de seus alunos. Tentaremos compreender as relações entre idade, sexo, tempo de estudo de música, tipo de instrumento estudado, tipo de metodologia de ensino utilizada, situação socioeconômica e cultural familiar dos participantes e a percepção harmônica dos mesmos.

5.2. Abordagem metodológica

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa é a abordagem quantitativa. A justificativa da escolha da abordagem quantitativa refere-se à questão que norteia a investigação, e a possibilidade de medir o desenvolvimento da percepção harmônica com parâmetros quantificáveis e objetivos (FREIRE, 2010, p. 15). A abordagem quantitativa

estaria, segundo Ibarretxe (2006), dentro do paradigma de pensamento positivista que tenta “explicar, controlar, prever os fenômenos, verificar teorias e descobrir leis para regular os fenômenos” (IBARRETXE, 2006, p. 24-25, tradução nossa).

A tipologia da pesquisa enquadra-se no método quase-experimental, mais especificamente por ser um estudo de corte transversal sem grupo de controle, que conta com dois grupos experimentais de idades diferentes, isto é um grupo formado por crianças de 6-7 anos e outro por crianças de 8-9 anos. Em virtude das características do contexto educativo onde se realiza a pesquisa, foram estudadas crianças que fazem parte de turmas diferentes e não grupos intactos ou “naturais”.

Sobre o método quase-experimental, Nieto (2010) explica que:

[...] o grau de validade interna e externa deste tipo de método é adequado, fazendo com que seja dos mais apropriados para as pesquisas que se realizam no âmbito socioeducativo, já que controla os aspectos que podem influir negativamente na generalização dos resultados da pesquisa. (NIETO, 2010, p. 116-117, tradução nossa).

O desenvolvimento da percepção harmônica na amostra selecionada é medido por meio da comparação dos resultados em um teste composto por duas tarefas e que foi aplicado nos dois grupos de crianças de faixas etárias diferentes. Como é de costume em estudos de tipo transversal, somente são apresentados dados de grupos.

As variáveis independentes (VI) são atributos ou características que podem influenciar ou afetar o resultado, e que são controladas pelo pesquisador (CRESWELL, 2012, p.116). São elas: a idade (6 e 9 anos), o sexo (meninos e meninas), o tempo de estudo de música, o tipo de instrumento estudado, a metodologia de ensino utilizada e a situação socioeconômica e cultural familiar dos participantes. Já a variável dependente (VD) é um atributo ou característica que depende ou é influenciada pela variável independente (CRESWELL, 2012, p.115), ou seja, o resultado ou o efeito que se pretende explicar ou medir, ou seja, os resultados atingidos pelos participantes no teste de percepção harmônica, tal como se descreverá no capítulo 6.

5.3. Hipóteses

As hipóteses do presente estudo são:

- H0: Os resultados dos testes de percepção harmônica serão semelhantes para as crianças de 6 e 9 anos.
- H1: Os resultados de testes de percepção harmônica serão superiores para as crianças de maior idade.
- H2: Os resultados dos testes de percepção harmônica serão superiores para as crianças de menor idade.
- H3: Os resultados dos testes de percepção harmônica serão iguais para as crianças da mesma faixa etária.
- H4: Os resultados dos testes de percepção harmônica serão superiores para as crianças com aulas de instrumento harmônico e/ou coral.
- H5: Os resultados dos testes de percepção harmônica serão iguais para todas as crianças que aprendem com ensino coletivo de instrumentos independentemente do instrumento estudado.

5.4. Seleção da amostra

A amostra do estudo foi selecionada entre voluntários participantes das aulas coletivas de instrumento e de iniciação musical no Projeto Guri, e foi composta por 74 crianças dentre 6 e 9 anos de idade, sendo 36 meninos e 38 meninas, da cidade de Sorocaba, no Estado de São Paulo. A justificativa da escolha desta faixa etária para o estudo da percepção harmônica deve-se ao fato de que os alunos iniciam com 6 anos sua participação em aulas de música no Projeto. O estabelecimento da idade de 9 anos como idade de corte para realizar o teste fundamenta-se em Costa-Giomi (1994a, 2001) que

argumenta, conforme citado no capítulo 4, que entre 9 e 10 anos há uma melhoria da percepção harmônica nos indivíduos, sendo esta resultado do desenvolvimento natural e não da aprendizagem (O'HEARN, 1984; TAYLOR, 1969; VALENTINE, 1913 apud COSTA-GIOMI, 1994, p. 68-69; IMBERTY, 1969; SLOBODA, 1985). O Polo Regional de Sorocaba foi escolhido para a realização da presente pesquisa por se tratar do maior polo em termos de quantidade de alunos; e, deste modo, pretende-se garantir a representatividade da amostra.

Todas as crianças estavam matriculadas na escola regular (da pré-escola ao quarto ano) e participavam normalmente das aulas de música do Projeto Guri no polo da cidade, onde a pesquisa foi realizada. As crianças participantes pertenciam a diferentes turmas e estudavam diferentes cursos (iniciação musical, canto coral, violino, etc.). Em geral as crianças não apresentavam dificuldade de aprendizagem previamente diagnosticada, somente um caso de síndrome de Asperger foi identificado e depois da realização do teste foi decidido mantê-la na amostra final porque o desempenho foi equivalente ao das outras crianças. Também participaram da pesquisa os pais e responsáveis dos participantes (72 pais, mães ou responsáveis, já que existiam irmãos na amostra de crianças) e 8 dos educadores no Projeto Guri. Os 74 participantes foram divididos em dois grupos A (n=33) e grupo B (n=41) segundo a idade, com as médias de idade grupo A [M]= 6,78 anos (que corresponderia a 6 anos, 9 meses e 15 dias); DP= 0,48 anos (6 meses) e grupo B [M]= 8,53 anos (corresponderia a 8 anos, 6 meses e 13 dias); DP= 0,49 anos (6 meses) (ver tabelas 7a, 7b, 8, 9, 10a e 10b).

Tabelas 7a e 7b: idade da amostra

Idade	Número de crianças	Percent.
6 anos	13	17,6%
7 anos	20	27%
8 anos	24	32,4%
9 anos	17	23%

Tabela 7a – Idade da amostra em anos (número de crianças e porcentagem)

Mín.	1º Quar.	Mediana	Média	3º Quar.	Max.	Des. padr.	Em branco
5,9	6,9	7,9	7,8	8,6	9,6	1	3 24,7%

Tabela 7b – Idade da amostra em anos (quartis, média e desvio padrão)

Sexo	n	Porcent.
Meninos	36	48,6%
Meninas	38	51,4%

Tabela 8 – Sexo

Idade	Meninos	Meninas	Total
6 anos	6	7	13
7 anos	10*	10	20
8 anos	12	12	24
9 anos	8	9	17
Total*	36	38	74

* 3 participantes não informaram data de nascimento.

Tabela 9 – Idade e sexo

Tabelas 10a e 10b: grupo e sexo

Grupo	Meninos	Meninas	Total
A	16	17	33
B	20	21	41
Total	36	38	74

Tabela 10a – Grupo e sexo (cálculo)

Grupo	Meninos	Meninas	Total
A	6,75 (0,47)	6,79 (0,5)	6,78 (0,48)
B	8,43 (0,57)	8,63 (0,37)	8,53 (0,49)
Total	7,76 (0,99)	7,81 (1,02)	7,79 (1,0)

Tabela 10b – Grupo e sexo (média de idade e desvio padrão)

5.5. Características socioeconômicas do contexto

Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil⁴⁷, a cidade de Sorocaba, que corresponde à região macro metropolitana paulista, está situada a 83,9 km da capital e é a quarta mais populosa do interior de São Paulo, com uma população de 586.625 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, 2010). Quanto à idade, os dados indicam que existem 132.041 habitantes menores de 15 anos.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Sorocaba (IDHM) foi 0,828. Segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o município está entre as regiões consideradas de alto desenvolvimento humano (com um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – maior que 0,8). A renda média *per capita* é de 448,2 reais, e existe uma proporção de pobres (renda domiciliar *per capita* inferior a R\$75,50) de 10,6%. Com relação aos outros municípios do Estado e do Brasil, Sorocaba apresenta uma situação boa, ocupando a 38ª posição no Estado e a 145ª posição no país, sendo que 37 municípios (5,7%) do Estado e 144 municípios (2,6%) do país estão em situação melhor e 607 municípios (94,3%) do Estado e 5362 municípios (97,4%) do país estão em situação pior ou igual.

5.6. Acesso e consentimento informado

A entrada na instituição foi consentida pela diretoria da AAPG (Anexo 3: Autorização). O termo de consentimento informado para permitir a participação das crianças na pesquisa foi assinado pelos pais (Anexo 4: Termo de consentimento). É importante assinalar que até o momento da pesquisa, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) não estabelece a necessidade de um termo orientado pelo comitê de ética do programa de Pós-Graduação em Música.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em 1 de junho de 2012.

5.7. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos distintos:

- Questionário para pais e responsáveis dos participantes;
- Entrevista estruturada com os participantes;
- Questionário para os educadores dos participantes;
- Teste de percepção harmônica composto por duas tarefas para os participantes da pesquisa;
- Observação das aulas dos educadores dos participantes.

Os instrumentos para a obtenção dos dados proporcionaram dados quantitativos e qualitativos. Os resultados do teste de percepção harmônica foram confrontados com os dados dos questionários e as entrevistas para tentar estabelecer possíveis relações. Ou seja, um tipo de informação complementou a outra, a fim de enriquecer a interpretação dos dados obtidos.

5.7.1. Questionário para pais ou responsáveis

O questionário para pais ou responsáveis dos participantes elaborado para este estudo (adaptado de PACHECO, 2009, p. 113-114) gerou dados qualitativos para a maior parte das variáveis estudadas. As questões, para pais ou responsáveis, detalhadas a seguir são referentes à renda familiar, formação escolar, a hábitos musicais como o tipo de música que escutam, a frequência, se participam de atividades musicais; opiniões a respeito da importância de incentivar o gosto pela música nas crianças, preferências de metodologias de ensino musical, etc. O questionário foi preenchido pelos próprios pais, sem a presença da pesquisadora (ver Anexo 5: Informação para os pais sobre o questionário e Anexo 6: Questionário para os pais ou responsáveis).

5.7.2. Entrevista estruturada com os participantes do estudo

A entrevista estruturada com os participantes do estudo (adaptada de PACHECO, 2009, p. 113-114) conforme descrito a seguir, gerou dados demográficos como idade, sexo, curso escolar bem como sobre gostos musicais, experiência musical prévia, atitude diante das aulas de música, e preferência por metodologia de ensino musical (ver Anexo 7: Entrevista para os participantes do estudo).

5.7.3. Questionário para os educadores musicais

O questionário utilizado com os educadores dos participantes foi elaborado especialmente para esta pesquisa e gerou dados qualitativos para a maior parte das variáveis colhidas. As questões, para os educadores dos participantes, contêm informação relativa à metodologia utilizada nas aulas, atividades realizadas, a formação musical e pedagógica do educador com ênfase em aspectos de percepção harmônica e ensino coletivo (ver Anexo 8: Questionário para os educadores/as musicais).

O questionário foi entregue a educadores de iniciação musical, canto coral, violino, violão, percussão/bateria, saxofone, trompete e viola. Dos oito educadores, cinco responderam as perguntas do questionário oralmente (modo entrevista) na presença da pesquisadora, e nesta ocasião, aproveitou-se a situação para esclarecer dúvidas sobre as perguntas e delimitar conceitos. Somente três educadores responderam o questionário por escrito, na ausência da pesquisadora.

5.7.4. Observação das aulas dos educadores

A observação sistemática das aulas dos educadores foi outro instrumento metodológico utilizado para fins do presente estudo. As observações das aulas tinham como objetivo complementar os dados da pesquisa empírica, principalmente para contrastar os

dados obtidos no questionário com relação à metodologia utilizada na sala de aula e as atividades realizadas e com ênfase em aspectos de percepção harmônica. Nas oito aulas observadas consideraram-se aspectos como a estrutura da aula, o conteúdo, o andamento e a gestão da aula, conforme Russell (2005). As categorias de análise propostas foram:

- Identificação do tema central da aula;
- Tipo de atividade;
- Os sujeitos das atividades;
- A configuração da sala de aula;
- Os recursos empregados;
- Modo de ensino do educador;
- Intensidade e andamento da aula.

5.7.5. Teste de avaliação da percepção harmônica

O teste de avaliação da percepção harmônica é outro instrumento de coleta de dados e pretende medir a percepção harmônica de cada participante. O teste, descrito a seguir, é composto por duas tarefas, a primeira (tarefa 1) baseia-se na pesquisa de Corrigan e Trainor (2009, 2010), e a segunda (tarefa 2) na pesquisa de Costa-Giomi (1994a).

5.7.5.1. Tarefa 1

Esta primeira tarefa consistiu em utilizar uma canção folclórica brasileira *Cai, cai, balão* conhecida pelas crianças segundo afirmaram na realização do teste. Os participantes deveriam detectar as mudanças na última nota/acorde da canção com relação à versão original.

Cada acorde têm uma função, o acorde de tônica é o mais estável, seguido do acorde de dominante. Na música ocidental, a progressão dominante-tônica (cadência perfeita) é muito comum no final de uma frase ou canção. Quando se viola a resolução da cadência perfeita, cria-se uma sensação de surpresa ou desconforto, já que o esperado é a resolução na tônica (HURON, 2006; MEYER, 1956 apud CORRIGALL; TRAINOR, 2010, p. 195). Os participantes deveriam identificar se o acorde final do estímulo apresentado era igual ou diferente do modelo, e para isso eles utilizaram os conhecimentos sobre a hierarquia de estabilidade dos diferentes acordes e a probabilidade em que diferentes acordes se sucedem (expectativa padrão).

A canção *Cai, cai, balão*, está na tonalidade de Dó Maior, compasso 2/4, e tem 8 compassos de duração. A canção foi apresentada em três modalidades (a, b, c): melodia, melodia acompanhada e harmonia. Cada uma das três modalidades foi apresentada no teste com quatro finais diferentes: padrão, fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido (ver Figuras 4, 5 e 6).



Figura 4– *Cai, cai, balão* – melodia



Figura 5 – Cai, cai, balão – Melodia acompanhada



Figura 6– Cai, cai, balão – harmonia

A tarefa 1 do teste foi formada por 36 estímulos, 12 para cada uma das três modalidades (a. melodia, b. melodia acompanhada e c. harmonia). Primeiro foi apresentada a modalidade a, depois a b e, finalmente, a c. Dentro de cada modalidade (a, b, c), os 12 estímulos foram distribuídos da seguinte maneira: 6 na forma padrão, 2 fora da tonalidade, 2 fora da harmonia e 2 no padrão invertido. Estes estímulos foram apresentados aleatoriamente. Para cada estímulo os participantes deveriam determinar se o final da música era igual ou diferente do modelo.

Os estímulos foram gerados usando o software Logic Pro 9.0 em um computador Apple Macintosh (OS X, versão 10.5.8). O timbre escolhido para os estímulos

foi o do piano e o tempo *moderato* (MM=88). Os arquivos de áudio MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), de 15 segundos de duração, foram transformados em arquivos WAV (*waveform*) ou arquivos de onda para computador e posteriormente comprimidos em formato MP3 (*Media Picture Group, MPG-1 Audio Layer III*) e incorporados em um programa interativo, elaborado especialmente para esta pesquisa com a linguagem de programação macro media *Authorware* que integra sons, texto, imagens, animações simples e filmes digitais. Este programa multimídia possibilita registrar e guardar de maneira direta as respostas dos participantes do mesmo modo que facilita a tarefa de categorização e avaliação dos dados. O som foi reproduzido com fones de ouvido (*Sennheiser EH 150*) em uma intensidade média de aproximadamente 80 db (uma gravação dos estímulos em formato Wav encontra-se no CD do Anexo 9 a esta tese).

Antes de iniciar a tarefa, os alunos receberam as instruções (figura 7) e tiveram a oportunidade de “ensaiar” a tarefa.

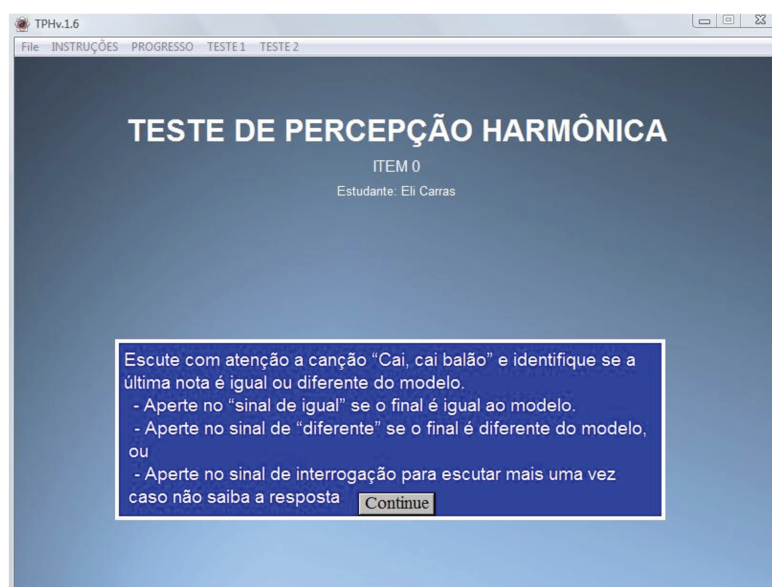


Figura 7– Instruções da Tarefa 1.

As instruções dadas às crianças foram as seguintes: “Escute com atenção a canção *Cai, cai, balão* e identifique se a última nota é igual ou diferente do modelo. Clique

no sinal de “igual” se o final for igual ao modelo. Clique no sinal de “diferente” se o final for diferente, ou clique no sinal de interrogação para ouvir mais uma vez caso não saiba a resposta. As instruções aparecem na tela do computador, porém a pesquisadora explicou oralmente a tarefa a cada participante para facilitar a compreensão”.

Para cada estímulo, os compassos da música são representados por 8 quadros. Os quadros se tornam amarelos na medida em que a música avança, para facilitar o acompanhamento da mesma. No final da canção (compasso 8) aparece um círculo vermelho para enfatizar o acorde que deve ser considerado (ver Figura 8).

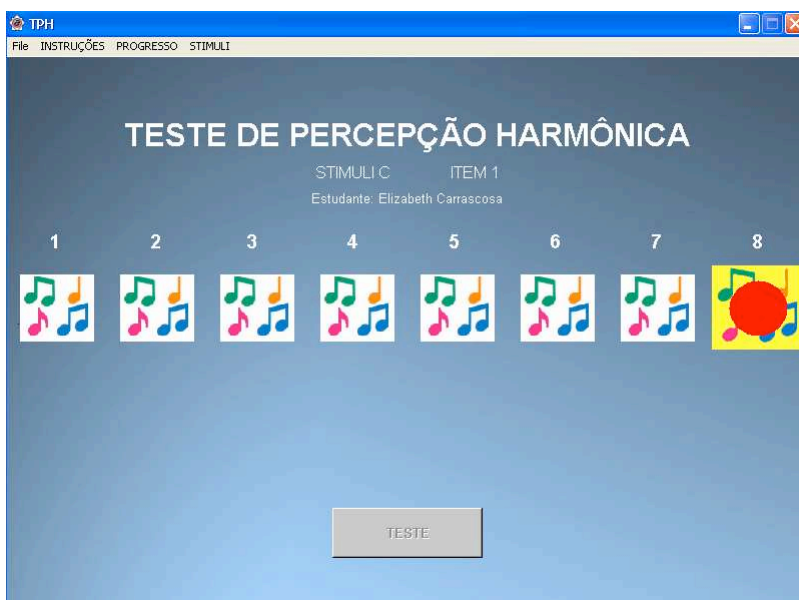


Figura 8 – Sinalização do final.

Na sequência exibem-se 3 ícones (igual, diferente e sinal de interrogação) que representam as opções de resposta: final igual, diferente ou repetir o fragmento. Os alunos devem escolher a opção adequada clicando com o mouse no ícone correspondente (ver Figura 9).

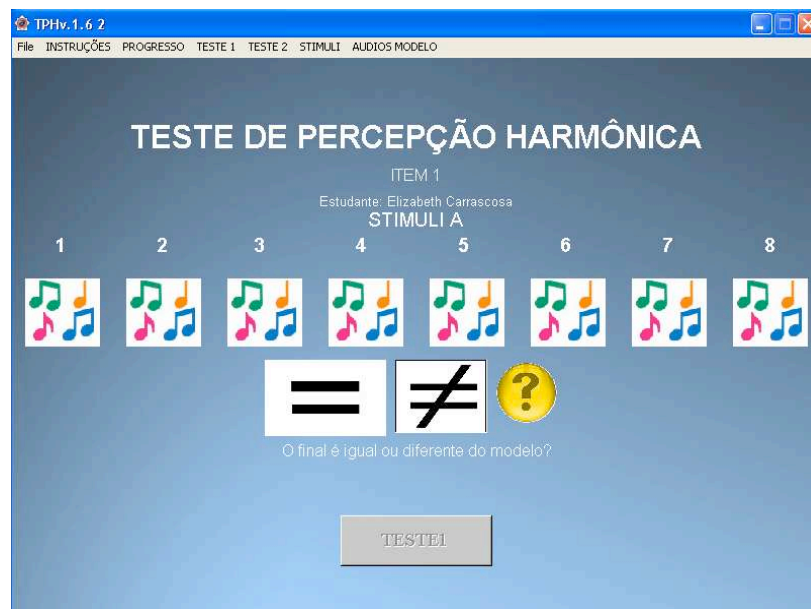


Figura 9 – Opções de resposta

Os resultados obtidos por cada participante podem ser consultados no menu “progresso” (ver Figura 10).

Ver - resultados test						
Fichero Editar Ver Ayuda						
Manuel Perez Gil	14:57	11/06/2012				
Estimuli B	231411321141	aaaaaaaaaaaa	puntos:12	rep:0		15:01
Manuel Perez Gil	15:07	11/06/2012				
Estimuli C	142113121413	aaaaaacaacaaa	puntos:10	rep:0		15:11
Man Per	15:16	11/06/2012				
Man Per	15:19	11/06/2012				
Man Peri	15:22	11/06/2012				
Estimuli A	231411321141	aaaaaaaaaaaa	puntos:12	rep:0		15:25
Estimuli C	231411321141	aaaaaaaaaaaa	puntos:12	rep:0		15:29

Figura 10 – Resultados do teste.

Neste arquivo ficava registrado o nome do participante, a data e o horário de realização do teste. As modalidades da tarefa são representadas pelas letras A, B, C e os tipos de finais possíveis (final padrão, fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido), para cada um dos doze estímulos, identificam-se com os números 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Os acertos e erros para cada modalidade e estímulo são identificados pelas letras “a” e “e”. O programa contabiliza a quantidade de acertos em forma de pontos (mínimo 0 e máximo 12 pontos para cada uma das três modalidades) e registra também as repetições de estímulos.

5.7.5.2. Tarefa 2

Esta segunda tarefa, baseada na pesquisa de Costa-Giomi (1994a), consistiu em identificar as mudanças de acordes em duas canções (a e b). Embora as canções não fossem conhecidas pelos indivíduos, tal como afirmaram os participantes da prova piloto e do teste, a estrutura harmônica corresponde à harmonia ocidental tradicional que está presente em muitas canções populares da cultura brasileira. As duas canções foram apresentadas nas modalidades de melodia acompanhada e harmonia.

A canção A – *Con el guri* popular espanhola (figura 11), tem 24 compassos de duração, está na tonalidade de Dó M, e no compasso de 2/4. Os acordes utilizados na harmonização foram: tônica (I) e dominante (V em primeira inversão- G/B). Na canção aparecem 8 mudanças de acordes, nos compassos 4, 5, 8, 11, 16, 18, 20 e 24. A canção é apresentada em duas modalidades: melodia acompanhada (Figura 11) e harmonia (Figura 12).

CON EL GURI

Popular



Figura 11 – *Con el guri* – melodia acompanhada

CON EL GURI

Popular



Figura 12 – *Con el guri* – harmonia

O estímulo da canção *Con el Guri* foi gerado com o mesmo software e equipamento da tarefa 1. O timbre utilizado foi o de piano e o tempo *moderato* (MM=88). O arquivo de áudio teve duração de 34 segundos. (ver Anexo 9)

A canção B – *El noi de la mare* popular catalã (Figura 13) tem 24 compassos de duração, está na tonalidade de Ré M, e compasso de 3/4. Os acordes utilizados na

harmonização foram: tônica (I), subdominante (IV em segunda inversão- G/D) e dominante (V em primeira inversão – A/C). Na canção aparecem 13 mudanças de acordes nos compassos 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 23 e 24. Esta canção também foi apresentada em duas modalidades (ver Figura 13 e Figura 14).

EL NOI DE LA MARE

Popular catalã



Figura 13 – *El noi de la mare* – melodia acompanhada

EL NOI DE LA MARE

Popular catalã



Figura 14 – *El noi de la mare* – harmonia

O arquivo de áudio da canção *El noi de la mare* também foi gerado usando o mesmo software e equipamento da tarefa 1. Como nas outras tarefas, o timbre utilizado foi o de piano e o tempo *allegretto* (MM=110). Cada estímulo criado a partir desta canção (melodia acompanhada e harmonia) teve duração média de 39 segundos. (ver Anexo 9).

Dada a limitação de tempo com cada participante, só se apresentou a cada criança uma canção, na modalidade de melodia acompanhada e harmonia, de maneira que metade dos participantes ouviu *Con el guri* e a outra metade *El noi de la mare*. Uma metade dos sujeitos ouviu primeiro a melodia acompanhada e depois a harmonia, e a outra metade, ao contrário, para controlar os efeitos da ordem de apresentação dos estímulos.

Nesta segunda tarefa as instruções para os alunos foram as seguintes: “escute atentamente. Quando você ouvir uma mudança na música, clique na barra de espaço. Se você preferir também pode falar que a palavra “mudou” quando ouvir a mudança na música”.

Nas instruções não se especificou o tipo de mudança ao qual nos referimos. Os alunos podiam ensaiar a tarefa, porém não havia a possibilidade de escutar duas vezes cada

estímulo, ao contrário da tarefa 1.

Enquanto o participante ouvia cada um dos dois estímulos desta tarefa, foi exibido um vídeo com números correspondentes aos compassos da canção, e que marcava a mudança de compasso e o acento da música como elemento de apoio à audição da canção (Figura 15 e Figura 16).

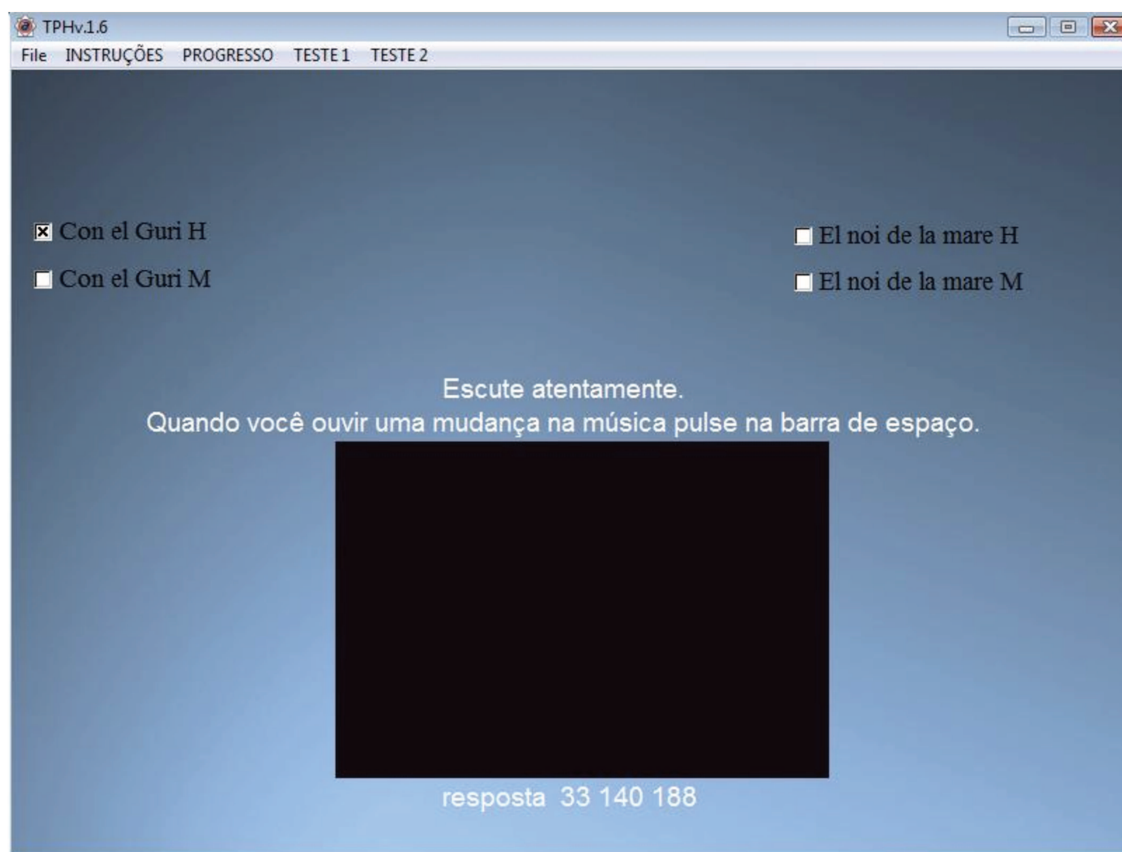


Figura 15 – Tarefa 2

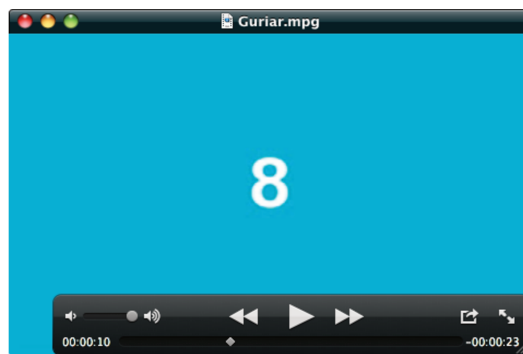


Figura 16 – Detalhe do vídeo da tarefa 2

Os participantes clicavam na barra de espaço do teclado do computador quando escutavam uma mudança de acorde na música. O programa registrava a informação em forma de números e a resposta aparecia do lado esquerdo da tela e ficava gravada no arquivo “resultados do teste” no menu “progresso”.

Nas duas tarefas, acrescentou-se um registro verbal concorrente (MALBRAN, 2006, p. 42) e um registro das expressões não verbais. Os participantes podiam identificar as mudanças de acordes tanto verbalmente como mediante outros sinais como mover a cabeça. Isso explica o fato de a sessão do teste ter sido gravada para registrar as expressões verbais e não-verbais produzidas pelos participantes enquanto realizavam a tarefa 2. Desta forma, foi possível identificar vários tipos de respostas e ter mais controle sobre o experimento.

5.8. Procedimento de administração do teste

Os participantes foram submetidos a uma única sessão de testes, de aproximadamente 25 minutos, no início do segundo semestre de 2012 (na terceira e quarta semana de agosto de 2012). As crianças foram testadas em uma pequena sala do polo regional de Sorocaba, sendo este um ambiente tranquilo, confortável e familiar para os participantes. A sala destinada à pesquisa estava equipada com uma mesa, um computador,

dois fones de ouvido, uma câmera de filmagem e duas cadeiras. Na sala só ficaram a criança e a pesquisadora.

Nos dias agendados para a realização do teste e as entrevistas, sempre dentro do horário das aulas de música do Projeto Guri, os alunos foram chamados individualmente, numa ordem aleatória. Estes alunos eram recebidos pela pesquisadora na sala destinada para a realização do teste. Ao entrar na sala, a criança era convidada a sentar do lado da pesquisadora que explicava os procedimentos da pesquisa, esclarecendo eventuais dúvidas sobre o trabalho. Para evitar efeitos de ordem, os testes foram aplicados seguindo duas ordens diferentes (ordem 1: tarefa 1, entrevista e tarefa 2; ordem 2: tarefa 2, entrevista e tarefa 1). Antes de iniciar as tarefas do teste, as crianças tiveram a oportunidade de “ensaiar” as tarefas. As instruções da tarefa 1 foram lembradas antes e depois da performance de cada modalidade da tarefa (a, b, c). As instruções da tarefa 2 foram lembradas antes e depois da performance de cada estímulo (melodia acompanhada e harmonia). A duração total do teste (tarefa 1 e 2) foi de aproximadamente 15 minutos por participante. A realização dos testes foi gravada em vídeo para posterior análise.

Todas as entrevistas com os participantes foram realizadas pela pesquisadora de maneira individual, e por meio verbal. Um vocabulário mais coloquial foi utilizado nas entrevistas orais para facilitar a compreensão das perguntas por parte das crianças. Conforme as crianças respondiam as perguntas da entrevista a pesquisadora anotava as informações. Além disso, as entrevistas foram gravadas pela pesquisadora e transcritas posteriormente. A duração das entrevistas estruturadas foi de aproximadamente 10 minutos.

5.8.1. Prova piloto

A prova piloto do teste foi realizada com 5 alunos, sendo 3 de 6 anos e 2 de 8 anos – três meninas e dois meninos –, do mesmo polo onde foi realizada a pesquisa.

O protocolo utilizado anteriormente à aplicação do teste foi:

1. Explicar a natureza da tarefa;
2. Mostrar os exemplos;
3. Ensaiar a ação;
4. Administrar o teste (tarefa 1);
5. Mudar de ação: questionário ao aluno;
6. Explicar a natureza da tarefa 2;
7. Ensaiar a ação;
8. Administrar o teste (tarefa 2).

Após a realização do teste piloto foi possível analisar e modificar as tarefas para a realização do estudo. De maneira geral, os participantes da prova piloto entenderam as instruções da tarefa 1 que foram explicadas verbalmente. Todos declararam que conheciam a canção *Cai, cai, balão*. A tarefa 1 foi respondida sem problemas, os participantes compreenderam o mecanismo da prova, por isso foi decidido não modificar nenhum aspecto da tarefa. Na realização da tarefa 2, os participantes da prova piloto declararam entender o mecanismo da tarefa, porém observou-se que poucos participantes responderam, já que como declararam posteriormente não escutaram nenhuma mudança na música.

O questionário para os participantes foi modificado logo após a realização da prova piloto. No primeiro momento pensou-se que os alunos responderiam sozinhos um questionário que tinha o mesmo formato que o questionário para os pais. Porém, depois de realizar a prova piloto comprovou-se que somente os alunos de 8 anos conseguiram responder sozinhos, sem a ajuda da pesquisadora. Por outro lado, os participantes de 6 anos da prova piloto só sabiam escrever o nome, e precisavam de ajuda para responder e indicar onde marcar o X, já que estavam aprendendo a ler e a escrever e, então, comprovou-se que os alunos de 6 anos também tinham dificuldades para justificar suas resposta. Por esta razão, optou-se pela mudança de formato, e em lugar de questionário escrito optou-se pela

entrevista e conversa individual com cada criança. Também se decidiu não estruturar tanto as respostas, deixando as perguntas mais livres, sem tantas alternativas para os participantes responderem, bem como simplificar a linguagem ao máximo e dar tempo para as crianças responderem, podendo a pesquisadora realizar outras perguntas para completar a informação e marcar as respostas posteriormente⁴⁸.

⁴⁸ Sobre o assunto, ver Docherty e Sandelowsky, (1999).

6. RESULTADOS DO TESTE E ANÁLISE DE DADOS

Realizada em 4 fases, a análise estatística procurou determinar a relação entre a percepção harmônica, em crianças brasileiras dentre 6 e 9 anos, e sua performance nas tarefas, bem como suas relações com as variáveis contempladas nos questionários, tais como a idade, o sexo, o tempo de estudo de música, o tipo de instrumento estudado (harmônico ou melódico), o contexto sócio-cultural familiar e a ação educativa (tipo de metodologia e atividades) dos educadores do Projeto Guri.

- A primeira fase consistiu na descrição da informação coletada nos questionários e entrevistas. A descrição dos dados oferece uma visão clara e resumida da informação coletada.
- A segunda fase consistiu no resumo da informação das entrevistas dos participantes e questionários dos pais e responsáveis para poder utilizá-la posteriormente, como informação sobre o contexto familiar.
- A terceira fase diz respeito à tarefa 1. Definiu-se a forma de pontuação da tarefa e realizou-se uma descrição dos resultados obtidos pelos alunos. Posteriormente, estudou-se a relação da idade, sexo, contexto familiar, tempo de estudo de música e o fato de receberem aulas de canto ou instrumento harmônico (em comparação com receber aulas de instrumento não harmônico ou melódico) no desempenho da tarefa.
- A quarta fase consistiu na análise dos dados obtidos a partir da tarefa 2. Definiu-se a forma de pontuação, ampliando a proposta decorrente das pesquisas de Costa-Giomi (1994a) e descrevendo os resultados dos participantes. A pesquisa também investigou a relação entre as mesmas variáveis (idade, sexo, contexto familiar, tempo de estudo de música e ter aulas de canto ou instrumento harmônico) com a pontuação obtida no teste de percepção harmônica.

Todas as análises estatísticas foram realizadas com o programa R (R CORE TEAM, 2013).

A utilização da análise estatística justifica-se por ser esta uma ferramenta útil e em muitos casos necessária para poder extrair conclusões sobre a associação de variáveis. Além disso, os resultados obtidos com metodologias quantitativas são complementares à pesquisa qualitativa, que deve servir tanto de base como de explicação à análise estatística e seus resultados. Por outro lado, as análises descritivas permitiram descrever os dados coletados dos alunos, pais e educadores, de forma que a informação desses dados pudesse ser útil e diretamente interpretável, tal como se descreve ao longo dos seguintes itens que incluem tabelas e gráficos que ajudam a visualizar os resultados obtidos.

6.1. Primeira fase: descrição da informação coletada através de questionários e entrevistas

Os dados relativos às características socioculturais das crianças participantes e suas famílias, bem como as informações sobre as atividades e tipo de metodologia utilizada pelo educador, foram coletados mediante os questionários e entrevistas citados anteriormente no item 5.7. Tais dados foram tabulados e realizou-se uma análise estatística descritiva, orientada por um profissional da área de estatística. A maior parte das variáveis coletadas nos questionários e entrevistas era de caráter qualitativo, portanto ofereceu-se uma descrição de frequências. Para as variáveis quantitativas (tais como idade, tempo de estudo, etc.) apresenta-se a média e o desvio padrão, bem como os valores mínimo, máximo e quartis (quartil/porcentil). Especifica-se em todos os casos a quantidade de dados faltantes na variável. Os dados coletados pelos questionários são descritos a seguir.

6.1.1. Dados dos questionários dos pais e responsáveis dos participantes

Dos 72 questionários distribuídos aos pais e responsáveis, 68 foram devolvidos (94,4%), sendo que 79,1% deles foram respondidos pelas mães.

Responde	n	Porcent.
Mãe	57	79,1%
Pai	7	9,7%
Outro	4	5,6%
Em branco	4	5,6%

Tabela 11 – Quem respondeu o questionário

A idade dos pais variou entre 25,1 anos e 56,6 anos, sendo a média de 40,7 anos. A idade das mães variou entre 25,1 e 54,8 anos, sendo a média de 37 anos. A média de idade dos progenitores foi de 38,8 anos.

Tabelas 12a, 12b e 12c: Idade dos pais

Mín.	1º Quar.	Mediana	Média	3º Quar.	Max.	Desv. padr.	Em branco
25,1	35,2	40,9	40,7	46,2	56,6	7	13 18,1%

Tabela 12a – Média de idade do pai

Mín.	1º Quar.	Mediana	Média	3º Quar.	Max.	Desv. padr.	Em branco
25,2	32,5	37,5	37	40	54,8	6,3	6 8,3%

Tabela 12b – Média idade da mãe

Mín.	1º Quar.	Mediana	Média	3º Quar.	Max.	Desv. padr.	Em branco
25,1	33,4	38,4	38,8	44,2	56,6	6,9	19 13,2%

Tabela 12c – Média de idade dos progenitores

Metade das crianças (50,0%) participantes residia com pais e irmãos, 22,2%, com o pai ou padrasto e a mãe, 11,1% com a mãe e irmãos, e outros 9,7% residiam em composições familiares maiores, formadas por pais, tios, avós e irmãos.

Mora com	n	Porcent.
Pais e irmãos	36	50,0%
Pai/mãe	16	22,2%
Mãe e irmãos	8	11,1%
Comp. fam. maior	7	9,7%
Mãe	2	2,8%
Avó	1	1,4%
Em branco	4	2,8%

Tabela 13 – Quem morava na casa com a criança

A maior parte das famílias (40,3%) era de classe média-baixa, se consideramos que a classe média-baixa seria formada pelas pessoas em famílias com renda *per capita* entre R\$291 e R\$441 por cada membro da família, sendo que 11,1% das famílias tinha renda média mensal de R\$622,00 e 29,2% entre R\$622,00 e R\$1.244,00. Um terço das famílias (33,3%) participantes era de classe média, com renda média mensal entre R\$1.866,00 e R\$3.110,00 (renda média *per capita* de R\$ 441 a R\$ 641) e outros 13,9% eram de classe média-alta, com renda média mensal de mais que R\$3.110,00 (renda média *per capita* superior a R\$ 641 e inferior a R\$ 1.019).

Renda familiar	n	Porcent.
1 Salário mínimo	8	11,1%
1 a 2 sal. mín.	21	29,2%
3 a 5 sal. mín.	24	33,3%
>5 sal. min	10	13,9%
Em branco	9	12,5%

Tabela 14 – Renda média mensal das famílias participantes

O nível de escolaridade de 38,2% dos pais era o ensino médio completo (40,3% entre os pais e de 36,2% entre as mães), e, além disso, 12,5% dos pais não concluíram o ensino fundamental (16,7% dos pais e 8,4% das mães), outros 2,8% não concluíram o ensino médio, 13,9% dos pais tinham o nível superior completo e 7,7% tinha pós-graduação.

Tabelas 15a, 15b e 15c: Grau de educação dos pais

Formação pai	n	Porcent.
1ª a 4ª série inc.	2	2,8%
1ª a 4ª série compl.	2	2,8%
5ª a 8ª série inc.	8	11,1%
5ª a 8ª série compl.	4	5,6%
Ens. médio inc.	0	0%
Ens. médio compl.	29	40,3%
Superior inc.	8	11,1%
Superior comp.	5	6,9%
Pós-graduação	6	8,3%
Em branco	8	11,1%

Tabela 15a – Grau de educação do pai

Formação mãe	n	Porcent.
1ª a 4ª série inc.	2	2,8%
1ª a 4ª série compl.	0	0%
5ª a 8ª série inc.	4	5,6%
5ª a 8ª série compl.	6	8,3%
Ens. médio inc.	4	5,6%
Ens. médio comp.	26	36,2%
Superior inc.	5	6,9%
Superior compl.	15	20,8%
Pós-graduação	5	6,9%
Em branco	5	6,9%

Tabela 15b – Grau de educação da mãe

Formação progenitores	n	Porcent.
1ª a 4ª série inc.	4	2,8%
1ª a 4ª série compl.	2	1,4%
5ª a 8ª série inc.	12	8,3%
5ª a 8ª série compl.	10	6,9%
Ens. médio inc.	4	2,8%
Ens. médio compl.	55	38,2%
Superior inc.	13	9,0%
Superior compl.	20	13,9%
Pós-graduação	11	7,7%
Em branco	13	9,0%

Tabela 15c – Grau de educação dos pais

Também fizeram parte do questionário respondido pelos pais dos participantes do estudo algumas questões sobre gostos musicais, hábitos e opiniões sobre a música. A maior parte dos pais (72%) declarou gostar muito de escutar música e mais da metade (75%) declarou escutar música diariamente. Além disso, 62,5% dos pais relataram escutar música em casa e 45,8% deles no carro, sendo a música sertaneja a preferida pela maior parte dos pais (59,7%) seguida da música gospel (50,0%) e o rock nacional (41,7%).

Gosta esc. música	n	Porcent.
Muito pouco	2	2,8%
Pouco	1	1,4%
Médio	13	18%
Muito	21	29,2%
Bastante	31	43%
Em branco	4	5,6%

Tabela 16 – Gosta escutar música

Frequência	n	Porcent.
Todos os dias	54	75%
>2 vezes por semana	13	18%
1 vez por semana	1	1,4%
Nunca	0	0%
Em branco	4	5,6%

Tabela 17 – Frequência com que escuta música

Onde escuta	n	Porcent.
Casa	45	62,5%
Carro	33	45,8%
Igreja	19	26,4%
Trabalho	14	19,4%
Em branco	5	6,9%

Tabela 18 – Onde escuta mais música. Resposta múltipla

Tipo de música	n	Porcent.
Sertaneja	43	59,7%
Música gospel	36	50%
Rock nacional	30	41,7%
Pagode	28	38,9%
Música clássica	24	33,3%
Samba	22	30,6%
Música eletrônica	17	23,6%
Axé	19	26,4%
MPB	9	12,5%
Rock internacional	2	2,8%
Pop	2	2,8%
Música infantil	2	2,8%
Música instrumental	1	1,4%
Funk	1	1,4%
Heavy metal	1	1,4%
Bossa nova	0	0%
Outros	5	6,9%
Em branco	6	8,3%

Tabela 19 – Tipo de música que gosta de escutar. Resposta múltipla

Apesar de 88,9% dos pais terem declarado que consideravam importante incentivar o gosto pela música, principalmente devido ao fato de que a música pode alterar estados emocionais (25%), 47,2% relataram que nenhum membro da família, além da criança, participava em atividades musicais (tocar um instrumento, cantar no coral, etc.).

Importância	n	Percent.
Muito Pouca	0	0%
Pouca	1	1,4%
Média	2	2,8%
Muita	38	52,8%
Bastante	26	36,1%
Em branco	5	6,9%

Tabela 20 – Importância de incentivar o gosto pela música

Motivo incentivo	n	Percent.
Estado emocional	18	25,00%
Outros	17	23,6%
Cultura	10	13,9%
Desenvol. Geral	8	11,1%
Desenvol. intelectual	8	11,1%
Sociabilidade	6	8,3%
Em branco	23	31,9%

Tabela 21 – Motivo para incentivar o gosto pela música. Resposta múltipla

Atividades	n	Percent.
Nenhuma	34	47,2%
Toca instrumento	18	25%
Várias pessoas tocam	17	23,6%
Músico profissional	13	18,1%
Coral	5	6,9%
Aulas de música	1	1,4%

Tabela 22 – Atividades musicais da família. Resposta múltipla

A respeito das perguntas sobre o ensino coletivo de instrumentos e seus benefícios – aqui apresentados em quatro categorias: motivação (incentivo, interesse e estímulo à aprendizagem), ambiente escolar (clima relaxado, seguro, divertido), aprendizagem (intercâmbio de conhecimentos), e sociabilidade –, a maior parte dos pais dos participantes (82%) declarou preferir que os/as filhos/as estudassem música em grupo, enquanto 2,7% preferiam aulas individuais e 6,9% optariam por combinar as aulas individuais com coletivas. 37,3% dos pais e responsáveis declaram que o motivo de preferir o ensino coletivo é porque facilita a aprendizagem, 32,2% porque é mais motivador para o aluno, e 25,4% porque favorece a sociabilidade.

Deve aprender	n	Porcent.
Só	2	2,7%
Em grupo	59	82%
As duas	5	6,9%
Indiferente	1	1,4%
Em branco	5	6,9%

Tabela 23 – Acredita que o aluno deve aprender música

	Total		Só		Grupo		Ambos		Indif.	
Motivação	20	27%	0	0%*	19	32,2%*	1	20%*	0	0%*
Amb. Escolar.	7	9,5%	0	0%	5	8,5%	1	20%	1	100%
Aprendiz.	26	35,1%	2	100%	22	37,3%	2	40%	0	0%
Sociabil.	18	24,3%	0	0%	15	25,4%	3	60%	0	0%

*As porcentagens "só", "grupo", "ambos" e "indiferente" foram calculadas com base no total de pais que responderam a pergunta, com cada uma das quatro respostas respectivamente.

Tabela 24 – Por que prefere que o participante aprenda dessa maneira. Resp. múltipla

6.1.2. Dados das entrevistas com os participantes

A respeito das crianças participantes (n=74; grupo A (n=33) e grupo B (n=41) grupo A [M]= 6,78 anos; DP= 0,48 anos e grupo B [M]= 8,53 anos; DP= 0,49 anos; grupo

A, com 17 meninas e 16 meninos; grupo B. com 21 meninas e 20 meninos) foram coletados dados sobre seus gostos musicais, estudos musicais prévios, motivação para aprender música, entre outros. Os dados obtidos são detalhados a seguir.

Todos os participantes estavam cursando a escola regular, sendo que 28,4% cursavam o primeiro ano, 25,7% o segundo ano, e 36,5% terceiro ano do ensino fundamental. A maior parte dos participantes (82,4%) não tinha aulas de música na escola. Dos 13 participantes que tinham aulas de música na escola, 5 faziam aulas de canto, 2 cantavam e tocavam instrumentos e outros 6 faziam aula de flauta, fanfarra, flauta e teoria musical, flauta canto e dança.

Curso	n	Porcent.
Inf. 2º et.	4	5,4%
1º ano	21	28,4%
2º ano	19	25,7%
3º ano	27	36,5%
4º ano	3	4%

Tabela 25 – Ano escolar

Música na escola	n	Porcent.
Sim	13	17,6%
Não	61	82,4%

Tabela 26 – Aulas de música na escola

Canto	Canto / teoria	Fanfarra	Cant. / instrum.	Flauta	Flauta / teoria	Teoria	Cant.dan / flauta
5	1	1	2	1	1	1	1

Tabela 27 – Conteúdo principal da aula de música na escola

Apesar de 97,3% dos participantes relatarem que gostavam de escutar música, principalmente em casa (56,8%) e no carro (32,4%), sendo a música sertaneja a preferida dos participantes (23%), seguida da música infantil (20,3%), somente 14,9% dos participantes estudaram música em outros projetos ou entidades antes de começarem as aulas no Projeto Guri.

Gosta de escutar?	n	Porcent.
Sim	72	97,3%
Não	2	2,7%

Tabela 28 – Gosta escutar música

Onde escuta	n	Porcent.
Casa	42	56,8%
Carro	24	32,4%
Igreja	18	24,3%
Projeto Guri	3	4,1%
Escola	1	1,4%
Festas de aniversário	1	1,4%
Todos os lugares	1	1,4%

Tabela 29 – Onde escuta mais música. Resposta múltipla

Tipo de música	n	Porcent.
Sertaneja	17	23%
Música infantil	15	20,3%
Várias	12	16,2%
Música gospel	9	12,2%
Rock internacional	8	10,8%
Música clássica	7	9,5%
Pop	5	6,8%
Rock nacional	1	1,4%
Samba	1	1,4%
Música eletrônica	1	1,4%
MPB	1	1,4%
Axé	0	0%
Pagode	0	0%

Tabela 30 – Tipo de música que gosta escutar. Resposta múltipla

Estudava música	n	Porcent.
Sim	11	14,9%
Não	62	83,7%
Em branco	1	1,3%

Tabela 31 – Estudava música antes de entrar no Guri

Dos 74 participantes da pesquisa, 62,2% participavam do curso de coral, 45,9% do curso de iniciação musical, 17,6% de violino, 6,8% violão, 5,4% percussão e bateria, 4,1% flauta e a mesma porcentagem de 1,4% para saxofone, trompete, viola e violoncelo. Além disso, 47,4 % dos participantes assistiam as aulas de canto coral além das aulas de iniciação musical, violino, violão, percussão e flauta.

	Total		Somente		+ Coral	
Coral	46	62,2%	11	14,9%		
Iniciação musical	34	45,9%	10*	13,5%	24	32,4%
Violino	13	17,6%	8	10,8%	5	6,8%
Violão	5	6,8%	2	2,7%	3	4,1%
Percussão	4	5,4%	2	2,7%	2	2,7%
Flauta	3	4,1%	2*	2,7%	1	1,4%
Clarinete	1	1,4%	1	1,4%		
Saxofone	1	1,4%	1	1,4%		
Trompete	1	1,4%	1	1,4%		
Viola	1	1,4%	1	1,4%		
Violoncelo	1	1,4%	1	1,4%		

*Um aluno participa simultaneamente em iniciação musical e flauta e, portanto, foi contabilizado nos dois cursos.

Tabela 32 – Curso que estuda no Projeto Guri

Todos os alunos tinham pelo menos duas aulas de música semanais de 60 minutos de duração, os alunos que assistiam aulas de dois cursos diferentes (por exemplo: iniciação musical e coral) tinham o dobro de aulas semanais. Os alunos do grupo A tinham uma média de tempo de estudo no Projeto Guri contabilizada em 5,3 meses (5 meses e 9 dias), os alunos do grupo B tinham uma média de 10,11 meses (10 meses e 3 dias), o que corresponde aproximadamente ao dobro do tempo de estudo do grupo A.

Tabelas 33a e 33b: Tempo de estudo no Projeto Guri

Tempo	Total		Grupo A		Grupo B	
<1/2 ano	23	31,1%	12	36,4%	11	26,8%
½ a 1 ano	30	40,5%	14	42,4%	16	39,0%
1 a 2 anos	11	14,9%	4	12,1%	7	17,1%
2 ou mais anos	4	5,4%	0	0,0%	4	9,8%
Em branco	6	8,1%	3	9,1%	3	7,3%

Tabela 33a – Tempo de estudo no Projeto Guri (meses e porcentagem de alunos)

	Mín.	1º Quar.	Mediana	Média	3º Quar.	Max.	Desv. padr.	Em branco
Total	1	5	6	8	9	54	8,3	6
Grupo A	1	1,5	6	5,3	6	12	3,5	3
Grupo B	1	5	6	10,11	12	54	10,2	3

Tabela 33b – Média de tempo de estudo no Projeto Guri (meses)

Mais da metade dos participantes (62,1%) relatou que assistia às aulas do Projeto Guri por vontade própria, no entanto 25,6% participavam por vontade da mãe. Além disso, a maior parte dos participantes (85,1%) declarou que se sentia feliz quando chegava o momento de ir às aulas do Guri, e nenhum deles declarou sentir-se triste.

Vontade	n	Porcent.
Própria	46	62,1%
Da mãe	19	25,6%
Própria e mãe	5	6,8%
Do pai	1	1,4%
Própria e do pai	1	1,4%
Em branco	2	2,7%

Tabela 34 – Por que participa no Projeto Guri

Se sente	n	Porcent.
Feliz	63	85,1%
Normal	10	13,5%
Triste	0	0%
Em branco	1	1,4%

Tabela 35 – Como se sente ao participar das aulas do Projeto Guri

Além de participar das aulas de música do Projeto Guri, somente 9,5% dos participantes declararam participar em outras atividades musicais, sendo 3 deles no projeto

musical da Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba (FUNDEC), 2 no coral da igreja, 1 no coral magia da prefeitura, e 1 aulas particulares de viola.

Atividade Musical	n	Porcent.
Sim	7	9,5%
Não	66	89,2%
Em branco	1	1,3%

Tabela 36 – Participa em alguma atividade musical fora do Projeto Guri

FUNDEC	Coral igreja	Coral magia	Aulas part.viola
3	2	1	1

Tabela 37 – Atividade em que participa

A respeito das perguntas sobre o ensino coletivo de instrumentos, os participantes declararam majoritariamente que preferiam aprender música em grupo (79,7%) e somente 14,9% preferiam aulas individuais de música, sendo a sociabilidade ou relacionamento com os colegas (37,3%) o motivo principal de preferirem aprender música em grupo, seguido dos benefícios para a aprendizagem (33,9%).

Tabela 38a e 38b: Como prefere aprender música e por que

Prefere aprender	n	Porcen
Em grupo	59	79,7%
Sozinho	11	14,9%
As duas	2	2,7%
Em branco	2	2,7%

Tabela 38a – Como prefere aprender música

	Total		Sozinho		Grupo		As duas	
Sociabil.	24	32,4%	2	18,2%*	22	37,3%*	0	0%*
Vergonha	9	12,2%	2	18,2%	7	11,9%	0	0%
Prazer est.	11	14,9%	0	0%	11	18,6%	0	0%
Aprendiz.	28	37,8%	7	63,6%	20	33,9%	1	50%

*As porcentagens "só", "em grupo" e "as duas" foram calculadas com base no total de participantes que responderam a pergunta com cada uma das três respostas respectivamente.

Tabela 38b – Por que prefere aprender dessa maneira. Resposta múltipla

6.1.3. Dados dos questionários dos educadores musicais

Foram recolhidos oito questionários preenchidos por educadores de iniciação musical, canto coral, violão, violino, viola, saxofone/clarinete, trompete e percussão/bateria sendo que este último foi recolhido incompleto. A respeito da formação musical e pedagógico-musical dos educadores, cinco dos oito educadores tinham, além da formação técnico-musical no conservatório de música, formação pedagógica em cursos de especialização ou pós-graduação em educação musical. Além disso, três dos oito educadores continuavam sua formação em cursos de especialização pedagógica de curta ou longa duração (ver Tabela 39 – Formação pedagógico-musical).

Formação	n	Porcent.
Somente musical	2	25%
Musical e pedagógica	5	62,5%
Em branco	1	12,5%

Tabela 39 – Formação pedagógico-musical

Seis dos oito educadores declararam que tocavam instrumentos musicais em todas as aulas junto com os seus alunos ou para os seus alunos ouvirem, um educador tocava a cada duas aulas e outro não informou a resposta. A maioria dos educadores tocavam os instrumentos que ensinavam, ou seja, o próprio da especialidade, porém alguns deles utilizavam às vezes o teclado, o violão ou gravações em cd para realizar acompanhamentos harmônicos ou ilustrar outros conceitos musicais (ver Tabela 40 – Frequência com que toca algum instrumento nas aulas). Três dos oito educadores relataram

que tocavam algum instrumento harmônico nas suas aulas para fazer o acompanhamento harmônico de melodias ou exercícios técnicos como escalas e outros exercícios de dedilhado. Além disso, no curso de canto coral havia uma pianista que assistia as aulas, acompanhando todas as músicas. Um dos oito educadores declarou que utilizava o cd do método *Essential Elements 2000*⁴⁹ para que os alunos executassem as melodias com o acompanhamento harmônico correspondente (ver Tabela 41 – Toca algum instrumento harmônico nas aulas).

Frequência	n	Porcent.
Todas as aulas	6	75%
A cada duas aulas	1	12,5%
Em branco	1	12,5%

Tabela 40 – Frequência com que toca algum instrumento nas aulas

Toca Inst. Harm.	n	Porcent.
Sim	4	50%
Não	4	50%
Em branco	0	0%

Tabela 41 – Toca algum instrumento harmônico nas aulas

A respeito das atividades realizadas em sala de aula, cinco educadores musicais relataram que realizavam atividades de audição musical em suas aulas com muita frequência – em todas ou a cada duas aulas –, e três dos educadores afirmaram que realizavam atividades de audição musical com pouca frequência – a cada quatro ou oito aulas –. Entre as atividades de audição musical relatadas pelos educadores encontram-se tanto atividades de percepção de elementos do som (alturas, timbres e identificação de pulsação, fórmulas de compasso e ritmos), como de apreciação musical de peças do repertório executadas pelo educador ou pelos próprios alunos e músicas gravadas do acervo do polo de diferentes estilos (ver Tabela 42 – Frequência com que realiza atividades de audição musical).

⁴⁹ Método de ensino coletivo de instrumentos publicado nos Estados Unidos pela editora Hall Leonard.

Frequência	n	Porcent.
Muita	5	62,5%
Pouca	3	37,5%
Em branco	0	0%

Tabela 42 – Frequência com que realiza atividades de audição musical

Seis dos oito educadores (75%) relataram que incentivavam os alunos a ouvirem uns aos outros com muita frequência, principalmente fazendo os alunos tocarem individualmente sua parte (ver Tabela 43 – Frequência com que incentiva os alunos a se ouvirem tocando). Esta porcentagem se repetiu para a pergunta de com que frequência incentivavam os alunos a ouvir os colegas e escutar as diferentes vozes, principalmente mediante atividades de escuta dos colegas, nas quais se executavam as diferentes vozes de maneira separada por naipes ou individualmente e, depois, simultaneamente, atividades de imitação, entre outras (ver Tabela 44 – Frequência com que incentiva os alunos a ouvir os colegas e as diferentes vozes).

Incent. a se ouvir	n	Porcent.
Muita frequência	6	75%
Pouca frequência	1	12,5%
Em branco	1	12,5%

Tabela 43: Frequência com que incentiva os alunos a se ouvirem tocando

Inc. ouvir vozes	n	Porcent.
Muita frequência	6	75%
Pouca frequência	1	12,5%
Em branco	1	12,5%

Tabela 44 – Frequência com que incentiva os alunos a ouvir os colegas e as diferentes vozes

Porém, somente um dos oito educadores declarou que incentivava seus alunos com bastante frequência a escutar acordes e elementos da harmonia da música. Entre as atividades de escuta harmônica relatadas pelo educador destacaram-se o reconhecimento de acordes maiores e menores, o trabalho da escuta harmônica pela vivência ou sensação que o

acorde produz, a execução de diferentes notas de um acorde para formar tríades nos exercícios de aquecimento e a incidência na importância de cada nota de um acorde na execução do repertório (ver Tabela 45 – Frequência com que incentiva os alunos a escutarem acordes e elementos da harmonia).

Inc. esc. harmonia	n	Porcent.
Muita frequência	1	12,5%
Pouca frequência	6	75%
Em branco	1	12,5%

Tabela 45 – Frequência com que incentiva os alunos a escutarem acordes e elementos da harmonia

Os educadores musicais relataram que durante o primeiro semestre os alunos tocaram e escutaram músicas folclóricas e do repertório popular brasileiro como *Marcha soldado* (popular), *Asa branca* e *Assum Preto* (Luiz Gonzaga), *Luar do sertão* (desconhecido), *Canto do povo de um lugar* (Caetano Veloso), *Maninha* (Chico Buarque), *Maria Maria* (Elis Regina), *O que é, o que é?* (Gonzaguinha); músicas de filmes como *Smile* (Charles Chaplin), *Piratas do caribe* (Hans Zimmer), *O bom, o mau e o feio* (Ennio Morricone); músicas do repertório inglês como *Brilha, brilha, estrelinha*, *Lightly row*, *Song of the wing*, *Aura Lee*, *When the saints go marching in*; música erudita como o *Coral da sinfonia* nº 9 (Beethoven) e música popular africana como *Kumbaya*, *Siyahamba* (devido ao tema geral do polo nesse semestre “A influência da cultura afro na música popular”). Estas peças, executadas pelos alunos de 6 a 9 anos durante primeiro semestre de 2012, tinham textura principalmente de uníssono. Em alguns casos, as peças tinham abertura a duas vozes, e em outras era executada com melodia acompanhada. Em algumas peças a duas vozes, a segunda voz era facilitada, ou seja, era uma simplificação da voz principal para facilitar a execução da peça e adaptar-se aos diferentes níveis dos alunos. Somente dois dos educadores relataram ter executado com os alunos peças com textura polifônica, cânones, e peças a mais de duas vozes.

A respeito da opinião dos educadores sobre as vantagens do ensino coletivo de instrumento, estes relataram que as vantagens extramusicais do ensino coletivo estavam principalmente associadas a benefícios na socialização das crianças, o desenvolvimento da

cooperação e o convívio com os outros alunos, destacaram também a motivação para aprender e a desinibição dos alunos na hora de tocar em grupo. A respeito dos benefícios no desenvolvimento musical das crianças, todos os educadores musicais relataram que acreditavam que o ensino coletivo promovia o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos, destacando principalmente a melhora na afinação. Os educadores declararam que o ensino coletivo permitia aos alunos escutar os outros tocarem e ter várias referências acústicas, o que facilita a aprendizagem. Entre outros aspectos também se destacaram: a possibilidade de aprender a tocar em grupo, a possibilidade de interpretar música com texturas mais variadas, e o prazer de tocar música em conjunto com um resultado sonoro mais rico.

Quatro educadores musicais fizeram observações sobre o tema do questionário, do ensino coletivo ou do desenvolvimento musical das crianças na pergunta formulada para tal fim. Um deles destacou a importância da vivência musical anterior aos 6 anos de idade. Outro apontou que acreditava que o ensino coletivo na faixa etária de 8 a 12 anos era muito benéfico e eficaz para o desenvolvimento musical dos alunos. Outro educador ressaltou que apesar da dificuldade específica para o educador implicada no ensino coletivo de instrumento, exatamente pelo trabalho técnico em decorrência da integração de vários naipes dentro de uma mesma turma, o ensino coletivo ajuda no desenvolvimento musical e na desenvoltura do aluno no fazer musical. Outro dos educadores musicais fez um comentário a respeito da metodologia de ensino que utilizava em sala de aula e como ele entendia o processo de ensino-aprendizagem na educação musical.

6.1.3.1. Dados da observação das aulas

Além do questionário preenchido por educadores musicais, observou-se uma aula de cada educador musical para complementar e contrastar os dados obtidos no questionário relatados anteriormente.

Seguindo a sistematização proposta por Russell (2005), são descritas a seguir quatro aulas observadas de iniciação musical, canto coral infantil, violão e violino, que são

os cursos com maior número de participantes da amostra. Russell (2005, p. 75) define a gestão da aula de música como a relação entre a estrutura, o conteúdo e o andamento usado pelo professor para conduzir a aula, entendendo a estrutura da aula como “o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado”, e o conteúdo como os “materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações”.

Aula de iniciação musical

A aula de iniciação musical contou com 11 alunos de 6 e 7 anos (6 meninas e 5 meninos) e teve 60 minutos de duração. As crianças estavam sentadas em semicírculo, e a educadora, em pé no centro da sala, orientou as crianças em uma variedade de atividades elaboradas com o intuito de trabalhar a execução instrumental, o canto e o aprendizado de conceitos rítmicos e da linguagem musical. As atividades, todas de caráter prático, sucederam sem pausas, com uma intensidade e andamento elevados. A educadora, sem utilizar longas explanações, conseguiu envolver todos os alunos nas atividades.

Durante as atividades de execução instrumental na flauta doce os alunos foram divididos em grupos, e a educadora trabalhou com cada grupo separadamente durante alguns minutos. Somente nessa ocasião percebeu-se dispersão dos alunos dos outros grupos, mas sem chegar a um comportamento perturbador. A educadora não exemplificou executando com a flauta doce os exercícios trabalhados, e fez questão de incentivar a escuta das diferentes vozes, pedindo para os alunos “ouvirem o amigo”, “caprichar no som” e “ouvir para tocar como uma flauta só”. Na atividade de execução instrumental no xilofone, a educadora acompanhou os exercícios técnicos com harmonização no teclado. Na atividade de canto, a educadora tocou o acompanhamento das músicas no cd. Também na atividade de dança a música foi tocada no cd. Os recursos materiais empregados foram: flautas, xilofones, instrumentos de pequena percussão (tambor e caxixi), partituras, teclado e aparelho de cd.

Materiais musicais e tópicos centrais	Tarefas	Participantes da atividade e configuração	Objetivos	Elos conceituais ou temáticos
Exercícios de leitura; notas si –lá; ritmos de semínima e pausa de semínima	Tocar na flauta doce	1) Todos em conjunto, sentados em semicírculo 2) Em trios	Executar as notas e ler a partitura corretamente. Ter cuidado e limpeza do instrumento.	
A escala de dó ascendente e descendente; ritmos de colcheia, semicolcheia e tercinas	Tocar no xilofone e cantar	Em trios sentados no chão em fila de frente para a educadora	Executar padrões rítmicos	Elo: padrões rítmicos. Mudança de configuração e de ações.
“Uma escadinha só”. A escala de dó ascendente e descendente.	Cantar. Mostrar os graus da escala com o corpo	Todos, em conjunto sentados no chão.	Entoar as notas da escala e aprender o nome	Elo: escala de dó.
“A Paz”. Canção	Cantar e realizar gestos	Todos, em conjunto sentados no chão.	Ensaiar para uma apresentação	Nenhum elo em particular.
Pulsão; ritmo.	Tocar instrumentos de pequena percussão	Dois grupos sentados no chão.	Executar diferentes ritmos seguindo uma pulsação determinada.	Nenhum elo em particular.
“Chindolelé”. Frase; forma.	Dançar	Todos, em conjunto. De pé no círculo.	Encerramento da aula	Nenhum elo em particular.

Tabela 46 – Detalhes da aula de iniciação musical

Aula de canto coral infantil

A aula de canto coral infantil contou com 12 alunos de 6 e 7 anos e teve 60 minutos de duração. As crianças estavam sentadas em semicírculo, a educadora estava em pé no centro da sala, e a pianista acompanhante estava sentada em um lado da sala. As atividades de canto coral sucederam com um andamento moderado e intensidade média. A educadora conseguiu envolver todos os alunos nas atividades durante toda a aula, sem dar lugar a “tempos mortos” que poderiam provocar a dispersão dos alunos. Cabe ressaltar a atitude alegre, sorridente e, ao mesmo tempo, disciplinada e firme da educadora.

A aula centrou-se na execução vocal de várias canções com aprendizagem por imitação e execução de memória (sem partituras). O processo de aprendizagem das canções

consistiu em repetir a letra sem entoar por frases, escutar o piano tocar a frase, cantar por frases com melodia e ritmo, e então cantar a peça inteira. As atividades de canto coral foram executadas com acompanhamento harmônico do teclado em todo momento. A educadora não fez nenhum comentário para incentivar a escuta própria dos alunos nem dos colegas, nem realizou explanações, mas ponderou com exemplos para corrigir a entoação e fez questão de incentivar a escuta dos exemplos do teclado, pedindo para “vocalizarem em segredo”, sem cantar, para desenvolver o ouvido interno e facilitar a imitação melódica.

A textura das canções foi de melodia acompanhada (uníssono nas vozes com acompanhamento do teclado). O grupo trabalhou sempre em conjunto, sem divisão em grupos menores. A educadora trabalhou com todos ao mesmo tempo, fazendo as correções para todo o grupo sem centrar a atenção individualmente em nenhuma criança.

Materiais musicais e tópicos centrais	Tarefas	Participantes da atividade e configuração	Objetivos	Elos conceituais ou temáticos
Vocalizes.Arpejos.	Cantar	Todos em conjunto, sentados em semicírculo	Aquecer as vozes. Repetir alturas corretamente. Desenvolver o ouvido interno.	
<i>Sai Pererê</i> .(canção)	Cantar	Todos em conjunto, sentados em semicírculo	Memorização da letra. Imitar os exemplos melódico-rítmicos da educadora e do teclado.	Material novo. Atividade nova. Nenhum elo em particular.
<i>O gatinho</i> (canção)	Cantar. Jogos vocais.	Todos em conjunto, de pé em círculo.	Cantar com diferentes andamentos. Cantar a melodia sem a letra. Desenvolver o ouvido interno.	Nenhum elo em particular.
<i>Narizinho</i> (canção)	Cantar	Todos em conjunto, sentados em semicírculo	Relembrar a canção	Nenhum elo em particular.
<i>A canoa virou</i> (canção)	Cantar com gestos	1) Todos em conjunto, sentados em semicírculo 2) Em pé um aluno de cada vez em cada frase	Cantar individualmente. Trabalhar a coesão de grupo e a socialização	Nenhum elo em particular.
Música instrumental, lenta e relaxada	Escutar em silêncio e se preparar para sair.	Todos em conjunto, sentados em semicírculo	Restauração da tranquilidade. Encerramento e saída.	Nenhum elo em particular

Tabela 47 – Detalhes da aula de canto coral infantil

Aula de violão

A aula de violão contou com 8 alunos (7 meninas e 1 menino) de 8 e 14 anos e teve 60 minutos de duração. As crianças estavam sentadas em semicírculo e o educador permaneceu no centro da sala com o violão. O educador orientou as crianças em uma variedade de atividades de improvisação e execução instrumental elaboradas com o intuito de trabalhar aspectos técnicos do instrumento e conceitos da linguagem musical. O andamento e intensidade da aula foram elevados. Foram realizadas muitas atividades de curta duração e as crianças se envolveram nas atividades em todo momento.

Nas atividades realizadas, o educador utilizou recursos como a improvisação, a imitação e a leitura musical com a realização jogos de eco e pergunta-resposta. Nos exercícios técnicos realizou o acompanhamento harmônico com ritmos muito diversos, tais como baião e bossa nova.

O educador fez questão de incentivar a escuta musical da sonoridade do instrumento e do fraseado, tocando ele mesmo no violão e fazendo perguntas aos alunos para que refletissem sobre o som do instrumento e as atividades realizadas

Tabela 48 – Detalhes da aula de violão

Materiais musicais e tópicos centrais	Tarefas	Participantes da atividade e configuração	Objetivos	Elos conceituais ou temáticos
Preparação dos instrumentos	Afinar	O educador	Ajustar a afinação das cordas dos violões	
Condicionamento físico	Alongar	Todos, em conjunto.	Preparar o corpo para a execução instrumental	Nenhum elo em particular
Ritmos de nomes ou palavras	Tocar	Todos, em conjunto.	Associar o ritmo natural da linguagem à execução de ritmos musicais	Nenhum elo em particular
Exercício técnico (escala de sol em mínimas e semínimas)	Tocar por imitação	Todos, em conjunto. O educador acompanha harmonizando.	Executar tecnicamente	Nenhum elo em particular
Exercício técnico (escala de dó em semínimas)	Tocar por imitação e cantar as notas	Todos, em conjunto. O educador acompanha harmonizando	Executar tecnicamente	Mesmo exercício a partir de outra nota fundamental

Exercício técnico (tricorde. Ex.: dó, ré, mi; ré, mi, fã)	Tocar por imitação	Todos, em conjunto. O educador toca primeiro e os alunos imitam	Executar tecnicamente	Ampliação do trabalho técnico
Exercício técnico (tetracorde, Ex: do, ré, mi, fã; ré, mi, fã, sol)	Tocar por imitação	Todos, em conjunto. O educador toca primeiro e os alunos imitam	Executar tecnicamente	Ampliação do exercício anterior
Leitura musical e execução (♪ ♪ ♪ ♪)	Ler e tocar	Todos, em conjunto	Tocar e solfejar as notas	Escala de dó e tríades
Fononímia com a escala pentatônica	Marcar as alturas das notas no corpo	Todos, em conjunto imitando ao educador	Associar a altura das notas a alturas das mãos em relação ao corpo. Memorizar a altura das notas	Escala de dó sem os semitons
Atividade de improvisação	Tocar. Improvisar	1) Todos, em conjunto. 2) Improviso individual	Improvisar melodicamente seguindo um padrão rítmico	Escala pentatônica Melodia da atividade de leitura
Atividade de reflexão sobre os improvisos	Refletir	O educador faz perguntas	Analisar as improvisações e a sensação dos alunos ao improvisar	Reflexão da atividade anterior
<i>Luar do sertão</i>	Ler e tocar	Todos, em conjunto.	Leitura musical. Sonoridade. Fraseado.	Nenhum elo em particular

Tabela 48 – Detalhes da aula de violão

Aula de violino

A aula de violino contou com 8 alunos de 8 e 12 anos, dispostos em duas filas, enquanto a educadora estava de pé no centro da sala com o violino. As atividades realizadas foram principalmente de caráter técnico, o andamento e a intensidade da aula foram lentos mas a educadora, com sua atitude amável e sorridente, conseguiu manter a atenção de todas as crianças em todo momento. Os alunos trabalharam em conjunto, sem dividir atividades em grupos menores. A educadora corrigiu individualmente aspectos de postura e dedilhado em todos os alunos. A educadora não deu longas explanações, mas tocou o instrumento durante toda a aula para exemplificar e modelar a aprendizagem. Porém, a educadora não fez nenhum comentário para abordar especificamente a percepção do som que cada aluno estava produzindo nem dos colegas. Também não utilizou um instrumento harmônico para acompanhar os exercícios técnicos.

Materiais musicais e tópicos centrais	Tarefas	Participantes da atividade e configuração	Objetivos	Elos conceituais ou temáticos
Exercício arco e notas longas nas cordas soltas	Tocar	Todos, em conjunto	Controlar o arco; manter a igualdade de sonoridade.	
Exercício com as notas mi, lá, ré, sol em colcheias	Tocar	Todos, em conjunto	Dominar tecnicamente a execução de notas nas cordas soltas	Elo: cordas soltas, notas mi, lá, ré, sol.
Melodia	Tocar	Todos, em conjunto	Executar uma melodia simples com duas notas	Elo: notas sol-ré.

Tabela 49 – Detalhes da aula de violino

Os dados da observação das aulas ministradas pelos educadores convergiram com os resultados obtidos através dos questionários dos educadores.

6.2. Segunda fase: resumo das variáveis dos questionários dos pais e dos participantes

Anteriormente foram descritas todas as variáveis dos questionários e entrevistas, de maneira que se apresenta agora uma análise que resume os dados obtidos a partir dos questionários realizados dos pais e responsáveis e a partir das entrevistas dos participantes, com a finalidade de estudar a possível relação entre algumas variáveis com a performance dos alunos nas tarefas de percepção harmônica.

Para tanto realizamos uma análise de componentes principais (PCA, *Principal Component Analysis*). Esta ferramenta estatística é utilizada para resumir a informação deduzida a partir de um número elevado de variáveis de uma base de dados, e reduzi-la a um número baixo de variáveis novas, chamadas componentes principais. Estes componentes principais foram compostos a partir das variáveis originais ponderadas por diferentes pesos entre -1 e 1, contudo, só as variáveis que têm pesos relativamente grandes em valores absolutos (sem o sinal negativo) são consideradas importantes na hora de ser interpretadas.

Selecionamos diversas variáveis das entrevistas dos participantes e dos questionários de pais e responsáveis para serem incluídas na PCA. Não foram incluídas

variáveis de sexo e grupo de idade, já que o possível efeito dessas variáveis sobre a percepção harmônica será discutido em outra análise. Também não se incluiu o questionário do educador por ser uma amostra muito baixa (8 educadores) e os efeitos das variáveis dos questionários dos educadores serem indistinguíveis dos efeitos do próprio educador. Por exemplo, somente um dos oito educadores respondeu que não incentiva os alunos a ouvir-se mutuamente. Em termos quantitativos, é impossível determinar se os resultados obtidos com relação a essa variável estão associados a não incentivar os alunos a se escutarem uns aos outros ou ao fato de que o educador tenha um efeito particular sobre os alunos devido a alguma qualidade individual ou devido ao curso que ministra. As variáveis selecionadas para serem incluídas na PCA aparecem na tabela 50 a seguir.

Código	Variável	
A3	Tem aulas de música na escola	
A5	Tempo de estudo no Projeto Guri	
A6	Estudava música antes de entrar no Projeto Guri	
A7	Participa em alguma atividade musical fora do Projeto Guri	
A8	Gosta de ouvir música	
A10...	Escuta mais música na...	
	1	Casa
	2	Escola
	3	Carro
	4	Igreja
	5	Projeto Guri
A11...	Participa no Projeto Guri por vontade	
	1	Própria
	2	Do pai ou da mãe
	3	Própria e do pai ou da mãe
A120	Se sente feliz quando chega a hora de ir as aulas do Projeto Guri	
A13...	Prefere aprender música...	
	1	Sozinho
	2	Em grupo
	3	Os dois
P2aDias	Idade do pai	
P2bDias	Idade da mãe	
P3...	Mora na casa com	
	1	Pais/Padrastos
	2	Pais e irmãos
	3	Mãe e irmãos
	4	Composição familiar maior
	5	Mãe ou avó
P4	Renda familiar	
P5	Formação da mãe	
P6	Formação do pai	
P7	Gosto do pai/mãe por ouvir música	
P8	Frequência com que o pai/a mãe escuta música	
P9...	O pai/mãe ouve mais música em...	
	1	Casa
	2	Trabalho
	3	Carro
	4	Igreja
P11...	Atividades musicais da família	
	1	Nenhuma
	2	Instrumento
	3	Coro
	4	Aulas de música
	5	Vários membros participam em atividades musicais
	6	Músico profissional na família
P12	Importância que dão os pais a incentivar o gosto pela música	

Tabela 50 – Variáveis selecionadas para a análise de componentes principais

Selecionamos o primeiro componente principal, que é o que mais informação proporciona a partir dos dados originais. Este componente principal é uma nova variável resumida que explica 11,5% da variabilidade existente nos questionários/entrevistas. Esta é uma forma recomendável de extrair a quantidade máxima de informação dos questionários, sendo possível resumir diversas variáveis em um único valor. Além disso, neste caso, o valor tem uma interpretação qualitativa direta que pode ser útil na posterior elaboração de conclusões. Para fazer uma inferência, foram consideradas somente as variáveis do conjunto original que participam com um peso em valor absoluto superior a 0,15 (valores maiores de 0,15 ou menores de -0,15).

O sinal (positivo ou negativo) do peso das variáveis que formam um componente principal divide as mesmas em dois grupos, que são dois extremos entre os quais o componente principal assume valores. O componente principal é composto pelas variáveis indicadas na tabela 51 (Variáveis do componente principal 1), ordenadas de maior a menor por peso. No Gráfico 1 – Pesos das variáveis do componente principal 1 apresentam-se os pesos que cada variável proporciona ao componente principal.

Contexto familiar +		Contexto familiar -	
P5	Formação da mãe	P111	Familiar nenhuma ativ.musical
P4	Renda familiar	P33	Mora com a mãe e irmãos
P6	Formação do pai	A112	Partic. por vontade dos pais
A3	Aulas de música na escola		
P115	Vários membros participam de atividades musicais		
P12	Pais importância de incentivar		
P113	Familiar em coral		
P32	Mora com pais e irmãos		
P93	Pais ouvem música no carro		
P2aDias	Idade do pai		
P2bDias	Idade da mãe		
P116	Músico profissional na família		

Tabela 51 – Variáveis do componente principal 1

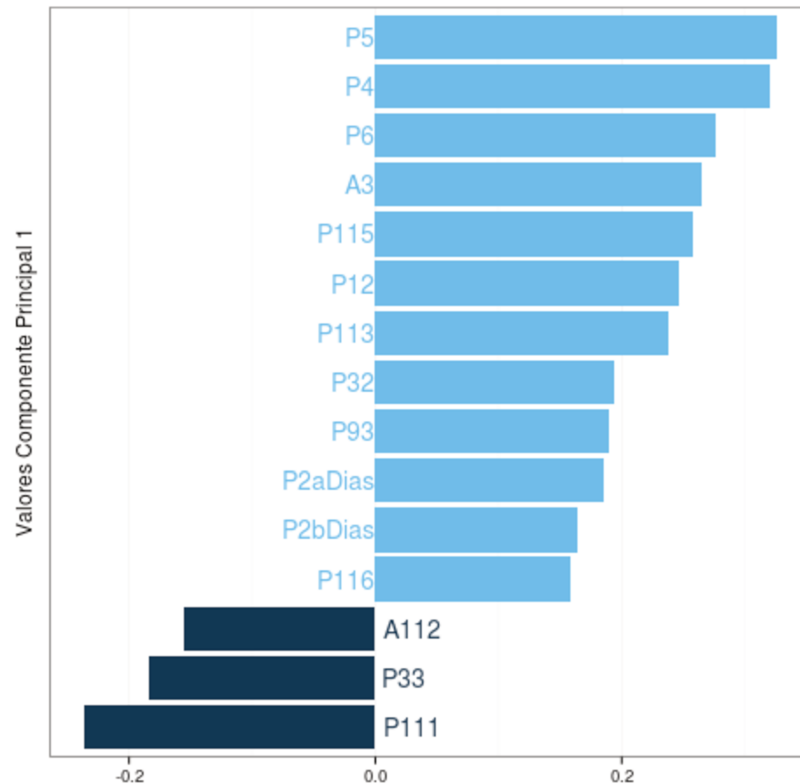


Gráfico 1: Pesos das variáveis do componente principal 1

O componente principal explica principalmente o apoio e a influência musical por parte do contexto familiar. Valores altos indicam um contexto familiar sociocultural mais elevado e musicalmente mais enriquecedor, e os valores baixos indicam o contrário. Desta forma, cada participante da amostra tem um valor do componente principal, de maneira que toda a informação coletada para cada participante é resumida nesse valor, que pode ser representado em uma reta. No Gráfico 2 a seguir atribui-se o valor para cada aluno em alturas distintas com a finalidade de que possam ser distinguidos.

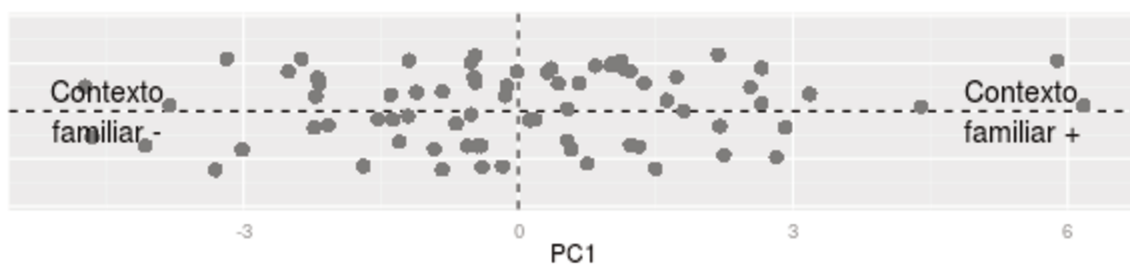


Gráfico 2 - Representação dos valores do componente principal para cada participante

Desta forma, os participantes da amostra oriundos de um contexto familiar pouco enriquecedor estão mais à esquerda do gráfico, enquanto que os participantes que recebem grande influência positiva da família se encontram mais à direita.

Esta informação foi cruzada com os resultados obtidos nas duas tarefas do teste de maneira exploratória. Os resultados do teste foram resumidos para facilitar a valoração desta relação de forma visual. Os resultados da tarefa 1 do teste são expressos pela soma de todos os acertos dos participantes na tarefa, e os resultados da tarefa 2, pela soma das pontuações em porcentagens para as duas partes da tarefa 2, já que cada parte desta tarefa tem pontuações máximas diferentes, as pontuações foram transformadas em uma porcentagem de pontuações corretas sobre as máximas, de maneira que as duas partes tivessem o mesmo peso.

Os resultados da primeira tarefa foram representados pela cor branca para pontuações baixas e pela cor vermelha para pontuações mais altas. A cor rosa representa pontuações intermediárias.

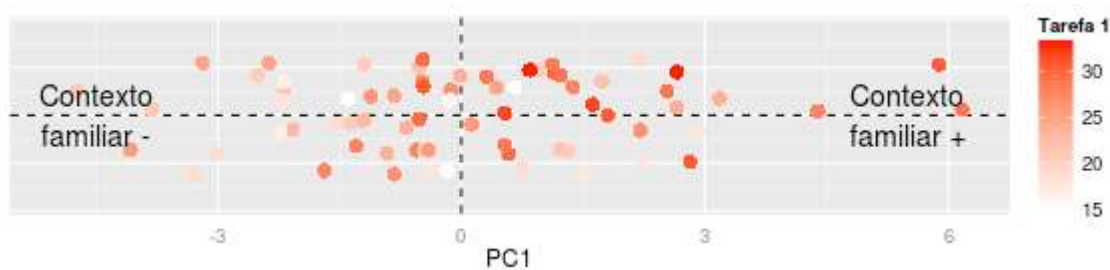


Gráfico 3 - Representação dos resultados da tarefa 1 de cada participante em relação ao componente principal 1 (contexto familiar).

Observamos que as cores mais claras estão nos valores mais baixos do componente principal, ou seja, na parte esquerda do Gráfico 3. Isto sugere uma associação entre um contexto familiar pouco enriquecedor com a pior performance na tarefa 1. Esta relação será discutida mais adiante, por meio de modelos inferenciais que podem determinar se esta associação é estatisticamente significativa.

Para a tarefa 2, estão representados com a cor cinza os participantes que obtiveram pontuação 0 na tarefa. As outras pontuações foram expressas em tons de laranja. Quanto mais intensa é a cor, maior é a pontuação obtida pelo participante.

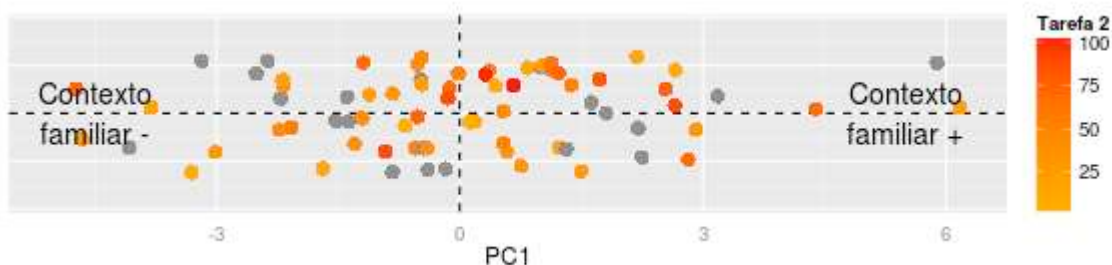


Gráfico 4 – Representação dos resultados da tarefa 2 de cada participante em relação ao componente principal (contexto familiar).

Neste caso, a observação visual não mostra claramente nenhuma tendência, embora indique que a proporção de pontos cinzas é maior na esquerda do gráfico que na direita. Mais adiante estudaremos a possível relação da variável com a performance na tarefa 2.

6.3. Terceira fase: análise descritiva e inferencial da tarefa 1

As variáveis resultantes da tarefa 1 são quantitativas discretas, podendo tomar os valores de 0 a 6 para os finais 1 (padrão) das três modalidades (melodia, melodia acompanhada e harmonia) da tarefa, e 0, 1, ou 2 para os finais 2, 3 e 4 (fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido) das três modalidades da tarefa. Estas variáveis indicam o número de vezes que o participante declara ter detectado que o final do estímulo era diferente do modelo.

Na descrição da primeira tarefa apresenta-se a média e o desvio padrão das pontuações obtidas pelos participantes da amostra de maneira agregada e dividida por modalidade e tipo de final do estímulo. Posto que diferentes finais têm uma pontuação

máxima diferente (o final 1 apresenta-se 6 vezes e os finais 2, 3 e 4 somente 2 vezes cada um), também se apresentam as proporções de declarações de final diferente, com o intuito que possam ser comparadas umas com as outras.

É importante destacar que as pontuações do final 1 (padrão) devem ser interpretadas de maneira distinta às pontuações dos finais 2, 3 e 4 (fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido, respectivamente) por dois motivos: o primeiro é pelo fato de que o número de estímulos com o final 1 ser diferente ao dos outros três finais. Em termos absolutos, a pontuação para o final 1 poderia ser comparada com a soma de pontuações dos finais 2, 3 e 4, já que a pontuação máxima do final 1 é 6 e a pontuação máxima da soma dos finais 2, 3 e 4 é 6; o segundo motivo é deve-se a que o final 1 representa o contrário dos finais 2, 3 e 4, e enquanto todos os finais indicam o número de declaração de finais diferentes detectados, nos finais 2, 3 e 4 estes finais diferentes são reais, portanto indicam detecções corretas, mas no caso do final 1 as possíveis detecções como final diferente do modelo são incorretas, já que o final 1 é igual ao modelo. Este fato será considerado no momento de elaborar os modelos de relação de co-variáveis próprias do participante com o bom desempenho na discriminação harmônica; a pontuação de cada participante é expressa em número de acertos, e para os finais 2, 3 e 4 é o número de vezes que o participante detecta um final diferente do modelo, enquanto que para o final 1 utiliza-se o critério inverso, ou seja, são pontuadas as ausências de detecção de mudança no final 1, de forma que todas as variáveis indicam uma detecção correta, ou seja, o bom desempenho em termos de discriminação harmônica.

Para uma maior compreensão da tabela 52, apresentam-se as seguintes abreviações: Mod. A: melodia; Mod. B: melodia acompanhada; Mod. C: harmonia; Final 1: padrão; Final 2: fora da tonalidade; Final 3: fora da harmonia; Final 4: padrão invertido;

A tabela 52 expressa a média seguida do desvio padrão (entre parênteses) do número de finais declarados como errôneos.

	Mod. A	Mod. B	Mod. C	Total
Final 1	2,01 (1,77)	2,16 (1,81)	1,76 (1,63)	5,93 (4,20)
Final 2	1,51 (0,73)	1,50 (0,73)	1,23 (0,77)	4,24 (1,69)
Final 3	1,64 (0,61)	1,59 (0,62)	1,61 (0,70)	4,84 (1,55)
Final 4	1,36 (0,75)	0,80 (0,81)	0,68 (0,72)	2,84 (1,40)
Finais 2+3+4	4,51 (1,56)	3,89 (1,47)	3,51 (1,31)	11,92(3,61)

Tabela 52 – Cálculo (média e desvio padrão) dos finais nos que se declara detectar um final diferente do modelo

	Mod. A	Mod. B	Mod. C	Total
Final 1	0,34	0,36	0,29	0,33
Final 2	0,76	0,75	0,61	0,71
Final 3	0,82	0,80	0,80	0,81
Final 4	0,68	0,40	0,34	0,47
Finais 2+3+4	0,75	0,65	0,59	0,66

Tabela 53 – Proporção dos finais declarados como diferentes

	Teste A	teste B	teste C	Total
Final 1 (harmônica)	0,61	0,56	0,62	0,60
Final 2	0,65	0,74	0,56	0,65
Final 3	0,77	0,76	0,71	0,75
Final 4	0,64	0,48	0,50	0,54
Finais 2+3+4	0,69	0,66	0,59	0,62

Tabela 54 – Grupo A

	teste A	teste B	teste C	Total
Final 1 (harmônica)	0,71	0,70	0,78	0,73
Final 2	0,84	0,76	0,66	0,75
Final 3	0,85	0,82	0,88	0,85
Final 4	0,72	0,33	0,21	0,42
finais 2+3+4	0,80	0,63	0,58	0,70

Tabela 55 – Grupo B

Todos os finais diferentes do modelo (2, 3 e 4) foram declarados como errôneos ou diferentes em maior proporção do que o final 1 (igual ou correto), porém, na modalidade B e C (melodia acompanhada e harmonia) para o final 4 (padrão invertido), a diferença de detecções com o final 1 (padrão) não parece evidente. As possíveis diferenças foram determinadas mediante modelos inferenciais.

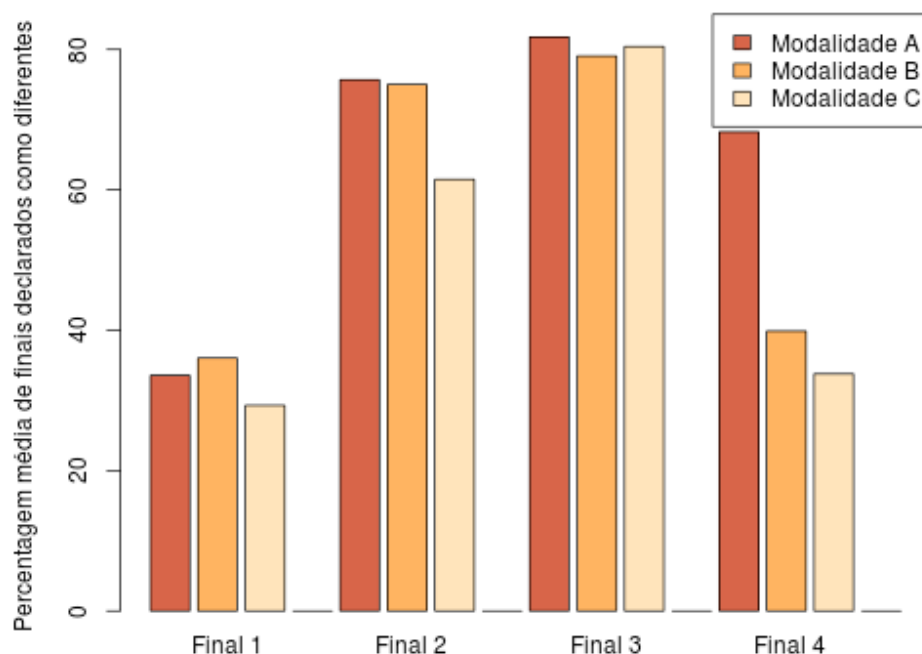


Gráfico 5 – Porcentagem média de declarações como igual ao modelo para cada modalidade e tipo de final

Realizou-se a análise de inferência da tarefa 1 em duas partes. Na primeira parte foram determinados os efeitos das variáveis intrínsecas da tarefa (o tipo de final e a modalidade do estímulo). Na segunda parte foram estudados os efeitos de algumas variáveis dos participantes (sexo, idade, tempo de estudo de música, contexto familiar e receber aulas de canto ou instrumento harmônico). A análise foi dividida em duas partes devido à natureza das respostas. Para poder determinar se os participantes declararam de maneira distinta o final correto ou igual ao modelo dos finais diferentes ou incorretos, foi utilizada a variável como “número de declarações de final diferente”. Porém, para poder

distinguir se o desempenho dos participantes foi melhor em virtude de características próprias, utiliza-se a variável como “número de acertos”. Para cada variável ajustou-se um modelo inferencial diferente.

6.3.1. Primeira parte: efeitos das variáveis intrínsecas da tarefa

A primeira parte permitiu determinar os possíveis efeitos das variáveis próprias da tarefa 1 (o tipo de final e a modalidade do estímulo – melodia, melodia acompanhada e harmonia –) com base no resultado da tarefa. O modelo aplicado neste caso é um modelo linear generalizado de resposta binomial. Este modelo pode ser considerado, neste caso, como o equivalente ao teste ANOVA de vários fatores quando a variável resposta não é normal (requisito necessário para aplicar uma análise de variância, ANOVA, do inglês *Analysis Of Variance*), trata-se, ao contrário, de um cálculo de sucessos de um número relativamente pequeno de estímulos, como o número de declarações de final diferente para cada final e modalidade da tarefa.

		Média parâmetro	D P parâmetro	p-valor	Tamanho efeito (OR)
Base		1,13	0,19	0,00	75,7%
Efeito modalidade	B	-0,04	0,27	0,89	0,96
	C	-0,67	0,26	0,01	0,51
Efeito final	1	-1,82	0,22	0,00	0,16
	3	0,36	0,29	0,20	1,44
	4	-0,37	0,26	0,16	0,69
Interação	Bx1	0,15	0,30	0,63	1,15
mod-final	Cx1	0,47	0,29	0,11	1,60
	Bx3	-0,14	0,40	0,73	0,87
	Cx3	0,58	0,39	0,14	1,78
	Bx4	-1,14	0,36	0,00	0,32
	Cx4	-0,77	0,36	0,03	0,46

Tabela 56 – Modelo linear generalizado de resposta binomial para as variáveis intrínsecas da tarefa 1

A probabilidade de declarar um final como diferente do modelo foi de 75,7% (calculada sobre a modalidade A e o final 2). A tabela 56 pode ser interpretada da seguinte forma:

- A média do parâmetro oferece uma estimativa do efeito de cada nível da variável. Os negativos indicam que diminui a probabilidade de declarar uma mudança de final com respeito ao modelo, e os positivos indicam que a probabilidade aumenta. Por exemplo, a média do parâmetro para a modalidade C é -0,67, o que indica que a probabilidade de declarar uma mudança de final é menor quando se realizam os estímulos da modalidade C com respeito à modalidade A.
- O desvio padrão do parâmetro não tem uma interpretação direta importante (é simplesmente uma medida da precisão ao estimar o parâmetro).
- O p-valor menor ao valor 0,05 indica quais efeitos são significativamente distintos dos efeitos base (com uma significação de 5%). Neste caso os efeitos da modalidade C são significativamente diferentes dos da modalidade A, apesar de não se observar uma diferença significativa entre a modalidade A e a modalidade B (é importante assinalar que o fato de não apreciar uma diferença não descarta a sua existência, mas dá indícios de uma igualdade de efeitos).
- O tamanho do efeito quantifica em termos de *odds ratio* (OR) o quanto afeta cada variável. A *odds ratio* é um conceito amplamente usado na medicina para valorar o quanto aumenta ou diminui o risco de padecer de uma doença ao estar exposto ou não a certo fator. Neste caso, a *odds ratio* serve para estimar o quanto aumenta o “risco” de que o participante declare o final como diferente do modelo, entendendo como risco o cociente entre a probabilidade de declarar o final como diferente do modelo sobre não declarar o final como diferente. Por exemplo, o risco de declarar o final diferente é um pouco mais que a metade (0,51 vezes) na modalidade C com respeito à modalidade A.

Neste caso, verifica-se que o número de declarações foi significativamente menor na modalidade C com respeito às modalidades A e B ($p\text{-valor}=0,01$; $OR=0,51$). Também observamos que os participantes declararam como diferente do modelo muito menos o final 1 que os finais 2, 3 e 4 ($p\text{-valor}<0,01$, $OR=0,32$), com um terço do risco de declarar um final como diferente ($0,32=1/3$), demonstrando isto que os participantes em geral foram capazes de distinguir diferenças entre o final igual ou correto e os finais diferentes ou incorretos. Além disso, verificam-se certas interações, efeitos particulares para certas combinações entre tipo de modalidade e tipo de final. Desta maneira, o final 1 tem quase o dobro do risco de ser declarado como diferente ($p\text{-valor}=0,03$, $OR=1,95$) na modalidade C se comparado com a modalidade A ou B, enquanto o final 4 foi declarado como diferente menos vezes nas modalidades B e C que na modalidade A ($p\text{-valor}<0,01$, $OR=0,32$ para a modalidade B e Final 4; $p\text{-valor}=0,03$, $OR=0,46$ para a modalidade C e Final 4).

Concluindo, esta primeira parte serviu para determinar que, efetivamente, os participantes indicaram de forma diferente o final igual ao modelo ou correto no caso dos finais diferentes ou incorretos. Considerando esta informação, é possível deduzir que os participantes percebem diferenças na harmonia. Por outro lado, também é possível dizer que o tipo de modalidade influi em como a harmonia é ou não é percebida.

6.3.2. Segunda parte: efeitos das variáveis sexo, idade, tempo de estudo, contexto familiar e aulas de canto ou instrumento harmônico

Na primeira parte ficaram estabelecidos os efeitos intrínsecos das variáveis da tarefa, observando em particular que no final 1 (igual ou correto) os participantes declararam uma proporção significativamente menor de vezes que o final era diferente do modelo com respeito aos finais 2, 3 e 4 (diferentes ou incorretos). Desta maneira, uma vez determinado que, em certa medida, os participantes foram capazes de discriminar as mudanças na harmonia, procedemos agora à análise dos fatores que influem em seu grau de discriminação. Os fatores considerados foram o sexo, a idade por grupos (grupo A: 6-7

anos e grupo B: 8-9 anos), o tempo de estudo de música no Projeto Guri (indicado em meses), a variável resumo sobre o contexto familiar e o fato de ter recebido ou não aulas de instrumento harmônico ou canto coral em comparação com ter recebido aulas de instrumentos melódicos. A respeito desta última variável, destaca-se o fato de que somente 4 alunos recebiam aulas de instrumento harmônico, neste caso violão, e que dois deles recebiam também aulas de canto coral, portanto é difícil distinguir se o efeito desta variável seria diferente ao considerar somente as aulas de canto coral elemento diferenciador ou ainda as aulas de instrumento harmônico.

O modelo aplicado na análise dos dados foi, novamente, um modelo linear generalizado misto, de resposta binomial. Este modelo é análogo ao usado na primeira parte, adicionando um efeito aleatório que recolhe a variabilidade devido ao efeito do participante, ou seja, considera o fato de que, além das variáveis consideradas (sexo, idade, contexto familiar e tipo de instrumento), há participantes que tiveram um desempenho melhor na tarefa que outros devido a outras variáveis que não podemos controlar (habilidades pessoais, interesse na hora de realizar a tarefa, etc.). Utilizar este efeito faz com que o modelo seja mais realista e, desta maneira, mais confiáveis os efeitos estimados. O desvio padrão estimado para o efeito aleatório deste modelo é 1,18.

		Média parâmetro	D P parâmetro	p-valor	Tamanho efeito (OR)
Base		1,14	0,29	0,00	75,8%
Efeito mod.	B	-0,12	0,34	0,72	0,88
	C	-0,66	0,33	0,04	0,52
Efeito final	1	-0,49	0,28	0,07	0,61
	3	0,48	0,37	0,20	1,62
	4	-0,42	0,33	0,20	0,66
Interação	Bx1	-0,01	0,38	0,97	0,99
Mod.-final	Cx1	0,89	0,37	0,02	2,44
	Bx3	-0,18	0,51	0,72	0,83
	Cx3	0,45	0,50	0,37	1,57
	Bx4	-1,15	0,46	0,01	0,31
	Cx4	-0,92	0,45	0,04	0,40
Sexo	M	-0,31	0,15	0,05	0,73
Idade	B	0,32	0,16	0,05	1,38
Tempo estudo		0,01	0,01	0,27	1,01
Contexto fam.		0,08	0,04	0,02	1,09
Instr. harm	Sim	-0,06	0,16	0,69	0,94

Tabela 57 – Modelo linear generalizado misto binomial para as variáveis intrínsecas da tarefa 1 e do participante

Nesta segunda parte foram constatados os efeitos das variáveis intrínsecas dos participantes (sexo, idade, tempo de estudo de música, contexto familiar, etc.) com relação ao desempenho na tarefa, e foram medidos os efeitos das variáveis intrínsecas da tarefa (modalidade e tipo de final). A interpretação dos resultados é análoga à interpretação dos resultados da primeira parte, posto que os parâmetros, p-valores e OR são interpretados da mesma maneira, p-valores $<0,05$ indicam efeitos significativos, parâmetros positivos e $OR > 1$ indicam maior desempenho na tarefa, e parâmetros negativos e $OR < 1$ indicam menor desempenho na tarefa. Desta forma, a probabilidade de que o participante acerte ao detectar ou não um final diferente do modelo do grupo de referência escolhido de maneira arbitrária (modalidade A, final 2, sexo feminino, grupo de idade A, com uma pontuação média -zero- na variável resumo sobre o contexto familiar, sem aulas de canto ou instrumento harmônico) é de 75,8%. Esse é o valor de referência a partir do qual se observam os efeitos das variáveis.

Desta maneira, os meninos tiveram menor desempenho na tarefa que as meninas (OR=0,73; p-valor=0,05); os participantes do grupo B, de maior idade, obtiveram melhores resultados (OR=1,38; p-valor=0,05); e valores altos na variável resumo “contexto familiar”, também se associaram a um maior desempenho na tarefa (OR=1,09 ao tratar-se de uma variável contínua, a OR aplica-se por cada ponto acima e abaixo de 0-; p-valor=0,02). Os participantes tiveram menor desempenho na modalidade C (harmonia) do que nas modalidades A (melodia) e B (melodia acompanhada) (OR=0,52; p=0,04), embora os resultados da modalidade C para o final 1 sejam melhores que para os finais 2, 3 e 4 (OR=2,47 para a interação, p=0,02). Com relação aos finais, os participantes tiveram menores resultados no final 4, de forma significativa nas modalidades B e C (OR=0,31 e 0,40; p=0,01 e 0,04 para as respectivas interações) mas não na modalidade A. Além disso, os resultados dos participantes nas modalidades A e B não tiveram diferenças significativas. O tempo de estudo de música no Projeto Guri ou o fato de estar recebendo aulas de canto ou instrumento harmônico não mostrou nenhum efeito evidente sobre o desempenho da tarefa (a OR não é significativamente diferente de 1) em comparação com os outros participantes que receberam aulas de iniciação musical e ensino coletivo de instrumento no harmônico (melódico). Particularmente, é possível considerar, por exemplo, a probabilidade de acertos na modalidade A, final 2 e não ter recebido aulas de canto nem instrumento harmônico (os valores de referência) segundo as variáveis sexo e grupo de idade como indica a tabela 58.

Grupo	
A	B
Sexo F	75,8% 81,2%
M	69,7% 76,0%

Tabela 58 – Probabilidade estimada de acertar, tomando como referência a modalidade A, final 2, e não receber aulas de canto nem instrumento harmônico

6.4. Quarta fase: definição do método de pontuação e análise descritiva e inferencial da tarefa 2

6.4.1. Descrição gráfica das ferramentas de medida da tarefa 2

As figuras a seguir (figura 17 e figura 18) representam a duração total das canções *Con el Guri* e *El noi de la mare* medidas em quadros (frames) sendo que a segunda contém 30 frames. A linha em negrito representa os intervalos de tempo em que os participantes podiam assinalar quaisquer mudanças na harmonia, de maneira acertada.

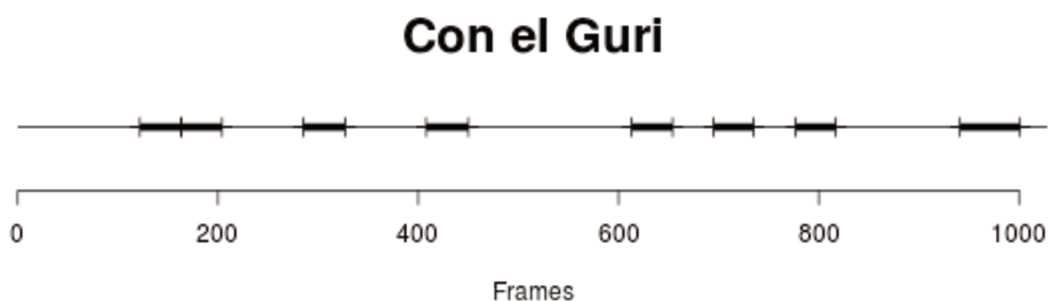


Figura 17 – Canção *Con el Guri* em frames e mudanças de acorde

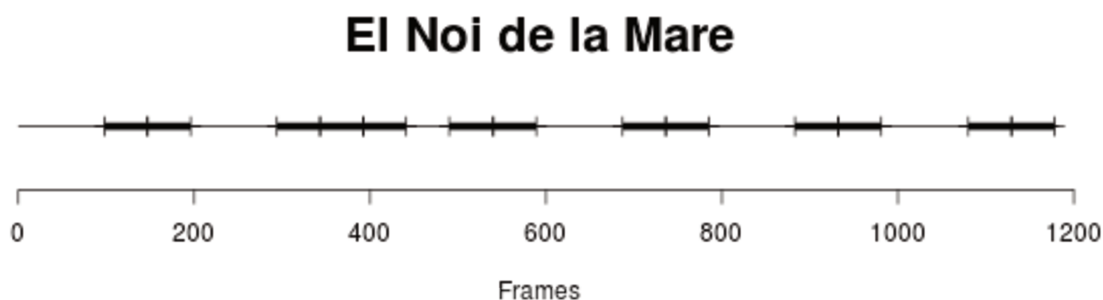


Figura 18 – Canção *El noi de la mare* em frames e mudanças de acorde

6.4.2. Procedimento de pontuação da tarefa 2

Esta tarefa baseou-se na pesquisa de Costa-Giomi (1994a). A autora propôs como método de pontuação da tarefa o seguinte procedimento:

[...] Foi dado 1 ponto por cada mudança de acorde corretamente identificada. Como havia 8 mudanças de acordes em cada estímulo, a pontuação máxima possível por estímulo foi 8 pontos. Uma mudança de acorde foi considerada ser corretamente identificada, e foi dado 1 ponto, se a criança falou “mudou” somente depois que um novo acorde foi tocado mas antes da seguinte mudança. Se a criança respondeu mas de uma vez depois de uma mudança de acorde e antes do seguinte novo acorde, a resposta para essa mudança específica de acorde foi considerada incorreta e foram dados 0 pontos. [...] (COSTA-GIOMI, 1994a, p. 74-75, tradução nossa)

Propõe-se nesta pesquisa uma alternativa ao procedimento de pontuação utilizado por Costa-Giomi (1994a), com a intenção de corrigir alguns problemas, tal como a possibilidade de haver uma pontuação alta em tarefas respondidas de maneira aleatória.

Foi dado 1 ponto por cada mudança de acorde corretamente identificada. O número máximo de pontos foi o número de mudanças de acorde em cada canção. Para a canção *Con el Guri*, o máximo é 8 pontos, e para a canção *El noi de la mare*, o máximo é 13. Uma mudança de acorde foi considerada como corretamente identificada e pontuada com 1 ponto se o participante clicou na barra de espaço do teclado do computador depois de ter sido tocado um novo acorde e antes de finalizar o compasso no qual foi executado o acorde, considerando que as canções foram harmonizadas com um acorde por compasso. Se o participante clicou na barra de espaço mais de uma vez após a mudança de acorde e antes do final do compasso, a resposta para este acorde específico foi considerada incorreta e foi pontuada com 0 pontos. Para evitar as pontuações artificialmente altas nas tarefas realizadas de forma aleatória, foi subtraída certa quantidade de pontos por cada vez que o participante clicou na barra de espaço em um compasso sem mudança de acorde, de maneira que a resposta aleatória obteria, na média, uma pontuação de 0. Esta quantidade de pontos foi determinada pela proporção de compassos com mudança de acorde com relação

à quantidade de compassos sem mudança de acorde. Desta maneira, como na canção *Con el Guri*, a quantidade de compassos com mudança de acorde (8) é a metade que a quantidade de compassos sem mudança (16), e por cada vez que o participante clicou na barra de espaço em um compasso sem mudança de acorde, subtraiu-se meio ponto. Na canção *El noi de la mare* o número de compassos com mudança de acorde é de 13, com respeito aos 11 compassos sem mudança de acorde. Desta forma, por cada vez que o participante clicou na barra de espaço em um compasso sem mudança de acorde, subtraiu-se $13/11 (\approx 1,2)$ pontos. Estas quantidades correspondem à proporção de vezes que um participante clica na barra de espaço em um compasso sem mudança de acorde se realiza a tarefa de maneira totalmente aleatória, de forma que a pontuação esperada para este participante seria 0, ainda que algumas vezes tenha identificado corretamente por casualidade algumas mudanças de acordes. Nos casos em que se obtiveram pontuações menores que 0, a tarefa foi pontuada com 0 pontos.

Com a finalidade de comparar o sistema de pontuação proposto por Costa-Giomi (1994a) e conforme a proposta desta pesquisa, apresentam-se dois exemplos ilustrativos (ver figura 19 e figura 20) nos quais o participante parece ter realizado a tarefa de forma aleatória. A letra X representa o momento em que o participante clicou na barra de espaço.

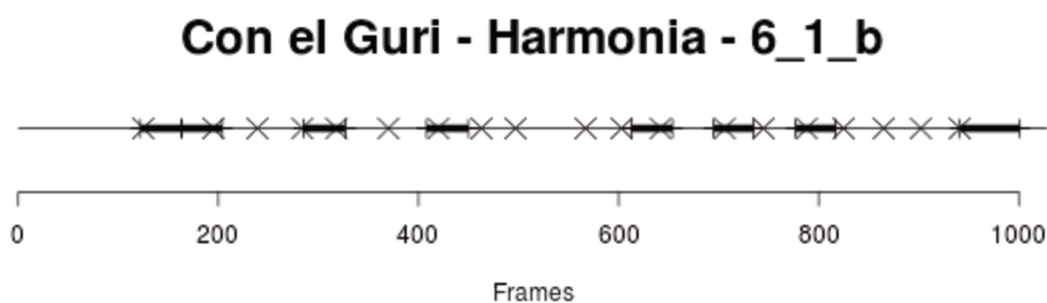


Figura 19 – Exemplo de resposta de aluno (canção *Con el Guri* modalidade harmonia)

Neste caso, o participante pulsou em todos os compassos onde havia mudança de acorde, bem como em muitos compassos nos quais isso não ocorreu. Segundo a pontuação de Costa-Giomi (1994a), seria computado um ponto por cada vez que o participante clica na barra de espaço somente uma vez após uma mudança de acorde e antes da seguinte mudança (ver na figura 19 os frames 125, 642 e 941), obtendo 3 pontos. A forma de pontuação proposta nesta pesquisa contabilizou 8 pontos pelos 8 frames com mudança identificada uma única vez e foram subtraídos $11 \times 0,5 = 5,5$ pontos, tendo como resultado final da tarefa 2,5 pontos. Neste caso, a diferença não foi muito grande, porém a forma de pontuar proposta nesta pesquisa detecta melhor o comportamento arbitrário do participante.

El Noi de la Mare - Melodia acompanhada - 7_9_a

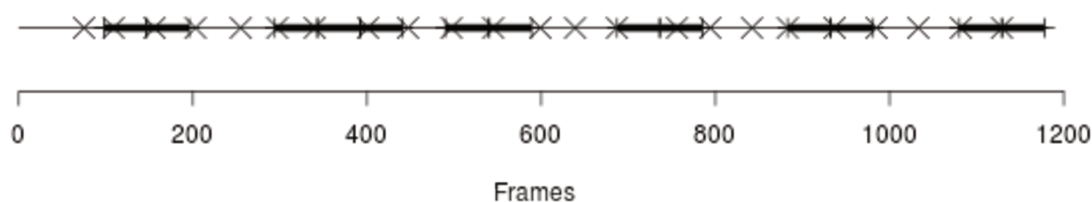


Figura 20 – Exemplo de resposta de aluno (modalidade melodia acompanhada)

Neste segundo exemplo (ver figura 20), o participante clica em 12 dos 13 compassos com mudança de acorde, e em um dos compassos clica duas vezes (frames 297 e 340) e o participante clica 10 vezes em compassos sem mudança de acorde. Segundo a pontuação proposta por Costa-Giomi (1994a), teria 6 pontos pela mudança detectada nos frames 109, 497, 687, 883, 1082 e 1129. Com a nova forma de pontuar foram atribuídos 11 pontos nos compassos nos que foi pulsado somente uma vez e foi subtraído $10 \times 13 / 11 \approx 11,8$ pontos pelas vezes que foi clicada a barra de espaço em um compasso sem mudança de acorde, tendo 0,8 pontos negativos. A tarefa para este participante seria pontuada com 0. Neste caso, mostra-se que a forma de pontuar proposta nesta pesquisa detecta uma resposta arbitraria que Costa-Giomi (1994a) consideraria parcialmente correta. Para as crianças que

responderam verbalmente analisou-se o momento exato em que pronunciaram a palavra “mudou” e utilizaram-se os mesmos critérios de pontuação citados acima.

A tabela a seguir (tabela 59) mostra a média de pontos obtidos para cada prova em cada canção e o desvio padrão (entre parênteses). As pontuações para as canções *Con el Guri* e *El noi de la mare* são avaliadas com o máximo de 8 e 13 pontos respectivamente, portanto não se descrevem de forma conjunta as pontuações dos dois estímulos.

	Guri	Noi
Harmonia	1,99 (2,08)	2,45 (2,62)
Melodia acompanhada	0,63 (0,89)	1,4 (1,93)
Soma	2,62 (2,42)	3,86 (3,9)

Tabela 59 – Média de pontuação e desvio padrão por canção e modalidade
Análise descritiva numérica

A porcentagem de acertos com base na pontuação máxima pode ser descrita em conjunto por tipo de canção e modalidade (ver tabela 60 e gráfico 6).

	Guri	Noi	As duas
Harmonia	24,9% (26)	18,9% (20,2)	22,3% (23,8)
Melodiaacompanhada	7,8% (11,1)	10,8% (14,9)	9,1% (12,8)
Média	16,4% (15,1)	14,8% (15)	15,7% (15)

Tabela 60 – Porcentagem de acertos da tarefa 2

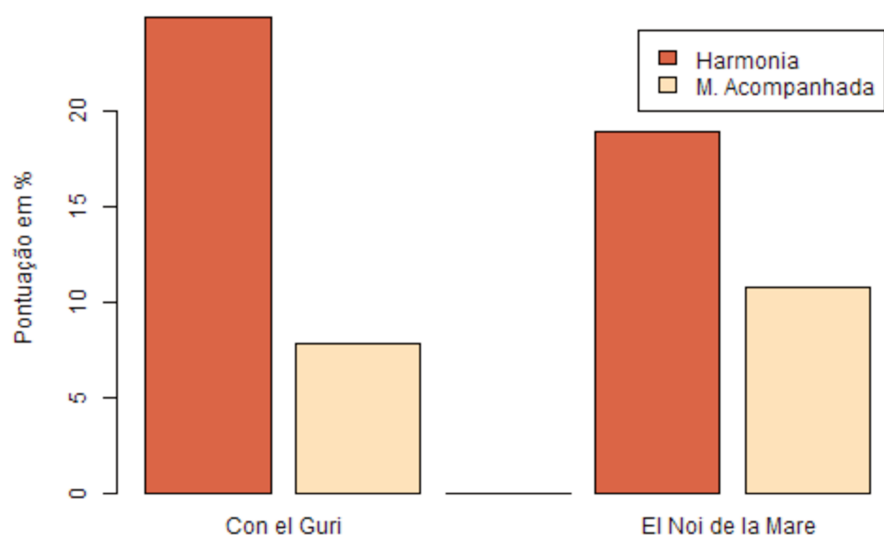


Gráfico 6: Porcentagem de pontuação tarefa 2 modalidade melodia acompanhada e harmonia

Destaca-se que um grande número de participantes não respondeu a tarefa 2 ou respondeu de maneira aparentemente aleatória, obtendo em ambos os casos uma pontuação de 0 pontos. Apresenta-se a seguir uma descrição da quantidade de participantes que responderam o teste com cada um dos comportamentos para os dois tipos de estímulos (melodia acompanhada e harmonia) (ver tabela 61).

		Melodia acompanhada			Total Harmonia
		Responde pontua	Responde não pontua	Não responde	
Harmonia	Responde e pontua	30	14	4	48
	Responde e não pontua	3	7	4	14
	Não responde	2	3	7	12
	Total melodia acomp.	35	24	15	

Tabela 61 – Quantidade de participantes que responderam a tarefa 2

A tabela 61 pode ser lida da seguinte maneira: na modalidade de melodia acompanhada, respondem e pontuam 35 participantes; respondem e não pontuam 24 participantes e não respondem 15 participantes. Na modalidade de harmonia, respondem e pontuam 48 participantes; respondem e não pontuam 14 participantes e não respondem 12

participantes. A respeito das interações entre as duas modalidades, 30 participantes responderam e pontuaram nas duas modalidades; 14 participantes contestaram nas duas modalidades mas somente pontuaram na modalidade de harmonia; e 4 participantes responderam e pontuaram na modalidade de harmonia mas não responderam na modalidade de melodia acompanhada; 3 participantes responderam nas duas modalidades mas somente pontuaram na modalidade de melodia acompanhada; 7 participantes respondem as duas modalidades mas não pontuam em nenhuma delas; 4 participantes responderam somente a modalidade de harmonia mas não obtiveram pontuação; 2 participantes responderam e pontuaram na modalidade de melodia acompanhada mas não responderam na modalidade de harmonia; 3 participantes responderam a modalidade de melodia acompanhada sem obter pontuação e não responderam a modalidade de harmonia; e 7 participantes não responderam nenhuma das duas modalidades.

A tabela 62 mostra as porcentagens por grupos de idades dos alunos que não responderam ou não obtiveram pontuação.

	Grupo A	Grupo B	p-valor
Harmonia	45.5%	26.8%	0.155
Mel. Acomp.	66.6%	41.5%	0.054

Tabela 62 – Porcentagem de alunos que não pontuam e p-valor para o teste Chi quadrado por cada modalidade

6.4.3. Análise inferencial da tarefa 2

Uma vez descritos os dados, foi realizada uma análise inferencial para determinar o efeito das variáveis da tarefa e do participante com relação ao desempenho da tarefa. Para poder comparar as pontuações obtidas nos estímulos *Con el Guri* e *El noi de la mare*, utilizaram-se as variáveis da porcentagem de acertos. Como já foi dito, há alta proporção de pontuação 0, sendo que as outras pontuações foram medidas em uma escala contínua. Dada a natureza particular da variável resposta, aplicou-se um modelo linear generalizado misto de resposta *Tweedie* que, neste caso, seria o equivalente ao teste

ANOVA de vários fatores quando a variável de resposta não é normal (requisito necessário para aplicar um teste ANOVA), já que se trata de uma variável contínua positiva com uma quantidade importante de valores 0, adicionando, além disso, um efeito aleatório sobre o participante, como foi feito na tarefa 1, na segunda parte do estudo inferencial. Tal como se explicou anteriormente, considera-se assim o fato de que, além das variáveis consideradas, alguns participantes que poderiam ter tido desempenho que outros devido a variáveis que não podem ser controladas (aptidão pessoal, interesse na hora de realizar a tarefa, etc.). Neste modelo inicial foram consideradas as variáveis próprias da tarefa, tipo de canção e do tipo de estímulo (melodia acompanhada ou harmonia), e a possível interação entre elas, e as variáveis do participante, sexo, idade por grupos (Grupo A: 6-7 anos e Grupo B: 8-9 anos), tempo de estudo de música no Projeto Guri, a variável resumo sobre o contexto familiar e o fato de ter recebido aulas ou não de instrumento harmônico ou canto coral. A pontuação média base obtida (para o grupo de referência, estímulo de harmonia com a canção *Con el Guri*, sexo feminino e Grupo A) foi de 15,2%. O desvio padrão estimado para o efeito aleatório deste modelo foi 0,08.

		Média parâmetro	D.padr. parâmetro	p-valor
Base		0,43	0,04	0,00
Efeito modal	Mel acom	0,16	0,03	0,00
ef. canção	Noi	0,02	0,03	0,64
Interação	MelxNoi	-0,10	0,05	0,04
Sexo	M	-0,06	0,03	0,15
Grupo idade	B	-0,03	0,03	0,07
Contexto fam.		-0,006	0,01	0,40
Tempo estudo		0,001	0,002	0,64
Instr. harm.	Sim	0,03	0,03	0,35

Tabela 63 – Modelo linear generalizado misto Tweedy para variáveis intrínsecas da tarefa 2 e dos participantes

Neste caso, devido à natureza do modelo, os parâmetros negativos indicam uma relação positiva entre a variável e o resultado do estímulo, e os parâmetros positivos uma relação negativa. Neste modelo, somente é possível determinar quão significativo é o efeito do tipo de modalidade, mostrando que os alunos obtêm menor pontuação na tarefa com a

modalidade de melodia acompanhada que com a modalidade harmonia.

Posto que quase nenhuma variável mostra um efeito significativo, foi realizada uma seleção de variáveis para configurar um modelo mais simples e, desta forma, evitar que alguns efeitos ficassem mascarados pela sobreparametrização (inclusão de muitas variáveis) do modelo. Para a seleção de variáveis foi utilizado um critério do maior p-valor, eliminando as variáveis não significativas de uma em uma, e retirando as que tivessem um p-valor maior (ou seja, as variáveis que são mais compatíveis com a hipótese de não influir na pontuação da tarefa). O modelo resultante inclui somente os efeitos do tipo de modalidade e o grupo de idade. As outras variáveis (sexo, contexto familiar, tempo de estudo, canção, instrumento estudado) foram desconsideradas por não terem um efeito estatisticamente significativo (ver tabela 64).

		Média parâmetro	Des.padr. parâmetro	p-valor
Base		0,44	0,04	0,00
Efeito mod.	Mel acom	0,12	0,03	0,00
Grupo idade	B	-0,06	0,03	0,04

Tabela 64 – Modelo linear generalizado misto tweedy para as variáveis significativas

É importante notar que o efeito da canção (*Con el Guri* e *El noi de la mare*) não se mostra significativo com relação à pontuação da tarefa. Isto indica que as duas canções, apesar de suas diferenças intrínsecas, são instrumentos de medida similares.

Dado os poucos efeitos que existem, é fácil mostrar em uma tabela as pontuações esperadas para um participante segundo o tipo de modalidade e o grupo de idade (ver tabela 66). Os efeitos estimados para a população foram mais tênues que os observados na amostra (ver tabela 65), já que ao considerar o efeito participante (relativo a características individuais que influem na percepção humana e que são de difícil mensuração), as diferenças observadas são atenuadas para se aproximar mais à realidade da população (ver tabela 66).

Amostra		Grupo		
		A	B	Total
Modalidade e	Harm	17,1%	26,6%	43,7
	Mel ac	6,3%	11,3%	17,6

Tabela 65 – Porcentagem de acertos observados sobre a pontuação máxima para a Tarefa 2

Estimados		Grupo		
		A	B	Total
Modalidade.	Harm	13,6%	23%	36,6
	Mel ac	6,4%	9,7%	16,1

Tabela 66 – Porcentagem de acertos estimados sobre a pontuação máxima para a Tarefa 2

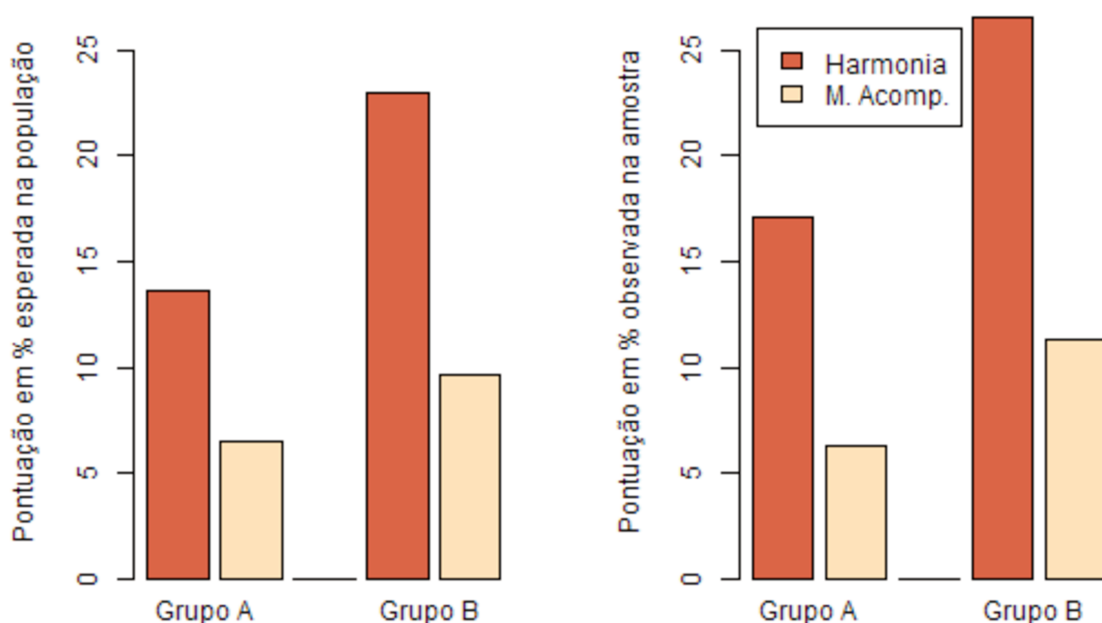


Gráfico 7: Porcentagem de pontuação observada na amostra e esperada na população

Podemos apreciar que a pontuação média é notável e significativamente superior na modalidade da harmonia com relação à modalidade de melodia acompanhada. Da mesma maneira, os participantes de maior idade obtêm melhores pontuações nesta tarefa e não se pode apreciar nenhuma interação por sexo.

6.4. Avaliação de juízes externos

Tal como se citou anteriormente, do mesmo modo que no caso do teste de percepção harmônica (CORRIGALL; TRAINOR, 2009, 2010; COSTA-GIOMI, 1994a), o questionário para pais e responsáveis e a entrevista para os participantes foram adaptados de instrumentos usados em pesquisas anteriores (PACHECO, 2009), nas quais se demonstrou sua confiabilidade e validade. No entanto, a validação dos instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas e teste de percepção harmônica), entrevista e testes foi realizada em quatro fases: na primeira fase levou-se a cabo a avaliação dos questionários e entrevistas; na segunda avaliou-se o teste de percepção harmônica; na terceira fase avaliou-se a confiabilidade dos dados do teste de percepção; e na quarta, a confiabilidade dos dados dos questionários e entrevistas.

Os juízes externos foram escolhidos por possuir pós-graduação em música (mestrado ou doutorado) A escolha dos juízes externos seguiu os seguintes critérios: o perfil dos juízes externos foi o de educador musical com pós-graduação em música (mestrado ou doutorado) que possuíam experiência de, no mínimo 5 anos, como educadores musicais atuando na faixa etária das crianças participantes.

Logo após a coleta de dados, os dados foram classificados para a posterior análise estatística, e um especialista externo conferiu 100% dos dados para evitar erros de transcrição antes da análise estatística.

6.4.1. Fase 1: validação dos questionários e entrevistas

Uma vez elaborados os questionários e entrevistas e antes da coleta de dados com as crianças, solicitou-se a dois especialistas externos de fala portuguesa que analisassem vários elementos do conteúdo e da forma dos questionários e que dessem sua opinião, com a finalidade de melhorar as entrevistas e questionários antes da aplicação dos

mesmos. Os especialistas externos realizaram comentários com relação a diferentes itens:

- Quantidade de perguntas e as dimensões do questionário (por exemplo: seria necessário adicionar ou eliminar alguma pergunta?);
- Linguagem acessível (por exemplo: seria necessário melhorar a redação de alguma pergunta?);
- Relevância das perguntas para o tema;
- Facilidade de resposta (por exemplo: seria necessário modificar alguma pergunta para facilitar sua resposta); Aparência externa da entrevista (por exemplo: o formato do questionário facilita a sua resposta?);

Uma vez realizada esta validação, os questionários e entrevistas foram modificados considerando os comentários e observações dos especialistas externos e foi melhorado seu formato e apresentação inicial antes e depois da realização da prova piloto com as crianças.

6.4.2. Fase 2: avaliação do teste de percepção harmônica

Para a validação do teste de percepção harmônica, em um primeiro momento consultou-se com Eugênia Costa-Giomi e com Laurel Trainor as modificações nos testes originais (COSTA-GIOMI, 1994a; CORRIGALL; TRAINOR, 2009; 2010). Depois de as autoras opinarem a respeito das canções selecionadas, foram introduzidas modificações (por exemplo: Costa-Giomi sugeriu utilizar canções com fórmula de compasso contrastante).

Uma vez elaborado o teste, solicitou-se a dois especialistas externos uma avaliação e parecer com relação ao conteúdo do teste, à qualidade sonora dos arquivos de áudio, aos elementos visuais do software utilizado, ao mecanismo de resposta do teste e ao protocolo de aplicação deste.

Após a validação dos especialistas externos, foram introduzidas modificações no

gráfico do software utilizado (cores, grafismo e layout) e no protocolo da aplicação do teste (deixar tempo para ensaiar a ação/tarefa).

6.4.3. Fase 3: Avaliação da confiabilidade dos dados do teste de percepção harmônica

Tal como foi citado anteriormente, na tarefa 2 os participantes tinham que clicar na barra de espaço do teclado do computador quando escutavam uma mudança de acorde na canção. Aproximadamente 20% dos participantes optaram por responder o teste mediante resposta verbal, pronunciando a palavra “mudou” (principalmente os participantes de menor idade), em lugar de clicar a barra do espaço do teclado, alternativa que lhes foi oferecida na tarefa. Estas respostas foram registradas para sua posterior análise de acordo com o momento exato onde a palavra “mudou” foi dita. Avaliou-se 100% das respostas das crianças e para tanto se contou com a colaboração dos dois juízes externos. Também foi utilizando o *kappa* de Cohen, para a medida da concordância para variáveis qualitativas. O teste *kappa* de Cohen mede quanta concordância existe na codificação da mesma variável quantitativa realizada por dois pesquisadores diferentes. A porcentagem de confiabilidade calculada foi de 0,849. De maneira geral, a avaliação dos juízes ficou muito próxima da avaliação feita pela pesquisadora.

6.4.4. Fase 4: avaliação da confiabilidade dos dados dos questionários e entrevistas

Para validar os dados qualitativos das entrevistas e questionários, dois juízes externos foram convidados a analisarem e categorizarem aproximadamente 10% dos questionários e entrevistas de pais, alunos e educadores. As respostas qualitativas de 10% dos questionários foi traduzida à língua espanhola. Um tradutor externo, familiarizado com o português e o espanhol comprovou as traduções para evitar inconsistências nas versões das respostas abertas. Cada juiz externo avaliou 8 questionários dos pais e 8 questionários dos participantes, sendo 4 dos participantes do grupo de idade A (6-7 anos) e 4 do grupo B (8-9 anos). Os juízes receberam orientações para a categorização das respostas qualitativas,

e depois se comparou se os juízes externos categorizaram da mesma maneira, entre si e com relação à pesquisadora, a fim de verificar se havia alguma incongruência na análise da pesquisadora. Então, o *kappa* de Cohen foi de grande utilidade para a verificação desta concordância. A porcentagem de confiabilidade calculada foi de 0,949 para a categorização das perguntas abertas. E, de maneira geral, a avaliação dos juízes ficou muito próxima da avaliação feita pela pesquisadora.

7. DISCUSSÃO

A presente pesquisa procurou contribuir para um maior entendimento da percepção harmônica das crianças. O objetivo deste estudo foi, por um lado, descrever como se desenvolve o senso de tonalidade e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos de classe média-baixa que recebem aulas de iniciação musical e ensino coletivo de instrumento no contexto de um projeto sociocultural no interior de São Paulo em relação a duas tarefas de um teste de percepção harmônica. Por outro lado, o estudo procurou medir o desenvolvimento da percepção harmônica dessas crianças num estudo de corte transversal. As variáveis consideradas foram a idade, o sexo, o tempo de estudo de música, o tipo de instrumento estudado, o tipo de metodologia de ensino utilizada e o contexto socioeconômico e cultural familiar dos participantes.

A primeira tarefa consistiu em detectar as mudanças na última nota/acorde da canção folclórica brasileira *Cai, cai, balão* em relação à versão original. A canção foi apresentada em três modalidades: melodia, melodia acompanhada e harmonia (a, b e c respectivamente). Cada uma das três modalidades foi apresentada no teste com quatro finais diferentes: padrão, fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido (1, 2, 3 e 4 respectivamente). De maneira geral, foi possível determinar que, efetivamente, os participantes dos dois grupos de idade perceberam de forma diferente o final 1 (igual ao modelo) dos finais 2, 3 e 4 (desviados). Com base nesta informação, podemos deduzir que tanto as crianças de 6 anos como as de 9 anos da amostra estudada perceberam diferenças nos elementos da harmonia e da tonalidade no contexto de uma canção familiar. Este resultado era esperado porque vai ao encontro de os resultados de uma pesquisa anterior realizada por Corrigan e Trainor (2010) com crianças de 4 e 5 anos canadenses.

Em geral, os resultados do total da amostra ($n=74$) nas modalidades de melodia (A) e melodia acompanhada (B, $OR=0,88$; $P=0,34$) não apresentaram diferenças

estatisticamente significativas. Os participantes tiveram, em geral, menor desempenho na modalidade C de harmonia ($OR=0,52$; $p=0,04$), nesta modalidade os resultados foram melhores para o final 1 (padrão) do que para os finais 2, 3 e 4 (fora da tonalidade, fora da harmonia e padrão invertido). Como na modalidade A e na modalidade B a melodia estava presente e a canção era conhecida para os participantes o estímulo soava familiar. A modalidade C consistiu da progressão harmônica sem a melodia, por isso não soava familiar para os participantes, por tanto podemos afirmar que as crianças destas idades são capazes de reconhecer elementos da harmonia primeiro em canções conhecidas antes de generalizarem este conhecimento em canções desconhecidas. Este resultado também está de acordo com pesquisas anteriores (CORRIGALL; TRAINOR, 2009, 2010).

A respeito dos finais, os participantes do total da amostra tiveram, de maneira significativa, resultados inferiores na identificação do final 4 (desvio dentro da harmonia/acorde padrão invertido) tanto na modalidade B de melodia acompanhada como na modalidade C de harmonia ($OR=0,31$ e $0,40$; $p=0,01$ e $0,04$ para as respectivas interações), mas não na modalidade A de melodia. Este era um resultado esperado dado que a diferença entre o final padrão 1 e o final padrão invertido 4 é muito sutil e, mesmo com bom equipamento técnico (fones de ouvido de qualidade), como o utilizado nesta pesquisa, é difícil de perceber.

Com relação aos demais finais de frase, considerando o total da amostra, os participantes conseguiram identificar melhor os finais fora da harmonia (3) que os finais fora da tonalidade (2) de maneira geral, mas não com diferenças significativas. Em geral, nas modalidades de melodia e melodia acompanhada, os participantes conseguiram identificar melhor o final 3 (fora da harmonia), seguido dos finais 2 (fora da tonalidade), 1 (padrão) e 4 (padrão invertido). Este resultado instiga à reflexão, posto que Corrigall e Trainor (2009) chegaram à conclusão de que as crianças desenvolvem antes o senso de tonalidade que o senso de harmonia implícita, o que se demonstrou em uma pesquisa na qual as crianças de 4 e 5 anos conseguiram identificar acordes desviados fora da tonalidade melhor que acordes desviados fora da harmonia. Trainor e Trehub (1994) descobriram também que crianças de 5 anos conseguiram detectar melhor uma nota “errada” em uma

melodia quando o desvio era realizado fora da tonalidade. Na nossa pesquisa, os dois grupos de idade conseguiram diferenciar os dois tipos de finais, mas foram um pouco melhor no final desviado fora da harmonia. Possivelmente, na amostra estudada, isso se deva ao fato de que o senso de tonalidade não se desenvolve antes que o senso de harmonia implícita. Outra possibilidade é que se o senso de tonalidade se desenvolve entre a infância e a idade de 4 ou 5 anos, como afirmam Corrigan e Trainor (2010), pode ser que as crianças de 6 a 9 anos tenham o senso da tonalidade desenvolvido bem como o senso de harmonia implícita, mas que o desempenho nesta tarefa não indique qual das duas habilidades apareceu antes. Seria importante investigar este aspecto com profundidade com crianças maiores de 9 anos, para podermos chegar a resultados mais conclusivos.

Analisando agora os dados por grupos etários, existem diferenças significativas nos resultados, embora os dois grupos tivessem conhecimento de progressões harmônicas adequadas, ou seja, acordes que se seguem uns aos outros obedecendo as normas da música tonal ocidental, e das notas que pertencem à tonalidade. Em geral, os participantes do grupo B, de maior idade, obtiveram escores mais altos ($OR=1,38$; $p\text{-valor}=0,05$) que os escores dos participantes do grupo A, de menor idade, corroborando nossa hipótese inicial.

Na modalidade B (melodia acompanhada) os finais 2 e 3 (fora da tonalidade e fora da harmonia), se comparados entre si, não tiveram diferenças para os dois grupos de idades, embora o desempenho tivesse sido muito diferente do final 4 (desvio dentro da harmonia), ou seja, que foi muito mais fácil detectar os finais 2 e 3 que o final 4.

A modalidade C (harmonia) foi a mais difícil para ambos os grupos etários. Os participantes do grupo B tiveram melhor desempenho no final 3 (fora da harmonia), seguido pelo final 1 (padrão) e o final 2 (fora da tonalidade), mas o resultado do final 4 (dentro da harmonia) ficou muito aquém dos outros finais. Os participantes do grupo A tiveram melhores resultados no final 1 seguido pelo 2, 3 e 4, embora as diferenças na detecção dos quatro finais nesta modalidade não foram significativas, sugerindo que os participantes do grupo A detectaram, praticamente da mesma maneira, todos os finais da modalidade de harmonia. Os participantes do grupo B tiveram melhores resultados nos

finais 1, 2 e 3 que os participantes do grupo A. Porém, para o final 4 (desvio dentro da harmonia) das modalidades B e C, os participantes de menor idade obtiveram melhores resultados que os participantes de maior idade. Uma possível explicação é que o grupo A, de menor idade, detectou praticamente da mesma maneira os finais 1 e 4 (padrão e padrão invertido) nas modalidades B e C, ou seja, os participantes deste grupo não foram capazes de diferenciar estes dois finais, enquanto os do grupo B, de maior idade, perceberam o final 4 como muito diferente do final 1, embora tivessem tido menor desempenho na detecção deste final que o grupo A. Cabe aventar que tal resultado seja decorrente do processo de enculturação referido por Sloboda (1985); segundo o autor as crianças aprendem as normas do sistema musical pela exposição à música da cultura na qual se inserem à medida que crescem. As crianças de 6 anos estão menos enculturadas que as crianças de 9 anos, e portanto podem perceber grandes desvios na harmonia mas não desvios mais sutis. Zenatti (1993) e Sloboda (1985) assinalam ainda que o processo de enculturação no sistema tonal ocidental é finalizado aos 10 anos de idade.

Quanto aos finais de frase em geral, os participantes do grupo A não tiveram diferenças significativas na discriminação dos finais 2 e 3 (fora da tonalidade e fora da harmonia), o desempenho na detecção destes finais foi melhor nas modalidades de melodia e melodia acompanhada do que na modalidade de harmonia, mas os resultados destes finais foram melhores do que os finais 1 e 4 (padrão e padrão invertido). Para os participantes do grupo B, os escores nos finais 3 (fora da harmonia) foram um pouco melhores do que os escores nos finais 2 (fora da tonalidade) mas de maneira significativa na modalidade C de harmonia.

Em pesquisas anteriores (CORRIGALL; TRAINOR, 2010) realizada com crianças de 4 e 5 anos, as crianças canadenses acharam mais fácil detectar as mudanças fora da tonalidade do que as mudanças fora da harmonia, embora nas crianças de 5 anos os resultados das mudanças fora da tonalidade e fora da harmonia não diferiram entre si, mas foram muito diferentes dos resultados das mudanças dentro da harmonia mostrando seguir um padrão similar ao dos adultos. Na nossa pesquisa, os participantes de 9 anos também mostraram um padrão de comportamento similar ao dos adultos mas não as crianças de 6

anos já que praticamente não conseguiram diferenciar o final padrão do final desviado dentro da harmonia.

Os resultados apresentados pelos dois grupos etários, e os resultados estimados para a população, eliminando-se os efeitos individuais, mostram diferenças significativas na realização das tarefas e portanto na percepção harmônica dos dois grupos de idades, indicando que há diferenças significativas de desenvolvimento da percepção harmônica nas tarefas propostas entre as crianças de 6 e 9 anos.

Além disso, devem ser notados quatro resultados subsidiários. Em primeiro lugar, o tempo de estudo de música no Projeto Guri não mostrou nenhum efeito evidente no desempenho da tarefa (a OR não é significativamente diferente de 1), entretanto as crianças de 9 anos realmente foram melhor nas tarefas de percepção harmônica. Tal resultado coincide com as conclusões de Sloboda (1985, p. 213), realizadas a partir de um teste de percepção harmônica que indicou que as crianças que estavam recebendo aulas regulares de instrumento não tiveram melhores resultados num teste de percepção harmônica que as crianças que não receberam aulas de música. Isso sugere que a melhora do desempenho entre os dois grupos de idade referente aos aspectos pesquisados da percepção harmônica (senso da tonalidade e harmonia) pode ser reflexo do próprio processo de desenvolvimento musical por meio da enculturação citado anteriormente. Em outras palavras, devido à exposição cumulativa dos participantes à música de sua cultura, neste caso a música tonal ocidental, eles adquirem experiência nesse particular sistema musical e um conhecimento implícito das suas normas e princípios. As crianças participantes desta pesquisa estavam envolvidas com a música na vida cotidiana, tal como se indicou nas entrevistas com os participantes. Nesse sentido, tudo indica que as experiências musicais informais como ouvir música em casa, no carro e outros lugares, cantar e brincar com música, foram significativas para o desenvolvimento musical das crianças.

Também foi demonstrado por outras pesquisas que até mesmo os adultos sem formação musical têm um conhecimento musical implícito adquirido pela exposição diária à música da cultura (CUDDY; BADERTSCHER, 1987; KRUMHANSL; KEIL, 1982). Ou

seja, este resultado vai ao encontro das pesquisas de Corrigan e Trainor (2010) e Zenatti (1993) que também destacaram a importância da enculturação no desenvolvimento do senso de tonalidade e do conhecimento implícito de progressões harmônicas adequadas.

Além disso, poderíamos argumentar que o tempo de estudo musical não foi suficiente para gerar um efeito significativo no desempenho da tarefa. Os alunos do grupo A tinham uma média de tempo de estudo no Projeto Guri de 5,3 meses e os alunos do grupo B uma média de 10,11 meses. A maioria dos participantes não recebia aulas de música na escola e também não realizava outras atividades musicais além das aulas do Projeto Guri. Porém, na pesquisa de Corrigan e Trainor (2009), os participantes tiveram um tempo de treino de 5 a 14 meses e foram verificadas correlações significativas no desempenho da tarefa. Podemos argumentar ainda que o tipo de treino recebido pelos participantes da nossa pesquisa não foi específico para as habilidades de percepção harmônica analisadas aqui. Conforme mencionado pelos educadores musicais nos questionários e corroborado na observação das aulas, os educadores não trabalhavam atividades de percepção em geral e nem faziam questão de incentivar a audição dos elementos da harmonia nas suas aulas. Corrigan e Trainor (2009) concluíram em seu estudo que o treino musical formal em aulas da metodologia Suzuki, tanto de ensino coletivo de instrumento como ensino individual de violino, violoncelo, piano e outros, influenciou na melhora dos resultados no teste nos estímulos de fora da tonalidade e fora da harmonia na modalidade de harmonia (C). Embora o treino musical na pesquisa de Corrigan e Trainor (2009) não tenha enfatizado a percepção harmônica propriamente dita, deu ênfase na percepção em geral, e a canção utilizada como estímulo no teste (*Brilha, brilha, estrelinha*) foi ouvida e praticada muitas vezes pelas crianças durante as aulas. Sendo assim, podemos inferir que em nossa pesquisa o tempo de estudo não influenciou nos resultados, porque não foi feito um treino específico ou com ênfase na percepção.

Em segundo lugar, o fato de estar recebendo aulas de instrumento harmônico (violão, canto coral) também não mostrou nenhum efeito evidente no desempenho da tarefa (a OR não é significativamente diferente de 1) em comparação com os outros participantes que receberam aulas de iniciação musical e ensino coletivo de instrumento não harmônico

(melódico). Uma das hipóteses iniciais era a de que os alunos que recebiam aulas de instrumento harmônico ou canto coral estariam mais em contato com acordes e progressões de acordes que os alunos que recebiam aulas de instrumento melódico ainda que no contexto de ensino coletivo de instrumentos. Os resultados sugeriram que não houve diferença segundo o tipo de instrumento estudado, de modo que podemos inferir que, além do contato com os elementos da harmonia, é necessário trabalhar especificamente a percepção para chegar a uma melhora no desempenho das tarefas.

Em terceiro lugar e com relação ao gênero, as meninas tiveram, de maneira geral, melhor desempenho na tarefa que os meninos ($OR=0,73$; $p\text{-valor}=0,05$), embora não tenha sido comprovada a existência de interação significativa entre o sexo e o tipo de modalidade nem o grupo de idade, sendo este um resultado comum a muitas pesquisas sobre o desenvolvimento musical (SCHUTER-DYSON; GABRIEL, 1981; ZENATTI, 1993; KIM, 2000; SLOBODA, 1985). Zenatti (1993) sugere que isto poderia ocorrer devido ao fato de os meninos apresentarem níveis mais baixos de enculturação que as meninas. Na pesquisa de Antunes e Gouveia (2009), as mulheres apresentaram melhor desempenho em uma tarefa de percepção de intervalos harmônicos no grupo sem experiência prévia com música, enquanto os homens apresentaram melhor desempenho na tarefa no grupo com experiência musical. Acreditamos que essas questões de diferenças de gênero relativas ao desenvolvimento musical são interessantes e, do mesmo modo, merecem ser pesquisadas em estudos futuros.

Finalmente e em quarto lugar, valores altos na variável resumo “contexto familiar”, que incluía aspectos como formação escolar dos pais, renda familiar e envolvimento da família em atividades musicais, entre outros, identificados com um contexto familiar enriquecedor, associaram-se a um melhor desempenho na primeira tarefa ($OR=1,09$ por ponto; $p\text{-valor}=0,02$). Esse resultado coincide com o das pesquisas de outros autores, por exemplo, Hargreaves, Marshall e North (2005), que afirmam que a aprendizagem musical das crianças é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre. É importante ressaltar que este fator não foi pesquisado por Corrigan e Trainor (2009, 2010), mas as autoras identificaram que as crianças canadenses pertenciam a

famílias de classe média-alta. Portanto, algumas diferenças nos contextos socioculturais podem ter afetado os resultados nas duas pesquisas.

É importante lembrar que o propósito da segunda tarefa foi pesquisar as habilidades das crianças de detectar mudanças de acordes no acompanhamento de uma canção tocada na modalidade de melodia acompanhada e na modalidade de harmonia. Foram utilizadas duas canções, embora cada participante tenha realizado somente a tarefa com uma das canções, os participantes tiveram que identificar as mudanças entre os acordes de Tônica (I) e Dominante (V em primeira inversão – G/B) na canção *Con el Guri* e entre os acordes de Tônica (I), Subdominante (IV em segunda inversão – G/D) e Dominante (V em primeira inversão – A/C) na canção *El noi de la mare*. Os valores foram muito baixos nesta tarefa; em geral os participantes tiveram significativamente melhores resultados na modalidade de harmonia (43,7%) que na modalidade de melodia acompanhada (17,6%), de forma que consideramos ter sido, na modalidade de harmonia, mais fácil detectar as mudanças de acordes.

Além disso, na análise por idade, os participantes do grupo B, de maior idade, obtiveram melhor desempenho na tarefa (37,9%) com relação aos participantes do grupo A, de menor idade (23,4%). Também foram verificados melhores resultados na modalidade de harmonia na análise por idade. Na modalidade de harmonia, os participantes do grupo B tiveram 26,6% de acertos sobre a pontuação máxima, enquanto que os participantes do grupo A tiveram 17,1% de acertos. Na modalidade de melodia acompanhada, os resultados foram muito menores, os participantes do grupo B tiveram 11,3% de acertos enquanto os participantes do grupo A tiveram 6,3% de acertos.

Como as porcentagens de acertos sobre a pontuação máxima não atingiram 50%, é possível afirmar que os participantes não conseguiram detectar a metade dos acordes corretamente em nenhuma das modalidades.

Além disso, houve uma grande porcentagem de respostas deixadas em branco; 28,4% dos participantes não responderam a tarefa ou responderam de maneira aleatória, obtendo uma pontuação de 0 (42,4 % do grupo A e 17,1 % do grupo B).

Comparando as duas modalidades, houve mais participantes que não responderam ou não obtiveram pontuação na modalidade de melodia acompanhada (52,7%) que na modalidade de harmonia (35,1%), o que demonstra que a modalidade de melodia acompanhada foi mais difícil para os participantes. Por grupos de idades, houve mais participantes do grupo A que não responderam cada uma das modalidades que participantes do grupo B. 66,6 % dos participantes do grupo A e 41,5 % dos participantes do grupo B não responderam a modalidade de melodia acompanhada, enquanto que 45,5% dos participantes do grupo A e 26,8% dos participantes do grupo B não responderam a modalidade de harmonia. Menos da metade dos participantes (40,5%) responderam e obtiveram pontuação nas duas modalidades, quantidade que consideramos muito baixa.

Nos resultados obtidos, ainda é possível notarmos um efeito significativo de resultados segundo o tipo de estímulo (harmonia ou melodia acompanhada) e grupo etário (A ou B). Ou seja, em geral os participantes tiveram menor desempenho no estímulo de melodia acompanhada nos dois grupos de idade e, em geral, os participantes do grupo B tiveram melhor desempenho na tarefa independentemente do estímulo, embora não foram encontradas interações entre essas duas variáveis.

A alta porcentagem de crianças que não responderam nenhum dos dois estímulos ou responderam de maneira aleatória (28,4%) pode indicar que estas crianças, ou não entenderam os procedimentos da tarefa, ou que a tarefa estava muito difícil para elas. Porém, 18 crianças (24,3%) responderam e pontuaram no estímulo de harmonia, mas não responderam ou não obtiveram pontuação no estímulo de melodia acompanhada, indicando que os participantes entenderam os procedimentos da tarefa, porém, para esses participantes, o estímulo de melodia acompanhada foi muito difícil.

Numa pesquisa similar com crianças estadunidenses e argentinas, de 4 e 5 anos, Costa-Giomi (1994a) inferiu que as crianças de 5 anos puderam discriminar acordes em sequências simples quando a progressão era somente dos acordes (modalidade harmonia), mas não quando a progressão era acompanhada de melodia, e que as crianças de 4 anos não conseguiram identificar as mudanças de acordes em nenhum dos dois estímulos. As

crianças de 5 anos puderam identificar a maioria das 8 mudanças de acordes que ocorriam em intervalos desiguais na progressão harmônica da modalidade de harmonia. Portanto, do mesmo modo que em nossa pesquisa, os resultados foram melhores para a modalidade de harmonia que para a modalidade de melodia acompanhada. Nesta pesquisa também houve uma alta porcentagem de crianças que não responderam a tarefa, principalmente as de menor idade, como em nossa pesquisa, 51% das crianças de 4 anos não responderam a nenhum estímulo enquanto somente 9% das crianças de 5 anos não responderam a nenhum dos dois estímulos. Coincidindo também com os resultados de nossa pesquisa, o número de participantes que não responderam na modalidade de melodia acompanhada foi superior ao da modalidade de harmonia.

Embora existam diferenças entre as duas pesquisas – a nossa e a de Costa-Giomi (1994a) –, ao tratar-se de uma releitura parcial, as duas pesquisas coincidem quanto a um melhor desempenho dos participantes na modalidade de harmonia que na modalidade de melodia acompanhada, o que parece indicar que as crianças têm maior dificuldade para identificar mudanças de acordes em canções desconhecidas quando a progressão é acompanhada de melodia do que na ausência de melodia.

Uma possível explicação para este dado consiste no fato de que as crianças centram mais a atenção em elementos da melodia que na harmonia quando ambas são apresentadas simultaneamente, tal como sugerem as pesquisas de Imberty (1969), Zenatti (1969) e Anvari et al. (2002). Porém, é preciso considerar essa hipótese com cautela uma vez que ela não explica o porquê de haver crianças (2 participantes, 2,7%) que responderam e pontuaram na modalidade de melodia acompanhada considerada mais difícil mas não responderam na modalidade de harmonia considerada mais fácil. Ainda que esta quantidade é muito baixa, a hipótese anterior não explica por que os participantes que demonstraram que entenderam os procedimentos da tarefa, já que responderam pelo menos a um estímulo, não deram nenhuma resposta para o outro estímulo considerado mais fácil do que aquele que continha a melodia.

Segundo Costa-Giomi (1994a), a verdadeira razão desta diferença de

desempenho entre as duas modalidades pode estar mais centrada na dificuldade que as crianças têm para isolar vários conceitos musicais apresentados simultaneamente, do que em uma ausência de percepção harmônica. Tal hipótese baseia-se na pesquisa de Sims (1991), que afirma que para as crianças é mais fácil perceber um conceito musical de cada vez. Em um estudo posterior, Costa-Giomi (1994b) comprovou que quando a melodia era tocada com um timbre ou registro bem diferenciado da progressão harmônica, as crianças tiveram melhor desempenho, reconhecendo as mudanças de acordes que quando o registro e o timbre da melodia eram similares à progressão harmônica. Costa-Giomi (2003) ainda afirma que as características cognitivas de memória e atenção das crianças pequenas fazem com que centrem a atenção mais em elementos concretos de um estímulo (como a melodia, o ritmo, a altura, e o contorno) que em elementos mais abstratos como a harmonia e a tonalidade, e portanto a discriminação de progressões de acordes quando a melodia está presente é uma tarefa difícil para as crianças pequenas.

Acreditamos que estas características cognitivas das crianças, tal como aponta Costa-Giomi (2003), não sejam os únicos fatores a influenciar o desempenho do estímulo de melodia acompanhada. Em nossa pesquisa, na tarefa 1, no estímulo B de melodia acompanhada, as crianças tiveram bons resultados mesmo quando o estímulo melódico estava presente simultaneamente à progressão harmônica e isso não pareceu interferir na discriminação dos acordes por parte das crianças. Porém, nesta tarefa, a canção era conhecida para as crianças, diferentemente da segunda tarefa, e as crianças só precisavam prestar atenção no último acorde, e este era apresentado no final da frase musical e no tempo forte do compasso. Segundo Krumhansl (2006), baseada na pesquisa de Schumucker e Boltz (1994), a organização rítmica pode influenciar a percepção melódica e harmônica, no sentido de que é mais fácil detectar as mudanças destes elementos que ocorrem dentro de um padrão de tempo previsível, como por exemplo pontos de acento métrico forte no compasso. Em nossa pesquisa não foi analisado o percentual de mudanças de acordes acertados que ocorreram no tempo forte do compasso, mas consideramos que seria pertinente pesquisar esta questão no futuro.

Ainda que os resultados de nossa pesquisa tenham sido diferentes dos da

pesquisa de Costa-Giomi (1994a), é importante salientar que a amostra desta última (n=167) foi muito maior do que a nossa (n=74). Também consideramos importante esclarecer que em nossa pesquisa foi utilizado um sistema de pontuação na tarefa diferente ao utilizado por Costa-Giomi (1994a), o que permitiu detectar com maior precisão as respostas aleatórias dos participantes, como se descreveu no item 6.4.2. Além disso, também não foi feito um treino específico para praticar a tarefa, ao contrário que na pesquisa de Costa-Giomi, na qual se descreve a realização de um treino de 3 sessões de 15 minutos durante uma semana. Estas razões também podem ter influenciado a diferença nos resultados.

Como resultados subsidiários, as canções (*Con el Guri* e *Noi de la mare*) não tiveram um efeito significativo na pontuação da tarefa. Não foram apreciadas diferenças entre meninos e meninas no desempenho da tarefa nem a variável “contexto familiar” pareceu apresentar influências na performance da tarefa, diferentemente da tarefa anterior. De qualquer forma, não há registro de dados sobre a procedência sociocultural dos participantes da pesquisa de Costa-Giomi (1994a), que nos permita comparar os dois grupos neste sentido. O tempo de estudo e o tipo de instrumento estudado também não influíram no desempenho da tarefa, ou não influíram de forma significativa, do mesmo modo que na tarefa anterior. Contudo, é importante esclarecer que a não detecção de efeitos significativos nas variáveis nesta tarefa pode ter sido influenciada pelo fato de muitas crianças terem obtido pontuações iguais (0 pontos).

Do mesmo modo que na tarefa anterior, a diferença de desempenho na tarefa de detecção de mudanças de acordes entre os dois grupos de idade pode ser devida ao desenvolvimento e a enculturação, mas considerando outras pesquisas, possivelmente com um treino específico teríamos obtido melhores resultados. No entanto, Costa-Giomi (1994a) sugere que como as crianças argentinas e estadunidenses que participaram de sua pesquisa não responderam de diferente maneira ao teste, as habilidades para identificar mudanças de acordes são uma característica do desenvolvimento influenciada pela idade mas não pela cultura nem pela instrução. Esta hipótese deve ser considerada com cautela, uma vez que tanto os Estados Unidos como a Argentina compartilham a cultura musical da música tonal

ocidental e, além disso, para sua confirmação seria necessário realizar novos estudos.

Os resultados contrastantes dos participantes encontrados em nossa pesquisa na tarefa 1 e na tarefa 2 suscitam questões, posto que nas duas tarefas foram apresentados estímulos de melodia acompanhada e harmonia, embora os participantes pudessem responder da mesma maneira nas duas tarefas, com resposta verbal ou não verbal, segundo a sua preferência, o tipo de tarefa foi diferente e as diferenças de resultados poderiam dever-se aos diferentes estímulos utilizados: na primeira tarefa as crianças deviam identificar finais iguais ou diferentes ao modelo em uma canção conhecida (na modalidade de melodia e melodia acompanhada) e não conhecida (na modalidade de harmonia), e na segunda tarefa as crianças deviam identificar mudanças de acordes em uma canção não conhecida nas duas modalidades. Como os resultados foram baixos na modalidade de harmonia na tarefa 1 e nas duas modalidades da tarefa 2, infere-se que as crianças são sensíveis à tonalidade e à harmonia em canções familiares antes de generalizarem esse conhecimento aplicando-o a canções não familiares como se verificou em pesquisas anteriores (CORRIGALL; TRAINOR, 2009). E no caso das canções desconhecidas, as crianças percebem as mudanças de acordes em estímulos sem melodia antes de perceberem estas mudanças em estímulos nos quais a melodia está presente, tal como se verificou em pesquisas anteriores (COSTA-GIOMI, 1994a).

Por outro lado, nas duas tarefas houve diferença de desempenho entre as crianças de 6 anos e as crianças de 9 anos. Tendo em vista os resultados encontrados é possível concordarmos com Taylor (1969) e O'Hearn (1984) que sugerem que ocorre um desenvolvimento rápido na percepção harmônica na faixa etária de 7 a 9 anos, também com Swanwick e Tillman (1986) em relação à natureza sequencial do desenvolvimento musical infantil, que procede em direções previsíveis até maior complexidade.

A partir dos resultados de nossa pesquisa e considerando-se as diferenças em comparação com os resultados de pesquisas anteriores com crianças procedentes de contextos socioculturais diferentes, é possível especular que o desenvolvimento musical e a aprendizagem ocorrem devido à maturação e enculturação, influenciados pelo contexto

social e cultural das crianças. Porém, existem evidências de que o treino específico pode facilitar ou acelerar o desenvolvimento da percepção harmônica nestas idades (CORRIGALL; TRAINOR, 2009). Em contraposição a estas ideias, Costa-Giomi (2003) afirma que o treino específico e sistemático de aspectos de percepção harmônica tem um efeito limitado na percepção da harmonia nestas idades, já que pode melhorar o desempenho de tarefas simples, mas não de tarefas complexas. Além disso, é a partir dos 9 anos, segundo os estudos de Tervaniemi (2001) Platt e Racine (1994), que o treino específico em percepção harmônica pode acelerar a aprendizagem dos princípios harmônicos e tonais. É possível coincidir com Sloboda (1985) e afirmar que tanto a enculturação como o treino são processos responsáveis pela construção das habilidades musicais. De acordo com nossa pesquisa, é possível concluirmos que a formação musical poderia melhorar somente o desempenho nas tarefas treinadas especificamente. Outrossim, consideramos necessárias mais pesquisas para aprofundar este assunto.

7.1. Limitações do presente estudo

A metodologia de pesquisa da percepção harmônica em crianças é complicada, e neste estudo as respostas às tarefas basearam-se principalmente em respostas não verbais (embora alguns participantes decidiram utilizar respostas verbais) mediante o uso do software *Authorware*, que nos permitiu a criação de um módulo interativo concebido especificamente para o estudo, que pretendeu facilitar os mecanismos de resposta com a utilização das novas tecnologias. Os estímulos musicais foram acompanhados com símbolos gráficos que pretendiam servir de apoio para a audição. Tem-se consciência acerca da possibilidade de que as imagens poderiam ter perturbado a percepção auditiva, e essa é uma limitação de qualquer estudo que tente relacionar um estímulo musical à forma de qualquer símbolo gráfico. No entanto, observou-se que na maior parte das vezes, as crianças não olharam para a tela do computador, somente escutaram com a cabeça baixa.

Por outro lado, embora o tempo de estudo de música não mostrou ser significativo no desenvolvimento da percepção harmônica na amostra estudada, a

impossibilidade de ter um grupo de controle com as mesmas características que não estava assistindo as aulas de ensino coletivo de música, no contexto de um projeto sociocultural – para poder identificar as diferenças de desenvolvimento entre crianças “não musicistas” e “crianças musicistas” – é, obviamente, uma limitação deste estudo.

7.2. Implicações do estudo para a educação musical

Consideramos importante que a educação musical tenha um fundamento firme na psicologia cognitiva e do desenvolvimento musical. A concretização de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação que se realiza no planejamento curricular dos programas de música nas escolas de ensino regular, escolas de música ou projetos socioculturais deve adequar-se às capacidades dos alunos nas diferentes idades. Igualmente relevante, a escolha da metodologia e de estratégias didáticas apropriadas deve estar fundamentada no conhecimento de como as crianças se desenvolvem, como pensam e como aprendem melhor, com a finalidade de potencializar esse desenvolvimento e também detectar possíveis desvios ou anomalias.

A percepção harmônica é uma das habilidades mais complexas, inclusive porque adultos com formação musical apresentam dificuldades na percepção de acordes e progressões harmônicas (MIRANDA, 2003), porém esta habilidade começa a desenvolver-se no ser humano antes do que se tinha pensado. Portanto, consideramos necessário proporcionar ferramentas de apoio para potenciar o desenvolvimento desta habilidade e facilitar a percepção e compreensão de um dos elementos mais importantes da linguagem musical. Infelizmente, os currículos de música de países como Estados Unidos, Brasil e Espanha dificilmente incluem elementos de percepção harmônica na faixa etária de 6 a 9 anos de idade.

Na metodologia de ensino coletivo de instrumentos, também se faz necessário introduzir atividades que incentivem a audição de elementos harmônicos (simultaneidade de sons, progressões de acordes, etc.), uma vez que em nossa pesquisa não foram

encontradas interações entre o desenvolvimento da percepção harmônica nas tarefas propostas e o tempo de estudo (entre 5 e 10 meses) em aulas de ensino coletivo de instrumentos (tanto melódicos como harmônicos).

Com o intuito de uma utilidade prática de nossa pesquisa, oferecemos sugestões de atividades que fomentem a percepção harmônica para o ensino coletivo de instrumentos em crianças da faixa etária de 6 a 9 anos:

- 1 Trabalhar com atividades manipulativas para explorar os elementos da harmonia de maneira prática e lúdica;
- 2 Trabalhar as atividades a partir de trechos musicais, peças ou canções, e não a partir de exercícios descontextualizados;
- 3 Trabalhar aspectos da percepção harmônica, primeiro a partir de músicas conhecidas para as crianças (canções infantis, folclóricas, etc.) para introduzir depois canções não conhecidas);
- 4 Trabalhar primeiro com atividades de identificação de mudanças de acordes desviados fora da tonalidade e da harmonia em progressões simples, a partir de acordes contrastantes (Tônica, Dominante e Subdominante);
- 5 Quando forem trabalhadas a discriminação de mudanças de acordes em estímulos de melodia acompanhada, é preferível começar primeiro por canções conhecidas e utilizar estratégias que auxiliem na percepção da harmonia, como por exemplo, trabalhar acompanhamentos harmônicos, primeiro sem a melodia, e depois adicionar melodias com um timbre contrastante ou utilizar estímulos com ritmo regular onde as mudanças de acordes ocorram nos tempos fortes do compasso;
- 6 Aplicar as atividades de percepção harmônica na realização de atividades de execução e improvisação;
- 7 Na execução de peças ao longo das aulas, é importante acompanhá-las com progressões harmônicas e incentivar a percepção em geral e em particular a audição de elementos harmônicos;

- 8 Utilizar recursos e estratégias de metodologias de ensino ou abordagens pedagógicas que dão ênfase na percepção (como por exemplo, Suzuki, Willems e Orff).

7.3. Considerações finais

As análises inferenciais demonstraram a capacidade na tarefa 1 de captar a percepção harmônica das crianças de 6 a 9 anos, e constataram a relação existente entre as variáveis de idade, sexo e contexto familiar e tipo de estímulo relativas ao desempenho na tarefa 1 e a relação das variáveis idade e tipo de estímulo na tarefa 2, e indicaram diferenças nos dois grupos de idade para os diferentes estímulos das tarefas.

Os resultados da pesquisa corroboraram a hipótese H1, já que os resultados dos testes de percepção harmônica foram superiores para as crianças de maior idade, e a hipótese H5, já que os resultados dos testes de percepção harmônica foram iguais para todas as crianças que aprendem com ensino coletivo de instrumentos, independentemente do instrumento estudado, embora em nossa pesquisa não se demonstrou que o tempo de estudo de música no Projeto Guri influísse de maneira significativa no desempenho das tarefas de percepção harmônica, mas que o desenvolvimento apresentado na amostra esteve mais relacionado à maturação e à enculturação, e que o contexto familiar enriquecedor influenciou significativamente no desempenho em uma das tarefas. Do mesmo modo, o apoio familiar e o contexto sociocultural enriquecedor mostraram ser importantes no desenvolvimento harmônico das crianças.

A harmonia é um componente essencial da música tonal ocidental e um dos elementos mais importantes da linguagem musical, os resultados da nossa pesquisa sugerem que as crianças são sensíveis a elementos da harmonia em idades menores. Os resultados nas tarefas propostas indicam que ocorre um desenvolvimento rápido na percepção harmônica nas crianças de 6 a 9 anos e que existem diferenças nas habilidades de percepção harmônica entre crianças de 6 e 9 anos. Os resultados ainda sugerem que as crianças são sensíveis à tonalidade e à harmonia em canções familiares, antes de

conseguirem generalizar este conhecimento extrapolando-o a canções não familiares. E que, no caso de canções não familiares, as crianças percebem as mudanças de acordes em progressões harmônicas sem melodia antes de conseguirem perceber estas mudanças em estímulos onde a melodia está presente. Além das características cognitivas das crianças relacionadas com a idade, outro tipo de fatores, como a complexidade do estímulo e suas características rítmicas, podem influenciar na percepção harmônica.

A sensibilidade a elementos da harmonia parece se desenvolver naturalmente pela simples exposição à música da própria cultura, sendo o contexto social e cultural das crianças um fator importante para o desenvolvimento. Também, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) apontam que todos os indivíduos podem alcançar níveis altos de desenvolvimento musical se estiverem adequadamente ensinados e encorajados, ressaltando a importância de fatores ambientais, do apoio familiar, a motivação, o ensino de qualidade e prática regular. A pesquisa permitiu constatar algumas similitudes e diferenças na percepção harmônica das crianças brasileiras e as crianças canadenses, estadunidenses e argentinas. É possível, portanto, que os resultados do presente estudo contribuam para a percepção da importância do contexto sociocultural no desenvolvimento das crianças. Por outro lado, outras pesquisas já demonstraram que o treino musical acelera ou facilita desenvolvimento da percepção harmônica nestas idades, enquanto a nossa sugere que os efeitos da instrução musical na percepção harmônica somente são evidentes quando se realiza uma instrução específica.

Em geral, a percepção harmônica não está contemplada nos currículos de música na faixa etária de 6 a 9 anos por ser considerada difícil. Deste modo, com o intuito de uma aplicação prática para a educação musical de nossa pesquisa, e com base nestes estudos, sugerimos que os currículos de música incluam conteúdos de percepção harmônica nesta faixa etária e que os educadores musicais trabalhem atividades de percepção dos elementos da harmonia em suas aulas, de maneira lúdica e manipulativa. Outrossim, consideramos que a metodologia de ensino coletivo de instrumentos, metodologia preferida pela maioria dos pais, alunos e educadores deste estudo, pode proporcionar muitas vantagens para o desenvolvimento da percepção harmônica desde que se realize um treino

específico, pelo fato de as crianças adentrarem desde o início numa dimensão musical polifônica, e a execução de peças a diferentes vozes facilita uma maior vivência dos elementos da harmonia. Acreditamos que esta implicação é muito importante para a área da educação musical no contexto do ensino coletivo de instrumentos.

No Brasil as pesquisas sobre desenvolvimento musical com crianças brasileiras são ainda incipientes, uma vez que o acesso ao ensino regular de educação musical é ainda muito limitado para a maioria das crianças brasileiras. Cabe lembrar que 82,4% dos participantes de nossa pesquisa não tinha aulas de música na escola. Sendo assim, é de extrema importância continuar a desenvolver pesquisas deste tipo, que tentem explicar o desenvolvimento com relação a circunstâncias sociais e contextos culturais específicos no Brasil, dentro do modelo de desenvolvimento geral, uma vez que a maior parte do corpo de conhecimento desta área advém de pesquisas estrangeiras. Assim, muito embora seja necessário o desenvolvimento de pesquisas mais sólidas sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância, esperamos ter ajudado a compreender alguns dos aspectos deste desenvolvimento que contribuam para uma instrução adequada sem renunciar a aspectos da harmonia musical nestas idades. Esperamos, igualmente, que este estudo possa servir de marco prévio para estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da percepção em geral e da percepção harmônica em particular em crianças brasileiras.

Epílogo

Depois desta caminhada, uma vez encontradas as respostas a muitas perguntas e olhando para trás, foi possível ver que este processo me levou a um grande aprendizado, como pessoa, educadora e pesquisadora, e também trouxe consigo muitas outras questões que me instigam a continuar pesquisando e aprendendo para poder contribuir com um grão de areia numa praia que se abre a um vasto oceano que é a educação musical. Ainda restam muitos caminhos por percorrer, muito que aprender e muitas perguntas a responder na educação musical no Brasil, tal como disse Paulo Freire:

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁵⁰

- ALMEIDA, C. Educação musical não-formal e atuação profissional In: *Revista da ABEM*, n. 13, 2005, p. 49-56 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- ANAVARI, S. H. et al. Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 2002, p. 111-130.
- ANDRADE, M. A. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 76-90.
- ANDREWS, F. M.; DEIHL, N. C. *Development of a technique for identifying elementary school children's musical concepts*. Cooperative Research Project 5-0233. Pensilvânia: Pennsylvania State University, 1967.
- ANTUNES, D; GOUVEIA, A. Questões acerca da percepção sonora de harmônicos: a função das variáveis sexo e aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 26 (1), janeiro-março, 2009, p. 57-64.
- ARALDI, J.; MALTAURO, J. P. Traz um rap aí professora, que aí sim eu canto! In: XV Encontro anual da ABEM, CD Rom, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI. *Relatório de atividades 2008*. São Paulo: AAPG, 2008.
- _____. *Relatório de atividades 2009*. São Paulo: AAPG, 2009.
- _____. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: AAPG, 2010a.
- _____. *Projeto Guri: 15 anos*. São Paulo: AAPG, 2010b.
- _____. *Folder 15 anos do Projeto Guri*. São Paulo: AAPG, 2010c.
- _____. *Relatório de atividades 2011*. São Paulo: AAPG, 2012.

⁵⁰ Cf. NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

_____. *Projeto Guri-Hinos*. CD. São Paulo: Sonopress, 1999.

AZUELOS, E. S.; AVELINO, N. C.; MENEZES, B. S. Projeto de musicalização: melodia da vida, harmonia da alma, In: XV Encontro anual da ABEM, CD Rom, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.

BAMBERGER, J. What develops in Musical Development?. In: McPHERSON, G. *The Child as Musician*. A handbook of musical development. Oxford: Oxford University, 2006, p. 70-91.

_____. *The mind behind the musical ear*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

_____. Revisiting children's drawings of simple rhythms: a function for reflection-in-action. In: STRAUSS, S.; STAVY, R. *U-shaped behavioral growth*. Nova Iorque: Academic Press, 1982.

_____. Cognitive structuring in the apprehension and description of simple rhythms. *Archives de Psychologies*, XLVIII-186, 1980, p. 171-197.

_____. Intuitive and formal music knowing: parables of cognitive dissonance. In: MADEJA, S. S. *The arts, cognition and basic skills*. St. Louis, Missouri: Cemrel, 1978.

_____. *The development of musical intelligence: Children's representations of simple rhythms*. Unpublished Artificial Intelligence Memo, 342, MIT, 1975.

BARBOSA, J. L. *An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education using Brazilian melodies*. Tese de doutorado em artes musicais. Seattle: University of Washington, 1994.

_____. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de Primeiro Grau. In: *Revista da ABEM*, n. 3, jun. 1996, p. 39-49.

_____. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2006.

BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H. *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

BARLETT, J. C.; DOWLING, W. J. The recognition of transposed melodies: a key distance effect in developmental perspective. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 6, 1980, p. 501-515.

- BECKER, H. S. *Art Worlds*. Berkeley, CA: University of California Press, 1982.
- BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese de doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- _____. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 91-105.
- BENITO, A.; CRUZ, A. (Coord.). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madri: Narcea, 2005.
- BENTLEY, A. *A Musical ability in children and its measurement*. Nova Iorque: October House, 1966.
- BERGESON, T. R. *Infants' perception of duple versus triple meter*. Paper presented at the Meeting of the Society for Music Perception and Cognition. Kingston, Canadá: Queens University, 2001.
- BERGER, K.; THOMPSON, R. *Psicología del Desarrollo*. Infancia y Adolescencia. Madri: Editorial Médica Panamericana, 1997.
- BEYER, E. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: CONGRESSO...*Anais do XIII Encontro da ANPPOM*. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001.
- BIGET, A. *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique, 2005.
- BLACKING, J. *Music, Culture and Experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- BORRÁS, F.; GÓMEZ, I. Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. In: *Eufonía*. Didáctica de la Música. Barcelona: Graó, nº 50, julho 2010, p. 109-120.
- BOWLBY, J. *Attachment and Loss*: Vol. 1: Attachment. Nova Iorque: Basic Books, 1969.
- BRAGA, J. M. Projeto Tocando a Vida In: VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. *Anais...* Salvador: ABEM, 1997, p. 134 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: *Eufonía*. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.

- BREHMER, F. *Melodie Auffassung un melodische Begebung des Kinders*. Leipzig: Barth, 1925 apud HARGREAVES, D. J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986
- BRÉSCIA, V. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BROWN, G.; DESFORGES, C. *Piaget's theory: A psychological critique*. Londres: Routledge, 1979.
- BRUNER, J. The growth of representational processes in childhood. In: ANLIN, J. (Org.). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. Nova Iorque: W. W. Norton, 1973.
- _____. El desarrollo de los procesos de representación. Conferência apresentada no 18º Congresso Internacional de Psicologia, Moscou, 1966. In: LINAZA, J. L. (Comp.). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madri: Alianza editorial, 1984, p. 119-128.
- BRUNER, J. S.; OLVER, R. R.; GREENFIELD, P. M. (Orgs.). *Studies in cognitive growth*. Nova Iorque: John Wiley, 1966.
- BUNTING, R. The common language of music, music in the secondary school curriculum. *Schools Council Working Paper 6*. York: York University, 1977.
- CASE, R. *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando: Academic Press, 1985.
- CEBALLOS, A. La clase colectiva de instrumento en el grado elemental. In: *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*. Madri: Musicalis, ano nº 15, nº 51, 2002, p. 53-72.
- CEDEFOP. *Glossary In: Making Learning Visible*. Thessaloniki: Cedefop, 2000.
- CHAGAS, A. *A orquestra de cordas infanto-juvenil como instrumento metodológico na educação musical*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2007.
- COHEN, A. Development of tonality introduction: plasticity, exposure and training. *Music Perception*, v. 17, n. 4, 2000, p. 437-459 apud ILARI, B. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- CÓRDOBA, A. I.; DESCALS, A.; GIL, M.D. *Psicología del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madri: Pirámide, 2008.

- CORRIGALL, K.; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- _____. Effects of Musical training on key and harmony perception. The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 2009, p. 164-168.
- COSTA-GIOMI, E. Benefícios cognitivos y académicos del aprendizaje musical. In: ILARI, B. S. (Org.) Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: EDUFPR, 2006, cap. 12, p. 401-428.
- _____. Young children's harmonic perception. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 2003, p. 477-484.
- _____. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. *Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical*. Vol, 1, No. 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- _____. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. In: *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1. 1994a, p. 68-85
- _____. Effect of timbre and register modifications of musical stimuli on Young children's identification of chord changes. *Bull. Council Res. Mus. Ed.* 121, 1994b, p. 1-15.
- COSTA-GIOMI, E.; DOS SANTOS, R. A. T. *The effects of instruction on young children's perception of tonic and dominant chords*. Paper presented at the 14th National Symposium for Research in Musical Behaviors. Forth Worth, Texas, April, 2001 apud COSTA-GIOMI, E. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical. Vol, 1, No. 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001
- CRESWELL, J. W. *Educational Research*. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston: Pearson Education, 2012.
- CROUSIER, C. *Le musicien et le groupe*. Le point de vue d'un professeur de clarinete. Paris: Cité de la Musique, 2001.
- CRUVINEL, F. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- _____. I ENECIM, Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento (ENECIM). *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2004.

- _____. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental em Cordas: a Educação Musical como meio de Transformação Social*. Dissertação de mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2003.
- _____. *O Ensino do violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Monografia apresentada no programa de pós-graduação *lato sensu* – curso de especialização música brasileira no século XX da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2001.
- CUDDY, L. L.; BADERTSCHER, B. Recovery of the tonal hierarchy: some comparisons across age and levels of musical experience. *Perception and Psychophysics*, 41, 1987, p. 609–620 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- CUNHA, E. *A Apreciação musical: uma análise comparative entre dois métodos de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- DANTAS, T. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e interações na aprendizagem musical em grupo*. Dissertação de mestrado. Bahia: Universidade Federal da Bahia, programa de pós-graduação em música, 2010a.
- _____. O ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas em Salvador-Ba: cenário comparativo entre os anos de 2007 e 2009. In: IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. *Anais...* Natal: ABEM, 2010b.
- DAVIDSON, L. Tonal structure in the song of preschool children. In: BOSWELL, J. (Org.). *The Young child and music: Contemporary principles in child development and music education*. Reston: MENC, 1985.
- DAVIDSON, L.; McKERNON, P; GARDNER, H. The acquisition of song: A developmental approach. In: DEAN, K. (Ed.) Documentary report of the Ann Arbor Symposium. Reston, VA: Music Educators National Conference, 1981, p. 301- 315.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Education and development in music from a cognitive perspective. In: HARGREAVES, D. J (Org.). *Children and the arts*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.
- DAVIES, C. Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, Vol. 9, No. 1, 1992, p. 19-48.
- DE ALMEIDA, J. C. O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais. Um relato. In: I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2004.

- DEL BEN, L. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, No.12/13, 1996, p. 35-54.
- DEVERICH, R. K. The Maidstone Movement – Influential British Precursor of American Public School Instrumental Classes. In: *Journal of Research in Music Education*. National Association for Music Education, vol 35, nº 1, Spring 1987, p. 39-56.
- DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1970.
- _____. *Democracy and Education*. An introduction to the philosophy of education. Nova Iorque: Free Press, 1916.
- DIAS, J. *Iniciação e Prática de Instrumentos de Cordas através do ensino coletivo – Um método para professores e alunos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1993.
- DÍAZ, M. La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros Planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca. Tesis de doctorado. Universidad del Pais Vasco, 2004.
- DOCHERTY, S.; SANDELOWSKY, M. Focus on qualitative methods interviewing children. *Research in Nursing & Health*, 22. University of North Carolina at Chapel Hill, School of Nursing, Department of Women's & Children's Health, 1999, p. 177–185.
- DOWLING, W. J. Development of music perception and cognition. In: DEUTSCH, D. (Ed.) *The psychology of music*. Nova Iorque: Academic Press, 1999.
- ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interacción social y aprendizaje. In: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación*. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madri: Alianza, 1992.
- FARNSWORTH, P. R. *The social psychology of music*. Ames, Iowa: Iowa State University Press, 1954.
- FEITOSA, S. Educação e sujeitos dialéticos. *Viver: Mente & Cérebro*, Coleção Memória da Pedagogia, Paulo Freire: a utopia do saber, n. 4. São Paulo: Segmento Duetto, 2005, p. 30-37 apud BARBOSA, J. L. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2006.
- FESNOJIV. *Fundación Musical Simón Bolívar*. Disponível em: <<http://www.fesnojiv.gob.ve>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.

- FELDMAN, E.; CONTZIUS, A. *Instrumental Music Education: Teaching with the Musical and Practical in Harmony*. Nova Iorque: Routledge, 2011.
- FIALHO, V. M. O rap na vida dos rappers: eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo In: XIII Encontro Anual da ABEM, CD Rom. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004 Apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: *Eufonía*. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: *Eufonía*. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- FISCHER, K. W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 1980, p. 477-531.
- FLAVELL, J. H. Cognitive development: Past, presente, and future. *Developmental Psychology*, 28, 1992, p. 988-1005.
- FLORES, S. *Música y adolescencia*. La música popular actual como herramienta en la educación actual. Madri: Instituto de la juventud, 2008.
- FODOR, J. A. *The modularity of mind*. Boston: The MIT Press, 1983.
- FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FRANKLIN, E. *Tonality as a basis for the study of musical talent*. Goteberg: Gumpert, 1956 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- FRANÇA, C. Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.
- FRANÇA, C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, dezembro 2002, p. 5-41.
- FREIRE, V. (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: *Revista Educar*, nº 29, Curitiba:

UFPR, 2007, p.47-62.

_____. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologias Sociais da Libertação e Comunitária. Porto Alegre: PUCRS, *Psico*, v. 36, n°1, jan/abr 2005, p. 47-54.

_____. Contribuições da Psicologia Social e Psicologia Política ao Desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária. Os Paradigmas de Silvia Lane, Ignacio Martin-Baró e Maritza Montero. *Psicologia & Sociedade*: ABRAPSO, v 8, n°1, 1996, p. 63-82.

FUENTES, P.; CERVERA, J. *Pedagogía y didáctica para músicos*. 3 ed. Valência: Piles, 1989.

FUNK, J.; WHITESIDE, J. Developmental theory and the psychology of music. *Psychology of Music*, 9, 1981, p. 44-53.

GALINDO, J. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método*. 2000. Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

GARCIA, E. C. P. Música & ações sociais: experiências em Cuiabá – MT In: XIII Encontro Anual da ABEM. Anais... Rio de Janeiro: ABEM, CD Rom, 2004 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples*. La teoría en práctica. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. Children's sensitivity to musical styles. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavioral Development*, v. 19, n.1, 1973a. p. 67-77 apud SLOBODA, J. A. The musical mind: The cognitive psychology of music. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *The arts and human development*. Nova Iorque: John Wiley, 1973b.

GLOVER, J. *Niños compositores* (4 a 14 años). Barcelona: Grao, 2004.

GOODING, L.; STANDLEY, J. Musical Development and Learning Characteristics of Students: A Compilation of Key Points From the Research Literature Organized by Age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30 (1). National Association for Music Education, 2011, p. 32-45.

GOODKIN, D. *Play, sing and dance: an introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott, 2002.

GOODNOW, J. *Children's drawing*. London: Fontana/Open books, 1977.

- _____. Auditory-visual matching: modality problem or translation problem?. *Child development*, 42, 1971, p. 187-201.
- GORDON, E. *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- _____. *Learning sequences in Music*. A contemporary music learning theory. Chicago: GIA Publications, Inc, 2007.
- _____. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- _____. La clase colectiva de instrumentos. In: *Eufonía*. Didáctica de la música, nº 7, Barcelona: Graó, 1997a, p. 91-102.
- _____. *A music learning theory for newborn and Young children*. Chicago: G.I.A Publications, 1997b.
- _____. *Learning sequence and patterns in music*. Buffalo, Nova Iorque: Tometic Associates, 1976.
- _____. *Musical aptitude profile manual*. Boston: Houghton Mifflin, 1965.
- GREEN, L. *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*. Farnham (Surrey) Inglaterra: Ashgate Publishing Limited, 2008.
- _____. Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity. In: CLAYTON, M.; TREVOR, H.; MIDDLETON, R. (Eds.) *The Cultural Study of Music: a critical Introduction*. Nova Iorque: Routledge, 2003, cap. 22, p. 263-273.
- GROSSI, C. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, n.7, 2001, p.49-58.
- GROSSI, C. S.; BARBOSA, P. I. R. Educação musical nas ONGs do Distrito Federal: campo de trabalho e perfil profissional. In XIII Encontro anual da ABEM. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: *Eufonía*. Didáctica de la música. *Anais...* Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- GUAZINA, L. Os projetos sociais e a música no “front” das lutas contemporâneas: entre a biopolítica e a invenção da vida. In: I SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. *Etnomusicologia*, 2010, *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010, p. 941-949.
- HALL, R. H. et al. The effect of textual errors on dyadic and individual learning. *Journal of*

Reading Behavior, 12, 1989, p. 127-140 apud ARASA, J. V. Aprenentatge musical amb mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Tese de doutorado em didáctica da música. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.

HARGREAVES, D. J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. [Trad. _____. *Música y Desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó, 1998a.]

_____. (Org.). *Children and the arts*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

_____. El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. In: *Eufonía*. Didáctica de la música, nº 10, Barcelona: Graó, 1998b.

HARGREAVES, D. J.; GALTON, M. Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. In: REIMER, B.; SMITH, R.A. (Eds.). *NSSE yearbook on the arts in education*. Chicago: NSSE, 1992, p. 124-150.

HARGREAVES, D. J.; GALTON, M.; ROBINSON, S. Developmental psychology and arts education. In: HARGREAVES, D. J. (Ed.). *Children and the arts*. Milton Keynes: Open University Press, 1989, p.141-158.

HARGREAVES, D. J.; MARSHALL, N. A.; NORTH, A. C. Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía*. Didáctica de la música, 34, 2005, p. 11-22.

HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical, 2006, p. 231-269 In: ILARI, B. S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

HENTSCHKE, L. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, dez. 1994/abril 1995, p. 32-43.

_____. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da Educação Musical I*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993a, p. 47-70.

_____. *Musical development: testing a model in the audience-listening setting*. Tese de Doutorado, PhD. University of London, Institute of Education, 1993b.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, 1999, p. 14-29.

HEPPER, P. G. An examination of fetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology*, 12, 1991, p. 95-107.

- HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005
apud ILARI, B. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- HERNANDEZ, J. R. Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en primaria. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante, 2011.
- HIKIJ, R. S. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- HUFSTADER, R. A. An investigation of a learning sequence of music listening skills. *Journal of Research in Music Education*, 25, 1977, p. 184-196 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1. 1994, p. 68-85.
- HOFFER, C. R. *Introduction to music education*. Illinois: Waveland Press, 2002.
- HOLLINGER, D. M. *Instrument of social reform: a case of study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Tese de Doutorado. Tucson: Arizona State University, 2006.
- HOLZ E. A.; JACOBI, R. *Teaching band instruments to beginners*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
- HURON, D. Is music and evolutionary adaptation? In: PERETZ, I; ZATORRE, R. (Eds.) *The cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 57-75.
- _____. *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- IBARRETXE, G. El conocimiento científico en investigación musical. Capítulo 1, 2006, p. 8-30. In: DÍAZ, M. (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madri: Enclave Creativa, 2006.
- ILARI, B. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, B; ARAÚJO, R. (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: DeArtes- UFPR, 2010, p. 13-36.
- _____. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpx, 2009.
- _____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da*

percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.

_____. *A music cognition in infancy: infants' preferences and long term memory for complex music*. Doctoral thesis. Faculty of Music, McGill University, Montréal, July, 2002.

IMBERTY, M. *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris: Klincksieck, 1969.

JAQUES-DALCROZE, E. Les études musicales et l'éducation de l'oreille, 1898 In: *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères éditeurs, 1965, p. 9-12 apud BACHMANN, M. La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música. Madri: Pirámide, 1998.

JENTSCHKE, S.; KOELSCH, S.; FRIEDERICI, A. D. Investigating the relationship of music and language in children: influences of musical training and language impairment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 2005, p. 231-242. apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Effects of Musical training on key and harmony perception. The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 2009, p. 164-168.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity . ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 4, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

JOLY, I. Z. L. et al. Formação de orquestras com crianças de classes populares: uma proposta para constituição da cidadania In: XI Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Natal: ABEM, CD Rom, 2002 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonia. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.

JUSCZYK, W. P.; KRUMHANS, C. L. Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 19, 1993, p. 627-640.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, março 2004, p.43-52.

KEENE, J. A. *A History of Music Education in the United States*. Centennial, Colorado: Glenbridge Publishing, (1ª ed.) 1982.

KIM, J. Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice.

- Journal of Research in Childhood Education*, 14, 2000, p. 152–160.
- KLEBER, M. Educación musical, políticas públicas y diversidad cultural en Latinoamérica. *Eufonía*. Didáctica de la música, nº 49, Barcelona: Graó, abril, 2010, p. 6-15.
- _____. Projetos Sociais e educação musical. In: SOUZA, J. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 213-235.
- _____. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese de doutorado. Porto Alegre: 2006.
- _____. Práticas musicais em ONGs: reflexões sobre percurso metodológico na coleta de dados. In: VIII Encontro Regional da ABEM Sul. *Anais...* CD Rom. Pelotas: ABEM, 2005.
- _____. Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: XIII Encontro Anual da ABEM. *Anais...* CD Rom. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.
- _____. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: XII Encontro Anual da ABEM. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003.
- KOELSCH, S. et al. Children processing music: Electric brain responses reveal musical competence and gender differences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 2003, p. 683–693 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- _____. Differentiating ERAN and MMN: An ERP study. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 12, 2001, p. 1385–1389 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- KOOPMAN, C. Community music as music education: on the educational potential of community music. In: *International Journal of Music Education International Society for Music Education (ISME)*, vol 25 (2), Showcase, Agosto 2007, p. 151-163.
- KRATUS, J. A Developmental study of children's interpretation of emotion in music. *Psychology of Music*, v. 21, 1993, p. 3-19.
- KRUGER, L.; PEIXOTO, A. *Iniciando cordas através do folclore: violino, viola, violoncelo, contrabaixo*. Belém: Universitária UFPA, 1991.
- KRUGER, S. E.; VILELA, C. Z. A estruturação da formação continuada da Associação Amigos do Projeto Guri em suas ações voltadas ao educador musical com apoio na

- EaD. In: XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. XIX Congresso da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Goiânia: ABEM – UFGO, 2010, p. 148-158.
- KRUMHANSL, C. L. Ritmo e altura na cognição musical, 2006, p. 45-109 In: ILARI, B. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- KRUMHANSL, C. L.; KEIL, F. C. Acquisition of the hierarchy of tonal functions in music. *Memory and Cognition*, 10, 1982, p. 243–251 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- LABUTA, J. A.; SMITH, D. A. *Music education: historical contexts and perspectives*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1997.
- LAMONT, A. Music, education, and the development of pitch perception: the role of context, age, and musical experience. *Psychology of Music*, v. 26, n. 1, 1998, p. 7-25.
- _____. Review of Swanwick, K., Musical knowledge: Intuition, analysis and music education. *European Society for the Cognitive Sciences of Music Newsletter*, 7, April, 1995, p. 9-11 apud LEHMANN, A.; SLOBODA, J.; WOODY R. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007.
- LATORRE, A.; SANFÉLIX, F. El aprendiz de música: desarrollo musical en la infancia. In: *Música y Educación*, revista trimestral de pedagogía musical, n. 30, Madri: Musicalis, 1997, p. 43-62.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEEDER, J.; HAYNIE, W. *Music education in the high School*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1958.
- LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007.
- LIMA, M. H. O morro não tem vez, mas se derem vez ao Morro... Educação musical em comunidades: o relato de uma experiência e perspectivas de trabalho junto às classes populares In: 7 Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina: UEL, 2000, p. 115-122 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- _____. Projeto Música & Cidadania: uma proposta de movimento In: XI Encontro Anual

- da ABEM. *Anais...*, CD Rom, Natal: ABEM, 2002 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonia. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- _____. Educação musical/educação popular: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento In: XI Encontro Anual da ABEM. *Anais...*, CD Rom, Florianópolis: ABEM, 2003 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonia. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- LÓPEZ, M. A. Análisis y diagnóstico del perfil musical del alumno de la Escuela Universitaria de Magisterio de Lugo. *Innovación educativa*. Santiago de Compostela, n. 14, 2004, p. 133-148.
- LOURENÇO FILHO, A. Band'Erê: um projeto social In: XI Encontro Anual da ABEM. *Anais...*, CD Rom. Florianópolis: ABEM, 2003 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonia. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- MALBRAN, S. Investigación musical cuantitativa: un recorrido desde la práctica. Capítulo 2, 2006, p. 32-59. In: DÍAZ, M. (Coord.) *Introducción a la investigación en educación musical*. Madri: Enclave Creativa, 2006.
- MARKEA, G. G. Evaluation in music education in Greece. *Educate*, 3(1), 2003, p. 39-45.
- MARSH, K. Children's singing games: Composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, 4, 1995, p. 6-8.
- MARTÍNEZ, R. N. *Los Proyectos Sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico*. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1998. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/4652/lcl1113e.pdf>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.
- McDONALD, D. T.; SIMONS, G. M. *Musical growth and development: Birth throughs ix*. Nova Iorque: Schirmer, 1989 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- McKERNON, P. The development of first songs in Young children. *New direction for child development*, 3, 1979, p. 43-58 apud HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 231-269.

- MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Chicago: Northwestern University Press, 1964.
- MERRION, M. *What works: Instructional strategies for music education*. Reston: Music Educators National Conference, 1989 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1956 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- MICHELIS, M. *Atlas de música*, nº 1. Madri: Alianza Editorial, 1994.
- MILLER, P. H. *Theories of developmental psychology*. Nova Iorque: W.H Freeman, 1989.
- MIRANDA, J. *Elaboració d'un model multimèdia d'intervenció per a l'educació de l'oïda musical*. Tese de doutorado. Departament de pedagogia aplicada, Facultat de Ciències de l'Educació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- MIRANDA, M. Developmentally appropriate practice. Historical roots and evolving paradigms. In: THOMPSON, L.K. ; CAMPBELL, M. (eds) *Research Perspectives: Thought and Practice in Music Education*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Publishing, 2009, p 7-35.
- MONTANDON, M. I. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 1. *Anais...*, Goiânia: ENECIM, 2004, p. 44-48.
- MOOG, H. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott Music, 1976.
- MORAES, A. *O ensino do violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. Monografia de especialização em educação musical. Belo Horizonte: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.
- _____. *Instrumental group teaching: A study of technical aspects of cello teaching in group context*. London: Postgraduate dissertation, MMUS Programme, London College of Music, 1996.
- MOREIRA, M. S. *Aspectos Históricos, sociais e pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, no Estado de Sergipe*. Dissertação de mestrado (trabalho não publicado). Salvador: UFBA, 2007.
- MORRONGIELLO, B.; ROES, C. Children's memory for new songs: integration or independent storage of words and tunes? *Journal of experimental child psychology*,

50, 1990, p. 25-38.

MÜLLER, V. B. A vida é, bem dizê, a vida da gente: um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais...* Londrina: UEL, 2000, p. 123-133.

NASCIMENTO, M. A. T. *Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música "Da Capo"*: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação de mestrado em música, programa de pós-graduação em música. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Arte, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

NATIONAL SCHOOL MUSIC COMPETITION-FESTIVALS, *1940 reports*, Sept. 4, 1940 apud HOLZ E. A.; JACOBI, R. *Teaching band instruments to beginners*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.

NIETO, S. *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madri: Dykinson, 2010.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. J. *The social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

O'HEARN, R. N. An investigation of the response to change in music events by children in grades one, three, and five. *Dissertation Abstracts International*, n. 46, 371^A, 1984 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.

OLIVEIRA, E. *O Ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. 1998. 202 p. Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.

PACHECO, C. *Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PAPALIA, D.; OLDS, S. *Psicologia del desarrollo*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill/Interamericana, 1992.

PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Eds.) *The Science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PEARSON, B. P. Palestra apresentada em Elk River, Minnesota, EUA. Disponível em: <<http://www.musiceducatorsonline.org/cmplesson/cmplecture.html>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.

PENNA, M.; BARROS, O.; MELLO, M. Educação musical como função social: qualquer

- prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, jan. Jun 2012, p. 65-78.
- PERETZ, I.; ZATORRE, R. (Eds.) *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University, 2009.
- PETZOLD, R. G. Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades. *Cooperative Research Project*, No.1051. Madison: University of Wisconsin, 1966 apud HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 231-269.
- PFLEDERER, M. Conservation laws applied to the development of musical intelligence. *Journal of Reseach in Music Education*, 15, 1967, p. 215-223.
- _____. The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. *Journal of Research in Music Education*, 12, 1964, p. 251-268.
- _____. *The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of conservation. Doctoral Dissertation, University of Illinois, 1963.*
- PIAGET, J. *The child's construction of reality*. London: Routledge, 1958.
- _____. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Londres Routledge, 1951.
- PLATT, J. R.; RACINE, R. Detection of implied harmony changes in triadic melodies. *Music Perception*, 11, 1994, p. 243-264.
- R CORE TEAM. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2013. Disponível em: <<http://www.R-project.org>>. Acesso em: 1 de junho de 2013.
- REGNARD, F. Le groupe et l'individu. In: *Marsyas*. Revenue de pédagogie musicale et choregraphique. N° 10. Paris: Cité de la musique, junho, 1989.
- REIMERS, D. *Untersuchungen uber die Entwicklung des Tonalitätsgefühls im laufe des schulecita*. Zeitschr. F. Angew. Psychol, 28, 1927 apud FRANCÉS, R. La perception de la musique. Paris: Vrin, 1958.
- RHODES, S. L. *A History of the Wind Band*. Lipscomb University. Nashville, 2007. Disponível em: <<http://www.lipscomb.edu/windbandhistory>>. Acesso em 12 de março de 2012.
- ROWNTREE, J. P. The Bentley "Measures of Musical Abilities": a critical evaluation. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 22, 1970. p. 25-32 apud COSTA-GIOMI, E. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia. Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical. Vol, 1, No. 2. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

- RUBIO, N.; SERRA, L. *Comusitària*. Ruta de recerca. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2009. Disponível em: <<http://comusitaria.wordpress.com>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.
- RUNFOLA, M.; SWANWICK, K. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Eds.) *The New Handbook of research on music teaching and learning*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002, p. 373-397.
- RUSSELL, J. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, mar. 2005, p. 73-88.
- SACRISTÁN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 2007.
- SANTOS, C. G. A. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 12, 2005, p. 31-34.
- SECRETARIA DO ESTADO DE CULTURA. *Projeto Guri: 1995-2002*. São Paulo: Secretaria de Cultura do Governo de São Paulo, 2002.
- _____. <<http://www.cultura.sp.gov.br>>. Acesso em: 1 de junho de 2011.
- SERAFINE, M. L. *Music as Cognition: the development of thought in sound*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1988.
- SERGEANT, D. C.; BOYLE, J. D. Contextual influences on pitch judgement. *Psychology of Music*, 8, 1980, p. 3-15.
- SCHELLENBERG, E. G.; TREHUB, S. E. Natural musical intervals: Evidence from infant listeners. *Psychological Science*, 7 (5), 1996. p. 272-277 apud ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.
- SCHELLENBERG, E. G. et al. Children's implicit knowledge of harmony in Western music. *Developmental Science*, 8, 2005, p. 551-566 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- SCHULTZ, S. W. *A study of children's ability to respond to elements of music*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL, 1969 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American

- and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- SCHUMUCKER, M. A.; BOLTZ, M. G. Harmonic and rhythmic influences on musical expectancy. *Perception & Psychophysics*, 56, 1994, p. 313-325 apud KRUMHANSL, C. L. Ritmo e altura na cognição musical, 2006, p. 45-109 In: ILARI, B. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- SHARAN, Y.; SHARAN, S. Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. Teachers College. New York: Columbia University, 1992.
- SHUTER-DYSON, R.; GABRIEL, C. *The psychology of musical ability*. London: Methuen, 1981.
- SILVA, D. G. Pau e lata: projeto artístico-pedagógico In: XI Encontro Anual da ABEM. *Anais...*, CD Rom. Natal: ABEM, 2002 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- SIMONS, G. Early childhood musical development: A survey of selected research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 86, 1986, p. 36-52 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- SIMS, W. L. Effects of instruction and task format on preschool children's music concept discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 39, 1991, p. 298-310.
- SLAVIN, R. E. Cooperative learning. In: *Review of Educational Research*, 50, 1980, p. 315-342.
- SLOBODA, J. A. *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- SMALL, C. *Musicking: a ritual in social space*. Texas, 1995. Musicians United for Superior Education – People Page. Disponível em: <http://www.musekids.org/musicking.html>>. Acesso em: 1 de maio de 2011.
- SOUZA, J. R. T. As "Oficinas de música da Casa Pequeno Davi": uma experiência de educação musical numa organização não governamental na cidade de João Pessoa In: XI Encontro Anual da ABEM. *Anais...*, CD Rom. Natal: ABEM, 2002 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.

- SOUZA, R. D. Federação de Bandas do Rio Grande do Sul: "Não curto drogas – curto Bandas" In: VIII Encontro Regional da ABEM Sul. *Anais...*, CD Rom. Pelotas: ABEM, 2005 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- SPEER, J. R.; MEEKS, P. U. School children's perception of pitch in music. *Psychomusicology*, 5, 1985, p. 49–56 apud CORRIGALL, K; TRAINOR, L. Musical enculturation in preschool children: acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception*, Vol. 28, No. 2, 2010, p. 195-200.
- STAMBAK, M. Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution. *Enfance*, 4, 1951. p. 480-502 apud HARGREAVES, D. J. The developmental psychology of music. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- STEIN, M. Ouvir a vida: um projeto da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre de educação musical em bairros populares In: IV Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. *Anais...*, Santa Maria: UFSM, 2001, p. 108-116 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- SUZUKI, S. *Nurtured by love*. The Classic Approach to Talent Education. 2ª ed. Van Nuys, CA: Alfred Publishing, 1983.
- SWANWICK, K. What is musical development and can education make a difference? In: PHILPOTT, C.; SPRUCE, G. (Eds.) *Debates in Music Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012, p. 64-81.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Musical Knowledge – Intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.
- _____. Música, pensamiento y educación. Madrid: Ediciones Morata, 1991a.
- _____. Further Research on the Musical Development Sequence. In: *Psychology of Music*, vol.19, n.1., 1991b, p. 22 -32.
- _____. *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge, 1988.
- _____. *The arts in education: Dreaming or wide awake?: a special professorial lecture delivered at the University of London Institute of Education on Tuesday, 4 November 1982*. University of London Institute of Education, 1983.

- _____. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.
- SWANWICK, K.; FRANÇA, C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v.16, n. 1., Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 5-19.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The Sequence of Musical Development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3 (3), nov. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TAYLOR, S. *The musical development of children aged seven to eleven*. Doctoral dissertation. University of Southampton, UK, 1969 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- TEPLOV, B. M. *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.
- TERVANIEMI, M. Musical sound processing in the human brain: evidence from electric and magnetic recordings. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 930, 2001, p. 259-272.
- THOMAS, R. M. *Comparing theories of child development*. Belmont: Wadsworth, 1985.
- THORPE, L. A.; TREHUB, S. E. Duration illusion and auditory grouping in infancy. *Developmental Psychobiology*, 25, 1989, p. 122-127.
- TOURINHO, C. Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. In: II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2006.
- _____. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades, p. 77-85. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em música, doutorado em música- educação musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- _____. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*: influência do repertório de interesse do aluno. Salvador: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1995.
- TRAINOR, L. J.; HEINMILLER, B. M. The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior and Development*, 21, 1998, p. 77-88 apud ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical

- no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.
- TRAINOR, L. J.; TREHUB, S. E. Key membership and implied harmony in Western tonal music: Developmental perspectives. *Perception and Psychophysics*, 56, 1994, p. 125–132.
- _____. Musical context effects in infants and adults: Key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19, 1993, p. 615–626.
- _____. A comparison of infants' and adults' sensitivity to Western musical structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 18, 1992, p. 394–402.
- TRAINOR, L. J.; TSANG, C.; CHEUNG, V. H. W. Preference for sensory consonance in 2- and 4-month-old infants. *Music Perception*, vol. 20, n. 2, 2002, p. 187–194 apud ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.
- TRAINOR, L. J.; ZACHARIAS, C. A.; Infants prefer higher-pitched singing. *Infant Behavior and Development*, 21, 1998, p. 799-806.
- TREHUB, S. E. et al. Development of the perception of musical relations: semitone and diatonic structure. *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform*, 12, 1986, p. 295–301.
- TUNKS, T. W. Applications of psychological positions on learning and development of musical behavior. Em D. Hodges (Org.). *Handbook of music psychology*. Lawrence: National Association for Music Therapy, 1980.
- TURNER, J. C. Introducción: el campo de la Psicología Social In: MORALES, J.; HUICI, C. (Eds.) *Psicología Social*. Madri: McGraw Hill, 1999, p. 1-20.
- TRILLA, J. (Coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 4 ed. Barcelona: Graó, 2007.
- TRISTÃO, L. Projeto Música e Cidadania In: XII Encontro Anual da ABEM. *Anais...* CD Rom. Florianópolis: ABEM, 2003 apud FIGUEIREDO, S. L. Educación musical y proyectos sociales en Brasil. La producción de la Asociación Brasileña de Educación Musical – ABEM. In: Eufonía. Didáctica de la música. Barcelona: Graó, V. 42, 2008, p. 32-47.
- URICOECHEA, A. S. Rethinking music therapy with the mentally handicapped. *Voices: a world forum for music therapy*, v. 3, n. 2, 2003.

- VALENTINE, C. W. The aesthetic appreciation of musical intervals among school children and adults. *British Journal of Psychology*, 6, 1913, p. 190-216 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4 and 5 Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- VERA, A. El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo. *Infancia y Aprendizaje*, n. 45, 1989, p. 107-121 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.
- VIDAL, L. *Música tonal versus música atonal: Um estudo de preferências em bebês humanos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia, 1997 apud ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.
- VIDAL, J.; DURAN, D.; VILLAR, M. Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Fundación infancia y aprendizaje. Cultura y educación*, 22, (3), 2010, p. 363-378.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in a society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- _____. *Mental development of children in a process of instruction*. Lectures at Leningrad Institutes, Moscou, 1935 apud ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interacción social y aprendizaje. In: MARCHESI, A.; COLL, C; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación*. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza, 1992.
- _____. *Myshlenie i rech' [Pensamento e linguagem]*, Moscou e Leningrado: Sotsekgiz, 1934 apud ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interacción social y aprendizaje. In: MARCHESI, A.; COLL, C; PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación*. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza, 1992.
- WEILAND, R. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba*. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. Tese de doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2010.
- WENGER, E. Communities of Practice. Learning as a social system. *Systems Thinker*, 1998. Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. Acesso em: 1 de junho de 2014.
- WERNER, H. *The comparative psychology of mental development*. Nova Iorque:

- International Universities Press, 1948 apud HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 231-269.
- WHITENER, S. *A Complete Guide to Brass: instruments and technique*. 2 ed. New York: Schirmer Books, 1997 apud VECCHIA, F. D. Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.
- WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1994.
- WOOD, D. *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- WOOLFOLK, A. *Psicologia educativa*. México: Prentice- Hall, 1990
- YING, L. *O ensino coletivo direcionado no violino*. São Paulo: Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação e Artes, ECA-USP, 2007.
- ZENATTI, A. Children's musical cognition and taste, 1993 In: TIGHE, T. T.; DOWLING, W. J. Dowling (Eds.). *Psychology and music: the understanding of melody and rhythm* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993, p. 177-196.
- _____. The role of perceptual-discrimination ability in tests of memory for melody, harmony and rhythm. International conference on psychology and the arts, 1983.
- _____. Le développement génétique de la perception musicale. Monographies Françaises de Psychologie, 17. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.
- ZENTNER, M. R.; KAGAN, J. Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development*, 21, 1998, p. 483-492 apud ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 271-302.
- _____. Perception of music by infants. *Nature*, n. 383, Sept. 5, 29, 1996.
- ZIMMERMAN, M. P. *Musical characteristics of children*. Washington, DC: Music Educators National Conference, 1971 apud COSTA-GIOMI, E. Recognition of Chord Changes by 4- and 5-Year-Old American and Argentine Children. *Journal of Research in Music Education*, vol. 42, No. 1, 1994, p. 68-85.

ANEXOS

- Anexo 1: Modelo (T)EC(L)A
- Anexo 2: Programa do curso de madeiras
- Anexo 3: Autorização
- Anexo 4: Termo de consentimento
- Anexo 5: Informação para os pais sobre o questionário
- Anexo 6: Questionário para os pais ou responsáveis
- Anexo 7: Entrevista para os participantes do estudo
- Anexo 8: Questionário para os educadores/as musicais
- Anexo 9: CD com áudios do teste e programa

Anexo 1: Modelo (T)EC(L)A

(T)	(Técnica) Aquisição de habilidades - aurais, instrumentais e de escrita musical; “controle técnico, execução em grupo, manuseio do som com aparatos eletrônicos ou semelhantes, habilidades de leitura à primeira vista e fluência com notação”. É importante que estas atividades não sejam o foco das aulas e sim parte delas, principalmente complementando as atividades práticas de envolvimento direto com a música.
E	Execução Comunicação (instrumental e/ou vocal) da música como uma “presença”, geralmente implica em uma audiência - não importando o tamanho ou caráter (formal ou informal).
C	Composição Formulação/construção de uma ideia musical, improvisação, arranjo, invenção, “música criativa” - “todas as formas de invenção musical; (...) fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma forma expressiva”, com ou sem notação musical. Há liberdade tomar decisão sobre materiais, expressão e forma.
(L)	(Literatura) “Literatura de” e “literatura sobre” música; inclui “não somente o estudo contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio da crítica musical, histórico e musicológico”.
A	Apreciação Audição receptiva como (embora não necessariamente em) audiência; “envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a ‘ir com a música’ e (...) uma habilidade em responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética”.

Fonte: Swanwick, 1979, p.45 In: AAPG, 2010a, p. 27, tradução Susana Kruger.

Anexo 2: Programa do curso de madeiras (AAPG, 2010a , p. 50-71)

Madeiras: Flauta transversal, Clarinete, Saxofone

Este curso está organizado segundo alguns princípios básicos (principalmente Swanwick, 1979 e 2003). Existem três atividades musicais principais no currículo: Composição, Apreciação e Execução. Embora elas estejam descritas separadamente, a intenção é de que, quando possível, elas se integrem, que as técnicas e sons usados na execução possam ser o ponto de partida para a composição e a improvisação, e que as atividades práticas possam ser relacionadas com a apreciação da música composta por outros, incluindo colegas da turma e compositores reconhecidos. Literatura sobre música, ou informação contextual, não deve ser o foco principal do curso, mas esse tipo de informação poderá ser útil quando relacionada diretamente com as atividades de Composição, Apreciação e Execução.

Outros três termos são usados: “materiais”, “expressão” e “forma”. “Materiais” se refere à percepção aural e o controle dos sons. “Expressão” é o caráter expressivo das frases demonstrado através das escolhas de tempo, intensidade, dinâmicas e articulações. “Forma” é a maneira como a música está organizada, a relação entre as frases, repetição, contraste, variação e transformação.

Descrição Geral do curso

O curso de madeiras do Projeto Guri tem como objetivo desenvolver a musicalidade dos alunos pelo ensino coletivo de instrumentos de sopro de madeiras, tais como o saxofone alto e tenor, a flauta e o clarinete. O principal alicerce do curso são atividades integradas de execução musical, apreciação e composição, subsidiadas pela aquisição de habilidades técnicas (mecanismo, leitura musical, respiração, afinação, sonoridade, etc.) contextualizadas por informações sobre história da música, compositores, etc.

O repertório será o mais variado possível, incluindo peças do repertório específico dos instrumentos de sopros-madeiras, além de arranjos para diferentes estilos, gêneros, épocas e culturas musicais. A música brasileira tem uma atenção especial no nosso curso. Buscamos incentivar a formação de grupos musicais: big band, quarteto de sopros, grupo de choro, etc.

Resumo dos conteúdos

1. APRECIÇÃO	
2. EXECUÇÃO	2.1 Atividades gerais
3. COMPOSIÇÃO, IMPROVISACÃO E ARRANJO	
(T)écnica	(L)iteratura
O instrumento Respiração Relaxamento muscular e postura corporal: Embocadura, Emissão e sonoridade, Articulação, Afinação e Digitação Leitura e escrita musical	

1. Apreciação

É uma das principais atividades da educação musical. Lembre de trabalhá-la, sempre que possível, relacionada com a Execução e a Composição.

- Apreciação de um repertório de músicas o mais variado possível de diferentes estilos, gêneros, épocas, e culturas, através de CDs, concertos ao vivo, apresentações do polo, etc.;
- Apreciação crítica de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório;
- Realização de gravações das execuções e composições em sala de aula e posterior reflexão e análise crítica das próprias interpretações; e
- Apreciação crítica dos elementos materiais, expressivos e formais da música:

Materiais: percepção aural e controle dos sons.

- A percepção sonora do som, o ruído e o silêncio;
- Percepção auditiva das qualidades do som e dos elementos da música em fontes sonoras diversas: altura, duração, timbre, ritmo, melodia, escalas, dinâmica, textura, métrica, etc.
 - Timbre: Apreciação de peças para distinguir sonoridade/timbre dos instrumentos de madeiras
 - Altura: Reconhecimento de notas, Reconhecimento auditivo de escalas maiores, menores (harmônicas, naturais e melódicas) e modais.
 - Ritmo: Identificação da pulsação das músicas escutadas; reconhecimento de divisão binária e ternária do pulso (2/2, 2/4, 3/4, 4/4, 6/8, 9/8, 12/8) reconhecimento de células rítmicas,

- Melodia: Identificação de motivos melódicos e melodias
- Harmonia: Desenvolvimento do ouvido harmônico e da afinação através da utilização de exercícios de encadeamento harmônico.

Expressão: se refere ao caráter expressivo das frases (tempo, intensidade, dinâmicas, articulações).

- Apreciação musical analítica e ativa enfatizando aspectos do fraseado e da interpretação musical;
- Reconhecimento de andamento e agógica (adagio, allegro, acelerando e ralenando) como elementos expressivos da música; e
- Reconhecimento das mudanças de intensidade da música relacionadas com o caráter expressivo da música.

Forma: compreensão da estrutura da música e os seus elementos

- Reconhecimento auditivo de elementos formais da música: repetição, contraste, variação;
- Identificação de sequências das ideias musicais;
- Reconhecimento da forma musical: pergunta-resposta, AB e ABA, cânone e rondó;
- Desenvolvimento da audição interna e a memória auditiva através de atividades de apreciação ativa;
- Criação de hábitos de escuta como a valorização da necessidade do silêncio como elemento indispensável de concentração para a apreciação musical;
- Desenvolvimento do gosto pela apreciação musical; e
- Disposição favorável para apreciar a música.

2. Execução

É uma das três atividades principais. Lembre de integrá-la com a apreciação e a composição.

Atividades gerais

Materiais: percepção aural e controle dos sons. Materiais, expressão e forma estão relacionados intensamente na execução. Deste modo, o controle dos sons deverá conduzir ao contorno expressivo e ao senso de direção musical (forma).

- Exploração das possibilidades sonoras dos instrumentos de madeiras segundo sua construção, o seu material e sua forma de tocar;
- Realização de exercícios e jogos de reprodução vocal ou instrumental de intervalos, pequenos motivos rítmico-melódicos ou canções como cantigas de roda, de carnaval, etc.;
- Interpretação de peças de diferentes épocas, culturas e estilos do repertório específico dos diversos instrumentos de madeiras que explorem os elementos técnicos estudados durante o semestre;

- Execução de melodias já estudadas em novas tonalidades, com partitura e sem, visando o treinamento do ouvido e da memória;
- Treinamento permanente e progressivo da memória através da execução de memória de peças ou fragmentos musicais; e
- Execução de peças com acompanhamento harmônico (piano, violão, gravações) para o desenvolvimento do ouvido harmônico

Expressão

- Utilização de diferentes dinâmicas e agógicas para dar cor e expressão à interpretação musical;
- Execução considerando aspectos interpretativos de uma obra musical como a articulação, a acentuação e o fraseado; e
- Fluência na execução visando uma interpretação expressiva.

Forma

- Conhecimento da forma das frases e a estrutura dos padrões tonais e rítmicos das peças executadas;
- Identificação de partes iguais, diferentes, evoluções, etc. na forma musical das peças executadas;
- Conhecimento holístico ou integrado das peças executadas;
- Desenvolvimento do gosto pela execução musical; e
- Disposição favorável para executar peças de diferentes gêneros e estilos com independência do próprio gosto musical.

3. Composição, improvisação e arranjo

É uma das principais atividades da educação musical. Refere-se a todas as formas de invenção musical. O aluno deve tomar decisões sobre materiais, forma e expressão.

- A composição, a improvisação e o arranjo como recurso criativo;
- Participação em jogos de improvisação;
- Improvisação e composição individual e coletiva com ou sem notação;
- Improvisos livres e dirigidos (baseados nos conteúdos trabalhados);
- Realização arranjos em grupo para duas e três vozes de melodias do folclore brasileiro, de peças atuais e de peças do repertório do instrumento; e
- Valorização da composição, a improvisação e o arranjo como prática para o desenvolvimento da criatividade musical.

Materiais

- Improvisações e composições rítmicas;
- Improvisações e composições melódicas sobre escalas pentatônicas, maiores e menores; e
- Exercícios de improvisação sobre encadeamentos harmônicos simples: tônica, subdominante, dominante em andamento lento ou moderado.

Expressão

- Criação e execução de improvisações, arranjos e composições de caráter diferente e utilizando elementos agógicos e dinâmicos diversos.

Forma

- Aplicação de técnicas de improvisação e elementos compositivos: repetição, imitação, pergunta-resposta, variação, desenvolvimento, improvisação, etc.

3. (T)écnica

É uma atividade de apoio à Execução, Apreciação e Composição. Não deve ser o foco principal das aulas.

O instrumento

- Conhecimento das partes do saxofone (boquilha, tudel, corpo, curva e campana); o clarinete (boquilha, barrilete, corpo superior, corpo inferior e campana); flauta (bocal, corpo, e pé);
- A palheta e suas numerações;
- A montagem da boquilha (palheta, braçadeira e boquilha) e do instrumento;
- Manutenção diária do instrumento: limpeza, higienização e kit de limpeza; e
- Interesse pelo cuidado e manutenção do instrumento para um bom funcionamento do mesmo.

Respiração

- Funcionamento básico dos órgãos que atuam na respiração aparelho respiratório e sua função na execução dos instrumentos de madeiras;
- As fases da respiração: inspiração e expiração (retenção: prática para o aumento da capacidade pulmonar);
- Os tipos de respiração atendendo a localização do ar: superior, intercostal/média, diafragmática/baixa e completa;
- Controle do diafragma e dos músculos abdominais que intervêm na respiração;
- Exercícios conscientes e progressivos de respiração com e sem instrumento (notas longas controlando a afinação, a qualidade do som e a coluna de ar) para aumentar a capacidade respiratória e melhorar a qualidade do som;
- Iniciação e desenvolvimento do controle necessário da respiração utilizando jogos e exercícios como meio de experiência para a aquisição da técnica respiratória;
- Aplicação de todos os conhecimentos sobre a respiração para cada instrumento de madeiras. Utilização natural, espontânea e intuitiva da coluna de ar para a preparação da interpretação musical; e
- Valorização da importância da respiração na execução e expressividade musical.

Relaxamento muscular e postura corporal

- Consciência da tensão e do relaxamento nas diversas partes do corpo. Atitude relaxada, relaxamento total e parcial;
- Desenvolvimento de uma postura corporal correta e relaxada em cada instrumento – maneira correta de segurar cada instrumento de madeiras e posicionamento correto do corpo (pés, joelhos, quadris, coluna, tórax, ombros, braços, pescoço, cabeça) nas posturas em pé e sentado;
- Sensibilização da consciência corporal e do equilíbrio muscular. Desenvolvimento da capacidade de percepção que permita aos alunos diferenciar entre relaxamento muscular e o esforço indispensável que exige a execução instrumental;
- Exercícios de alongamento e relaxamento básico de membros superiores e inferiores, de relaxamento e de dissociação (independência) dos músculos;
- Valorização do domínio essencial do corpo no desenvolvimento da técnica instrumental;
- Reconhecimento da importância do uso correto do instrumento e do corpo evitando os maus hábitos corporais e esforços desnecessários; e
- Consciência da necessidade de uma boa postura para um bom desenvolvimento musical.

Produção do Som

- *Embocadura*
 - Posicionamento correto da musculatura envolvida na embocadura, os dentes e os lábios e conscientização da importância do cuidado dos músculos envolvidos na embocadura para uma correta execução.
 - Controle necessário dos músculos faciais que formam a embocadura que possibilita uma correta emissão, afinação, articulação e flexibilidade;
 - Exercícios específicos para o fortalecimento e a flexibilidade da embocadura e dos músculos faciais. (Exercícios de notas longas com crescendo e decrescendo, realizados em frases musicais significativas, preferencialmente vinculadas a algum repertório conhecido pelos alunos ou em composição); e
- *Emissão e sonoridade*
 - Emissão: produção dos primeiros sons apenas com boquilha/bocal e barrilete/tudel;
 - Desenvolvimento da flexibilidade nos intervalos;
 - Exercícios de sonoridade e emissão: controle da emissão e a sonoridade no instrumento em todos os registros e dinâmicas (f, mf, p, pp, ff, sforzando, crescendo, diminuendo, etc.);
 - Exercícios de aquecimento: notas longas. Conscientização da importância dos exercícios de aquecimento para adquirir uma boa sonoridade (fazendo-as soar como música – frases musicais - desde as primeiras notas); e
 - Articulação: A língua e sua função na articulação do som. Prática de diferentes tipos de articulação: tenuto, stacatto, ligadura, acento, etc. Domínio das diferentes combinações de articulações. Técnicas específicas

de cada instrumento: vibrato, frulatti, super agudos, etc.; Valorização da importância dos exercícios de articulação na expressão musical.

- *Afinação*
 - Conceitos básicos de afinação. Prática e desenvolvimento da afinação: terças, quintas, oitavas, cadências perfeitas e plagais. Realização de exercícios de afinação em todos os registros do instrumento. Reconhecimento da própria afinação em relação ao grupo;
 - Trabalho com instrumentos de afinação estável para desenvolver a base de referência auditiva; e
 - Valorização da importância da execução afinada para uma boa interpretação musical.
- *Digitação*
 - O dedilhado. Domínio básico da digitação opcional. Equilíbrio e igualdade rítmica no dedilhado;
 - Prática das habilidades técnicas que requerem os instrumentos. Exercícios mecânicos específicos para cada instrumento em diferentes andamentos;
 - Domínio de toda a extensão tradicional do instrumento em notas naturais;
 - Prática de escalas maiores e suas relativas menores até pelo menos 5 sustenidos ou 5 bemóis. Escala cromática. Prática de escalas modais;
 - Prática de intervalos de terça e quarta com a digitação tradicional;
 - Prática de arpejos maiores e suas relativas menores até pelo menos até 5 sustenidos e bemóis;
 - Reconhecimento das capacidades técnico-musicais próprias do momento e predisposição para o seu aperfeiçoamento;
 - Valorização das habilidades técnicas como meio de expressão musical;
 - Sensibilização da importância de decorar escalas e arpejos para o desenvolvimento técnico; e
 - Valorização da importância da qualidade do som e das habilidades técnicas (afinação, precisão, articulação, respiração, sonoridade, fraseado, vibrato, ornamentos, etc.) para uma boa interpretação musical

Notação musical, leitura e escrita: As atividades de teoria musical ou leitura e escrita musical não devem ser o foco das aulas. Os conteúdos de linguagem musical devem ser apresentados de maneira prática e de acordo com as necessidades do repertório trabalhado em aula.

- Notação não convencional (gráficos, pontos, curvas, etc.). Leitura rítmica e melódica de grafias não convencionais.
- Conhecimento da notação musical nos seguintes aspectos: Pentagrama, Clave de sol, Nome das notas, Fórmulas de compasso simples e compostos (2/4, 3/4, 4/4, 6/8), Figuras de notas e respectivas pausas (semibreve, mínima, semínima, colcheia, e semicolcheia), Barra de compasso (simples, dupla e final), Barra de repetição, 1ª e 2ª casa (ritornello), D.C al fine, D.S al fine ao \$, Sustenido, bemol e bequadro,

Armadura de Clave, Sinais de dinâmica, Andamento (andante, allegro, moderato, etc.), Ligadura de valor, ponto de aumento e diminuição. Fermata, Ligadura de fraseado, Marcação de respiração, Sincopa, Quiáleras.

- Leitura do código musical e de seus elementos
- Leitura à primeira vista de obras ou fragmentos simples
- Escrita de ritmos, melodias, acordes e cadências simples e partituras como apoio para a interpretação e a apreciação
- Aplicação dos conhecimentos gerais da linguagem musical nas características da escrita e literatura do instrumento.
- Interesse pela leitura e escrita como meio de representação da música.

5. (L)iteratura

É uma atividade de apoio, não deve ser o foco principal das aulas. “Literatura de” e “literatura sobre” música; inclui “não somente o estudo contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio da crítica musical, histórico e musicológico”. O trabalho de literatura está basicamente voltado à diversidade cultural dos estilos musicais que devem ser trabalhados na execução, na composição e na apreciação.

- O saxofone, a flauta e o clarinete como instrumentos de sopro;
- Instrumentos da família da flauta, clarinete e saxofone;
- Conhecimento da origem, história e evolução dos instrumentos de madeiras: flauta, clarinete e saxofone;
- Instrumentistas e suas técnicas: apresentação dos principais instrumentistas nacionais e internacionais;
- Conceitos básicos da história da música erudita e popular;
- Os compositores das músicas apreciadas e executadas;
- Contexto histórico e social das peças executadas ou ouvidas;
- Identificação das características e instrumentos de diferentes estilos;
- Comparação de diferentes estilos e períodos históricos.

6. Conteúdos mínimos

Observação: além de qualificadas, a execução e composição foram quantificadas de modo que seja possível verificar também se as turmas estão realizando um número ideal de obras nestas áreas. É importante atentar para:

1) a quantidade é uma referência. É melhor executar e compor bem um número menor de obras do que se concentrar em quantidade, passando de uma obra para outra simplesmente após trabalhar os conhecimentos musicais básicos (materiais, técnica). Tente sempre desenvolver a musicalidade de seus alunos, por mais simples que seja uma determinada obra. Ao invés de acumular um repertório muito grande, pense em equilibrar obras mais

fáceis com outras mais difíceis, que possibilitem o trabalho nas três dimensões de crítica musical (materiais, expressão e forma).

2) diversificar os estilos musicais trabalhados (ver seção literatura), de modo que sejam contemplados os objetivos gerais de oferecer diversidade cultural aos alunos. Lembre também de trabalhar repertório trazido pelos próprios alunos (o que, em diversos casos, pode ser muito mais facilmente trabalhado em atividades de composição).

BÁSICO 1

EXECUÇÃO

- Interpretação de peças de diferentes épocas, culturas e estilos do repertório específico dos diversos instrumentos de madeiras que explorem os elementos técnicos estudados durante o semestre:
 - 1 peça de música erudita
 - 3 peças de música popular, sendo 2 brasileiras
 - 2 peças de estilos, gêneros e culturas variadas
- Execução expressiva de peças com forma AA' e AB.

COMPOSIÇÃO

- Realização de jogos de improvisação rítmica e melódica
- Elaboração de composições próprias e arranjos de peças musicais simples baseado nas notas musicais e figuras estudadas:
 - 1 composição coletiva
 - 1 improvisação individual
 - 1 arranjo
- Aplicação de técnicas de improvisação e elementos compositivos: repetição e imitação

APRECIÇÃO

- Apreciação de 6 peças de estilos diferentes refletindo e discutindo aspectos relacionados com os materiais, a expressão e a forma musicais;
- Reconhecimento sonoro do som, do ruído e do silêncio;
- Reconhecimento do pulso das músicas escutadas;
- Distinção da sonoridade/timbre dos instrumentos de madeiras;
- Reconhecimento auditivo das formas AA' e AB; e
- Criação de hábitos de escuta.

TÉCNICA

- Conhecimento das partes do saxofone (boquilha, tudel, corpo, curva e campana); o clarinete (boquilha, barrilete, corpo superior, corpo inferior e campana); flauta (bocal, corpo, e pé);
- A montagem do instrumento; manutenção diária do instrumento: limpeza, higienização e kit de limpeza;

- Controle básico da embocadura, da postura corporal e da respiração;
- Articulações: tenuto e stacatto;
- Conceitos básicos de afinação: uníssono e intervalos de quinta;
- dedilhado nas posições naturais do instrumento;
- Escalas maiores e respectivas escalas menores: do maior /la menor e fa maior/re menor ou até 2 sustenidos e bemóis; e
- Leitura básica do código musical e de seus elementos: pentagrama, clave de sol, compasso (binário e ternário), barra de compasso (simples, dupla e final), figura de notas (mínimas, semínimas, colcheias e suas pausas) e sinais de dinâmica.

LITERATURA

- Origem do instrumento;
- Aspectos básicos do contexto das peças executadas e dos compositores das mesmas.

BÁSICO 2

EXECUÇÃO

- Interpretação de peças de diferentes épocas, culturas e estilos do repertório específico dos diversos instrumentos de madeiras que explorem os elementos técnicos estudados durante o semestre:
 - 2 peças de música erudita
 - 3 peças de música popular, sendo 2 brasileiras
 - 3 peças de estilos, gêneros e culturas variadas
- Execução de peças com forma ABA e Rondó;
- Execução expressiva de melodias fáceis até duas vozes usando semibreve a mínima, a semínima, a colcheia e a semicolcheia; e
- Utilização de diferentes dinâmicas e agógicas para dar cor e expressão à interpretação musical.

COMPOSIÇÃO

- Elaboração de composições próprias e arranjos de peças musicais simples baseados nas notas musicais e figuras estudadas:
 - 2 composições coletivas
 - 1 improvisação individual
 - 2 arranjos
- Improvisações e composições melódicas sobre escalas pentatônicas, maiores e menores;
- Criação improvisações, arranjos e composições de caráter diferente e utilizando elementos agógicos e dinâmicos diversos; e
- Aplicação de técnicas de improvisação e elementos compositivos: pergunta-resposta e variação.

APRECIÇÃO

- Apreciação de 6 peças de estilos diferentes refletindo e discutindo aspectos relacionados com os materiais, a expressão e a forma;

- Reconhecimento de notas e melodias;
- Reconhecimento das mudanças de intensidade da música relacionadas com o caráter expressivo da música;
- Reconhecimento de divisão binária e ternária do pulso nas músicas escutadas;
- Capacidade de perceber as frases, suas repetições e variações nas formas ABA e Rondo; e
- Reconhecimento auditivo de elementos formais da música: repetição, contraste, variação.

TÉCNICA

- Postura corporal correta e relaxada em cada instrumento;
- Controle necessário dos músculos faciais que formam a embocadura que possibilita uma correta emissão, afinação, articulação e flexibilidade;
- Utilização natural, espontânea e intuitiva da coluna de ar para a preparação da interpretação musical;
- Articulações: ligadura e acento;
- Afinação, intervalos de terça;
- Dinâmicas: f, mf, e p.;
- Domínio de toda a extensão tradicional do instrumento em notas naturais;
- Escalas maiores e respectivas escalas menores até 3 sustenidos e bemóis;
- Desenvolvimento da flexibilidade na execução de intervalos;
- Domínio da leitura do código musical e de seus elementos; e
- Escrita de ritmos, melodias, acordes e cadências simples e partituras como apoio para a interpretação e a apreciação

LITERATURA

- Conhecimento da origem, história e evolução dos instrumentos de madeiras: flauta, clarinete e saxofone.
- Compreensão dos conceitos básicos da história da música erudita e popular (nacional e internacional) relacionada com os estilos musicais executados/apreciados.
- Os compositores das músicas apreciadas e executadas.

BÁSICO 3

EXECUÇÃO

- Interpretação de peças de diferentes épocas, culturas e estilos do repertório específico dos diversos instrumentos de madeiras e do grupo de sopros que explorem os elementos técnicos estudados durante o semestre:
 - 4 peças de música erudita
 - 4 peças de música popular, sendo 2 brasileiras
 - 4 peças de estilos, gêneros e culturas variadas

- Execução expressiva de melodias até quatro vozes considerando aspectos interpretativos de uma obra musical como a articulação, a acentuação e o fraseado;
- Execução expressiva de peças com acompanhamento harmônico (piano, violão, gravações) para o desenvolvimento do ouvido harmônico; E
- Execução expressiva de melodias já estudadas em novas tonalidades, com partitura e sem, visando o treinamento do ouvido e da memória.

COMPOSIÇÃO

- Elaboração de composições próprias e arranjos de peças musicais simples baseados nas notas musicais e figuras estudadas:
 - 3 composições coletivas
 - 3 improvisações individuais
 - 3 arranjos
- Realização arranjos em grupo para duas e três vozes de melodias do folclore brasileiro, de peças atuais e de peças do repertório do instrumento.
- Exercícios de improvisação sobre encadeamentos harmônicos simples: tônica, subdominante, dominante em andamento lento ou moderado.
- Aplicação de técnicas de improvisação e elementos compositivos: contraste e desenvolvimento.
- Manipulação dos materiais utilizados nas atividades de composição dentro das formas: AABB, tema e variações, etc.

APRECIÇÃO

- Apreciação de 8 peças de estilos diferentes (relativas às peças em estudo na execução e composição) refletindo e discutindo aspectos relacionados com os materiais, a expressão e a forma;
- Realização de gravações das execuções e composições em sala de aula e posterior reflexão e análise crítica das próprias interpretações;
- Reconhecimento de motivos melódicos e rítmicos;
- Reconhecimento auditivo de escalas maiores, menores (harmônicas, naturais e melódicas) e modais; e
- Reconhecimento da forma musical: cânone e suíte.

TÉCNICA

- Controle do diafragma e dos músculos abdominais que intervêm na respiração. Os tipos de respiração atendendo a localização do ar: superior, intercostal/média, diafragmática/baixa e completa.
- Domínio das técnicas para a execução musical em grupo: afinação, igualdade de fraseado, sincronismo, precisão rítmica, equilíbrio e unidade sonora.
- Domínio das diferentes combinações de articulações.
- Técnicas específicas de cada instrumento: Vibrato.
- Dinâmicas: crescendo e diminuendo.

- Afinação: controle da afinação em todos os registros do instrumento. Cadências plagais e perfeitas.
- Escalas maiores e respectivas escalas menores até 4 sustenidos e bemóis.
- Prática de arpejos maiores e suas relativas menores até pelo menos até 3 sustenidos e bemóis. Prática de intervalos de terça e quarta até 2 sustenidos ou bemóis. Escala cromática.
- Domínio da leitura e da escrita do código musical e de seus elementos

LITERATURA

- Instrumentos da família da flauta, clarinete e saxofone.
- Instrumentistas e suas técnicas: apresentação dos principais instrumentistas nacionais e internacionais
- Compreensão dos conceitos básicos da história da música erudita e popular (nacional e internacional) relacionada com os estilos musicais executados/apreciados.
- Os compositores das músicas apreciadas e executadas.

7. Métodos e repertório

As obras escolhidas para compor o repertório dos alunos devem atender à seguinte diversidade (escolher equilibradamente, tanto com base na preferência dos alunos quanto para atender a necessidades de desenvolvimento cultural e técnico complementar):

Música folclórica

- Nacional: música folclórica das diversas regiões do Brasil.
- Internacional: música folclórica de diversos países.

Música popular

- Nacional: conhecimento dos diversos gêneros da música popular brasileira relacionando-os aos períodos históricos em que foram desenvolvidos (samba, samba-canção, marcha, choro, bossa nova, MPB, baião, sertaneja, pagode, maracatu, frevo, forró, ciranda, gêneros gaúchos, funk, rock, rap, etc.).
- Internacional: música popular internacional de diversos estilos (pop, rock, metal, reggae, jazz, swing, soul, eletrônica, tecno, dance, new age, rap, funk, country, blues, etc.).

Música erudita

- Nacional: conhecimento da música erudita brasileira e relacioná-la aos períodos históricos em que foi desenvolvida.
- Internacional: conhecimento da música erudita internacional e relacioná-la aos períodos históricos em que foi desenvolvida (Idade Média, Renascença, Barroco, Clássico, Romântico, Moderno).

Material disponível no CDM:

- Da Capo (Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de (banda); Joel Barbosa
- Da Capo Criatividade - Joel Barbosa
- Essential Elements 2000: Hal Leonard Music Publishing
- Arranjos do CDM

Outros materiais recomendados:

- James D. Ployhar: Band Today Part One and Two (A Band Method);
- Jim Evans: Band Folio Book One and Two (Band Method);
- H. Klosé: Método Completo para Saxofone;
- H. Klosé: Método Completo para Clarinete;
- Celso Woltzenlogel: Flauta Fácil – Método Prático para Principiantes.
- Livros e cds do Acervo de Polo
- Material do acervo do educador
- Sites de partituras gratuitos.
- Suplementos Didáticos (disponíveis nos ambientes EaD, em impressão para disponibilização em outubro de 2010) e Instrumentais (em produção, brevemente disponíveis nos ambientes EaD, sendo disponibilizados em versão impressa até o final de 2010).

Anexo 3: Autorização



São Paulo, 28 de maio de 2012

AUTORIZAÇÃO

Informamos que Elizabeth Carrascosa Martínez, aluna do curso de Doutorado em Música, da Universidade Estadual de Campinas, está autorizada a realizar a pesquisa sobre o tema: **O ensino coletivo de instrumentos musicais em projetos socioculturais: estudo da percepção harmônica de alunos de 8 anos do Projeto Guri**, com a finalidade de investigar as relações entre o ensino coletivo de instrumento e o desenvolvimento da percepção harmônica.

A pesquisadora pretende realizar pesquisa de campo no Polo Regional de Sorocaba.

Informamos que a decisão final para participar na referida pesquisa caberá aos pais ou tutores dos alunos.

Atenciosamente,


Alessandra Fernandez Alves da Costa

Diretora Executiva

Associação Amigos do Projeto Guri

Anexo 4: Termo de consentimento



Universidade Estadual de Campinas

Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO

Venho por meio deste, atestar meu consentimento para a realização da pesquisa

“O ensino coletivo de instrumentos musicais em projetos socioculturais: estudo da percepção harmônica de alunos de 6 e 8 anos do Projeto Guri”,

com 60 crianças do Polo Regional de Sorocaba do Projeto Guri. Esta será realizada pela aluna Elizabeth Carrascosa Martínez, do curso de Pós-graduação em Música – Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da professora Dra. Beatriz Senoi Ilari.

Conheço o objetivo central da pesquisa que é investigar as relações entre o ensino coletivo de instrumentos e o desenvolvimento da percepção harmônica em crianças de seis e oito anos de idade do Projeto Guri.

Compreendo que os dados coletados serão mantidos em caráter anônimo, a identidade dos participantes não será revelada de maneira alguma e todas as informações pessoais serão consideradas confidenciais.

Sei que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que não há quaisquer ônus para a instituição participante, sei também que qualquer participante pode desistir de

participar desta pesquisa a qualquer momento.

Estou ciente que a participação na referida pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco físico ou psicológico a seus participantes.

Também fui informado/a que, se assim for minha vontade, poderei obter as informações resultantes da pesquisa em questão.

Assinatura

Nome

Sorocaba, ____ / ____ / ____.

Anexo 5: Informação para os pais sobre o questionário



Universidade Estadual de Campinas

Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Música

Senhores pais,

Estou realizando uma pesquisa para investigar como as crianças, de seis e oito anos do Polo Regional de Sorocaba do Projeto Guri, ouvem e trabalham com a música. Farei atividades para descobrir como cada criança percebe o som. Os dados recolhidos servirão para que eu possa elaborar um trabalho de conclusão de curso (doutorado em música).

Todas as informações serão mantidas em caráter anônimo e a identidade das crianças não será revelada de maneira alguma. A participação nesta pesquisa é voluntária, assim todas as crianças envolvidas poderão desistir de participar a qualquer momento. Também é importante esclarecer que participar destas atividades não acarreta nenhum tipo de risco físico ou psicológico.

Para conhecer melhor as crianças e as famílias do Polo Regional de Sorocaba, elaborei um questionário com perguntas importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Solicito a sua ajuda respondendo o questionário abaixo e enviando para o polo até o dia **17/08/2012 (sexta-feira)**.

Conto com o apoio de todos e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Elizabeth Carrascosa Martínez

Anexo 6: Questionário para os pais ou responsáveis

Questionário para os pais ou responsáveis

NOME DA CRIANÇA: _____

Responsável pelas respostas do questionário: () Pai () Mãe () Outro. Qual?

1) Indique as seguintes datas de nascimento:

Criança: ____/____/____ Pai: ____/____/____ Mãe: ____/____/____

2) Quem mora na casa junto com a criança?

3) Qual a renda média mensal da família? Marque um X na resposta correta.

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| () 1 salário mínimo | () 3 a 5 salários mínimos |
| () 1 a 2 salários mínimos | () mais de 5 salários mínimos |

4) Qual o maior nível de instrução da mãe? Marque um X na resposta correta.

- | | |
|--|--|
| () 1ª à 4ª série incompleta | () Ensino médio completo (antigo 2º Grau) |
| () 1ª à 4ª série completa | () Ensino superior incompleto |
| () 5ª à 8ª série incompleta | () Ensino superior completo |
| () 5ª à 8ª série completa | () Pós-graduação |
| () Ensino médio incompleto (antigo 2º Grau) | |
| () Outro. Qual? _____ | |

5) Qual o maior nível de instrução do pai? Marque um X na resposta correta.

- | | |
|------------------------------|--|
| () 1ª à 4ª série incompleta | () Ensino médio completo (antigo 2º Grau) |
|------------------------------|--|

- ☐ 1ª à 4ª série completa ☐ Ensino superior incompleto
☐ 5ª à 8ª série incompleta ☐ Ensino superior completo
☐ 5ª à 8ª série completa ☐ Pós-graduação
☐ Ensino médio incompleto (antigo 2º Grau)
☐ Outro. Qual? _____

6) Você gosta de ouvir música?

- ☐ Muito pouco ☐ Muito
☐ Pouco ☐ Bastante
☐ Médio

7) Com que frequência você escuta música?

- ☐ todos os dias ☐ uma vez por semana
☐ mais que duas vezes por semana ☐ nunca

8) Onde você mais ouve música?

- ☐ Em casa ☐ No carro
☐ No trabalho ☐ Na igreja
☐ Outro. Qual? _____

9) Que tipo de música você gosta de ouvir? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- ☐ Rock nacional (ex.: Titãs, Los Hermanos, Skank, MX0)
☐ Música *gospel* (ex.: Mara Lima, Aline Barros)
☐ Samba (ex.: Beth Carvalho, Alcyone, Jorge Aragão, Dudu)
☐ Música clássica (ex.: Mozart, Beethoven, Bach)
☐ Sertaneja/Sertaneja Universitária (ex.: Zezé de Camargo e Luciano, Leonardo, Gustavo Lima, Michel Thelo, Jorge e Mateus)
☐ Música eletrônica (ex.: house, techno)
☐ Axé (ex.: Ivete Sangalo, Daniela Mercury)
☐ Pagode (ex.: Fundo de Quintal, Zeca Pagodinho)

() Outro. Qual?

10) Além da criança, alguém da família toca algum instrumento ou participa de alguma atividade musical (coral, banda, entre outras)?

() Não

() Sim.

Quem? _____

Qual?

Onde?

11) Tem algum músico profissional na sua família

() sim () Não

Caso afirmativo

especifique: _____

12) Quanto acha importante incentivar o gosto pela música nas crianças?

() Muito pouco importante

() Muito importante

() Pouco importante

() Bastante importante

() Médio

Por quê?

13) Você acha que o aluno deve aprender música sozinho ou em grupo?

() Sozinho

() Em grupo

() Os dois

Por

quê? _____

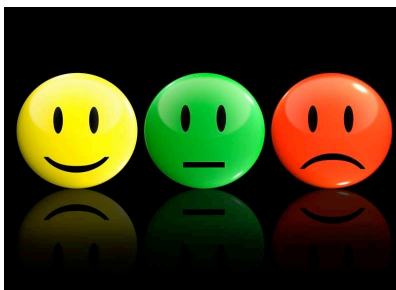
14) Se desejar, deixe seus comentários sobre o tema deste questionário.

Anexo 7: Entrevista para os participantes do estudo

Entrevista para os participantes do estudo

NOME : _____

- 1) Que ano estuda na escola?
- 2) Tem aulas de música na escola?
- 3) O que você faz nas aulas de música da escola?
- 4) Você gosta de ouvir música?
- 5) Que tipo de música você gosta de ouvir? Tem alguma música preferida?
- 6) Onde você mais ouve música?
- 7) Há quanto tempo você estuda música no projeto Guri?
- 8) Você já estudava música antes de entrar no Projeto Guri? Há quanto tempo? Onde?
- 9) Que curso você estuda hoje no Projeto Guri?
- 10) Indique como você se sente quando chega o momento de ir para as aulas de música do Projeto Guri.



- 11) Por que você participa das aulas do Projeto Guri? Porque você quer? Porque os seus pais querem?
- 12) Você toca algum instrumento ou participa de alguma atividade musical fora do Projeto Guri (coral, banda, entre outras)? Qual? Onde? Faz quanto tempo?
- 13) Em geral, como você prefere aprender música, sozinho, com uma turma, ou os dois? Explique.
- 14) Você tem mais alguma coisa para falar sobre o Projeto Guri, aprender musica?

Anexo 8: Questionário para os educadores/as musicais

NOME : _____

Idade: _____

1) Que curso você leciona no Projeto Guri?

- | | |
|--|------------------------------------|
| ☐ Iniciação musical | ☐ Flauta |
| ☐ Canto coral | ☐ Clarinete |
| ☐ Percussão/bateria | ☐ Saxofone |
| ☐ Violão | ☐ Trompete |
| ☐ Violino | ☐ Trombone |
| ☐ Viola | ☐ Eufônio |
| ☐ Violoncelo | |
| ☐ Contrabaixo | |

2) Com que frequência você realiza atividades de audição musical nas suas aulas?

- ☐ Em todas as aulas.
- ☐ A cada duas aulas
- ☐ A cada 4 aulas
- ☐ A cada 8 aulas
- ☐ Outro.Qual? _____

Apresente um exemplo de atividade de audição musical que você utiliza em suas aulas.

3) Com que frequência você toca algum instrumento nas aulas para os alunos ou com os alunos?

- ☐ Em todas as aulas.
- ☐ A cada duas aulas
- ☐ A cada 4 aulas
- ☐ A cada 8 aulas

() Outro.

Qual? _____

4) Qual ou quais instrumentos você toca nas aulas?

5) Pode falar sobre a sua formação musical, pedagógico-musical e instrumento principal?

6) Nas suas aulas você faz questão de incentivar os alunos a se ouvir tocando?

Indique de 1 a 5 (1= nunca; 2= raramente; 3= às vezes; 4= muitas vezes; 5=sempre)

Como você faz isso? _____

7) Nas suas aulas você faz questão de incentivar os alunos a ouvir os colegas ou escutar as diferentes vozes?

Indique de 1 a 5 (1= nunca; 2= raramente; 3= às vezes; 4= muitas vezes; 5=sempre)

Como você faz isso? _____

8) Nas suas aulas você faz questão de incentivar a escuta de acordes e aspectos da harmonia da música?

Indique de 1 a 5 (1= nunca; 2= raramente; 3= às vezes; 4= muitas vezes; 5=sempre)

Como você faz isso? _____

9) Durante o primeiro semestre, que tipo de atividades de audição musical você realizou? Que músicas tocaram os alunos? E que tipo de texturas tinham essas músicas (uníssono, melodia acompanhada, polifonia)? Como foi feito o trabalho?

10) Segundo você, quais as vantagens que o ensino coletivo de instrumentos possui para o desenvolvimento musical dos alunos?

11) Você acha que o ensino coletivo promove o desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos? Explique: _____

12) Se tiver algo mais a dizer sobre o tema do ensino coletivo e o desenvolvimento musical das crianças, por favor utilize o espaço abaixo.

ÍNDICE REMISSIVO

- AAPG, 24, 25, 66, 82, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 265, 266
- ABEM, 24, 41, 68, 265, 266, 268, 271, 272, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 290
- ABRAORFF, 9, 24
- Acervo, 101, 116, 203
- Acompanhamento, 144, 173, 202, 207, 209, 210, 250
- AECID, 10, 24
- Afinação, 78, 79, 80, 81, 107, 147, 149, 205, 210
- África, 39, 88, 134
- Agência de Notícias dos Direitos da Infância. *Ver ANDI*
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Ver AECID. Ver AECID*
- Alexandre Henrique Isler Chagas, 68
- América, 38, 84, 281
- América Latina, 38, 84, 281
- Análise de Componentes Principais. *Ver PCA*
- Análise estatística, 10, 14, 184, 185, 239
- ANDI, 24, 42
- Andrea Matarazzo, 103
- Andreia Dias, 90, 114
- ANOVA, 24, 222, 235
- Aprendizagem, 9, 29, 34, 36, 37, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 96, 107, 110, 115, 118, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 141, 145, 147, 148, 151, 158, 163, 194, 201, 205, 206, 208, 212, 250, 257, 265, 267, 270, 274, 276, 281, 284, 291
- Aprendizagem cooperativa, 9, 73, 74, 75, 76
- prendizagem musical, 29, 34, 36, 37, 46, 49, 76, 79, 96, 107, 120, 132, 133, 145, 151, 158, 250, 270, 274, 276, 281, 284, 291
- Aprendizagem técnica, 79
- Aptidão musical, 79
- Aristóteles, 52
- Arnaldo Antunes, 90, 91, 114
- Arranjo, 110
- Ásia, 39, 49, 134
- Assessoria pedagógica, 45, 82
- Associação Amigos do Projeto Guri. *Ver AAPG.*
- Associação Orff Brasil. *Ver ABRAORFF*
- Atonal, 149, 290
- Audiação musical, 23, 78, 79, 107, 203, 304, 306
- Auditório do Ibirapuera, 91
- Avaliação, 29, 30, 82, 117, 118, 144, 169, 172, 239, 240, 241, 242, 258, 270, 271, 276, 285, 288
- Axé, 192, 197, 300
- Baixo elétrico, 117
- Banco Interamericano de Desenvolvimento. *Ver BID*
- Banda de Turis, 32
- Banda Municipal de Nova Odessa, 65
- Banda Municipal de Sumaré, 65
- Bandas, 31, 40, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 81, 106
- Bandas de jazz, 60
- Bandolim, 103, 117
- Baqueta, 135
- Bateria, 117, 168, 198, 201, 304
- Behaviorismo, 122
- BID, 24, 86, 97
- Bloco do Guri, 91
- Bossa nova, 192
- Brasil, 8, 9, 24, 25, 28, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 62, 63, 64, 65, 72, 77, 82, 88, 102, 109, 110, 142, 144, 159, 165, 166, 259, 263, 265, 266, 268, 272, 274, 275, 278, 280, 281, 286, 287, 290
- Cadência, 154, 170

- Canto coral, 15, 19, 23, 56, 63, 92, 109, 111, 163, 168, 198, 201, 202, 206, 208, 210, 225, 235, 249, 265
 CASA (Fundação), 24, 42, 84, 85, 92, 97, 108, 111, 112, 113
 Cavaquinho, 103, 109, 117
 CEDEFOP, 24, 47, 268
 Celetização, 119
 CEM, 24, 66
 CEMASP, 24, 66
 Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. *Ver CEDEFOP*
 Choro, 63, 104
 Clarinete, 109, 111, 112, 201, 270
 Claude-Henry Joubert, 52
 CMP, 24, 107
 Cognição, 129, 145, 280, 286
 Compasso, 80, 144, 145, 170, 173, 176, 177, 179, 203, 229, 231, 240, 254, 260
 Composição, 75, 77, 109, 110, 115, 117, 134, 135, 140, 141, 143, 149, 267
Comunitat Valenciana, 31
 Conceito de conservação, 127, 128
 Congadas, 40
 Conservatório Carlos Gomes, 64
 Conservatório de Guarulhos, 66
 Conservatório Dramático Musical “Dr. Carlos de Campos”, 66
 Conservatório Estadual de Tatuí, 65
 Coral, 49, 62, 78, 84, 88, 92, 94, 99, 111, 113, 114, 162, 193, 198, 199, 200, 208, 215, 225, 249, 300, 303, 304
 Cordas
 (instrumentos de), 56, 57, 64, 65, 66, 67, 68, 84, 92, 94, 111, 113, 117, 210, 212, 269, 270, 279
 Crianças, 8, 14, 31, 33, 34, 35, 40, 42, 43, 44, 46, 70, 73, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 168, 170, 173, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 194, 205, 207, 208, 210, 211, 232, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 267, 274, 276, 278, 283, 295, 297, 300, 307
 Criatividade, 70, 76, 115, 134
 Crousier, 49, 50, 51, 77, 80
 Cultura local, 108, 115
 Cultura popular, 39, 40, 90
 Da Capo
 (método), 68, 116, 283, 291
 Desenho, 127, 128, 148, 151
 Desenvolvimento da linguagem, 128
 Desenvolvimento intelectual, 99, 125, 126, 130
 Desenvolvimento musical, 14, 15, 20, 22, 29, 33, 34, 71, 72, 107, 108, 110, 120, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 159, 160, 205, 247, 248, 250, 256, 257, 258, 262, 263, 267, 288, 306, 307
 Desvio padrão, 23, 164, 165, 185, 218, 219, 220, 223, 225, 232, 235
 Dewey, John, 53, 74
 Dissonâncias, 149, 155
 Durkheim, Émile, 53
 EA, 24
 ECA, 24, 93, 291
 Educação
 formal, 46
 informal, 47
 moderna, 69
 musical, 9, 10, 14, 15, 30, 31, 34, 37, 39, 41, 45, 47, 49, 52, 53, 57, 58, 59, 62, 69, 70, 71, 84, 89, 94, 98, 100, 101, 102, 105, 109, 133, 143, 158, 160, 201, 206, 258, 262, 263, 268, 269, 270, 273, 276, 278, 279, 280, 282, 283, 286, 287, 288
 Educador musical, 45, 64, 108, 119, 206, 239, 279
 Efeito aleatório, 225, 235
El sistema da Venezuela, 45

EMAC, 24, 66
 EMESP, 24, 66, 92
 Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. *Ver ENECIM*
 Enculturação, 15, 121, 132, 141, 145, 154, 157, 158, 246, 248, 250, 255, 257, 261
 ENECIM, 24, 51, 67, 266, 270, 271, 272, 282, 288
 Ensino
 coletivo, 14, 15, 28, 32, 33, 34, 35, 41, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 96, 105, 106, 107, 108, 117, 160, 163, 168, 193, 200, 205, 227, 243, 249, 258, 259, 261, 262, 270, 271, 273, 291, 295, 306, 307
 musical, 44, 53, 70, 71, 89, 100, 102, 108, 168
 Entrevistas, 14, 18, 29, 30, 125, 167, 181, 182, 184, 185, 194, 212, 213, 215, 239, 240, 241, 248, 249
 Escala, 135, 156, 207, 208, 210, 211, 235
 Escola de Música do Estado de São Paulo. *Ver EMESP*
 Escola Pública “9 d'Outubro”, 10
 Escuta harmônica, 204
 Espontaneidade, 141
 Estado de São Paulo, 63, 64, 65, 66, 85, 86, 90, 92, 93, 95, 103, 163
 Estados Unidos, 28, 33, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 72, 256, 259
 Estatuto da Criança e do Adolescente. *Ver ECA*
 Estilo, 55, 71, 139, 145
 Estímulos musicais, 128, 154, 257
 Estruturas musicais, 149
 Estudo do comportamento, 37
 Etapas cognitivas, 122
 Eufônio, 112, 304
 Europa, 32, 33, 38, 54, 55, 72, 134
 Execução musical, 32, 150, 285
 Experiência
 estética, 46, 139
 sonora, 145
 Experimentação, 47, 141
 FEBEM, 25, 42
 Fenômeno musical, 36, 37
 FESNOJIV, 25, 38, 39, 272
 Festas do boi, 40
Festival de Inverno de Campos de Jordão, 84, 85
 Flauta, 72, 109, 111, 112, 195, 198, 207
 Formação cultural, 115
 Freitas, 44, 90
 FUMCAD, 25, 95
 FUNARTE, 25, 64
 Função simbólica, 127, 128
 Funções harmônicas, 152, 158
 Fundação Casa. *Ver CASA*
 Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. *Ver CASA*
 Fundação de Desenvolvimento Cultural de Sorocaba. *Ver FUNDEC. Ver FUNDEC*
 Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor. *Ver FEBEM*
 Fundação Nacional de Arte. *Ver FUNARTE. Ver FUNARTE*
 Fundação Orsa, 66
 Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Ver FESNOJIV*
 FUNDEC, 25, 200
 Fundo Municipal da Criança e do Adolescente. *Ver FUMCAD. Ver FUMCAD*
 Funk, 120, 133, 192
 Gospel, 190, 192, 197, 299
 GR (*Grupo de Referência*), 25
 Grupos musicais, 114
 Guitarra, 117
 Guri. *Ver Projeto Guri*
 Harmonia, 14, 20, 21, 23, 139, 144, 145, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 204, 218, 219, 221, 222, 224,

225, 227, 228, 231, 233, 235, 236, 238, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 306

Heavy metal, 192

IDH, 25, 101, 166

II Encuentro Internacional de Orquestras Infantiles y Juveniles, 91

Improvisação, 40, 71, 110, 115, 134, 210, 211, 260

Índice de Desenvolvimento Humano. Ver IDH.

Iniciação musical, 14, 23, 35, 58, 64, 67, 71, 72, 73, 92, 93, 109, 111, 160, 163, 168, 198, 199, 201, 206, 208, 227, 243, 249, 304

Instituto Baccarelli, 66

Instituto Pão de Açúcar, 66

instrumentos, 15, 18, 19, 28, 33, 34, 35, 47, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 90, 99, 103, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 135, 139, 163, 167, 194, 195, 200, 202, 207, 208, 210, 225, 237, 239, 249, 259, 261, 262, 270, 271, 274, 283, 295, 305, 306

Inteligência musical, 81

Intensidade, 139, 146, 150, 152, 172, 207, 208, 210, 211

Interação social, 74, 123

ISME, 25, 69, 279

Itália, 86

Dalcroze, Jacques 70, 277

Jazz, 81, 114

Jogo, 71, 126, 127, 128, 135, 136, 148

Kodály, Zoltán, 70, 71

Lei Rouanet, 95

Leitura musical, 80, 107, 210

Linguagem musical, 79, 98, 207, 210, 259, 261

Línguas estrangeiras, 62

Matemática, 62

Materiais didáticos, 58, 116

Maduração biológica, 124

MEC, 25, 55, 64

Melodia, 20, 21, 75, 147, 155, 156, 157, 170, 171, 172, 176, 178, 179, 182, 205, 208, 209, 212, 218, 219, 221, 222, 227, 231, 233, 235, 236, 238, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 261, 266, 306

Memória, 124, 145, 148, 208, 254

Mendelssohn, Felix, 55

Meninos do Morumbi, 41, 66

Metalofone, 135

Método
de ensino, 50, 68
quase-experimental, 161

Metodologia, 14, 34, 47, 51, 55, 56, 59, 62, 64, 66, 67, 72, 74, 76, 83, 110, 160, 162, 168, 169, 184, 185, 206, 243, 249, 257, 258, 259, 262, 270
de ensino, 14, 47, 55, 59, 62, 64, 74, 83, 160, 162, 168, 206, 243, 259, 262

Ministério da Educação e Ciência (Brasil). Ver MEC

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ver MST

Movimento Maidstone, 58

MPB, 90, 192, 197

Música, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 116, 127, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 162, 163, 167, 168, 170, 172, 173, 179, 180, 181, 183, 184, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 214, 215, 221, 225, 226, 227, 235, 239, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 306

caipira, 104
 clássica, 192, 197, 300
 eletrônica, 192, 197, 300
 erudita, 99, 103
 infantil, 192, 197
 instrumental, 192, 209
 popular, 99, 103, 205
 popular brasileira. *Ver* MPB.
 tonal, 15, 19, 149, 245, 248, 256, 261
 sertaneja, 192, 197, 300
 Musicalidade, 70, 71, 107
 Musicalização, 51, 58, 72, 266
 Nações de maracatu, 40
 Notação
 musical, 151
 tradicional, 151
 Oficina Cultural Amácio Mazzaropi, 84
 ONG, 25, 41, 91
 ONU, 25, 87
 OR
 (odds ratio), 222, 223, 224, 226, 227, 244, 245, 247, 249, 250
 Orff, Karl, 9, 24, 70, 71, 260, 274
 Orff-Schulwerk
 (abordagem), 71
 Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. *Ver* OSCIP. *Ver* OSCIP
 Organização das Nações Unidas. *Ver* ONU. *Ver* ONU. *Ver* ONU
 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Ver* ONU
 Organização Não Governamental. *Ver* ONG
 Orquestra Paulista Juvenil do Guri, 86
 Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. *Ver* OSESP.
 OSCIP, 25, 104
 OSESP, 25, 88
 PAE, 25, 118
 Pagode, 192, 197, 300
 Pandeiro, 135
 Papa Bento XVI, 89
 Participação ativa, 52, 115
 PCA, 25, 212, 213
 PCCISP, 25
 Percepção
 auditiva, 34, 150, 205, 258, 307
 harmônica, 14, 15, 29, 30, 34, 35, 69, 82, 120, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 184, 185, 212, 213, 239, 240, 241, 243, 247, 249, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 295
 Percussão, 84, 92, 94, 106, 109, 111, 113, 114, 117, 168, 198, 201, 207, 208
 Performance, 17, 40, 46, 49, 59, 61, 107, 110, 140, 141, 143, 148, 181, 212, 217, 218, 255, 267, 273, 276, 283
 Perspectiva
 mecanicista, 122, 123
 organísmica, 122, 123
 psicanalítica, 122
 Piaget, Jean, 22, 73, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 142, 148, 268, 284
 Planejamento, 116, 258
 PMC, 25
 Polifônica
 (música), 80, 205, 262
 Pop, 192, 197
 Porcentagem de confiabilidade, 241, 242
 PPP, 25, 90, 105, 110, 116, 118
 Prática
 coletiva, 32, 49, 50, 68, 76, 77, 79, 81, 84, 96, 102, 106
 musical coletiva, 38, 39, 49
 Preparação rítmica, 71
 Primeira Guerra Mundial, 59, 60
 Princípios metodológicos, 115
 Profissionalização, 40, 42
 Programa Cultura e Cidadania para a Inclusão Social. *Ver* PCCISP. *Ver* PCCISP
 Programa de Música Comunitária. *Ver* PMC
 Progressão harmônica, 153, 244, 253, 254
 Projeto
 Axé, 65

- Camerata, 66
 da Tim, 66
 de Fábricas de Cultura do Governo de São Paulo, 86
 Guri, 9, 14, 22, 23, 28, 33, 34, 35, 42, 45, 65, 66, 68, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 163, 166, 181, 184, 196, 197, 198, 199, 200, 214, 225, 227, 235, 247, 248, 261, 265, 266, 285, 293, 295, 297, 302, 303, 304
 Nova Harmonia, 66
 Político Pedagógico. *Ver PPP.*
 social, 39, 281
 Toque de Lata, 66
 Veredas, 66
 Villa-lobinhos, 41
 de música comunitária, 45, 47, 106, 138
 Projetos socioculturais, 28, 34, 37, 38, 43, 44, 45, 82, 118, 258, 295
 Psicologia, 14, 125, 265, 268, 273, 283, 290, 291
 Social, 37, 39, 74, 291
 p-valor, 23, 222, 223, 224, 226, 227, 234, 235, 236, 245, 250
 Raciocínio lógico, 127, 148
 Regência, 86, 88, 118
 Reino Unido, 38, 134
 Repertório, 99, 107, 109, 115, 116, 118, 149, 203, 204, 289
 Representação musical, 151
 Ritmo, 51, 77, 78, 79, 80, 132, 140, 147, 208, 210, 260
 Rock, 192, 197, 299
 Sala São Paulo, 88, 90
 Samba, 40, 63, 192, 197, 299
 Santa Marcelina, Organização Social de Cultura, 82, 89
 Sax, 112
 SEC, 25, 26, 83, 84, 86, 87, 89, 96, 97, 285
 Secretaria de Estado da Cultura do Governo de São Paulo. *Ver SEC*
 Século XIX, 37, 52, 54, 120
 Século XX, 37, 39, 57, 63, 69, 125, 270
 Senso de tonalidade, 14, 15, 152, 153, 154, 157, 243, 244, 248
 Sequência
 de acordes, 154
 de melodias, 154
 Serviço Social da Indústria. *Ver SESI.*
 Ver SESI. Ver SESI
 Serviço Social do Comércio. *Ver SESC.*
 Ver SESC. Ver SESC
 SESC, 24, 26, 64, 66
 SESI, 26, 64, 65
 Sociedade Internacional de Educação Musical. *Ver ISME.*
 Sopra, 33, 63, 68, 94, 116
 Suíça, 85
 Suzuki (*método*), 70, 72, 249, 260
 Teoria
 da autorrealização, 122
 do processamento da informação, 123, 124
 do reforço, 122
 ecológica, 123, 124
 etológica, 123, 124
 musical, 107, 143, 195
 piagetiana, 129, 131, 142
 psicossexual, 122
 psicossocial, 122
 Textura, 145, 146, 205, 209
 Timbre, 78, 128, 139, 146, 152, 172, 177, 179, 254, 260, 269
 Tonalidade, 14, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 157, 158, 170, 172, 175, 176, 177, 218, 219, 243, 244, 245, 247, 249, 254, 256, 260, 261
 Trabalho de campo, 14, 34, 65
 Treino específico, 145, 249, 255, 257, 262
 Triângulo (*instrumento*), 135
 Trombone, 112, 304
 Trompa, 112
 Trompete, 112, 198, 304

Tuba, 112
 Tufts, 53
 UDESC, 26, 41
 UFBA, 26, 65, 68, 282
 UFC, 4, 26, 68
 UFG, 24, 26, 66, 68, 270
 UFRGS, 26, 68
 UFSCAR, 26, 68
 ULM, 26, 66
 UNESCO, 26, 70
 UNESP, 26, 66, 273
 UNICAMP, 4, 8, 26, 68, 166, 269
 Universidade de Campinas, 65
 Universidade de Genebra, 85
 Universidade de Minnesota, 74
 Universidade de São Paulo. *Ver USP*
 Universidade do Estado de Santa Catarina. *Ver UDESC. Ver UDESC*
 Universidade Estadual de Campinas. *Ver UNICAMP*
 Universidade Federal da Bahia. *Ver UFBA. Ver UFBA. Ver UFBA. Ver UFBA.*
 Universidade Federal de Goiás. *Ver UFG. Ver UFG. Ver UFG.*
 Universidade Federal de São Carlos. *Ver UFSCAR*
 Universidade Federal do Ceará. *Ver UFC*
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Ver UFRGS. Ver UFRGS. Ver UFRGS. Ver UFRGS.*
 Universidade Livre de Música. *Ver ULM*
 USP, 26, 67, 291
Ver UNESP.
 viola caipira, 109, 117
 violão, 23, 65, 68, 72, 109, 114, 117, 168, 198, 201, 202, 206, 210, 211, 225, 249, 270, 288, 289
 Violino, 198, 304
 Violoncelo, 198, 304
 Vygotsky, Lev, 73, 123, 130, 262
 Willems, Edgar, 64, 70, 71, 260
 Xilofone, 135, 207