

MÚSICA

Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta

Adriana Miana de Faria

**Tese de Doutorado
Rio de Janeiro
2018**



(UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

**Uma vivência educacional em projeto social:
a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta**

Adriana Miana de Faria

Orientadora: Mônica de Almeida Duarte

Coorientadora: Zoia Ribeiro Prestes

Rio de Janeiro, 2018

**Uma vivência educacional em projeto social:
a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta**

por

Adriana Miana de Faria

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob a orientação da Professora Dr^a Mônica de Almeida Duarte e coorientação da Professora Dr^a Zoia Ribeiro Prestes.

Rio de Janeiro, 2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F224 Faria, Adriana Miana de
Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta / Adriana Miana de Faria. -- Rio de Janeiro, 2018. 481f.

Orientadora: Mônica de Almeida Duarte.
Coorientadora: Zoia Ribeiro Prestes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2018.

1. Ensino de Música. 2. Percepção Musical. 3. Espaço Cultural da Grotta. 4. Teoria Histórico-cultural. I. Duarte, Mônica de Almeida, orient. II. Prestes, Zoia Ribeiro, coorient. III. Título.

Autorizo a reprodução (fotocópia ou outros meios) da minha tese *Uma vivência educacional em projeto social: a percepção musical no Espaço Cultural da Grotta*, para fins didáticos.

Adriana Miana de Faria



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Programa de Pós-Graduação em Música -
PPGM Mestrado e Doutorado

UMA VIVÊNCIA EDUCACIONAL EM PROJETO SOCIAL: A PERCEPÇÃO MUSICAL
NO ESPAÇO CULTURAL DA GROTA

por

ADRIANA MIANA DE FARIA

BANCA EXAMINADORA

Mônica Duarte

Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte (orientadora)

Zoia Prestes

Professora Doutora Zoia Ribeiro Prestes (coorientadora)

Ana Flávia Lopes Miguel

Professora Doutora Ana Flávia Lopes Miguel

Caio Nelson de Senna Neto

Professor Doutor Caio Nelson de Senna Neto

Marcelo Carneiro de Lima

Professor Doutor Marcelo Carneiro de Lima

Mercedes Villa Cupolillo

Professora Doutora Mercedes Villa Cupolillo

Conceito: *Aprovado*

DEZEMBRO DE 2018

Dedico esta tese à minha amada amiga/irmã Suely Pereira de Mendonça
e a todos do Espaço Cultural da Grota que fizeram parte da pesquisa.

Agradecimentos

Ao tempo, esta dimensão que nos permite ir tecendo relações e ao espaço, pela possibilidade de acolher tantos em mim. Também ao tempo que os nossos antepassados escreveram por meio de suas existências e nos ofertaram com tantas criações;

A todas e todos que possibilitaram a realização deste trabalho;

Aos professores Janice Werneck, Maria José Sobreira (*in memoriam*), Ermelinda A. Paz e Hélio de Oliveira Sena por todas as contribuições para a minha formação;

Às minhas queridas orientadoras Mônica Duarte e Zoia Prestes, por me ensinarem tanto por meio das palavras e seus significados sensíveis. Agradeço pela delicadeza de me conduzirem a novos horizontes;

Aos membros da banca da defesa de tese, Ana Flávia Lopes Miguel, Caio Nelson de Senna, Marcelo Carneiro, Mercedes Villa Cupolillo, Sara Cohen e Sílvia Garcia Sobreira, por todas as sugestões;

Aos membros da banca de ensaio e/ou de qualificação, Ermelinda A. Paz, Sílvia Garcia Sobreira e Luciana Requião, pelas leituras e contribuições;

Ao colega Rodolfo Cardoso pelo incentivo;

Ao querido Silvio Mehry e a funcionária Patrícia M. G. França por todas as colaborações;

À amiga de doutorado Ilana Linhales, pelas prosas, leituras e pelos momentos de folga que, antigamente, eram acompanhados por cafés e cigarros,

Às minhas colegas do grupo NUTHIC e de disciplinas, pela possibilidade de conversarmos e discutirmos sobre tantos assuntos;

À Lenora Mendes e Marcio Selles, aos quais tive a oportunidade de conhecer em 2013, por ensinarem a todos nós o significado da palavra generosidade, também pela escuta atenta, pelas palavras, por transformá-las em ações, e por me receberem e acolherem;

À querida Claudia Seabra Melo, que zela por todos do Espaço Cultural da Grota, pela amizade e carinho;

A todas e todos os sujeitos/atores presentes, participantes desta pesquisa, por possibilitarem o meu desenvolvimento;

À minha amada mãe, Benvinda Miana de Faria, *in memoriam*, pelo amor e exemplo, e ao meu pai, Ormeu Lopes de Faria, *in memoriam*, pelas possibilidades de vida;

À Suely Pereira de Mendonça, por compartilharmos a vida e por todas as conversas, sugestões e contribuições; obrigada por tudo, inclusive por sempre acreditar, até mais que eu, que este dia iria chegar;

À Maria da Paz Lima, *in memoriam*, pelo carinho que nutriu a minha vida;

À Doris Kosminski, pelo tempo que disponibilizou e que compartilhamos, por todo o incentivo, colaborações e contribuições;

À Ethel Kosminski, pelo carinho e delicadas recomendações para conhecer e caminhar em outro território;

Aos queridos colegas Alexandre Caldi, Alexandre Luiz, Bianca Filippelli, Claudia Alvarenga, Laura Valle, Maria Helena Cavalcanti e Pablo Panaro;

À Mariana Mattos, Karina Barros e Raquel Rech, por todos os cuidados recebidos e pelos encontros aqui e acolá;

À Mercedes Villa Cupolillo, pela presença, escuta, indicações e, sobretudo, por sua generosidade no decorrer da minha existência;

À minha amada sobrinha, Fernanda Cupolillo, pela revisão e possibilidade de irmos tecendo a nossa relação;

À minha mana amada, Halila, pela boa energia e generosidade de me dar umas férias em assuntos tão delicados para nós;

Ao meu amado sobrinho, Luiz Miana, que me cuidou e cuida com tanta competência e amor;

À querida Leyla Brito, que sempre me mostrou outros pontos de escuta e de vista;

À Guta Menezes, pela generosidade, delicadeza e trabalho artístico em momentos tão delicados da nossa história política, que me possibilitou vivenciar pausas renovadoras por meio da Arte;

Aos que sempre me impulsionaram a refletir sobre a educação por meio da percepção musical;

Esta pesquisa não seria possível sem as contribuições de Marluce Ferreira, Thiago Monteiro, Diana Pazzini, Carlos Rodrigues, Giovanna Pelliccione Souza, Anderson Reis, Cris Delanno, Carlos Moreira, Leonardo Pinheiro, Francisco Teixeira, José Carlos Vidal, Priscila Almeida Vidal, Alexandra Seabra, Raquel Terra, Amanda Mateus, Albert Duarte, Mylena Fernandes, Rui Kopp, Elias Amador, Melissa Cathaldo, Guta Menezes, Wallace Lopes, Dayra Olmos, Leonardo Taveira, Maria Helena Cavalcanti, Analu Martins, Henrique Machado, Thaís Motta, Norival Cruz, Amanda Jacometi, Tiago Batistone, dentre tantos outros. A todos eles, meu obrigada!

Resumo

Esta pesquisa abordou a prática da percepção musical, como atividade de instrução, no Espaço Cultural da Grotta (ECG), localizado na comunidade da Grotta do Surucucu, em Niterói. O ECG é um projeto social de natureza pedagógica e social, cujo foco é o fazer musical. O objetivo desta pesquisa foi investigar de que forma a atuação acadêmica por meio do ensino da percepção musical, e seu papel auxiliar na performance, pode contribuir na instrução dos participantes do ECG. Os encontros realizados no primeiro semestre de 2017, no ECG, foram organizados em quatro categorias: Curso de férias, Percepção - sábado, Teoria 3, e Percepção - professores e monitores. Nestes encontros foram investigadas novas formas de instrução, por meio da percepção musical, para se realizar as atividades em grupo, com o intuito também de fortalecer o caráter de colaboração e de descontração auxiliando o fortalecimento de relações afetivas e de cooperação. Esta pesquisa apoiou-se na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018) e se fundamentou em ideias de Lev S. Vigotski (2009) a respeito do desenvolvimento da criação e da imaginação. Este autor norteou tanto a prática da pesquisa quanto a análise das ações propostas. Foram empregados procedimentos metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2001; TRIPP, 2005), por meio do projeto de extensão universitária intitulado *Percepção*, cuja meta é colaborar com projetos sociais, por meio de atividades de instrução voltadas para o ensino da percepção musical. No projeto de extensão, a percepção musical, a partir do quadro teórico desenvolvido, e para além do treino da escrita e leitura musical cantada, foi uma área que contribuiu na compreensão musical e nos materiais sonoros empregados na prática instrumental e vocal, individual e coletiva; colaborou com o autodesenvolvimento e com as atividades de imaginação e de criação, na área da música.

Palavras-chave: Ensino de Música; Percepção Musical; Espaço Cultural da Grotta; Teoria Histórico-cultural.

Abstract

This research approached the practice of musical perception, as an instructional activity, in Grota Cultural Space (ECG), located in the community of Grota do Surucucu, in Niterói. The ECG is a social project of pedagogical and social nature, whose focus is the musical making. The objective of this research was to investigate how academic performance through the teaching of musical perception, and its auxiliary role in performance, can contribute to the instruction of ECG participants. The meetings held in the first half of 2017 on the ECG were organized into four categories: Holiday Course, Saturday Perception, Theory 3, and Perception - Teachers and Monitors. In these meetings, new forms of instruction, through musical perception, were investigated in order to carry out group activities, with the intention of strengthening the character of collaboration and relaxation, helping to strengthen affective and cooperative relationships. This research was based on historical-cultural theory (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018) and was also based on ideas of Lev S. Vigotski (2009) regarding the development of creation and imagination. This author guided both the practice of the research and the analysis of the proposed actions. Methodological procedures of the action research (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2001; TRIPP, 2005) were employed through the university extension project entitled Perception, whose goal is to collaborate with social projects, through instructional activities directed at teaching of musical perception. In the project of extension, the musical perception, from the theoretical framework developed, and beyond the training of the written and sung musical reading, was an area that contributed in the musical understanding and in the sound materials used in the instrumental and vocal practice, individual and collective; collaborated with the self-development and with the activities of imagination and creation, in the area of music.

Keywords: Music Teaching; Musical Perception; Grota Cultural Space; Historical-cultural Theory.

Résumé

Cette recherche a abordé la pratique de la perception musicale, en tant qu'activité pédagogique, dans l'espace culturel de Grota (ECG), situé dans la communauté de Grota do Surucucu, à Niterói. L'ECG est un projet social à caractère pédagogique et social, dont la focalisation est la création musicale. L'objectif de cette recherche était d'explorer comment la performance académique, à travers l'enseignement de la perception musicale, et son rôle auxiliaire dans la performance, pouvaient contribuer à l'enseignement des participants à l'ECG. Les réunions tenues au premier semestre de 2017, sur l'ECG, ont été organisées en quatre catégories: Cours de vacances, Perception du samedi, Théorie 3 et Perception - Enseignants et moniteurs. Au cours de ces réunions, de nouvelles formes d'instruction, inspirées de la perception musicale, ont été explorées afin de mener des activités de groupe, dans le but de renforcer le caractère de collaboration et de relaxation, contribuant ainsi à renforcer les relations affectives et coopératives. Cette recherche était basée sur la théorie historico-culturelle (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018) et était aussi basée sur les idées de Lev S. Vigotski (2009) concernant le développement de la création et de l'imagination. Cet auteur a guidé à la fois la pratique de la recherche et l'analyse des actions proposées. Des procédures méthodologiques de recherche-action (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2001; TRIPP, 2005) ont été utilisées à travers du projet d'extension universitaire Perception, qui a pour objectif de collaborer à des projets sociaux au moyen d'activités pédagogiques visant à enseigner de la perception musicale. Dans le projet d'extension, la perception musicale, à partir du cadre théorique développé et au-delà de la formation à la lecture musicale écrite et chantée, était un domaine qui contribuait à la compréhension musicale et aux matériaux sonores utilisés dans la pratique instrumentale et vocale, individuelle et collective; collaboré avec le développement de soi et avec les activités d'imagination et de création, dans le domaine de la musique.

Mots-clés: enseignement de la musique; Perception musicale; Espace culturel Grota; la Théorie Historico-culturelle.

Listas de: exemplos musicais, tabelas e gráficos, fotos e figuras.

Exemplos musicais

Exemplo musical 1- a e b	Exemplo de escritas da mesma melodia, que se utilizam, respectivamente, de sílabas, letras e números.
Exemplo musical 1- c e d	Melodia do método Galin (1818) escrita com as figuras rítmicas utilizadas atualmente. De cima para baixo, podem se ler as sílabas empregadas no sistema absoluto, no sistema relativo método Kodály (dó-móvel) e no sistema relativo método de Gazzi de Sá.

Tabelas e gráficos

Tabela 1	Prática de emissão vocal a três vozes. Fonte: (SÁ, 1990, p. 232).
Tabela 2	Gráfico sonoro dos graus 1- <u>7</u> - <u>6</u> - <u>7</u> -1.
Tabela 3	Gráfico sonoro dos graus 1- <u>5</u> -1- <u>7</u> -1.
Tabela 4	Tabela harmônica T - D - T.
Tabela 5	Tabela harmônica T - D - T - D.
Tabela 6	Tabela harmônica T - S - T - D.
Tabela 7	Tabela harmônica T - D - T - S - D - T.
Tabela 8	Tabela harmônica T - S - D.
Tabela 9	Tabela harmônica - modo mixolídio.
Tabela 10	Tabela harmônica – modo lídio.

Fotos. Todas as fotos, sem menção de crédito, fazem parte do acervo da autora dessa tese. As fotos não tem o mesmo padrão, são recortes para destacar o que está sendo ilustrado.

Foto 1	Vista panorâmica da grade de segurança da rampa e do segundo pavimento.
Foto 2	Joelho 90° de 20mm ou ½” fixado no lado esquerdo
Foto 3	Tê de 90° soldável 20mm ou ½”
Foto 4	4 tubos de 35 cm de PVC de 20mm ou ½” com conexões para um lado do elástico-pentagrama
Foto 5	Joelho 90° de 20mm ou ½” fixado no lado direito
Foto 6	Elástico-pentagrama firmado com os pés do banco, no espaço multiuso área coberta.
Foto 7	Elástico-pentagrama firmado com os pés das cadeiras, no espaço multiuso área coberta.

Foto 8	Elástico-pentagrama firmado com os pés das cadeiras, na sala 2.
Foto 9	Elástico-pentagrama no espaço multiuso área descoberta.
Foto 10	Elástico-pentagrama os pés posicionados na linha.
Foto 11	Atividade de indicar por meio dos passos as alturas e suas durações no elástico-pentagrama.
Foto 12	Elástico-pentagrama com participante criando uma pequena forma vocal a duas vozes.
Foto 13	Elástico-pentagrama com participante criando uma pequena forma vocal a uma voz.
Fotos 14, 15, 16 e 17	Passando o som com as mãos em forma de concha. Atividade de passar o som para o colega reproduzir a altura.
Fotos 18 e 19	Passando os sons com as mãos em forma de concha.
Foto 20	Cartelas do bingo.
Foto 21	Quadrados de EVA para marcar a tabela do bingo.
Foto 22	Cartela de 2015, “funk da bordadura”.
Foto 23	Cartelas com pequenos trechos rítmicos
Foto 24	Uma cartela com pequenos trechos rítmicos.
Foto 25	Dominó de notas para diferentes claves.
Foto 26	Uma cartela do dominó de notas.
Foto 27	Dominó de 3ªM e m.
Foto 28	Duas cartelas do dominó de 3ª que se combinam.
Foto 29	Baralho-dominó de intervalos
Foto 30	Cartelas combinadas do baralho-dominó de intervalos.
Foto 31	Baralho de notas nas claves.
Foto 32	Dominó de armadura de clave.
Foto 33	Uma cartela do dominó de armadura de clave.
Foto 34	Dominó de figuras rítmicas e suas proporções.
Foto 35	Uma cartela do dominó de figuras rítmicas e suas proporções.
Foto 36	Dominó de unididade de compasso (U.C.) e unidade de tempo (U.T.)
Foto 37	Cartelas que se combinam pela U.C.
Foto 38	Cartelas que se combinam pela U.T.

Foto 39	Dominó do campo harmônico dos modos maior e menor nas formas naturais, harmônicas e melódicas.
Foto 40	Uma cartela do dominó do campo harmônico.
Foto 41	Dominó de dominantes.
Foto 42	Uma cartela do dominó de dominantes.
Foto 43	Dominó com graus conjuntos e saltos entre o 1 - 5 e <u>5</u> -1.
Foto 44	Cartela do dominó de graus conjuntos.
Foto 45	Cartela do dominó de graus conjuntos.
Foto 46	Cartela do dominó de graus conjuntos.
Foto 47	Dominó de graus conjuntos e disjuntos, diatônicos ou cromáticos.
Foto 48	Pequenos trechos melódicos T - S - T - D.
Foto 49	Pequenos trechos melódicos, T - S - D.
Foto 50	Pequenas formas musicais para serem cantadas com as tabelas harmônicas dos modos mixolídio e lídio.
Foto 51	Cartela com pequena forma musical.
Foto 52	Outras cartelas com diferentes conteúdos.
Foto 53	Cartelas para se combinar armadura de clave, fórmula de compasso e pequenos trechos melódicos.
Foto 54	Cartelas combinadas de um quebra-cabeça melódico.
Foto 55	Cartelas com pequenas formas musicais da melodia tradicional folclórica <i>Capelinha de melão</i> .
Foto 56	Cartelas da melodia <i>Samba -lê-lê</i>
Foto 57	Cartelas da melodia <i>Sapo jururu</i>
Fotos 58 e 59	Cartelas da melodia Samba-lê-lê que pode ser lida em duas posições, na ordem direta e invertendo a 180° a posição da cartela.
Foto 60	Melodia elaborada pela autora da tese para um quebra-cabeça.
Foto 61	Cartelas com pequenas formas musicais da melodia (Foto 58).
Foto 62	Cartelas modulantes com armaduras de clave e diferentes trechos melódicos .
Fotos 63 e 64	Quebra-cabeças da música para vozes femininas, <i>Snowforms</i> de Murray Schafer (1986).

Fotos 65 e 66	Cartelas da música para vozes femininas, <i>Snowforms</i> de Murray Schafer; podem também ser lida em duas posições, na ordem direta e invertendo em 180° a posição das cartelas.
---------------	---

Figuras

Figura 1	Niterói e seus bairros.
Figura 2	Destaque para os bairros: São Francisco, Vital Brazil, Santa Rosa, Viradouro e Cachoeira, que fazem parte da região das praias da Baía. Maceió e Largo da Batalha fazem parte da Região de Pendotiba.
Figura 3	Localização da Comunidade da Grota do Surucucu, que fica a menos de 1km dos bairros de Cachoeiras, Viradouro e Largo da Batalha
Figura 4	Mapa de médias finais do 1º período, Curso Básico de Licenciatura em Música, ano 1970.
Figura 5	Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970.
Figura 6	Diário de classe "Escola de Educação Musical, ano letivo: 1970, curso: Básico Licenciatura em Música; matéria (disciplina): Percepção Musical; série: 1ª; turma: CB1A; turno: tarde; professor: Maria Aparecida [Antonello Ferreira]"
Figura 7	Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) = PS; prof.: Bohumil Med e Ermelinda A. Paz; turma CB 1 –A; período: março” (UNIRIO, 1972)
Figura 8	Figura 8 - Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) - PS; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 2; período: abril” (UNIRIO, 1972)
Figura 9	Figura 9 - Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Rítmica) = PR; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 4; período: março” (UNIRIO, 1972).
Figura 10	Figura 10 - Diário de classe de 1974 da “disciplina: Percepção (Teoria, Ritmo e Som); curso: Licenciatura em Música; turno: noite; 2ª série, turma CPI” (UNIRIO, 1974).

Listas de: exemplos musicais, tabelas e gráficos, fotos e figuras dos Anexos

Há um extenso material que foi escrito nas e para as atividades de percepção musical no ECG, que será dividido em quatro categorias que podem ser localizadas por: Curso de férias (Anexo 4), Percepção-sábado (Anexo 5), Teoria 3 (Anexo 6) e Percepção - professores e monitores (Anexo 7) e, pela data. Os **exemplos musicais** são pequenas formas musicais que podem ser: músicas inteiras, pequenos trechos das músicas, frases, membros de frase, motivos melódicos e/ou rítmicos. Todos foram escritos no pentagrama para ilustrar melhor o que foi criado e trabalhado. As **tabelas** podem ser: com sequências melódicas que ao se cantar as linhas em conjunto formam encadeamentos harmônicos; com gráficos e com intervalos. As **fotos**, sem menção de crédito, fazem parte do acervo da autora dessa tese. As fotos não tem o mesmo padrão, são recortes para destacar o que está sendo ilustrado.

Exemplos musicais - Anexos 4, 5, 6 e 7

Anexo 4 – Curso de férias	
Exemplo musical 1	Tema da “Ode à Alegria” (IV movimento - Presto da sinfonia nº 9, op.125 de Ludwig van Beethoven) com acompanhamento criado pelos participantes no elástico-pentagrama. Curso de férias, 17 jan. 2017.
Exemplo musical 2	Acompanhamento vocal criado por um participante. Curso de férias, 17 jan. 2017.
Exemplo musical 3	Pequenos motivos melódicos criados no elástico-pentagrama com acompanhamento rítmico. Curso de férias, 17 jan. 2017
Exemplo musical 4	Frases criadas pelos participantes no elástico-pentagrama. Curso de férias, 18 jan. 2017
Exemplo musical 5	Melodia criada por um participante no elástico-pentagrama. Curso de férias, 19 jan. 2017
Exemplo musical 6	Motivos melódicos criados no elástico-pentagrama. Curso de férias, 19 jan. 2017
Exemplo musical 7	Motivo rítmico criados pelo segundo grupo. Curso de férias, 20 jan. 2017
Anexo 5 – Percepção - sábado	
Exemplo musical 8	Trechos rítmicos para exercitar sínopes regulares e irregulares. Percepção sábado, 02 fev. 2017.
Exemplo musical 9	Transcrição frase rítmica que todos estavam batucando. Percepção sábado, 02 fev. 2017.
Exemplo musical 10	Transcrição do acompanhamento rítmico criado por um dos participantes. Percepção sábado, 02 fev. 2017.

Exemplo musical 11	Sistematização dos motivos rítmicos complementares à frase rítmica do dia 11 fev. 2017. Percepção sábado, 18 fev. 2017.
Exemplo musical 12	Sequência de graus com salto de 5ªJ e movimento descendente por graus conjuntos. Posteriormente, saltos entre os graus do acorde de tônica, arpejo. Percepção sábado, 11 mar. 2017.
Exemplo musical 13	Duo nº1, material didático criado pela autora da tese em out. 2015. Percepção sábado, 11 mar. 2017.
Exemplo musical 14	Acordes formados sobre cada grau da escala de DóM. Percepção sábado, 25 mar. 2017.
Exemplo musical 15	Escrita do motivo rítmico com síncope do dia 01 abr. 2017. Percepção sábado, 08 abr. 2017.
Exemplo musical 16	Transcrição das criações do dia 01 abr. 2017 para o pentagrama. Percepção sábado, 08 abr. 2017.
Exemplo musical 17	Células rítmicas com três articulações em compasso simples. Percepção sábado, 06 maio 2017.
Exemplo musical 18	Pequena frase rítmica com texto. Percepção sábado, 06 maio 2017.
Exemplo musical 19	<i>Textos conhecidos- Ritmos diferentes</i> : para exercitar a leitura rítmica. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013. Percepção sábado, 13 maio 2017.
Exemplo musical 20	<i>Ritmo U.T. 4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo</i> : para exercitar a leitura rítmica. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Percepção sábado, 13 maio 2017.
Exemplo musical 21	Número 4 da folha <i>Textos conhecidos-Ritmos diferentes</i> com as melodias criadas no dia 13 maio de 2017. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013. Percepção sábado, 20 maio 2017.
Exemplo musical 22	Número 4 da folha <i>Textos conhecidos-Ritmos diferentes</i> com três linhas melódicas. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013. Percepção sábado, 20 maio 2017.
Exemplo musical 23	Pequena forma rítmica escrita no quinto compasso da música “Wake Me Up”. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 24	Reescrita organizada por U.T. da pequena forma rítmica do quinto compasso da música “Wake Me Up”. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 25	Pequena forma rítmica característica do baião. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 26	Frase rítmica percutida com os copos. Percepção sábado, 15 jul. 2017.

Anexo 6 - Teoria 3	
Exemplo musical 27	Cânone a quatro vozes de Haydn. (OTTMAN, 1967, p. 15). Teoria 3, 11 fev. 2017
Exemplo musical 28	<i>Textos conhecidos- Ritmos diferentes</i> : para exercitar a leitura rítmica. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013. Teoria 3, 11 fev. 2017
Exemplo musical 29	<i>Teoria 3 - ECG</i> : para reconhecer o modo e tipo de início das melodias e para exercitar a escrita dos intervalos de 3ª e acordes P.M. e P.m. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 01 abr. 2017
Exemplo musical 30	Há diversas maneiras de se escrever uma tríade. Qual é a correta? Teoria 3, 08 abr. 2017
Exemplo musical 31	Criação realizada no horário de Percepção apresentada no final do encontro de Teoria 3. Coreografia sonora no elástico-pentagrama. Teoria 3, 08 abr. 2017
Exemplo musical 32	<i>Teoria 3 – Para exercitar intervalos e acordes</i> : folha de exercício para se escrever intervalos de 2ª, 3ª e acordes P.M. e P.m. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 29 abr. 2017
Exemplo musical 33	<i>Intervalos diatônicos</i> : folha de exercício para classificar os intervalos diatônicos. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2014. Teoria 3, 29 abr. 2017
Exemplo musical 34	<i>Teoria 3 – Acordes e armaduras</i> : folha de exercício para se escrever os acordes de T ou t e a armadura de clave correspondente. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 29 abr. 2017
Exemplo musical 35	<i>Ritmo – U.T.4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo</i> . Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 29 abr. 2017
Exemplo musical 36	<i>Teoria 3 – 1ª avaliação – maio 2017</i> . Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 06 maio 2017
Exemplo musical 37	<i>Intervalos diatônicos – utilize a nota</i> . Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017 e é uma variante de uma folha didática elaborada pelo professor Hélio O. Sena. Teoria 3, 06 maio 2017
Exemplo musical 38	Melodia elaborada para os participantes ouvirem, memorizarem, analisarem e escreverem conjuntamente. Teoria 3, 20 maio 2017
Exemplo musical 39	Melodia elaborada para os participantes ouvirem, memorizarem, analisarem e escreverem individualmente. Teoria 3, 20 maio 2017
Exemplo musical 40	Exemplo do encaixe das cartelas do dominó de armaduras com a tônica Si. Teoria 3, 03 jun. 2017
Exemplo musical 41	Exemplo do encaixe das cartelas do dominó de 3ªM e m com a 3ªM asc. Teoria 3, 03 jun. 2017

Exemplo musical 42	Leitura de duas células rítmicas com erros na ortografia. Teoria 3, 03 jun. 2017.
Exemplo musical 43	Leitura de duas células rítmicas com a escrita correta. Teoria 3, 03 jun. 2017.
Exemplo musical 44	<i>Teoria 3 – Reescreva o ritmo.</i> Folha para reescrever o ritmo organizando-os por U.T. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 03 jun. 2017.
Exemplo musical 45	Criação com os objetos sonoros do roteiro rítmico das ações. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Exemplo musical 46	Melodia da música <i>Garota de Ipanema</i> , de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes com a letra, paródia, escrita pelos participantes de Teoria 3. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Exemplo musical 47	Compasso escrito pela participante e a modificação sugerida, notas marcadas. Teoria 3, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 48	Compasso escrito e a escrita de como estava interpretando, ritmos assinalado. Teoria 3, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 49	Três melodias criadas pelos participantes. Teoria 3, 01 jul. 2017.
Exemplo musical 50	2ª Avaliação de Teoria 3 do ano de 2017. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Teoria 3, 15 jul. 2017
Exemplo musical 51	Melodia elaborada para os participantes ouvirem e reconhecerem modo, tipo de início e se há síncope. Teoria 3, 15 jul. 2017
Exemplo musical 52	Exemplo musical - Melodias A e B para serem escritas. Teoria 3, 15 jul. 2017
Exemplo musical 53	Quarta questão da segunda avaliação. Reescrever corretamente o ritmo da melodia. Teoria 3, 15 jul. 2017
Exemplo musical 54	Escrita correta do ritmo da melodia. Teoria 3, 15 jul. 2017
Anexo 7 - Percepção - professores e monitores	
Exemplo musical 55	<i>Funções principais: Duos.</i> Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Percepção - professores e monitores, 09 mar. 2017
Exemplo musical 56	<i>Atirei o pau no gato</i> escrito o ritmo e os graus e a harmonia escolhida pelo grupo. Percepção - professores e monitores, 23 mar. 2017.
Exemplo musical 57	<i>Atirei o pau no gato.</i> Uma variação da primeira frase com nota melódica, bordadura. A cada improviso criado na segunda frase, determinar o tipo de nota melódica a ser empregada. Percepção - professores e monitores, 23 mar. 2017.

Exemplo musical 58	Modo maior e a relação entre a tônica e os outros graus da escala, movimento ou repouso e consonância ou dissonância. Percepção - professores e monitores, 30 mar. 2017.
Exemplo musical 59	Quadro das funções principais e os acordes substitutos das mesmas (SPOSSOBIN, 1955, p. 108). Percepção - professores e monitores, 30 mar. 2017.
Exemplo musical 60	Harmonização de cada grau da escala maior com as funções principais. Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Exemplo musical 61	Encadeamentos harmônicos com os acordes substitutos das funções principais, T-TS _{VI} -D-T e T-S-D-TS _{VI} . Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Exemplo musical 62	Encadeamento harmônico com dominante secundária T- S - DD ₇ - D -T. Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Exemplo musical 63	Exemplo musical 63 – Campo harmônico do modo maior. Qualidade das tríades e tétrades formadas sobre cada grau da escala. Percepção - professores e monitores, 20 abr. 2017.
Exemplo musical 64	Exemplo musical 64 – Acordes construídos sobre cada grau da escala maior e sua classificação. Percepção - professores e monitores, 27 abr. 2017.
Exemplo musical 65	Escala cromática maior ascendente e sua harmonização com dominantes secundárias, D→. Percepção - professores e monitores, 27 abr. 2017.
Exemplo musical 66	Coros fáceis a 4 vozes, apostila didática com música compiladas por Hélio O. Sena, nº1. Percepção - professores e monitores, 27 abr. 2017.
Exemplo musical 67	Coros fáceis a 4 vozes, apostila didática com música compiladas por Hélio O. Sena, nº2. Percepção - professores e monitores, 28 maio 2017.
Exemplo musical 68	Pequenas formas rítmicas do gênero musical Hip-hop. Percepção - professores e monitores, 18 maio 2017.
Exemplo musical 69	Encadeamento harmônico com T e D ₇ com inversões empregadas para a emissão vocal e reconhecimento auditivo. Percepção - professores e monitores, 25 maio 2017.
Exemplo musical 70	Série harmônica. Percepção - professores e monitores, 25 maio 2017.
Exemplos musicais 71 e 72	Graus das escalas e as funções principais. Percepção - professores e monitores, 25 maio 2017.
Exemplo musical 73	Partitura da música <i>Ungarescha & Salterello</i> , composta por Giorgio Mainerio. Percepção - professores e monitores, 01 jun. 2017.
Exemplo musical 74	Escrita da criação coletiva, frase a seis vozes, no modo mixolídio. Percepção - professores e monitores, 01 jun. 2017.

Exemplo musical 75	Escrita da melodia tradicional folclórica <i>Capelinha de melão</i> e sua harmonização com as funções principais. Percepção - professores e monitores, 22 jun. 2017.
Exemplo musical 76	Escrita do encadeamento harmônico escolhido pelos participantes para escreverem uma melodia, um período regular. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Exemplo musical 77	<i>3 ou 5 notas</i> , folha para que os participantes criem o último sistema. Deve-se respeitar os conteúdos melódicos, rítmicos, técnicos e de conhecimento apresentados nos dois primeiros sistemas. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Exemplos musicais 78, 79, 80 e 81	Escrita das criações dos participantes do último sistema da folha <i>3 ou 5 notas</i> , exemplo musical 77. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Exemplos musicais 82, 83, 84, 85, 86, 87 e 88	Escrita das criações individuais do último sistema da folha <i>3 ou 5 notas</i> , exemplo musical 77. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.

Tabelas e gráficos – Anexos 4, 5, 6 e 7

Anexo 4 - Curso de férias	
Tabela 1	Tabela harmônica: T - D - T. Curso de férias, 16 jan. 2017
Tabela 2	Tabela harmônica: T - D - T - S -T. Curso de férias, 17 jan. 2017
Tabela 3	Tabela harmônica: T - D - T. Curso de férias, 19 jan. 2017
Tabela 4	Tabela harmônica: T - S - T - D - T. Curso de férias, 19 jan. 2017
Anexo 5 - Percepção - sábado	
Tabela 5	Tabela de intervalos: Quantidade de tons do intervalo diatônico, sua classificação, inversão e quantidade de tons da inversão do intervalo diatônico. Percepção sábado, 25 mar. 2017.
Tabela 6	Tabela harmônica: T - D. Percepção sábado, 25 mar. 2017.
Tabela 7	Tabela harmônica: T - S - T - D' T - S - D - T. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Anexo 6 - Teoria 3	
Tabela 8	Tabela harmônica: T - • - D ⁷ - T. Teoria 3, 11 mar. 2017.

Tabela 9	Encadeamento harmônico com os motivos melódicos realizados no improviso, notas reais e bordadura. Teoria 3, 25 mar. 2017.
Tabela 10	Tabela dos intervalos que formam as tríades P.M., P.m., aumentada e diminuta. Teoria 3, 29 abr. 2017.
Tabela 11	Tabela dos intervalos diatônicos e suas inversões. Teoria 3, 29 abr. 2017.
Tabela 12	Resultado da 1ª avaliação escrita de Teoria 3. Teoria 3, 06 maio 2017.
Tabela 13	Cifra alfanumérica das tríades M e m e das tétrades formadas com a tríade maior e com as 7ªM e 7ªm. Teoria 3, 20 maio 2017.
Tabela 14	Distâncias diferentes entre as alturas, intervalo, se pode encontrar o mesmo grau. Exemplo: 1-5, 1- <u>5</u> . Teoria 3, 20 maio 2017.
Tabela 15	Tabela relacionando a armadura de clave, tônica e o modo com as tonalidades relativas, homônimas e enarmônicas. Teoria 3, 03 jun. 2017.
Tabela 16	Tabela das tonalidades homônimas e a quantidade de bemóis e sustenidos que há em cada armadura de clave. Teoria 3, 03 jun. 2017.
Tabela 17	Tabela harmônica T-S-T-D-T-S-D-T. Teoria 3, 01 jul. 2017.
Tabela 18	Gráfico comparativo da escrita das melodias A e B. Teoria 3, 15 jul. 2017.
Tabela 19	Gráfico da média dos participantes na segunda avaliação. Teoria 3, 15 jul. 2017.
Tabela 20	Gráfico comparativo das duas avaliações de Teoria 3, no primeiro semestre de 2017. Teoria 3, 15 jul. 2017.

Anexo 7 - Percepção - professores e monitores

Tabela 21	Gráfico das respostas ao questionário para identificar quais atividades o grupo gostaria que trabalhássemos conjuntamente. Percepção - professores e monitores, 17 fev. 2017.
Tabela 22	Tabela harmônica T-S-T-D. Percepção - professores e monitores, 09 mar. 2017.
Tabela 23	Encadeamento harmônico com empréstimo entre os modos maior e menor, escala maior harmônica, T-s-D-T. Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Tabela 24	Tabela harmônica com dominante secundária T- S - DD7 - D -T. Percepção professores e monitores, 06 abr. 2017.
Tabela 25	Tabela das tonalidades vizinhas. Percepção - professores e monitores, 27 abr. 2017.
Tabela 26	Tabela de graus com as alterações, escala cromática. Percepção - professores e monitores, 27 abr. 2017.

Tabela 27	Tabela dos graus que formam os acordes D7, DVII7 e DVII ^{b7} e identificação do intervalo de 5 ^a dim. Percepção - professores e monitores, 18 maio 2017.
Tabela 28	Tabela de graus com as alterações, escala cromática. Percepção - professores e monitores, 18 maio 2017.
Tabela 29	Tabela de graus entoados com acompanhamento harmônico com D→. Percepção - professores e monitores, 18 maio 2017.
Tabela 30	Harmonização, realizada pelos participantes, dos graus da escala com funções principais. Percepção - professores e monitores, 08 jun. 2017.
Tabela 31	Harmonização, realizada pelos participantes, dos graus da escala com funções principais, após verificarem os graus que estão contidos em cada acorde e relacioná-los com os graus da escala. Percepção - professores e monitores, 08 jun. 2017.
Tabela 32	Tabela harmônica T - S - D. Percepção - professores e monitores, 08 jun. 2017.
Tabela 33	Tabela harmônica T - D - T. Percepção - professores e monitores, 08 jun. 2017.
Tabela 34	Tabela com os graus da melodia tradicional folclórica <i>Capelinha de melão</i> . Percepção - professores e monitores, 22 jun. 2017.
Tabela 35	Tabela dos graus que compõem cada acorde do campo harmônico de uma tonalidade maior. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Tabela 36	Tabela das funções dos acordes escolhidos pelos participantes para escreverem uma melodia, um período regular. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Tabelas 37 e 38	Tabelas harmônicas das funções principais do modo maior e modo menor forma harmônica. Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.
Tabela 39	Tabela harmônica do modo maior harmônico, empréstimo modal. Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.
Tabela 40	Tabela harmônica com o encadeamento T - S ⁶ ₄ - T. Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.

Figuras - Anexos 1, 2, 3 e 6

Figura 1 do Anexo 1	Planta de arquitetura do primeiro andar
Figura 2 do Anexo 2	Planta de arquitetura do segundo andar
Figura 3 do Anexo 3	<i>Lev Semionovich Vigotski: Geografias</i> . Mapa, fotos e encartes com informações sobre a trajetória de Vigotski.

Figura 4 do Anexo 6	Ilustrações dos gestos das mãos esquerda (m.e) e direita (m.d.). Teoria 3, 18 fev. 2017.
---------------------	--

Fotos dos relatórios. Anexos 4, 5, 6 e 7

Anexo 4 - Curso de férias	
Foto 1	Jogo de memória sonoro. Curso de férias, 20 jan. 2018
Foto 2	Primeiro grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional. Curso de férias, 20 jan. 2018
Foto 3	Segundo grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional. Curso de férias, 20 jan. 2018
Foto 4	Terceiro grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional. Curso de férias, 20 jan. 2018
Fotos 5, 6 e 7	Criação de um participante que regeu dois grupos de intérpretes que tocavam o instrumento não convencional. Curso de férias, 20 jan. 2018
Foto 8	Participante experimentando outras sonoridades com o instrumento não convencional. Curso de férias, 20 jan. 2018
Anexo 5 - Percepção - sábado	
Foto 9	Participantes batucando uma frase rítmica com mãos alternadas. Percepção sábado, 02 fev. 2017.
Foto 10	Outros participantes imitando a batucada da frase rítmica com palmas. Percepção sábado, 02 fev. 2017.
Foto 11	Regência da entrada e encerramento de cada subgrupo. Percepção sábado, 02 fev. 2017.
Fotos 12, 13 e 14	Participantes executando as frases rítmicas com mãos alternadas, marcando o pulso com os pés. Percepção sábado, 18 fev. 2017.
Fotos 15 e 16	Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura. Percepção sábado, 11 mar. 2017.
Foto 17	Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura. Percepção sábado, 18 mar. 2017.
Foto 18	Passando o som e formando os acordes de T e D. Percepção sábado, 25 mar. 2017.
Foto 19	Andando no elástico-pentagrama o trecho melódico cantado. Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 01 abr. 2017.
Foto 20	Trechos melódicos criados no elástico-pentagrama para o grupo cantar. Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 01 abr. 2017.

Foto 21	Escrita dos motivos melódicos criados. Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 01 abr. 2017.
Fotos 22 e 23	Escrita dos motivos melódicos criados no caderno pautado. Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 01 abr. 2017.
Foto 24	Sugestões de escrita, no quadro branco, do ritmo da percussão corporal criado por um subgrupo. Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 01 abr. 2017.
Foto 25	Marcando o pulso para um participante verificar em qual tempo havia articulação que coincidissem com a marcação do pulso. Percepção sábado, 08 abr. 2017.
Foto 26	Análise harmônica e melódica das criações do encontro anterior, dia 01 abr. 2017. Percepção sábado, 08 abr. 2017.
Foto 27	Análise harmônica e melódica da criação do dia 01 abr. 2017 realizada no quadro branco. Percepção sábado, 08 abr. 2017.
Fotos 28 e 29	Explicações dadas pelo coordenador sobre o período histórico, estilo musical e dados biográficos de Beethoven, compositor que será ouvido no concerto da Sala Cecília Meireles em 27 maio 2017. Percepção sábado, 06 maio 2017.
Fotos 30 e 31	Passando o som e formando um acorde P.M. Fotos de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 13 maio 2017.
Foto 32	Duas frases melódicas criadas com o ritmo da folha <i>Textos conhecidos-Ritmos diferentes</i> . Foto de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 13 maio 2017.
Fotos 33 e 34	Interpretação e informações sobre a Sonata ao Luar de Beethoven. Fotos de colaborador do projeto de extensão. Percepção sábado, 13 maio 2017.
Foto 35	Exercício de encher de uma só vez a bexiga de borracha. Percepção sábado, 20 maio 2017.
Fotos 36 e 37	Atividade de passar o som para o colega reproduzir a altura. Percepção sábado, 20 maio 2017.
Foto 38	Participante tocando uma música da coletânea <i>Música para Crianças</i> . Percepção sábado, 20 maio 2017.
Fotos 39 e 40	Participantes jogando o bingo musical. Percepção sábado, 03 jun. 2017.
Foto 41	Cartela de 2015, <i>Funk da bordadura</i> . Qualquer letra corresponde a uma das sete pequenas formas musicais, cada uma com quatro compassos quaternários, uma frase. Estas foram criadas pelos participantes das atividades de Percepção no ECG em 2015. Percepção sábado, 03 jun. 2017.
Fotos 42, 43 e 44	Os participantes com mais experiência ensaiando o <i>Funk da bordadura</i> com os colegas. Percepção sábado, 03 jun. 2017.

Foto 45	Criação e execução da frase rítmica para acompanhar o <i>Funk da bordadura</i> . Percepção sábado, 03 jun. 2017.
Fotos 46 e 47	Participantes andando e cantando no elástico-pentagrama a melodia “cai cai balão”. Percepção sábado, 10 jun. 2017.
Fotos 48 e 49	Participantes escrevendo os acordes de T, S e D de RÉM. Percepção sábado, 10 jun. 2017.
Fotos 50 e 51	Participantes cantando e fazendo o acompanhamento rítmico com copos. Percepção sábado, 10 jun. 2017.
Foto 52	Participantes cantando, fazendo o acompanhamento rítmico com copos e tocando. Percepção sábado, 10 jun. 2017.
Fotos 54, 55 e 56	Participantes cantando e dançando. Percepção sábado, 10 jun. 2017.
Fotos 57 e 58	Caminhando sobre elástico-pentagrama em graus conjuntos e salto do 1-5 ou <u>5</u> -1. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Fotos 59, 60 e 61	Participantes criando melodias para serem cantadas. Cada melodia deve ter duas frases, utilizar a pequena forma rítmica do baião e ser acompanhada com a harmonia T - S - T - D’ T- S - D - T. Percepção sábado, 01 jul. 2017.
Foto 62	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérprete recitando do texto de Heráclito DKB53. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 63	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérpretes do som do “caveirão” chegando na comunidade, tocando os canos sonoros e cruzando o espaço multiuso coberto. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 64	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérpretes dos sons dos tiros ouvidos perto, com pedras percutidas e ao longe com madeiras percutidas. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 65	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérprete cantando a nova letra da música de Antônio Carlos Jobim. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 66	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérpretes dos sons das metralhadoras A e B - estojo percutido na mesa e armário de aço. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 67	Apresentação da paisagem sonora <i>Por que isso acontece?</i> . Intérpretes do som do “caveirão” saindo da comunidade tocando os canos sonoros e cruzando o espaço multiuso coberto. Percepção sábado, 15 jul. 2017.
Foto 68	Apresentação do trio: flauta doce, cano e pedaços de madeira. Percepção sábado, 15 jul. 2017.

Anexo 6 - Teoria 3	
Fotos 69, 70 e 71	Leitura do ritmo escrito com palmas, marcação do pulso com os pés alternados e improviso vocal tendo como base a frase rítmica. Teoria 3, 11 fev. 2017
Foto 72	Participante andando no elástico-pentagrama para os colegas cantarem. Teoria 3, 18 fev. 2017
Fotos 73 e 74	Participante tocando ao piano músicas para serem analisadas auditivamente. Teoria 3, 18 mar. 2017
Fotos 75 e 76	Participantes batucando na carteira o motivo rítmico característico do baião e arpejando os acordes de T e D. Teoria 3, 25 mar. 2017
Fotos 77, 78, 79 e 80	Participantes ensaiando no elástico-pentagrama o que haviam criado musicalmente e coreograficamente. Teoria 3, 08 abr. 2017
Fotos 81 e 82	Participantes exercitando a escrita dos intervalos diatônicos. Teoria 3, 06 maio 2017
Fotos 83 e 84	Análise dos intervalos encontrados nas melodias criadas no encontro de Percepção. Foto de colaborador do projeto de extensão. Teoria 3, 13 maio 2017.
Fotos 85, 86 e 87	Participantes andando no elástico-pentagrama para que todos cantassem a duas vozes as melodias criadas no encontro de Percepção. Foto de colaborador do projeto de extensão. Teoria 3, 13 maio 2017.
Fotos 88, 89, 90 e 91	Participantes jogando o <i>dominó de 3^ªM e m</i> . Teoria 3, 03 jun. 2017.
Foto 92	Quebra-cabeça da música <i>Snowforms</i> de Murray Schafer. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 93	Partitura da música <i>Snowforms</i> de Murray Schafer. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 94	Detalhe da partitura <i>Snowforms</i> de Murray Schafer, identificação e escuta dos intervalos. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 95	Reproduzindo o som do veículo blindado utilizado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro em operações nas comunidades, “caveirão”. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 96	Reproduzindo o som dos tiros distantes, com o lápis percutindo no quadro de cortiça. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 97	Reproduzindo o som dos tiros próximos, com o anel percutindo na carteira. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 98	Reproduzindo os sons da metralhadora A, estojo percutido na carteira; metralhadora B, mão percutindo a porta do armário de aço. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Foto 99	Violoncelista tocando em pizzicato. Teoria 3, 24 jun. 2017.

Foto 100	Reproduzindo o canto e a atividade rítmica motora com os copos. Melodia acompanhada com copos percutidos. Teoria 3, 24 jun. 2017.
Fotos 101, 102 e 103	Participantes cantando as melodias do exemplo musical 49. Teoria 3, 01 jul. 2017.
Anexo 7 - Percepção - professores e monitores	
Fotos 104 e 105	Participantes improvisando vocalmente sobre a base harmônica T-S-T-D. Percepção - professores e monitores, 09 mar. 2017.
Foto 106	Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura. Passando três alturas que formam um acorde P.M. Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Fotos 107 e 108	Participantes caminhando no elástico-pentagrama os motivos melódicos criados por uma integrante. Percepção - professores e monitores, 06 abr. 2017.
Fotos 109, 110 e 111	Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura. Passando quatro alturas formando tétrades. Percepção - professores e monitores, 20 abr. 2017.
Fotos 112 e 113	Harmonização e análise da melodia, identificando as notas melódicas. Atividade realizada em duplas. Percepção - professores e monitores, 20 abr. 2017.
Foto 114	Participantes cantando a tabela harmônica T-S-D-T. Percepção - professores e monitores, 25 maio 2017.
Fotos 115, 116 e 117	Criação coletiva no elástico-pentagrama de melodias no modo mixolídio. Percepção - professores e monitores, 01 jun. 2017.
Fotos 118, 119 e 120	Grupo de violinistas e pianista tocando a harmonia da melodia tradicional folclórica <i>Capelinha de melão</i> para trabalhar a transposição. A cada repetição um dos integrantes fazia o solo. Percepção - professores e monitores, 22 jun. 2017.
Foto 121	Indicação de um participante da melhor posição da mão esquerda no violino para se tocar, em uma determinada tonalidade, a melodia tradicional folclórica <i>Capelinha de melão</i> . Percepção - professores e monitores, 22 jun. 2017.
Fotos 122, 123 e 124	Participantes cantando o encadeamento harmônico do exemplo musical 76, para fazer uma base harmônica para se improvisar. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Fotos 125, 126 e 127	Participantes fazendo improviso no instrumento com o encadeamento harmônico do exemplo musical 76. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Fotos 128, 129, 130, 131 e 132	Criação e escrita individual ou coletiva do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.

Fotos 133, 134, 135, 136 e 137	Interpretação das cinco criações do grupo. Escrita do último sistema da folha <i>3 ou 5 notas</i> , exemplo musical 77. Percepção - professores e monitores, 06 jul. 2017.
Fotos 138 e 139	Participantes escrevendo individualmente suas criações para a folha <i>3 ou 5 notas</i> . Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.
Fotos 140, 141, 142 e 143	Interpretação das sete criações individuais. Escrita do último sistema da folha <i>3 ou 5 notas</i> , exemplo musical 77. Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.
Foto 144	Foto 144 – Experimentação dos objetos sonoros e instrumentos não convencionais que serão utilizados na apresentação da paisagem sonora, <i>Por que isso acontece?</i> , no dia do encerramento das atividades do primeiro semestre de 2017 no ECG. Percepção - professores e monitores, 13 jul. 2017.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- b - bemol, quando o b está próximo a um grau da escala, este deve ser abaixado em um semitom;
- # - sustenido, quando o # está próximo a um grau da escala, este deve ser elevado em um semitom;
- 7→ - Sensível de outro grau da escala M ou m;
- (2) - o número que está entre parênteses é o grau relacionado à tonalidade principal;
- Intervalos - 2^a, 3^a, 4^a, etc. fazem referência à distância entre as notas. Esta distância é quantitativa. A qualidade refere-se à qualidade da distância entre as alturas. A qualidade do intervalo é indicada da seguinte forma: maior (M); menor (m); justo (J); diminuto (dim.); aumentado (aum.);
- ₆ - indica que a tríade está na primeira inversão, com a 3^a no baixo;
- ₄ - indica que a tríade está na segunda inversão, com a 5^a no baixo;
- ₅ - indica que a téttrade está na primeira inversão, com a 3^a no baixo;
- ₃ - indica que a téttrade está na segunda inversão, com a 5^a no baixo;
- ₂ - indica que a téttrade está na terceira inversão, com a 7^a no baixo;
- Cifra das funções principais e dos acordes substitutos. Letras em maiúsculas indicam acordes do campo harmônico do modo maior natural e, letras em minúsculas no campo harmônico do modo menor natural.
 - T ou t - tônica, acorde formado sobre o primeiro grau;
 - SII ou sII - acorde formado sobre o segundo grau;
 - DTIII ou dtIII - acorde formado sobre o terceiro grau;
 - S ou s - subdominante, acorde formado sobre o quarto grau;
 - D - Dominante, acorde formado sobre o quinto grau;
 - TSVI ou tsVI - acorde formado sobre o sexto grau e;
 - DVII - acorde formado sobre o sétimo grau (SPOSSOBIN et al, 1955, p. 108).
- D→ - Dominante secundária;
- DD - Dominante da dominante;
- BIA - bolsa de incentivo acadêmico para os graduandos com determinado perfil socioeconômico;
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

- CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública;
- CNCO - Conservatório Nacional de Canto Orfeônico;
- COOPERFORTE - Instituto da Cooperativa de Economia e Crédito Mútuo dos Funcionários de Instituições Financeiras Públicas Federais Ltda.;
- ECG - Espaço Cultural da Grotta;
- ERM - Escola de Música da Rocinha;
- FEFIEG - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara;
- FEFIERJ - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro;
- IES - Instituição de Ensino Superior;
- IMSLP - *International Music Score Library Project* – Biblioteca Internacional de Partituras Musicais;
- M, letra em maiúscula, refere-se ao modo maior natural e, em minúscula, m, refere-se ao modo menor natural. O modo maior e menor, na forma harmônica, é indicado respectivamente como M.h. e m.h.; e, na forma melódica, m.m.;
- m.f. - Membro de frase. Considera-se nesse trabalho que m.f. é a maior parte que se pode dividir o período, geralmente delimitado por uma cadência, suspensiva ou conclusiva;
- MEC - Ministério da Educação;
- NUTHIC - Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural. Grupo de estudos coordenado por Zoia Prestes na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF);
- OCG - A - Orquestra de Cordas da Grotta - A (orquestra formada por músicos mais experientes). Em 2018 passa a ser nomeada Orquestra de Cordas da Grotta;
- OCG - B - Orquestra de Cordas da Grotta - B (orquestra formada por músicos com nível técnico intermediário). Em 2018 passa a ser nomeada Orquestra Jovem;
- OCG - C - Orquestra de Cordas da Grotta - C (orquestra formada por músicos iniciantes). Em 2018 passa a ser nomeada Prática de Orquestra;
- ONG - Organização Não-Governamental;

- PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;
- P.M. - acorde perfeito maior e P.m. acorde perfeito menor. Os acordes formados por intervalos de 3^a M ou m e 5^a J em relação à fundamental;
- PRONAC - O Programa Nacional de Apoio à Cultura;
- TePEPeM - Teoria e Prática da Emissão e Percepção Musical;
- TEPEM - Teoria e Prática da Percepção Musical;
- THE - Teste de Habilidade Específico;
- UFF - Universidade Federal Fluminense;
- UNI-RIO - Universidade do Rio de Janeiro de 1979 a 2003, atualmente UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
- U.C. - unidade de compasso. Figura rítmica que representa a soma dos tempos, U.T., de um compasso;
- U.T. – unidade de tempo. Figura rítmica que representa um tempo.

Sumário

Listas de: exemplos musicais, tabelas e gráficos, fotos e figuras.....	v
Listas de: exemplos musicais, tabelas e gráficos, fotos e figuras dos Anexos.....	x
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	xxiv
Introdução.....	1
1. Capítulo 1 - Espaço Cultural da Grotta, um projeto social.....	10
1.1 Como começou o ECG	17
1.2 O ensino de música no ECG.....	21
1.3 Um luthier na Grotta do Surucucu.....	23
1.4 Os jovens do ECG no projeto Villa-Lobinhos, troca de saberes.....	27
1.5 Bolsas de estudo como incentivo	29
1.6 A comunidade da Grotta do Surucucu.....	33
1.7 Espaço Físico do ECG.....	39
1.8 ONG RECICLARTE.....	41
1.8.1 Projetos desenvolvidos pelo ECG.....	41
1.8.2 Núcleos do ECG	44
1.9 A pesquisa-ação no ECG	46
1.9.1 Encontros de percepção voltados para os professores.....	46
1.9.2 Repertório.....	46
1.9.3 Inserção dos músicos, de acordo com os diferentes níveis de técnica instrumental	47
1.9.4 A ordem das atividades altera a prática.....	48
1.9.5 Repertório como projeto.....	49
1.10 Conclusão do capítulo	49
2. Capítulo 2 - Percepção: símbolos para ler e escrever	53
2.1 Percepção musical – uma origem possível.....	53
2.2 De quais músicas se fala?.....	67
2.3 Teoria Musical ou o ensino dos símbolos da escrita musical	70

2.4	Leitura musical cantada.....	74
2.5	Diálogos sobre Percepção Musical.....	83
2.5.1	Primeiros diálogos.....	85
2.5.2	Interligação de saberes.....	87
2.5.3	Desenvolvimento da escuta.....	88
2.5.4	Treinamento auditivo.....	89
2.5.5	Atividade da disciplina ou solfejo para quê.....	90
2.5.6	Outros diálogos	94
3.	Capítulo 3 - Percepção no Espaço Cultural da Grota.	97
3.1	Cursos de extensão na área da Percepção Musical no IVL.	98
3.1.2	Projeto de extensão <i>Percepção</i>	101
3.2	A teoria histórico-cultural.....	105
3.2.1	Vigotski e a teoria histórico-cultural	106
3.2.2	Alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski.	108
3.2.2.1	Imaginação e criação	115
3.3	Jogos e atividades para o desenvolvimento da percepção musical.....	121
3.3.1	Elástico-pentagrama.....	122
3.3.2	Passando o som.....	124
3.3.3	Batalha naval ou bingo?.....	125
3.3.4	Tabelas harmônicas.....	134
3.3.5	Quebra-cabeças melódicos.....	139
3.4	Análise das atividades desenvolvidas no ECG.....	143
	Considerações finais	185
	Referências.....	192
	Mídias impressas.....	205
	Outros documentos.....	207
	Comunicação verbal.....	207

Comunicações virtuais.....	208
Anexo 1 - Planta de arquitetura do ECG	209
Anexo 2 - Listagem dos núcleos do ECG	211
Anexo 3 - Mapa	212
Anexo 4 - Curso Férias	213
Anexo 5 - Percepção - sábado	234
Anexo 6 - Teoria 3.....	298
Anexo 7 - Percepção - professores e monitores.....	367

Introdução

Ao iniciar a pesquisa de doutorado, no segundo semestre de 2016, previa que seria instigada a encontrar novas maneiras de desenvolver as atividades de instrução, para além da prática educacional que desenvolvia no Instituto Villa-Lobos. Seria, portanto, necessário decompor e recompor, por meio das palavras e sons, as vivências e as experiências educacionais e sociais.

Desde 1990, venho atuando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), primeiramente como monitora de Análise Musical e Harmonia, e depois como professora na área da Percepção¹ Musical. Paralelamente, também trabalhei na área da Percepção Musical, nos cursos de extensão da universidade. Nesse período, foi desenvolvido um extenso material didático voltado para o ensino dos símbolos empregados na leitura e escrita musical, que tem como suporte o pentagrama, comumente compreendido como área da percepção musical. A percepção musical é tratada, com base na prática pedagógica desta pesquisadora, como uma construção de diversos conhecimentos, na qual estratégias aplicadas foram construídas também com a colaboração dos educandos.

Quais atividades podem ser desenvolvidas na área da educação musical, e quais formas de cooperação e colaboração podem ser efetivadas entre universidade da rede oficial de ensino e projetos sociais, a partir da minha experiência como professora universitária e educadora, na área da Percepção Musical, no projeto do Espaço Cultural da Grota (ECG)?

Para responder a tal questão, foram aplicados procedimentos metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; TRIPP, 2005, THOLLENT, 2001) visando à interlocução entre o ECG – uma ONG de Niterói, cuja sede está localizada na comunidade da Grota do Surucucu – e a UNIRIO, situada no bairro da Urca na cidade do Rio de Janeiro, a partir de atividades do ensino da percepção musical para os sujeitos/atores por meio do projeto de extensão universitária intitulado *Percepção*. Seu objetivo é colaborar com projetos sociais por meio de atividades de instrução voltadas para o ensino da percepção musical.

¹ Neste trabalho, as expressões **percepção** e **percepção musical** serão tratadas de diferentes modos. O termo percepção musical em minúsculas fará referência à percepção como conhecimento. Percepção Musical (PEM) e Percepção Musical Avançada (PEMA), com as iniciais em maiúsculas, farão referência às disciplinas de graduação em música. Percepção com a letra inicial em maiúscula irá compreender os encontros realizados no ECG. *Percepção* com a letra inicial em maiúscula e em itálico fará referência ao projeto de extensão universitária.

Trata-se de uma proposta educacional apoiada na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018) que se coaduna com a metodologia da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2001; TRIPP, 2005). O projeto do ECG, de natureza pedagógica e social, relaciona-se com o objetivo desta pesquisa, qual seja: investigar de que forma a atuação acadêmica, por meio do ensino da percepção musical e seu papel auxiliar na performance, pode contribuir na instrução dos participantes de um projeto social cujo foco é o fazer musical.

Esta pesquisa visou ao aprimoramento da prática do ensino de percepção musical por meio da alternância sistemática entre as atividades voltadas para a instrução, as reflexões a esse respeito e a incorporação dos resultados nas práticas: docente na extensão e graduação, dos estudantes do curso de licenciatura em música e dos professores e monitores do ECG.

A partir de 2013, por meio do projeto de extensão universitária *Percepção*, coordenado por mim, venho realizando mudanças na minha prática pedagógica. Talvez por se tratar de encontros, sem ciclos, sem exigência de avaliação, com estudantes de diferentes níveis de conhecimento, me vi desenvolvendo com os participantes atividades que deveriam ser realizadas de forma a possibilitar descontração, desinibição e divertimento, as quais demonstraram ser uma forma alternativa para a consolidação dos conhecimentos ministrados e, em termos práticos, resultaram em melhora da emissão vocal, identificação das alturas e reconhecimento das pequenas formas musicais. Além disso, passei a observar como as práticas desenvolvidas na extensão eram bem recebidas, impulsionavam a atividade de criação e a ajuda mútua por parte dos integrantes das atividades.

No primeiro momento, o projeto *Percepção* tinha o intuito de oferecer, aos recém-graduandos cotistas e/ou monitores de projetos sociais, mais um espaço para se trabalhar a percepção musical. O projeto de extensão teve início no segundo semestre de 2013. No período anterior, no curso de Percepção Musical (PEM1), um estudante cotista apresentou a sua dificuldade em acompanhar o conteúdo da disciplina para uma colega. A colega, já então uma profissional da performance musical, questionou-me sobre o que a universidade oferecia para colaborar com a instrução dos cotistas no ambiente universitário. Então, levando em consideração este questionamento, comecei o projeto na extensão no segundo semestre de 2013. A ideia era, diante "da crescente expansão de projetos sociais [...], atender a jovens músicos oriundos destes projetos, bandas musicais e aos estudantes do sistema de reserva de vagas, cotistas, com o conteúdo da disciplina Percepção Musical" (FARIA, 2013). Em outras palavras, o objetivo do projeto era oferecer mais um espaço para o treinamento da percepção

musical contemplando graduandos, monitores de projetos sociais e, também, outros interessados.

O primeiro contato com o ECG se deu em 2013, na UNIRIO, por meio de um estudante de licenciatura em música, calouro, oriundo do projeto social, que até aquele momento não tinha tido acesso a atividades para o desenvolvimento da percepção musical. Os graduandos levavam para os encontros de *Percepção* na UNIRIO colegas, professores ou estudantes dos projetos sociais. Entretanto, ao constatar que só o graduando oriundo do ECG não levava outro colega do ECG, em função dos custos para o deslocamento da cidade de Niterói ao Rio de Janeiro, propus que fizéssemos atividades de percepção musical também na sede deste projeto.

A partir do início da minha atuação docente no ECG, agora inserida em outro espaço social e em um novo campo educacional, diversas questões afloraram: deixar de ser somente uma professora que recebia jovens iniciantes dentro do espaço físico acadêmico para ser também uma professora universitária/educadora social inserida em um projeto social, por meio de um projeto de extensão universitário. Vale lembrar que, como professora outrora jovem, ao chegar ao Rio de Janeiro, tive dificuldades na área da percepção musical. Vivi um estranhamento no que se refere à metodologia utilizada para o aprendizado da leitura e escrita musical, pois vinha do interior de Minas Gerais, de um ensino que não privilegiava a integração teoria musical, seus símbolos e conceitos, a percepção e a prática musical.

O desafio inicial no ECG foi o de, mesmo sendo “estrangeira” no espaço, buscar formas de viabilizar minha inserção como educadora social. Julia Kristeva (1994), ao descrever o estranhamento das diferenças e a história de diversas culturas, questiona: “como poderíamos tolerar um estrangeiro se não nos soubermos estrangeiros para nós mesmos?” (KRISTEVA, 1994, p. 191). Nesse contexto, a percepção musical também pode atuar, na medida em que constitui um caminho que nos aproxima de nós mesmos e do coletivo, ao fazer-nos entrar em contato com as maneiras como reconhecemos, percebemos e, portanto, verificamos as múltiplas percepções existentes, tanto individuais como coletivas.

Seguramente, foi possível observar, desde o início, a receptividade por parte da coordenação do ECG, para que se realizassem as atividades na sede do projeto.

O Espaço Cultural da Grota (ECG) é um projeto social com foco no fazer musical. O público do projeto é diversificado e compreende crianças, jovens e adultos da comunidade da Grota do Surucucu e adjacências. Além da atenção que dedica aos seus integrantes, o ECG promove ações que possibilitam o futuro ingresso dos jovens na graduação, em diferentes áreas de conhecimento.

Há a valorização da arte como forma de expressão, construção de saber, formação de novos vínculos sociais e desenvolvimento técnico musical. O conhecimento musical trouxe uma ampliação da cultura geral, das possibilidades de geração de renda e outras perspectivas para a vida de seus participantes. As performances no país e no exterior, normalmente em lugares aos quais não teriam acesso e em locais nos quais são aplaudidos e considerados, afetam positivamente estes jovens.

Percepção é o primeiro projeto de extensão universitária voltado para o ensino/aprendizagem na área de música, que desenvolve atividades no ECG. As atividades de percepção musical nesse espaço aproximaram-me das questões sociais e educacionais relacionadas ao projeto social e, também, ao seu corpo de profissionais e integrantes, que se tornaram colaboradores da pesquisa.

A perspectiva temporal inicialmente possibilitou adentrar no campo social no qual foi desenvolvida esta pesquisa. Ao pesquisar as circunstâncias históricas e ter como referencial a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018), foi possível verificar as transformações históricas e culturais ocorridas, podendo, assim, ter outra dimensão e compreensão dos diversos campos e áreas do conhecimento abordados na pesquisa. Dessa forma, além das referências bibliográficas e documentos disponibilizados no meio digital, foram realizadas pesquisas em acervos públicos para se obter informações e cópias digitais de documentos pertinentes à pesquisa, depoimentos dos sujeitos/atores que fizeram e fazem parte da construção destes saberes e em acervos particulares para se ter um histórico: do Espaço Cultural da Grota; da nomenclatura e conteúdos trabalhados na Percepção Musical no IVL; dos símbolos utilizados na escrita musical que tem como suporte o pentagrama; das metodologias de ensino para a leitura musical cantada; e o que foi e é realizado por meio da extensão universitária na área da percepção musical no IVL. A teoria histórico-cultural é apresentada no terceiro capítulo, pois é nele que se apresenta a análise das ações desenvolvidas no ECG, no primeiro semestre de 2017.

A teoria histórico-cultural e Lev S. Vigotski oferecem conceitos que permitiram compreender o processo de instrução dos jovens músicos do ECG e sua relação com a prática pedagógica, pensando o educador como um colaborador no processo de desenvolvimento. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, devido à confluência dos saberes e conceitos relacionados ao desenvolvimento, à atividade de instrução e à psicologia, privilegiou-se o desenvolvimento dos participantes a partir de suas vivências e interesses individuais em atividades em conjunto, nas quais a cooperação para o desenvolvimento do grupo era valorizada.

A atuação de todos é compreendida segundo os conceitos de Vigotski (2007a, 2009), com destaque para a importância das relações sociais no desenvolvimento e no processo de construção do conhecimento. Assim, os participantes vivenciaram a troca de saberes, experimentando outra forma de aprender/ensinar/aprender. Para tanto, além das solicitações dos participantes, o repertório das Orquestras de Cordas da Grota (OCGs) foi o fio condutor e o impulsionador de diversas atividades musicais e/ou extramusicais, valorizando os saberes e as vivências de cada sujeito/ator. Talvez esta seja uma maneira próxima às suas práticas cotidianas de vivenciar e se aprofundar em algum tema, tendo como premissa a curiosidade e a vontade de conhecer. Assim, as atividades propostas basearam-se nas indagações ou práticas musicais dos participantes. Os jogos musicais elaborados basearam-se em jogos tradicionais, como dominó, batalha naval, quebra-cabeça, dentre outros.

A percepção musical é compreendida neste trabalho como uma área presente no fazer musical que pode desenvolver a percepção auditiva; atuar na compreensão musical e dos materiais sonoros empregados na prática instrumental e vocal, individual e coletiva, colaborando com o autodesenvolvimento musical. Dessa forma, está sendo considerada como uma área do conhecimento para além do treino da leitura musical cantada e da escrita musical. Assim, a prática da percepção musical pode contribuir para um ambiente que favoreça a integração do grupo, a performance, a imaginação e a criação musical.

Destaco que compreendo a relação entre projetos sociais e universidade como de benefício mútuo para os agentes de ambas.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário recorrer a uma metodologia que considerasse primordial a participação de todos os sujeitos/atores para a ação desenvolvida neste campo social e que também pudesse responder: Como trabalhar a percepção musical **para** e sobretudo **com** os sujeitos/atores de outro campo social?

A opção por empregar recursos metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2001; TRIPP, 2005) foi por considerar que esta seria a alternativa apropriada; como educadora social, e tendo como suporte a teoria histórico-cultural, acredito que a educação se constitui com a presença ativa do educador e do educando em uma construção coletiva. Segundo Thiollent (2011), é necessário que haja “uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLENT, 2011, p. 22). Por meio da atividade desenvolvida no ECG, desde 2014, foi possível uma crescente aproximação com os componentes deste projeto, condição essencial para obter a colaboração e a participação deles.

Na pesquisa-ação espera-se que o pesquisador venha a "implicar-se" (BARBIER, 2007, p. 14) e esta investigação encontra-se diretamente relacionada à minha prática pedagógica. Segundo o autor, o pesquisador deve compreender "que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática" (BARBIER, 2007, p. 14). A pesquisa-ação pode ser definida como "toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 443). Ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, a pesquisa-ação é sempre limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447).

Assim, a pesquisa-ação apresentou-se como a opção definitiva para este trabalho, por integrar as atividades de instrução para e com sujeitos/atores de outro campo social. A pesquisa-ação é cíclica e interativa e a reflexão acompanha todo o ciclo da investigação. Dessa forma, foram relatados todos os encontros realizados no primeiro semestre de 2017 com o intuito de registrar e de favorecer a reflexão em torno das práticas realizadas. Os relatórios anexados à tese (Anexos 4, 5, 6 e 7) contêm: o número do encontro; local; horário; data; número de participantes; de quem partiu a motivação para a realização da atividade – do grupo, da proponente ou outro; quais conteúdos: rítmico, melódico, harmônico, sistematização da escrita musical-teoria ou extramusical; descrição do encontro; fotos das atividades; descrição de quais conteúdos foram abordados e sistematizados, rítmico, melódico, harmônico e/ou sistematização da escrita musical-teoria; quais resultados foram alcançados no encontro; quais desdobramentos possíveis no próximo encontro e outras observações. Estes relatórios foram analisados na última seção do capítulo 3.

Além disso, a pesquisa-ação é essencialmente participativa: "não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas serão envolvidas e como elas podem participar melhor do processo" (TRIPP, 2005, p. 454). Nesse tipo de investigação, "não se trabalha sobre os outros, mas e sempre *com* os outros" (BARBIER, 2007, p. 14).

Uma dificuldade identificada no processo de pesquisa-ação é o fato de não ser possível especificar com antecedência qual conhecimento será obtido, nem os resultados práticos que serão alcançados. Isso ocorre porque os resultados de cada ciclo ação-reflexão determinarão o que irá acontecer em seguida, não sendo possível especificar de antemão aonde o processo nos levará. Por esse motivo, em alguns casos emprega-se o termo "declaração de intenções" em lugar de "proposta de pesquisa" (TRIPP, 2005, p. 459).

Inicialmente, em 2014, a minha atuação na ECG compreendia um encontro semanal de duas horas, realizado aos sábados, de 13h às 15h, na sede do projeto. Havia, em média, quinze jovens participando do encontro. Uma cursava licenciatura na UNIRIO; outro era bolsista do

projeto de extensão *Percepção*; justamente aquele graduando citado que, no passado, tinha pouca experiência com os conteúdos da disciplina Percepção Musical e que intermediou a minha inserção no projeto do ECG. Aproximadamente, dez jovens eram bolsistas do ECG; para eles, portanto, assistir às aulas de Percepção passou a ser umas das atividades obrigatórias.

Desde 7 de agosto de 2014, começou-se a fotografar e produzir pequenos vídeos das atividades realizadas, que foram postadas no grupo fechado do *Facebook*, denominado “Extensão Percepção”. Assim, os participantes poderiam revê-las e, se quisessem, também pesquisar atividades para serem utilizadas em outros espaços educacionais. No grupo eram e são postadas as atividades de Percepção realizadas no ECG e no IVL.

A percepção musical no ECG até o ano de 2015 era destinada àqueles que quisessem participar dela. No início de 2016, começou-se de forma não sistemática a anotar as participações e os avanços individuais. Em 2016, após dois anos de permanência no ECG, fui convidada pela coordenadora para realizar as atividades de percepção musical, agora dentro do projeto, Formação Técnica em Música,² para a formação de dez novos monitores do ECG. Neste momento, com a minha concordância, o projeto de extensão universitária *Percepção* começou a fazer parte das atividades de formação dos novos monitores. Com isso, pude perceber que o trabalho desenvolvido até então estava sendo incorporado à formação dos sujeitos/atores, na condição de multiplicadores. Diante dessa possibilidade de colaborar e ampliar minha atuação no ECG, senti-me instigada a pesquisar e investigar áreas afins à percepção musical, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (2001, 2007a, 2009, 2018), devido à confluência dos saberes e conceitos relacionados ao desenvolvimento, à atividade de instrução e à psicologia. Para tanto, propus-me a iniciar a pesquisa de doutorado em setembro de 2016.

Nas reuniões, ao longo do ano de 2016 e 2017, ficou claro que todas as colaborações e o compartilhamento de saberes externos ao ECG sempre eram bem-vindos. Ainda em uma reunião realizada na sede do ECG, no final do ano de 2016, propus que os encontros de Percepção fossem realizados após as aulas de Teoria, pois objetivava trabalhar com os educandos os conteúdos abordados nessas aulas, para que se evidenciasse a relação entre estas atividades. Porém, foi nessa reunião que a coordenadora comunicou o desligamento do professor de Teoria 3, até então regente da OCG-B da sede do ECG, que passaria a se dedicar ao núcleo da cidade de Friburgo – RJ. Após algumas conversas entre os participantes

² Este projeto está detalhado no capítulo 1, na seção 1.8.1 Projetos desenvolvidos pelo ECG.

presentes na reunião, solicitaram que eu lecionasse Teoria 3 e Percepção, a partir no primeiro semestre de 2017, ficando, portanto, das 13h às 18h30 no ECG. Agora seria a minha vez de elaborar atividades para interligar os conteúdos trabalhados na Teoria e Percepção, de tal forma que os educandos correlacionassem os mesmos e que estas atividades possibilitassem a tomada de consciência dos conteúdos sonoros em suas práticas musicais. Compreende-se que a Teoria e Percepção são atividades que estão correlacionadas, o que pode ser também observado por meio do levantamento histórico da nomenclatura da disciplina Percepção Musical no IVL, descrito no capítulo 2.

Posteriormente, já em 2017, foram registradas em imagens paradas ou em movimento, todas as atividades dos Cursos de férias, Percepção - sábado, Teoria 3, Percepção para professores e monitores, assim como as atividades da extensão *Percepção* realizadas no IVL. Sempre eram realizadas anotações destacando os conteúdos trabalhados em cada encontro.

No primeiro semestre de 2017, os coordenadores, a funcionária e os educandos deram depoimentos contendo dados históricos e outras observações sobre as atividades desenvolvidas no ECG. Alguns participantes dos encontros de Percepção - sábado e Teoria 3 se dispuseram a escrever relatórios, gerando, assim, outro olhar sobre as atividades desenvolvidas.

Dessa forma, em um processo contínuo, investigou-se como fazer com que os sujeitos estivessem presentes nas atividades, e de que maneira poderiam ser impulsionados a participar com entusiasmo. Considera-se que, independentemente da metodologia empregada, a instrução deve proporcionar a troca de saberes entre as matérias e entre os educandos de maneira colaborativa. Assim, a pesquisa objetivou investigar e descrever como: (a) realizar as atividades de instrução, com os participantes do ECG, de modo a integrar a sistematização dos símbolos utilizados na leitura e escrita musical à percepção musical e ao repertório das Orquestras de Cordas da Grota (OCGs); (b) investigar práticas e exercícios voltados para a percepção musical em grupo, de modo a auxiliar na integração dos participantes; (c) criar dinâmicas de ensino em que a colaboração entre os participantes fosse incentivada e valorizada; (d) investigar dinâmicas de ensino de percepção musical que pudessem auxiliar os integrantes na valorização e escuta musical de si e do outro por meio do fazer musical; (e) desenvolver estratégias de ensino de percepção musical que favorecessem a participação de sujeitos com diferentes níveis de conhecimento; (f) elaborar atividades e criar jogos pedagógicos que pudessem ser aplicados nos núcleos pelos professores e monitores de projetos sociais; (g) pesquisar e promover práticas na área da percepção musical capazes de

impulsionar a imaginação e a criação musical e; (h) incentivar a colaboração e cooperação entre a universidade e projetos sociais.

Para a escrita do primeiro capítulo, foram utilizados como referência estudos realizados em projetos sociais que desenvolvem atividades na área musical, tais como o das autoras Rose Satiko Gitirana Hikiji (2006) e Magali Kleber (2014), entre outros. Além disso, foi realizado o levantamento histórico da criação do ECG e dos seus principais sujeitos/atores, para posteriormente se verificar como e por que tiveram início as atividades musicais; como os participantes do projeto foram atuando e ocupando outros espaços culturais e educacionais; e as modificações física, jurídica e educacionais do ECG que ocorreram até os dias atuais, com a posterior conclusão do capítulo. A coordenadora do ECG leu e confirmou os dados históricos contidos no capítulo.

O segundo capítulo traz uma possível origem da nomenclatura da disciplina Percepção Musical no Instituto Villa-Lobos (IVL); o delineamento de quais músicas serão abordadas na pesquisa; algumas questões relacionadas à nomenclatura Teoria Musical; as principais metodologias de ensino da leitura musical cantada e os diálogos sobre Percepção Musical com professores, que atuaram em cursos de graduação e que escreveram sobre o ensino da Percepção Musical, tendo como base textos de Cristiane Hatsue Vital Otutumi (2008; 2013), Maria Flávia Silveira Barbosa (2009) e Pablo Panaro (2011), entre outros.

No terceiro e último capítulo, é apresentado o histórico dos cursos e projetos de extensão na área da Percepção Musical do IVL; um breve histórico da origem da teoria histórico-cultural e detalhamento de alguns conceitos de Vigotski que nortearam as práticas e a análise das atividades desenvolvidas; o detalhamento dos jogos elaborados e das principais atividades desenvolvidas no ECG, no primeiro semestre de 2017; e, por fim, a análise dos encontros e atividades realizadas no ECG.

Capítulo 1

1. Espaço Cultural da Grota, um projeto social

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao
contorno geográfico, social dos educandos?
Paulo Freire (2011, p. 134).

Nesse capítulo, será descrito um olhar/ouvinte do histórico de uma ONG da cidade de Niterói, o Espaço Cultural da Grota (ECG), onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Trata-se de uma imersão no campo, na qual serão abordados o histórico de sua construção, as atividades desenvolvidas, assim como alguns dos projetos que tiveram desdobramentos nos quase 35 anos de sua existência. Por tratar-se de um projeto social, o contexto da comunidade onde o projeto se insere também foi considerado. Relatos de diferentes sujeitos/atores foram inseridos com o intuito de favorecer uma compreensão do campo social.

Utilizaram-se informações obtidas nas anotações do caderno de campo e em conversas informais com sujeitos/atores participantes. Para os depoimentos realizados com os coordenadores e a funcionária do posto de saúde, foi empregado o gravador digital *Cenkux Digital Voice Recorder 8GB MP3 player*. Apenas pequenos trechos foram transcritos, "eliminando minimamente, quando necessário para a compreensão do texto, 'autocorreções, autorrepetições, elipses e disfluências do falante'". (MARCUSCHI, 2002 apud KLEBER, 2006, p. 54). As conversas informais foram registrados no caderno de campo, logo após a sua realização. Optou-se por não gravar nem fazer anotações no momento em que alguns depoimentos estavam sendo realizados, já que estes ocorreram em meio a conversas informais. Estes depoimentos tiveram a anuência dos sujeitos/atores e foram realizados ao longo da pesquisa.

Os depoimentos divulgados pela imprensa têm o nome de seus autores; as informações obtidas em conversas informais ou entrevistas no decorrer da pesquisa não terão seus sujeitos/atores nominados. Os comentários realizados por participantes ou integrantes das atividades – moradores; funcionária do posto de saúde ou do ECG; gestores; regentes, professores e monitores do ECG – são mencionados através da sua função relacionada ao comentário. Por exemplo, o comentário de um participante da atividade de Percepção pode ter sido registrado como observação de um morador da comunidade. A exceção foi feita ao casal

Marcio Paes Selles³ e Lenora Pinto Mendes,⁴ publicamente reconhecidos como professores e coordenadores do ECG, que serão aqui tratados como Marcio e Lenora.

As informações referentes à história do ECG foram obtidas por meio de diversas fontes, como: jornais, revistas, conversas informais, entrevistas, vídeos, documentos, livros, entre outras. Após a seleção das informações, quando necessário, foi realizada a triangulação destas com fontes diferentes. Alguns documentos fazem parte do acervo particular dos coordenadores e contêm importantes informações, utilizadas com a devida autorização. Um destes documentos se refere aos projetos e relatórios do “Projeto BrazilFoundation 10 anos: Memória e História – 2011: Orquestra de Cordas da Grota”. Este projeto da BrazilFoundation contém duas pastas, ou volumes. O primeiro com 306 páginas; o segundo, 86. No primeiro volume, há onze entrevistas transcritas, realizadas com diversos sujeitos/atores que fazem parte da história do ECG, bem como da BrazilFoundation e de agentes da comunidade da Grota do Surucucu. Cada entrevista começa com o número um e cada volume inicia a numeração de acordo com cada subitem; portanto, para se fazer referência a esses documentos será adotado o seguinte critério: BrazilFoundation, ano 2011, número do volume, entrevista número [data da entrevista] ou seção, e a página da transcrição da entrevista ou da seção, quando houver. Cinco destas transcrições, juntamente com o áudio das entrevistas, cópia das fotos digitalizadas em CD e fichas, foram encaminhadas ao Museu da Pessoa. O segundo volume contém mais informações institucionais. As seções são: sistematização (27 páginas); avaliação (8 páginas); equipe (7 páginas sem numeração); e fotos que contêm fotos, documentos e reportagens (44 páginas sem numeração).

Outro documento cedido pelos coordenadores foi o projeto “Formação Técnica em Música”, elaborado por Sérgio Porto da Costa Mattos e cuja responsabilidade de execução está a cargo da Lenora. O projeto possui 11 páginas; não contém a data da elaboração, sendo 2015 o ano provável de sua elaboração. Nesse documento, constam os itens: histórico da instituição proponente; capacitação profissional proposta; conteúdos abordados e carga horária; justificativa; parcerias; objetivo geral; objetivos específicos; resultados intermediários; gestão de riscos e plano de ação.

³ Doutor em História pela UFF (Universidade Federal Fluminense) em 2005 e Mestre em Música Antiga pelo Sarah Lawrence College (New York-USA), em 1989. Formado em História pela UFF, em 1983.

⁴ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense em 2005 e Mestre em Música Antiga pelo Sarah Lawrence College (New York-USA), em 1989. Formada em Educação Artística, com habilitação em Música pela UFRJ, em 1984.

Embora o espaço, localizado na Rua Otto Bastos, n. 17, São Francisco, Niterói, dentro da comunidade da Grota do Surucucu, seja conhecido por diversos nomes, neste trabalho serão utilizadas as iniciais do seu nome fantasia, registrado em 2012: "Espaço Cultural da Grota" – ECG. Inicialmente, o espaço era denominado “Nossa Casinha”. (PORTO, G., 2007, p. 157). Atualmente, tanto os integrantes quanto a população da região se referem ao local como “Horta”. “RECICLARTE” é o nome da ONG registrada em 2002. “Grupo de flautas da Grota” é empregado quando há predomínio desta atividade, mas o termo mais recorrente e difundido pelos meios de comunicação é “Orquestra de Cordas da Grota”. Então, por que a escolha do nome "Espaço Cultural da Grota"? Por compreendermos que neste espaço de convivência são realizadas diversas atividades, além das educacionais, configurando-se como um ambiente que favorece a troca de saberes e onde também as vidas dos sujeitos/atores são consideradas. Este termo traz consigo o nome da comunidade. ECG é a sigla que faz parte do nome do site⁵ do projeto.

Para trabalhar e penetrar em um espaço social e educacional na dinâmica da pesquisa de doutorado, segundo Ana Flávia Miguel (2016), que utilizou a metodologia participativa, a pesquisa solicita e “requer tempo e requer momentos de trabalho periódicos incompatíveis com grandes ausências” (MIGUEL, 2016. p. 34). Por esse motivo, a constância nas atividades mostra-se fundamental. Não há como querer penetrar e conhecer a realidade de um projeto social sem dispor de tempo adequado à participação do pesquisador e sua socialização com os demais atores. Desse modo, tenho garantido a presença no espaço com atividades semanais, de 2014 a 2016, realizadas sempre aos sábados e, em 2017, às quintas e sábados.

Nessa pesquisa, não há o objetivo de se desenvolver uma análise comparativa com outros projetos sociais voltados para o ensino da música, mas colaborar na construção coletiva de uma prática educacional na qual os “conteúdos” musicais sejam vivenciados e incorporados nos diversos fazeres musicais, considerando o aprimoramento da percepção musical e contribuindo para a formação dos sujeitos/atores que se tornam monitores em outros núcleos do ECG. Desse modo, é possível “suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno” (LAPASSADE apud BARBIERI, 2007, p. 61). Assim, busca-se a criação de um círculo virtuoso que possa ampliar a atuação desse projeto social, focando nas atividades que favoreçam a troca de saberes e a criatividade.

⁵ O site do projeto é: <<http://www.ecg.org.br>>.

Os acontecimentos políticos e sociais das décadas de 1980 e 1990 influenciaram significativamente o campo da pesquisa. Diferentes autores se ocuparam em analisar as consequências desses acontecimentos. Recorri a alguns deles para dar uma dimensão do que ocorria no período. A ditadura militar (1964-1985) chegava a seu fim. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é instituído em 1990, Lei nº 8.069/1990. Segundo o ECA, cidadãos de até 12 anos são considerados crianças e de 12 a 18, adolescentes. O artigo 4º dispõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

As Organizações não Governamentais (ONGs) surgiram em um cenário de políticas públicas que se mostraram ineficientes diante das prioridades e dificuldades governamentais em se encontrar soluções adequadas para as questões sociais. Na década de 1990, esses movimentos se intensificaram e passaram a tomar corpo, produzindo associações, entidades filantrópicas e organizações não governamentais sem fins lucrativos, que se voltaram para as áreas menos assistidas pelo Estado e consideradas carentes, passando a compor o terceiro setor da economia (TAVARES, 2009, p. 2). Com o rápido crescimento em número e diversidade dessas ONGs, tornou-se difícil defini-las e caracterizá-las, como pontuam Fischer e Falconer (1998):

Este crescimento tornou ainda mais complexa a questão de como definir e caracterizar estas organizações. Porque no mesmo e diversificado leque de entidades pode-se encontrar empresas de grande porte e alta rentabilidade, que adotaram a forma jurídica legal de fundações, apenas como meio formal lícito, de proteger-se das exigências fiscais e tributárias; ao lado de associações comunitárias empenhadas em defender interesses sociais ou prestar serviços públicos, que optaram por decisão semelhante, pela necessidade de legalizar um movimento informal, que assumiu maiores proporções. (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 12-13).

É nessa situação de defesa de interesses sociais, com foco na educação como uma das formas de conquista de autonomia, que após vinte anos do início das atividades na Grota do Surucucu o espaço se torna uma Organização Não Governamental (ONG). Nesse trabalho, não serão aprofundadas as questões que permitiram o surgimento das ONGs como terceiro setor da economia, assim questionado por Montaño (2005): “Na verdade, a ‘esperança’ (e o otimismo) no suposto poder democratizador do ‘terceiro setor’ pelos seus teóricos é irmã da ‘desesperança’ (e o pessimismo) que estes têm em relação ao Estado democrático e de

direito” (MONTAÑO, 2005, p. 18). Talvez o autor tenha razão no pessimismo, pois não se considera que os sujeitos/atores que não têm acesso a bens comuns de direito devam ficar confinados a lugares sociais preestabelecidos, como se fossem herdados, esperando ações do Estado que parece ou se faz de surdo às suas necessidades. Nesse trabalho, consideram-se bem-vindas quaisquer ações promovidas para que parcelas da população tenham acesso aos bens públicos ou encontrem outras possibilidades de colaboração e cooperação social.

Tendo origem no movimento social que se organizou no país a partir da década de 1970, visando a fortalecer o processo de luta pela democratização do país, houve intensa mobilização emergencial de novos atores sociais que, para além de organizarem demandas e pressionarem o Estado, buscaram desenvolver alternativas autônomas de intervenção social ancoradas nas ideias de ajuda mútua e solidariedade iniciativa própria no atendimento de demandas sociais. (PASSOS, 2018, p. 124).

Entretanto, não se pode omitir que o Estado, que é o primeiro setor, tem deveres descritos na Constituição Federal nas áreas da saúde, educação, moradia, emprego, segurança, entre outras. Nota-se ainda que, no que diz respeito às grandes cidades, a ausência de uma ação mais efetiva do Estado é gritante nas comunidades mais necessitadas. Ou seja, nesses lugares é onde o Estado silencia. As prioridades dos governos, portanto do Estado, não revertem em ações para a população ter acesso à educação e saúde. Na qualidade de funcionária pública, atuando na área de educação, considero-me parte desse Estado e, desse modo, acredito ser importante participar de ações voltadas para a área da educação em prol de uma sociedade que busca ser mais justa e igualitária, sem, contudo, declinar da posição de cobrança a esse Estado.

Aqui será relatado como se deu a criação do ECG, e como alguns dos seus agentes contribuíram para a construção de um espaço educacional. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, que incluiu matérias publicadas em jornais, revistas e na mídia digital, documentos cedidos pelos coordenadores, tais como projetos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações, além de textos de referência para estudos em projetos sociais que desenvolvem atividades na área musical, tais como o das autoras Magali Kleber (2014) e Rose Satiko Gitirana Hikiji (2006), entre outros.

Kleber é musicista e professora da Universidade Estadual de Londrina. No livro "A prática de educação musical em ONGs. Dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro", a pesquisadora apresenta um cuidadoso trabalho sobre duas propostas de modalidades socioeducativas voltadas para a música: "Meninos do Morumbi", em São Paulo, e o "Projeto Villa-Lobinhos", no Rio de Janeiro. Esse último congregou participantes oriundos de projetos

socioeducacionais em comunidades do Estado do Rio de Janeiro, tais como Rocinha, Santa Marta e Grotta do Surucucu. Para a autora, diversos projetos sociais têm “como eixo comum a música como prática social” (KLEBER, 2014, p. 23), ocorrendo “um sistema de trocas baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as” (MAUSS, 2003 apud KLEBER, 2014, p. 37).

Hikiji é antropóloga e pesquisadora, sob o olhar da etnografia, crianças e jovens do projeto Guri, internos da FEBEM em São Paulo. Em seu livro “A música e o risco”, apresenta sua investigação e participação com foco na prática musical e a relação dos jovens com a música. São nesses espaços de convivência, em que se “revela a prática musical como atividade simbólica de forma ampla” (HIKIJ, 2006, p. 22), que Hikiji analisa alguns discursos que se configuram como objeto nos projetos sociais. Ela chama atenção para discursos comumente usados, como a música é solicitada a preencher o tempo ocioso; a prática musical se faz presente na intervenção social; e a relação da música com a corporalidade. Hikiji nos convida a observar como o tempo do fazer musical transborda “para o resto da vida cotidiana, passando a determinar o ritmo dos dias, a preencher momentos vazios, a solicitar cada vez mais dedicação, a fazer da música ‘tudo’ na vida de uma criança ou jovem” (HIKIJ, 2006, p. 24).

Segundo Hikiji (2006, p. 82), esses projetos sociais ganharam força na medida em que há adolescentes e crianças “em situação de risco”, expressão que “descreve um público formado por crianças e jovens de baixa renda, com acesso limitado às redes de saúde, educação e lazer”. Hikiji analisou o discurso de alguns projetos, entre os quais se destacam:

[...] outros fatores como desagregação e/ou violência familiar, desemprego, o crime organizado, as drogas e o tráfico [...] como potenciais elementos de 'risco' para as crianças e jovens [...]. Na apresentação dos diversos projetos em arte-educação para populações de baixa renda, afirma-se que a arte 'reduz' o risco, ao promover cidadania, integração social, sociabilidade, autoestima. (HIKIJ, 2006, p. 87).

Hikiji chama atenção para os diversos aspectos que compõem esses discursos, comumente encontrados nas propostas dos projetos sociais. Um deles trata da autoestima:

Crianças e jovens de famílias de baixa renda encontram, em outros espaços de suas vidas, formas de construção do gostar de si, de autoestima. A prática musical e a possibilidade de compartilhá-la com um público amplo são sem dúvida formas de reforçar a capacidade de se respeitar, de se valorizar. Mas não corresponde à realidade pensar essa capacidade como nula antes da participação nos projetos. (HIKIJ, 2006, p. 91).

Atualmente, o tempo vago, considerado ocioso e perigoso, independentemente da classe social, é ocupado com diferentes estudos, focados no fazer humano que está sujeito à escolarização e que tem como um dos pontos principais a ocupação do tempo. Na classe mais favorecida economicamente, há diversas atividades geralmente ligadas às artes, esportes e à tecnologia. As crianças com menor poder aquisitivo ficam à mercê do que é possível. Uma professora que fez a sua formação inicial em música e que está no ECG antes mesmo de Marcio e Lenora assumirem a coordenação, diz que: “o que o Espaço da Grota oferece é uma oportunidade de ensino democrática. Infelizmente há pouca oferta como esta dentro de uma favela. Poderia ter mais porque eles se interessam muito por novos aprendizados”.⁶ Lembro que neste dia, quando indagada sobre o motivo de estar fazendo música, disse que se alguém oferecesse aulas de capoeira ela também as faria.

De fato, para captar recursos alguns projetos sociais tendem a se associar como mais um componente auxiliar no campo da segurança pública. No entanto, não se pode desconsiderar que a música, como observa Hikiji (2006), “domestica o tempo e os sons, implica síntese e ordem” (HIJIKI, 2006, p. 183). Segundo Kleber (2014), cabe à universidade, juntamente com o Terceiro setor, buscar maneiras concretas de promover o desenvolvimento de jovens, oferecendo-lhes condições de visibilidade e promoção social, tendo como uma das ferramentas a prática musical. Trata-se de “promover, quiçá, uma complementaridade, buscando romper com os muros, seja em termos da Universidade, dos Conselhos ou qualquer instância de intersecção entre os poderes público, o privado e a sociedade civil” (KLEBER, 2014, p. 268).

Ao trabalhar em um espaço educativo não formal, dentro do território de uma comunidade, onde o ECG desenvolve atividades enfocando a música e acompanha “as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2010, p. 17), mergulhava em um novo campo de atuação. No ECG, “o aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas” (GOHN, 2010, p. 16). Como Gohn observa, embora exista a figura do educador social, “o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2010, p. 16-17). Partindo desse lugar, fui aprendendo um pouco sobre as histórias de como teve início o

⁶ CRUZ, Beatriz. Música clássica dá o tom na Grota do Surucucu. *O Fluminense*. Niterói, 03 abr. 2016. Caderno Cultura. Disponível em <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cultura/m%C3%BAstica-cl%C3%A1ssica-d%C3%A1-o-tom-na-grota-do-surucucu>> Acesso em: 22 fev. 2018.

ECG, suas atividades, trajetórias que possibilitaram o seu desenvolvimento, trocas de saberes, incentivos aos jovens integrantes, a comunidade da Grota do Surucucu, o espaço físico do ECG e as relações que através da música foram se aproximando e que compõem essa história que pude compartilhar desde 2014.

1.1 Como começou o ECG

Em 2010, a Orquestra de Cordas da Grota⁷ (OCG) foi reconhecida como Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, de natureza imaterial, do município de Niterói (NITERÓI, 2010). Sete anos depois, como Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2017). Longe de nascer como orquestra, o atual ECG começou de forma despretensiosa, a partir das atividades promovidas por uma única pessoa: Otávia Paes Selles, tratada como Dona Otávia. Foi em 1983⁸ que ela iniciou, com recursos próprios, um trabalho voluntário na comunidade da Grota do Surucucu.

Otávia Paes Selles⁹ (1920-1998) iniciou o trabalho como professora primária em Ilhabela, mas não se restringiu ao ensino. Acompanhava “os alunos com maior dificuldade após as aulas, mas igualmente tratava da saúde dos alunos e da comunidade de pescadores de baixa renda, dando remédios e orientações de saúde pública a eles”. (PORTO, 2007, p. 156). No estado de São Paulo, Otávia trabalhou em Campos Novos de Cunha, Franca, Pindamonhangaba e Taubaté, onde “liderou uma greve de professores do ensino primário,¹⁰ em 1963, pela defesa da qualidade do ensino e dos direitos da categoria” (PORTO, 2007, p. 157).

⁷ No ECG, há três níveis de orquestras (OCGs), são organizadas pelo desenvolvimento da habilidade técnica no instrumento de corda friccionada. Todos os participantes do projeto tocam em uma destas orquestras, sendo que os músicos da OCG-A são professores ou músicos que fizeram sua formação no ECG. Até o momento, não há músicos externos na formação das OCGs. Todos fizeram ou fazem parte do corpo do ECG. Os ensaios são semanais: a OCG-A ocorre às quintas e, aos sábados, as OCG-B e C. Só o regente da OCG-A é externo. É muito comum as OCG-A e B fazerem apresentações em espaços públicos.

⁸BrazilFoundation, 2011, 2 v., Sistematização, p. 20. Acervo particular dos coordenadores.

⁹Otávia Paes Selles nasceu em Caçapava, São Paulo; filha de José Bernardo Paes e Sophia Vianna Paes. Em 1932, foi para Guaratinguetá, onde, seis anos depois, formou-se professora na Escola Normal, atual Instituto de Educação Conselheiro Rodrigues Alves. Em 1941, casou-se com Clóvis Moreira Selles, com quem teve seis filhos: Renato, Gilberto, Luís, Jairo, Marcio e Yara.

¹⁰ Em meio ao período de grande turbulência política que antecedeu o golpe militar de 1964, professores dos cursos primário e secundário, de escolas públicas e privadas, juntaram-se na reivindicação por um reajuste salarial que diminuísse o prejuízo causado pela inflação. A primeira greve geral do magistério de São Paulo teve grande repercussão na grande imprensa: “O Estado e a Folha de S. Paulo apoiaram a greve, responsabilizando o governador Ademar de Barros, que se recusou a negociar com o magistério, pelo fato de uma categoria tão ordeira ter tomado uma decisão extrema”. (VINCENTINI, 2002, p. 9).

Em 1967, Otávia se aposenta e passa a cooperar com o “Serviço de Obras Sociais (SOS), na formação de pequenos engraxates”. Também auxilia na fundação da Creche Espírita Beneficente Joana D’Arc, “voltada para a população de baixa renda” (PORTO, 2007, p. 157). Otávia sempre esteve envolvida profissionalmente com educação e em atividades voluntárias, dando aulas de reforço escolar na garagem de casa e preparando crianças de famílias de baixa renda para a prova de admissão.¹¹ Naquela época, havia uma rígida seleção para o ingresso no curso ginásial, atual 6º ano do ensino fundamental. As crianças muitas vezes se preparavam ao longo de um ano. Aquelas que não conseguiam passar na prova de admissão “buscavam a alternativa do SENAI conseguindo a profissionalização na indústria ou paravam de estudar e voltavam para o trabalho braçal na agricultura ou construção civil” (OLIVEIRA, A. S. M., 2011, p. 11).

Em 1972, já viúva, veio a morar em Niterói, onde dois de seus filhos estudavam na Universidade Federal Fluminense, UFF. Otávia, que seguia a doutrina espírita de Allan Kardec, trabalhou inicialmente como colaboradora no Grupo Espírita Leôncio de Albuquerque. Em 1974, mudou-se do bairro Vital Brasil para São Francisco (PORTO, G., 2007, p. 157), e iniciou o trabalho voluntário na Escola Estadual Duque de Caxias, na comunidade da Grota do Surucucu, acompanhando estudantes com dificuldades, organizando bazares de trabalhos manuais com as mães dos alunos, e também criando uma horta comunitária.

Na década de 1980, por sugestão e incentivo do professor de filosofia da UFF, Emílio Maciel Eigenheer, Otávia deu continuidade às suas atividades em um terreno na comunidade da Grota. Emílio vinha realizando um trabalho pioneiro de coleta seletiva de lixo na comunidade e disponibilizou uma parte do terreno que ocupava para que Otávia pudesse desenvolver os trabalhos que havia iniciado na Escola.¹² “Sem alarde e sem qualquer apoio governamental, [...] ela conseguiu um terreno emprestado, anexo à coleta seletiva de lixo do programa da UFF e, com poucos recursos e dedicação integral, foi trilhando o caminho” (NASCIMENTO, 2013, p. 179). Após cercar e posteriormente murar o terreno, Otávia construiu uma pequena casa para a realização das atividades. Ela chamava esse espaço de “nossa casinha” (PORTO, 2007, p. 157), onde se ensinava, além dos estudos escolares, trabalhos manuais, como corte, costura, bordado, pintura em tecido e tricô, jardinagem, capoeira e alfabetização de adultos. Na época de Otávia, eram plantadas ervas medicinais e

¹¹ Informação obtida em conversa informal com Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 02 set. 2017.

¹² SELLES, Marcio Paes. *Marcio Paes Selles: depoimento* [dez. 2017]. Niterói: 2017.

temperos para uso comunitário e havia cursos sobre plantas medicinais. Inicialmente, alguns moradores visitavam o espaço para retirar ervas de uso culinário ou chás e, aos poucos, eles foram se aproximando. Alguns dos integrantes mais antigos, que estudaram com Otávia e seguem atuando no ECG, ainda se referem a este local como “Horta”.

Segundo Marcio,¹³ sua mãe, Otávia, conheceu na feira da Praça Dom Orione, no bairro São Francisco, algumas crianças que se tornariam os seus primeiros alunos na cidade de Niterói. Era comum, nas feiras de verduras, legumes, frutas, flores, carnes etc, haver crianças que ofereciam serviços para o transporte das compras dos fregueses em seus carrinhos, feitos de caixas de madeira com rodas de rolimã. Esses carrinhos não eram fabricados para serem usados em brincadeiras, mas para o trabalho. As crianças geralmente acompanhavam o freguês por toda a feira até a sua casa e eram pagas pelo serviço. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), o trabalho infantil foi proibido. O ECA "prevê a 'proteção integral' à criança e ao adolescente, independente da condição social ou jurídica" (HIKIJ, 2006, p. 83). Como demonstrado anteriormente, Otávia sempre esteve envolvida com atividades para setores de menor poder aquisitivo, não só na área da educação como da saúde, visando à formação desses jovens: "O desejo maior de D. Otávia era prepará-los para a vida, tornando-os independentes, ao mesmo tempo em que ela própria arranjava emprego no bairro para os mais crescidos" (NASCIMENTO, 2013, p. 180).

Lenora começou a trabalhar no ECG depois do falecimento de Otávia, em 1998. Ela nos relata que Marcio começou a dar aulas de flauta doce porque sua mãe ficava preocupada com os meninos, pois as atividades oferecidas na “Nossa Casinha” atraíam mais as meninas. Além disso, as meninas ficavam mais próximas das mães, enquanto os meninos ficavam mais soltos, correndo um risco maior de serem cooptados pelo tráfico, como Otávia presenciou por diversas vezes.¹⁴ Segundo Lenora, “no começo, minha mãe ajudava as crianças com aulas de reforço de português e matemática. Depois, começou a dar aulas de costura e artesanato. Porém, só conseguia atrair as meninas da comunidade”.¹⁵ O ensino e a prática da música pareceu-lhe uma solução apropriada. Otávia acreditava que algumas crianças iriam se interessar mais por música do que por jardinagem e tricô.

¹³ Informação obtida em conversa informal com Marcio, na Praça Dom Orione, em 27 maio 2017.

¹⁴ Informação obtida em conversa informal com Lenora, no Espaço Cultural da Grota, em 21 out. 2017.

¹⁵ CHISTOFORI, Elaine; LEMOS, Jefferson. Acordes de esperança: Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu é finalista do prêmio Cultura Nota 10. *Jornal O São Gonçalo*. São Gonçalo, 12 nov. 2006. Caderno Dois, Cultura & Lazer.

Um dos primeiros estudantes de música, Tiago Cosmo, relata que foi para lá querendo aprender tricô com Otávia, “mas logo foi fisgado pelo violino. ‘Foi amor à primeira vista. Logo desisti do tricô, que queria aprender só para jogar na cara de umas vizinhas que sabiam fazer e diziam que eu nunca aprenderia’”.¹⁶ Segundo outra reportagem de 2010,¹⁷ Tiago, que já cursava graduação em música pela UFRJ e dava aulas no ECG, relata “que costumava ir à horta de Otávia buscar plantas para fazer chá para sua mãe, até que um dia, aos 11 anos, viu uma aula de música”.

Nos projetos ou ações, governamentais ou não, de intervenção em comunidades menos favorecidas pelo Estado, segundo a pesquisa de Hikiji, o risco é:

[...] normalmente, associado à desestruturação familiar (ausência de pai ou mãe – geralmente, pai), à violência familiar, ao desemprego, ao acesso ao universo do crime (e sua configuração como opção de trabalho), ao acesso às drogas e ao tráfico, sendo risco associado à violência a principal preocupação [...]. Tal preocupação não é infundada. No Brasil – e no mundo – observa-se nos últimos anos o crescimento dos índices de criminalidade e das taxas de homicídio contra adolescente, sobretudo das periferias metropolitanas. (HIKIJ, 2006, p. 84).

Nesse contexto, o trabalho de Otávia mostra-se ainda mais importante, pois "a desigualdade social, a ausência de condições mínimas de moradia, saúde, educação etc. - não faz com que a violência aumente, mas é uma violência" (HIKIJ, p. 2006, p. 89).

Além disso, é curioso que o perigo do tempo livre possa unir crianças e jovens separados pela desigualdade social. É inegável que os pais e/ou responsáveis se preocupem em ocupar o tempo de seus filhos. Para aqueles de classes mais favorecidas economicamente, geralmente são solicitadas ou impostas diferentes atividades em diversas áreas, como curso de idiomas, tecnologias, esportes, artes, etc.: "a rua, outrora espaço da brincadeira, do encontro, dos vizinhos, é associada agora ao perigo. [...] O tempo livre, antes tão valorizado, é agora tempo a ser ocupado" (HIKIJ, 2006, p. 83).

¹⁶ RONZANI, Simone. Tempo de Solidariedade. *O FLU Revista*, Niterói, dez. 2008b, n. 43, p. 18.

¹⁷ FREITAS, Lygia. Uma história que aconteceu por acaso comemora 15 anos de sucesso. *O Globo*, Niterói, 24 jul. 2010. p. 7.

1.2 O ensino de música no ECG

Otávia promovia bazares e, com o que arrecadava, ajudava os jovens. Marcio¹⁸ conta que, de início, não se entusiasmou quando a mãe começou a dar aula e promover atividades na Grota do Surucucu. Acreditava tratar-se de “assistencialismo”, mas o questionamento de sua esposa, Lenora, também musicista, o fez refletir sobre sua posição em relação ao trabalho desenvolvido: “ao menos a sua mãe faz alguma coisa para ajudar aquelas pessoas. E você?”.¹⁹

Essa indagação levou Marcio a atender ao pedido da sua mãe e a oferecer aulas de música esporadicamente. Ao contrário dela, ele não tinha preocupação em desenvolver um trabalho que levasse os jovens a ter uma formação ou um emprego. Considerava que se as filhas dele recebiam uma formação musical, os jovens da comunidade também poderiam ter acesso a esse tipo de conhecimento. Algumas pesquisas como as de Hikiji (2006) e Kleber (2014) destacadas nesse trabalho têm apontado que a música é capaz de favorecer a socialização entre crianças e jovens envolvidos nos projetos sociais. Para além do entretenimento, a música atua como “uma prática educativa concreta, por meio da qual sujeitos desenvolvem as suas subjetividades e aproximam-se entre si” (SOUZA, 2014, p. 8).

Antes de Marcio, outros filhos de Otávia participaram desse trabalho: Gilberto, que é médico homeopata, dava apoio na área da saúde e Yara, na área da psicologia. Entre os anos 1994 e 1995, Marcio começou a dar aulas de música com maior frequência, o que, segundo ele, levou-o a construir laços afetivos com as crianças.²⁰ No início, eram apenas quatro alunos de flauta doce, mas “de repente, dois meninos entraram com um violino na mão perguntando se agente [sic] podia ensinar. A partir daí, passamos a ministrar também aulas de violino”.²¹ Dos seis primeiros estudantes de música, quatro permanecem atuando no ECG, como músicos da OCG-A, professores e/ou regentes. Marcio recorda: “deu certo, eles aprendiam música medieval e renascentista mais depressa que meus alunos de colégios particulares”.²²

¹⁸ Marcio Paes Selles nasceu em 23 de setembro de 1955, em Guaratinguetá-SP; filho de Otávia Paes Selles e Clóvis Moreira Selles. Cresceu e viveu em Taubaté até os 16 anos, quando mudou-se para Niterói. BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 8 (2 jul. 2011), p. 1. Acervo particular dos coordenadores.

¹⁹ ESPAÇO CULTURAL DA GROTA É EXEMPLO DO PODER TRANSFORMADOR DA CULTURA. *O Globo*, Niterói, 05 dez. 2014. Jornal de Bairro, Matutina. p. 3.

²⁰ SELLES, Marcio Paes. *Marcio Paes Selles: depoimento* [dez. 2017]. Niterói: 2017.

²¹ CHISTOFORI, Elaine; LEMOS, Jefferson. Acordes de esperança: Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu é finalista do prêmio Cultura Nota 10. *Jornal O São Gonçalo*. São Gonçalo, 12 nov. 2006. Caderno Dois, Cultura & Lazer.

²² CORRÊA, Marcos Sá; MENDONÇA, Martha. A arte da salvação: Meninos de Niterói mostram com violinos e música clássica que a sofisticação floresce na favela. *Revista Época*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 14 fev. 2000.

Marcio e Lenora haviam concluído o Mestrado em Música Medieval e Renascentista pelo Sarah Lawrence College de New York, alguns anos antes, em 1989. Desse modo, o repertório que ensinavam refletia sua formação musical, a música de concerto, sem a preocupação de se adaptar ao gosto local. Mas isso não se dava sem conflitos. Marcio diz que “sentia culpa de lhes ensinar música clássica, pois considerava música da burguesia. ‘Depois, vi que isso era uma grande besteira. É uma arte que faz parte do Patrimônio da Humanidade. Fico feliz de transmitir esse conhecimento aos jovens’”.²³

Em 1997, O Globo – Niterói²⁴ fez a primeira matéria jornalística sobre o trabalho desenvolvido por Otávia e Marcio, que já contava com sete estudantes de violino; entre eles, os filhos gêmeos de Jonas Caldas,²⁵ nascido em Teresópolis.²⁶ As crianças da Grota do Surucucu estudavam nos instrumentos doados por Otávia e, de certa forma, também se sentiram estimuladas pela presença do Jonas, luthier, que tinha sua oficina na comunidade.²⁷

A importância de Jonas Caldas na construção do ECG pode ser verificada na justificativa do Projeto de Lei descrito pelo vereador do PT, Waldeck Carneiro, que propõe que a OCG deveria passar a integrar o Patrimônio Cultural e Imaterial de Niterói.

O trabalho musical iniciou-se basicamente com flauta doce, contando com a presença de quatro jovens. Num certo dia, um desses jovens resolveu levar seu único violino, o que foi um grande incentivo para chamar a atenção de muitos outros jovens da comunidade. Foi aí, nesse momento, que se plantou a semente da Orquestra de Cordas da Grota.

Antes de o projeto existir, havia o ‘luthier’ Jonas, bastante considerado na comunidade, que já construía violinos e violoncelos, violas e baixos acústicos. Seus filhos, Walter e Wagner, já tocavam violino, incentivados por seu pai.²⁸ (NITERÓI, 2010a)

Especial, ano 2, n. 91. p. 112-115. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT163638-15228-163638-3934,00.html>> Acesso em: 18 out. 2017.

²³ MOTTA, Júlia. Notas e acordes que atravessam fronteiras. Jornal *O Globo*. Niterói, 30 ago. 2008.

²⁴ PORTO, Bruno. Reviravolta musical. Revista *Megazine*. p.12-13, 2004.

²⁵ Jonas Caldas, filho de Walther Caldas e Marly Gaspar Caldas, nascido em 02 de maio de 1963. Jonas é o segundo de quatro filhos do casal: Joel, Jonas, Orlando e Sandra.

BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 1 (30 abr. 2011) p. 1. Acervo particular dos coordenadores.

²⁶ Quando nasceu, seus pais moravam no bairro Quinta do Leblon. Jonas morou até os 5 anos em Teresópolis.

BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 1 (30 abr. 2011) p. 2. Acervo particular dos coordenadores.

²⁷ CORRÊA, Marcos Sá; MENDONÇA, Martha. A arte da salvação: Meninos de Niterói mostram com violinos e música clássica que a sofisticação floresce na favela. Revista *Época*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 14 fev. 2000. Especial, ano 2, n. 91. p. 112-115. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT163638-15228-163638-3934,00.html>> Acesso em: 18 out. 2017.

²⁸ NITERÓI. Projeto de lei: Tombamento da Orquestra de Cordas da Grota., Niterói, RJ, abr. 2010a. Disponível em: <<http://consultaniteroi.siscam.com.br/Arquivos/Materias/Proposituras/ProjLei/359e4e35-9913-48e0-a5b7-cc3d6f49ad01.html>> Acesso em: 18 out. 2017.

O violino não era de todo desconhecido das outras crianças, pois Gilberto, filho de Otávia, já havia levado e tocado no ECG. Um dos integrantes que estava presente nesta época relata: “o Gilberto levava o violino dele e a gente ficava lá brincando [...]. Ele tocava as músicas com a gente lá e depois emprestava o violino pra gente”.²⁹ Quando os filhos gêmeos de Jonas, Walter e Wagner, levaram o instrumento que o pai construía é que a aprendizagem do violino começou a se viabilizar, despertando mais a curiosidade e a vontade de todas as outras crianças para o estudo.³⁰ Wagner e Walther relatam que eram os únicos que tocavam violino e que, a princípio, estudavam porque o pai os obrigava.

[...] ambos estudavam porque seu pai consertava os instrumentos do conservatório e em troca tinham aulas de violino gratuitamente. O interesse real surgiu depois que eles [Walther e Wagner] conseguiam tocar um ‘som legal’ e, conseqüentemente, os colegas, a comunidade e familiares começaram a elogiá-los e valorizarem a música que eles faziam. (KLEBER, 2014, p. 97).

Jonas foi uma das peças-chave para a introdução do violino no ECG. Os filhos dele começaram também a ter aulas de violino com Marcio, em 1996, e como as outras crianças, interessaram-se em tocar violino.³¹ Começava a ser criada o que se tornaria mais tarde a Orquestra de Cordas da Grotta. Segundo Kleber, “ações e atividades que, a princípio estigmatizavam os garotos violinistas da Grotta, consideradas estranhas àquele ambiente, passaram a ser vistas sob uma perspectiva positiva, motivando outros jovens” (KLEBER, 2014, p. 97).

A confluência de sujeitos/atores que iam desenvolvendo trabalhos na comunidade, como Otávia e Marcio, dando aulas de música e também Jonas, formaram a base inicial do projeto socioeducacional e sociocultural do ECG.

1.3 Um luthier na Grotta do Surucucu

A trajetória de Jonas até se tornar luthier começou quando sua mãe veio tentar a vida no Rio de Janeiro como empregada doméstica e, sem condições para criar os filhos,

²⁹BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 3 (3 maio 2011), p. 11. Acervo particular dos coordenadores.

³⁰ Informação obtida em conversa informal com Lenora e Marcio, na casa da pesquisadora, em 27 dez. 2017.

³¹ RONZANI, Simone. Os gêmeos do Brasil: entrevista Wagner e Walter Caldas. *O FLU Revista*, Niterói, out. 2008a. p. 4-5.

encaminhou-os para a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), por sugestão de seu patrão, Ivon Curi. Jonas relata que, ao passar férias em Teresópolis com sua mãe, teve necessidade de voltar a “catar lixo para comer e vi [viu] que na FUNABEM estava melhor”.³² Jonas viveu no internato, na unidade Caxambu – MG,³³ por quatro anos, onde fez oficina de marcenaria. Em seguida, veio para o Rio de Janeiro, na unidade de Quintino, já com 10 anos. Aos 13 anos, fez seu primeiro violão e, aos 15, cursou lutheria. Jonas viveu ao todo 13 anos na FUNABEM, de 1969 a 1982. Segundo Jonas, havia naquela época:

[...] um convênio da Funabem com a Funarte para formar luthiers. A Funarte montou uma oficina no internato e aprendi com o professor Guido Pascoli a fazer violinos, violas e violoncelos. Ao sair da Funabem, aos 18 anos, fui trabalhar [na ilha de Paquetá]³⁴ com Joaquim Pinheiro e por seis anos fabriquei instrumentos barrocos, medievais e renascentistas, como viola de gamba, vielle e saltério. Depois comecei a fazer cravos com o integrante de um grupo de música antiga, Francisco. Após dois anos, montei minha oficina em Pendotiba. Mas resolvi ser caminhoneiro, um sonho de infância. Foram sete anos na estrada. Como ouvia muita radio MEC, decidi voltar e abrir um ateliê na Grota. Outro grande mestre de luteria que tive foi o professor e contrabaixista da Sinfônica Brasileira Sandrino Santoro. Até que uma viola de gamba que fiz para um amigo^[35] parou na Alemanha, e um luthier, Hegger, me convidou para morar lá. Passei nove meses em Stuttgart e aprendi muito.³⁶

Em 1983, Marcio e Lenora, ao chegarem do Festival de Música de Curitiba, onde conheceram Joaquim Pinheiro, foram ao seu ateliê no bairro Jacaré,³⁷ próximo à comunidade

³² VENTURA, Mauro. Dois sucos e a conta com Jonas Caldas: Ex-interno da Funabem fala de como superou obstáculos até virar um respeitado luthier e ver os filhos se tornarem músicos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 17 abr. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/dois-sucos-a-conta-com-jonas-caldas-19086581#ixzz52kD5KYvH>> Acesso em: 18 out. 2017.

³³ Caxambu- MG é a cidade natal de Ivon Curi (1928-1995).

³⁴ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 1 (30 abr. 2011), p .5. Acervo particular dos coordenadores.

^[35] Geomar Steel foi o músico brasileiro que tinha uma viola da gamba feita por Jonas e que a mostrou ao luthier alemão Her Hegger. ALBUQUERQUE, Juliane. Fábrica do som: Quem são os responsáveis pelos violinos das orquestras, pelos baixos do jazz e pelas guitarras do rock? São eles os artesãos que transformam instrumentos em obras de arte: Do morro pro mundo: Jonas Caldas. *Revista GOL Linhas aéreas inteligentes*. São Paulo: Ed. Trip, [2014?] n. 51, p. 64-65. Disponível em <https://julianeportfolio.files.wordpress.com/2014/08/gol_luthiers-1.jpg> Acesso 18 out. 2017

³⁶ VENTURA, Mauro. Dois sucos e a conta com Jonas Caldas: Ex-interno da Funabem fala de como superou obstáculos até virar um respeitado luthier e ver os filhos se tornarem músicos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 17 abr. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/dois-sucos-a-conta-com-jonas-caldas-19086581#ixzz52kD5KYvH>> Acesso em: 18 out. 2017.

³⁷ Informação obtida em conversa informal com Lenora e Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 26 maio 2018. Os coordenadores revisaram as informações históricas do ECG. O ateliê de Geomar Steel era na Ilha de Paquetá, depois mudou-se para a rua Matinoré, no bairro do Jacaré, na cidade do Rio de Janeiro.

Jacarezinho, encomendar uma viola da gamba. Assim, conheceram Jonas que ali trabalhava e que também morava em Niterói. Isso ocorreu antes mesmo de Marcio e Lenora se casarem.³⁸

Depois de se estabelecer em Niterói, na Grota do Surucucu, onde sua mãe morava,³⁹ e abrir seu ateliê, Jonas relata como era a convivência das crianças e como a educação musical influenciou a relação entre as crianças da comunidade. Segundo ele, “o bairro era dividido em começo, meio e fim, e as crianças do começo não se davam com as do meio e assim por diante. Logo, a música unificou tudo e as brigas acabaram”.⁴⁰

Os moleques não se davam. Com a orquestra, misturou tudo e acabaram as brigas. E você nota a diferença entre os meninos da orquestra e os demais. É que nem na Funabem. Os 200 que faziam parte da banda no internato tinham comportamento, vocabulário, notas escolares, modo de vestir e asseio muito melhores. Eram educados, não usavam gírias, sabiam se expressar. A música sensibiliza as pessoas.⁴¹

Após o falecimento de Otávia, em 1998, Marcio e Lenora, casados desde 1984, vão assumindo gradativamente as atividades no ECG e também a coordenação do projeto, que passa a ter como eixo o ensino musical. Lenora nos conta que as atividades diárias, que de início eram desenvolvidas e coordenadas por Otávia, ficaram escassas, passando a ser realizadas uma vez por semana. De acordo com Lenora, “não tínhamos condições de desenvolvermos as diversas atividades que Otávia fazia, e não tínhamos o tempo necessário para isto. Nossas filhas também eram pequenas”.⁴²

As filhas de Marcio e Lenora regulavam em idade com as crianças que estudavam com Marcio na "Horta". O casal fazia também a iniciação musical das filhas e algumas estudavam violino com Noemi Uzeda, também professora dos filhos de Jonas Caldas. De acordo com Lenora, Jonas consertava os violinos da Noemi e ela dava aulas de violino para os filhos gêmeos Walter e Wagner. Lenora percebeu que todas as crianças do ECG, além de suas filhas, precisavam de aulas de teoria: “comecei a dar aulas para elas e para eles que faziam o

³⁸ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 9 (02 jul. 2011), p. 8. Acervo particular dos coordenadores.

³⁹ Marly alugava um quarto na casa da avó, futura esposa de Jonas Caldas, Romélia. Jonas e alguns amigos iam sempre visitar a mãe de Jonas, desde quando eram internos na FUNABEM. Aos 18 anos, Jonas conseguiu comprar uma casa próxima à da sua mãe, na Grota do Surucucu.

BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 1 (30 abr. 2011), p. 5-7. Acervo particular dos coordenadores.

⁴⁰ ATTIANEZI, Marcia. A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. *Jornal da Enseada: Uma Luz Depois do Túnel*, Niterói, out. 2009, ano v, nº55. p. 9.

⁴¹ VENTURA, Mauro. Dois sucos e a conta com Jonas Caldas: Ex-interno da Funabem fala de como superou obstáculos até virar um respeitado luthier e ver os filhos se tornarem músicos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 17 abr. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/dois-sucos-a-conta-com-jonas-caldas-19086581#ixzz52kD5KYvH>> Acesso em: 18 out. 2017.

⁴² MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes: depoimento* [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

grupo de violino”.⁴³ Noemi Uzeda trabalha com o método Suzuki, desenvolvido para o ensino dos instrumentos de corda friccionada, e que tem como uma de suas características a prática do estudo coletivo. Acredita-se que facilita o desenvolvimento das habilidades por imitação, além de motivar o ensino/aprendizagem: “para que as crianças se mantenham motivadas, é importante que elas tenham oportunidades não apenas de assistir a outras crianças tocando, mas também de tocar com outros alunos” (ILARI, 2011, p. 202). Os livros do método Suzuki para o ensino dos instrumentos de corda friccionada são utilizados pelos professores do ECG. Marcio, por diversas vezes em 2017 e em uma reunião no dia 22 de janeiro de 2018, disse que o método de ensino de Alberto Jaffé,⁴⁴ um dos primeiros no ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas no Brasil, serviu-lhe de inspiração.

Na apresentação comemorativa dos 15 anos da Orquestra de Cordas da Grota (OCG), no Teatro Municipal de Niterói, Marcio relembra:

A primeira apresentação foi marcante. Ela aconteceu em dezembro de 1995. Não tinha ninguém na plateia. Mas minha mãe acreditava que ia dar certo. E eu achava que era apenas uma atividade lúdica e só. Hoje, fico orgulhoso. Esse é um trabalho de diversas pessoas que se envolveram e acreditaram nele.⁴⁵

A formação musical oferecida aos jovens no ECG parece seguir os passos da formação musical do casal. Lenora teve sua iniciação musical com a flauta doce. Apesar de querer tocar piano, não teve essa possibilidade, pois os pais eram professores e não tinham condição econômica de comprar o instrumento. Posteriormente, o pai achou que ela poderia tocar violino, mas a professora do instrumento considerou que Lenora era ainda muito nova para isso. Sua mãe, que dava aula na Cultura Inglesa, ao assistir a uma programação musical com flauta doce, perguntou à instrumentista se era caro o instrumento. Como foi informada de que era barato, decidiu que a filha aprenderia a tocá-lo.

Dentre os diversos instrumentos convencionais legitimados por terem um vasto repertório e por diversos músicos se dedicarem à sua execução, a flauta doce é a mais

⁴³ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁴⁴ O método teve início em Fortaleza para a população de baixa renda. O ensino é coletivo para grupos de níveis de aprendizagem diferentes. (SCOGGIN, 2003, p. 28). Um dos integrantes do ECG aprendeu viola em São Paulo, com o método Jaffé. Relatou que as aulas de instrumentos de corda friccionada são em conjunto. Todos aprendem a pegar no arco, tocar músicas com cordas soltas e depois as posições da mão esquerda. Todas as atividades são integradas e não há separação entre as aulas de teoria e de instrumento.

⁴⁵ AZEVEDO, Luciana. Humanidade musical. *Jornal O FLUMINENSE*, Niterói, 10 ago. 2010. Segundo Caderno.

difundida como instrumento musicalizador. Diversas instituições de ensino a utilizam pelo seu valor economicamente acessível, com a produção do som sendo realizada através da embocadura simples, facilitando a execução do instrumento e exigindo menor habilidade técnica para se obter um resultado sonoro que pode vir a despertar o interesse do educando.

Aliás, foi por meio de um professor de flauta doce que Lenora conheceu Marcio, em 1974. Posteriormente, incentivada por Marcio, que já tocava violino, começou a estudar viola. Os dois tocaram em diversas orquestras. Em 1983, começou a estudar viola da gamba. Marcio fez concurso para a UFF e, como funcionário de lá, conseguiu formar o grupo de Música Antiga da UFF, posteriormente oficializado pelo Reitor Raimundo Romeu.⁴⁶ Marcio e Lenora atuam nesse grupo de música até hoje.

1.4 Os jovens do ECG no projeto Villa-Lobinhos, troca de saberes

Em 1999, o ECG submeteu um projeto ao programa do Governo Federal, “Capacitação Solidária”, que visava a promover cursos para jovens de 14 a 21 anos que moravam em comunidades menos favorecidas economicamente. Com o recurso do projeto, que durou seis meses e cujo foco era a aprendizagem de violino e luteria, foi possível comprar 15 violinos. Havia 30 estudantes e “naquela época ninguém podia levar o instrumento para casa”.⁴⁷ Em 2003, com o financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), foi possível comprar mais 50 violinos. Os educandos passaram a poder levar os instrumentos para casa e se tornaram responsáveis por ele.

Ainda em 1999, um cineasta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Geraldo Pereira,⁴⁸ foi à comunidade da Grota do Surucucu para filmar um grupo de teatro. Ao chegar na Grota, viu no campo de futebol, que fica ao lado da sede do ECG, alguns meninos tocando violino. Intrigado, fez algumas perguntas aos violinistas, indagando onde aprendiam a tocá-lo. Assim, o cineasta resolveu mudar de ideia e fazer um filme, “Pari Pari”, sobre os meninos e Jonas Caldas. Esse mesmo cineasta levou fichas de inscrição para o curso de férias promovido por outro projeto, o Villa-Lobinhos, para os seis violinistas mais antigos. O projeto Villa-Lobinhos teve início no ano 2000.

⁴⁶ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁴⁷ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁴⁸ Informação obtida em conversa informal com Lenora e Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 16 jan. 2018.

O projeto tinha direção geral do violonista Turíbio Santos, a coordenação pedagógica do flautista e educador musical Rodrigo Belchior e a supervisão logística de Greyce Pimentel. A administração das questões jurídicas e burocráticas era de responsabilidade da ONG Viva Rio, com o apoio do Instituto Moreira Salles e do Museu Villa-Lobos, além do patrocínio de amigos do Projeto, denominado 'padrinhos' e 'madrinhas', dispostos a 'adotar' os jovens. Desta forma, o PVL era financiado pelo mecenato privado de pessoas físicas que investiam em projetos culturais e educacionais, além de uma verba doada pessoalmente por Walther Moreira Salles (1912-2001), o idealizador do Projeto, juntamente com seu filho João Moreira Salles e o presidente da ONG Viva Rio, Rubem César Fernandes. (KLEBER, 2014, p. 69).

O curso de férias do Villa-Lobinhos era voltado para a Música Popular Brasileira – MPB, e “os meninos daqui eram os únicos violinistas”.⁴⁹ Lenora recorda-se que na época os únicos violinistas a participarem do projeto Villa-Lobinhos eram os “meninos” da Grota. Um dos participantes do curso de férias relembra que:

Em 2004, eu e meu irmão e mais uns amigos da Grota éramos bolsistas em um curso de música no Rio de Janeiro [Villa-Lobinhos]. As aulas eram mantidas por doações e ajuda de ‘padrinhos’ que acreditavam não só no curso, mas também no potencial da ‘rapaziada’ que lá frequentava.⁵⁰

Os jovens do ECG foram integrando o curso de férias no Museu Villa-Lobos a partir do ano 2000. Nesse mesmo ano, foram capa da Revista *Época* e, em 2001, viajaram para se apresentar em Portugal. Essas duas ações foram um grande incentivo para o trabalho que vinha sendo desenvolvido na comunidade.

A visibilidade positiva foi um fator crucial para despertar na comunidade o acesso a um repertório musical que antes era distante daquela realidade. O fato de os jovens, pertencentes à comunidade, tocarem em uma orquestra de cordas, trouxe um outro referencial estético para eles, de uma forma, de fato, inclusiva: ‘porque nós tocamos esse repertório clássico e não estamos aqui somente para ouvir e aplaudir os outros’. Isso fez uma grande diferença. (KLEBER, 2014, p. 97).

⁴⁹ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes: depoimento* [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁵⁰ RONZANI, Simone. Os gêmeos do Brasil: entrevista Wagner e Walter Caldas. *O FLU Revista*, Niterói, out. 2008a. p. 5.

O intercâmbio entre os participantes de diferentes projetos socioculturais ligados à música possibilitou a troca de saberes entre eles. Rodrigo Belchior, em entrevista à Magali Kleber, comenta sobre os estudantes do ECG: “Eles vieram pro Villa-Lobinhos sem saber o que era síncope. [...] Eles trazem para os outros alunos a coisa do erudito, e a galera do cavaquinho, da flauta acaba dando pra eles a coisa da música popular, tanto é que estão sempre transitando nos dois lados” (KLEBER, 2014, p. 136). A observação de Hikiji sobre o projeto Guri na Febem pode também ser aplicada a este caso: “ao menos no plano musical, soluções foram encontradas de aproximação entre universos sonoros e sociais diferentes, resultando em um *rap* com interferências de técnica vocal e de composição erudita” (HIKIJ, 2006, p. 194).

1.5 Bolsas de estudo como incentivo

João Moreira Salles aproximou-se de Marcio, comentou que havia gostado dos meninos e “perguntou quem ele indicava para ganhar uma bolsa”. Marcio não o conhecia pessoalmente, mas respondeu que “não iria escolher, indicava os seis”.⁵¹ Assim, eles começaram a ganhar uma bolsa de oitenta reais. Um dos bolsistas relatou em entrevista para Marcio, em 2011, que ficou surpreso em saber que poderia ganhar dinheiro para tocar, relembrando como o clima familiar melhorou depois de ter começado a receber a bolsa.

[...] foi oitenta prata que, pô, rendia! Era uma maravilha oitenta reais. Aí foi nessa época, foi aí então que minha mãe parou de brigar [...]. Como eu pensava também, minha mãe também achava que não dava pra ganhar dinheiro com música.⁵²

Dez bolsas de estudos no ECG continuam sendo patrocinadas pela Vídeo Filmes, João Moreira Salles, para os que estudam na rede pública de ensino, seja em nível médio ou universitário, ou para os jovens bolsistas de escolas particulares.

Dos seis primeiros violinistas que recebiam bolsa só três iam para escola. João Moreira Salles disse que não poderiam deixar de frequentar a escola. Fui auxiliá-los para se inscreverem no telecurso 2000,⁵³ pois não

⁵¹ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁵² BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 3 (03 maio 2011), p. 9. Acervo particular dos coordenadores.

⁵³ O telecurso 2000 tinha como público-alvo as pessoas que não haviam concluído o ensino fundamental ou o médio. Foi um sistema de educação a distância, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP. TELECURSO 2000. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Telecurso 2000. Dicionário Interativo da Educação Brasileira -*

conseguíamos vaga nas escolas. Na época não havia o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, alguns não queriam fazer o ensino médio. Depois de alguma insistência foram fazer, conseguimos arrumar escola para eles. Conseguimos algumas bolsas de estudo Bolsas na AEN [Associação Educacional de Niterói], vários puderam cursar o ensino médio. A partir de 2006 o acesso para estudarem nas escolas melhorou, não precisamos mais ficar correndo atrás de vaga ou bolsa para os participantes do ECG.⁵⁴

A ausência do estudo formal se refletia no musical. A título de exemplo, é importante o relato de Lenora sobre a implementação do curso de teoria musical iniciado no ano 2000. Foi nessa época que identificou a necessidade de suas filhas estudarem teoria. Elas faziam aula de violino com Noemi Uzeda e Bernardo Bessler e participavam de uma orquestra de câmara. Lenora decidiu organizar uma turma para as filhas na Escola Nossa, em Pendotiba e incluiu os jovens do ECG (MENDES, 2016 apud MONTEIRO, 2016, p. 26). Mas a resposta ao curso não ocorreu segundo sua expectativa, pois a maioria dos jovens do ECG, naquela época, tinha pouca vivência no ensino formal, o que se refletia diretamente no estudo da teoria musical.

Aí eu senti uma diferença muito grande, assim, delas pra eles. Eles não iam conseguir. Assim, o nível de experiência escolar que elas tinham de sentar, caderno, escrever, papel, entendeu? Eles não tinham. Eles não conseguiam escrever a nota na pauta. Era uma coisa de falta de escolaridade mesmo. Muitos fora da escola. [...] Desde a terceira série, segunda série, aí eu percebi que não ia dar pra fazer junto. [...] Aí então eu resolvi começar aqui, aqui na Grota. (MENDES, 2016 apud MONTEIRO, 2016, p. 26-27).

Após essa constatação, Lenora iniciou um trabalho direcionado a esse grupo.

[...] eu demorei um tempo pra começar aqui na Grota porque eu senti que eles estavam muito defasados. Mas quando eu comecei aqui na Grota, comecei especialmente pra eles, levando em conta as dificuldades deles de sentar e ver matéria, essas coisas. Aí eu fiz diferenciado aqui. Mas agora já não tem mais essa diferença porque as outras gerações que foram chegando, foram chegando com uma outra abordagem já, os outros alunos, e aí começou a necessidade de preparação pro THE.⁵⁵ (MENDES, 2016 apud MONTEIRO, 2016, p. 27).

Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/telecurso-2000/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

⁵⁴ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁵⁵ O Teste de Habilidade Específica (THE) é utilizado para o ingresso nas universidades que têm cursos de graduação em música.

O episódio do ensino da teoria musical remete, de certa forma, aos primeiros momentos do ECG, quando Otávia oferecia reforço escolar e as atividades musicais eram realizadas para mantê-los presentes. Nesse momento, o estudo da música continua atuando em favor do ensino formal, mas de outra forma. Agora, o incentivo de recebimento da bolsa encontra-se diretamente vinculado à frequência ao ensino formal.

Com a possibilidade de os jovens serem remunerados para estudar, de fazerem apresentações públicas, além de ganharem visibilidade, os responsáveis começaram a permitir o estudo de música, pois “viram que eles estavam ganhando”. Portanto, não era tão premente que os mesmos fizessem os “cursos destinados a classes menos favorecidas economicamente”.⁵⁶

Segundo Lenora, os pais e/ou responsáveis inicialmente não gostavam que os meninos ficassem estudando música. Com exceção de Jonas, achavam que os jovens deveriam fazer algum curso técnico voltado para a formação de mão de obra, “como eletricista, mestre de obras.”⁵⁷

Lenora, em diversas ocasiões, revelou-me que há no imaginário de vários responsáveis e dos estudantes, inclusive dos jovens que já ingressaram e cursam graduações em universidades federais, a ideia de que seria melhor fazer um curso técnico gratuito para conseguir o seu sustento, no Sistema S.⁵⁸ Até hoje é assim; agora os pais “acham que devem fazer curso de segurança do trabalho”.⁵⁹ Uma imposição da necessidade. O que os estimula a dar continuidade aos estudos, além do incentivo recebido, são os exemplos de colegas e amigos do ECG que estão se graduando ou já se graduaram. Em 2017, quatro se formaram nos cursos de administração, enfermagem, licenciatura em música e pedagogia, e outros cursam filosofia, pedagogia, física e geografia, entre outros. Alguns conseguem se manter economicamente com trabalhos na área de música, dando aulas, tocando nas ruas, em cerimônias religiosas, em bares, etc. Os universitários, além do que conseguem receber com os trabalhos na área de música, também se candidatam a bolsas de estudo, como: Bolsa de Incentivo Acadêmico – BIA; Bolsa de Extensão Universitária; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID ou monitoria.

⁵⁶ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [dez. 2017b]. Niterói: 2017.

⁵⁷ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [dez. 2017b]. Niterói: 2017.

⁵⁸ É um grupo de organizações direcionadas para o treinamento profissional e a assistência técnica. O sistema S é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), entre outros. SISTEMA S. In: *Senado Notícias*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

⁵⁹ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [dez. 2017b]. Niterói: 2017.

A continuidade dos estudos sempre foi uma das intenções de Otávia, quando dava aulas de reforço escolar. Até então, a possibilidade de fazer um curso universitário era quase que exclusiva das camadas sociais mais favorecidas economicamente. No projeto Formação Técnica em Música, submetido pelo ECG para arrecadação de fundos, destaca-se que:

[...] o melhor do projeto é que esse contato com a formação técnica vem despertando nos alunos o desejo de continuar os estudos numa universidade e a partir de 2007, com o apoio do Curso Pré-Vestibular Comunitário do ECG, os jovens da Grota começaram a ingressar em faculdades de música, pedagogia, enfermagem, letras, engenharia da produção, licenciatura em física etc. Até 2007 nenhum morador da Grota do Surucucu havia ingressado numa universidade! Em 2014, registramos que 47 jovens da Grota alcançaram o 3º grau, sendo que, desses, 12 já graduados estão trabalhando formalmente em colégios e empresas.⁶⁰ (MATTOS, [2015?], p. 2).

Alguns dos estudantes universitários oriundos de projetos sociais são os primeiros de seus contextos familiares a terem acesso ao ensino superior: "só para você ter uma ideia, essa nossa geração é a primeira que concluiu os estudos, e tá concluindo agora a universidade, porque até agora então ninguém, nem minha mãe nem o meu pai, principalmente meus avós... Ninguém concluiu o ensino médio".⁶¹ Ao responder sobre a contribuição do seu envolvimento com a música, uma ex-aluna, e atual professora do ECG, relatou que "a maior conquista que eu tive tocando na Orquestra foi entrar na faculdade. [...] Tô me formando em dezembro! E acho que a maior conquista que eu tive lá até hoje foi isso".⁶²

Os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos núcleos familiares que constituem as "comunidades" menos favorecidas economicamente e menos assistidas pelo Estado são verificados pela urgência em ganhar o sustento, o que determina que muitos jovens venham a trabalhar antes de completarem seus estudos ou mesmo antes de terem acesso a eles. O fazer musical para muitos destes sujeitos/atores é, em diversos casos, a única possibilidade de construírem um novo caminho e/ou sentido diferente do que estaria previsto em suas vidas pela herança familiar, social e econômica recebida.

O que o meu meio social projetava era que no máximo concluísse o ensino médio e que trabalhasse para o sustento imediato, considerando o lugar que nasci, minha classe social e as escolas que estudei. [...] Vejo que a grande

⁶⁰ MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, REICLARTE – ECG, [2015?], p. 2. Acervo particular dos coordenadores.

⁶¹ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 10 (02 jul. 2011), p. 2. Acervo particular dos coordenadores.

⁶² BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 4 (03 maio 2011), p. 6. Acervo particular dos coordenadores.

importância dos projetos sociais é mostrar alternativas para o futuro, construindo novas possibilidades de carreira àqueles que não enxergavam oportunidades através das dificuldades vividas em seu meio social. (MONTEIRO, 2016, p. 35).

1.6 A comunidade da Grota do Surucucu

As crianças e jovens sentem na própria pele os efeitos da desigualdade social, baixa escolaridade, o que resulta em gravidez precoce, falta de perspectiva profissional, exclusão educacional, social e cultural, racismo informal e cooptação do tráfico de drogas. O município não reconhece esses espaços, não são produzidas estatísticas e desconhecemos dados oficiais, se é que existem.⁶³ (MATTOS, [2015?], p. 5).

O Espaço Cultural da Grota tem a sua sede localizada na Rua Otto Bastos, n. 17, no bairro de São Francisco, cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Os dados populacionais e mesmo alguma informação acerca dos moradores da Grota do Surucucu foram obtidos no posto de saúde da comunidade. No endereço do ECG, o bairro é São Francisco; contudo, fica localizado no início da comunidade da Grota do Surucucu, nome dado ao vale em razão das cobras que eram encontradas na região. A Grota do Surucucu está situada em um vale entre os bairros Largo da Batalha, Cachoeira, Viradouro e São Francisco, fazendo divisa com outras comunidades: Souza Soares, Viradouro e Igrejinha. A comunidade pertence aos bairros São Francisco ou Largo da Batalha, o que é verificado através do código de endereçamento postal – CEP. Os habitantes da Grota do Surucucu e de outras comunidades que a cercam são assistidos pela medicina familiar. São realizadas visitas domiciliares, além da assistência nos postos de saúde.

⁶³ MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, RECICLARTE – ECG, [2015?], p. 5. Acervo particular dos coordenadores.

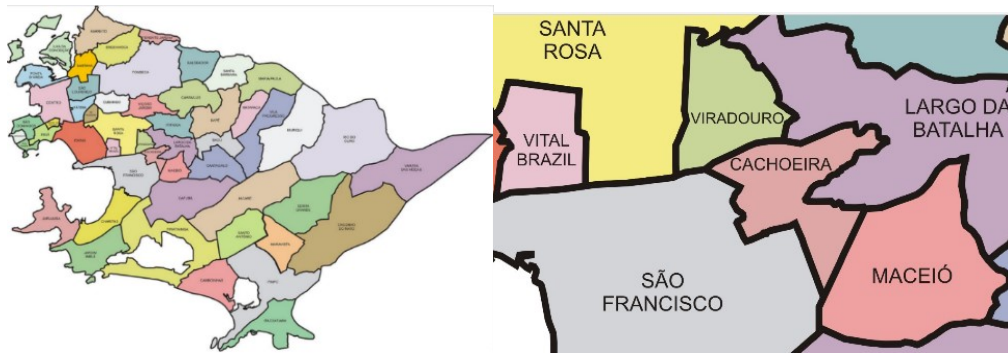


Figura 1 - Niterói e seus bairros. Figura 2 - destaque para os bairros: São Francisco, Vital Brazil, Santa Rosa, Viradouro e Cachoeira, que fazem parte da região das praias da Baía. Maceió e Largo da Batalha fazem parte da Região de Pendotiba.⁶⁴



Figura 3 - localização da Comunidade da Grotta do Surucucu, que fica a menos de 1km dos bairros de Cachoeiras, Viradouro e Largo da Batalha.⁶⁵

Para obter informações mais detalhadas sobre a população local, foi realizada uma visita ao posto de saúde. A funcionária do ECG solicitou que um dos moradores e participante do ECG me acompanhasse até lá. Fomos caminhando. No trajeto, ele foi me mostrando onde morava, assim como alguns de seus colegas vizinhos. Há dois postos de saúde⁶⁶ na comunidade: Grotta 1, localizado na parte interna da comunidade e o outro na área externa, Grotta 2.

Para os “estrangeiros” à comunidade, é sempre bom lembrar que, ao entrar, será vigiado, não por câmeras, mas por “olhares”. Um dia, conversando com uma moradora, ela disse: “não se preocupe. Eles já sabem quem é você há muito tempo”. Assim, ao entrar na

⁶⁴ CACHOEIRAS, Niterói. In: *Wikipédia*: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeiras_\(Niter%C3%B3i\)#/media/File:Bairros_Niteroienses.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeiras_(Niter%C3%B3i)#/media/File:Bairros_Niteroienses.jpg)>. Acesso: 08 set. 2017.

⁶⁵ FAVELA GROTA: Niterói. In: *Wikimapia*: mapa criado por pessoas como você. Disponível em: <<http://wikimapia.org/20916590/pt/Favela-Grotta>>. Acesso: 08 set. 2017.

⁶⁶ JOSÉ MARTÍ I – PMF GROTA, Rua Albino Pereira 615, São Francisco e JOSÉ MARTÍ II – PMF GROTA, Rua Arcedino Pereira 335, São Francisco. NITERÓI SAÚDE. Disponível em: <http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60>. Acesso em: 11 jan. 2017.

comunidade e ir ao posto de saúde, pude ir caminhando sem o intuito de ver o que “não é para ser visto”. Não deveria e, principalmente, não poderia expor o jovem que me acompanhava e nem a mim. O contato visual com outros moradores foi evitado, do mesmo jeito que não foi observado o entorno. Só olhava o que me era mostrado, focando toda a atenção na conversa com o integrante do ECG. Afinal, sou “estrangeira” em uma área de conflito, que tem diversos códigos e sinais para entrar. Há que se ter uma atenção, pois há uma tensão no ar. A tensão por vezes é revelada pelos olhares entre os participantes do ECG. Pude verificar que não se tira fotos da comunidade, pois não se sabe quem estará no caminho. Assim, tentei, desde o início, observar as regras de conduta para evitar qualquer constrangimento que uma “estrangeira” pudesse causar, qualquer tipo de embaraço entre o poder local e o ECG.

O posto Grota 1 existe há aproximadamente 17 anos e meio e faz parte do Programa Médico de Família (PMF) de Niterói, José Marti. Em 2010⁶⁷, houve diversos alagamentos, com deslizamento no Estado do Rio de Janeiro; em Niterói, a atenção ficou mais concentrada no desastre do Morro do Bumba, mas na Grota também ocorreram acidentes em consequência dos alagamentos e deslizamentos. Na região, há diversos morros íngremes, com enormes rochas aparentes, o que favorece o deslizamento de terra. O ECG abrigou aproximadamente cinco famílias pelo período de um mês.⁶⁸ O Posto 1 ficou fechado e foi reinaugurado no início de 2013.

Ao chegar ao posto Grota 1, uma funcionária forneceu dados da comunidade e relatou algumas dificuldades enfrentadas pela população local. Informou que a comunidade tem, em média, de cinco a seis mil habitantes. De acordo com o Censo de 2010 realizado pelo IBGE,⁶⁹ a população de Niterói é de 487.562 habitantes e a estimativa para 2017 foi de 499.028. O perfil dos moradores atendidos pelo Grota 1 é de uma população de idosos, gestantes e crianças com menor poder aquisitivo do que os atendidos no outro posto. No Grota 2, a população atendida é menos idosa e o poder aquisitivo é maior; há mais estudos em relação à população que é atendida no Grota 1. Os problemas de saúde mais comuns no Grota 1 são: hipertensão, diabetes, alergias respiratórias e verminoses. A funcionária do Posto 1 relatou como as violências, física e psicológica, afetam e prejudicam a saúde física e emocional da

⁶⁷ PLATONOW, Vladimir. Com 17 mortos pela chuva, moradores da Grota de Surucucu reclamam ajuda do governo em Niterói. *UOL*, Rio de Janeiro, abr. 2010. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/04/15/com-17-mortos-pela-chuva-moradores-da-grota-de-surucucu-reclamam-ajuda-do-governo-em-niteroi.htm>> Acesso em: 12 jan. 2018.

⁶⁸ Informação obtida em conversa informal com Lenora e Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 26 maio 2018.

⁶⁹BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*. Niterói, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>>. Acesso em: 11 jan. 2018

população. Contou também que a violência está pior nesse momento: “hoje é mais exposta”.⁷⁰ Alguns moradores acabam tendo picos de pressão após os tiroteios.

A tensão entre os comandos do tráfico e destes com o poder institucional é sentida pelos participantes do ECG. Entre várias histórias narradas pelos participantes, duas ainda ecoam em minha memória. A primeira ocorreu quando um dos integrantes, que mora em outra comunidade, contou ter visto, pela primeira vez, uma pessoa armada com fuzil, ao acompanhar um colega até sua casa na Grota. O colega percebeu que ele havia ficado bastante assustado e logo o tranquilizou. Disse que os traficantes não mexiam com os músicos do ECG; sabiam que carregavam instrumentos. Assim, passaram com tranquilidade sem serem abordados. A outra história se passou quando um grupo saía do ECG com seus instrumentos e estantes para tocar em um asilo. Todos estavam de preto. Já no caminho para saírem da comunidade, um “caveirão”⁷¹ estava subindo. Ficaram bastante nervosos, pensando que os policiais poderiam imaginar que estariam carregando armas. Um deles achou que os policiais poderiam confundir a estante com uma arma. Assim, a apanhou rapidamente da mão de uma colega e a armou, para que os policiais pudessem ver que se tratava de uma estante de partitura. Segundo um dos moradores, na entrada do “caveirão” na comunidade: “eles confundem tudo com arma”. Por vezes, o instrumento musical parece ser um “salvo conduto” para caminhar na comunidade, como se a qualquer momento pudessem ser utilizados para sonorizar o malabarismo que os músicos e educandos do ECG fazem para andar entre as ruas e vielas. Quando o “caveirão” entra na comunidade, é certo que haverá confronto. Nesses momentos, a única coisa a fazer é buscar um lugar protegido. Não há como sair, entrar ou passar entre os poderes bélicos. Quando se anuncia que haverá uma operação na Grota, os moradores que frequentam o ECG se avisam⁷² se devem ou não ir para o espaço para fazerem as atividades: “atenção para quem tem aula hoje no ECG. Por questões de segurança, não abriremos agora pela manhã. Pois ainda tem muitos policiais pela comunidade e o carro forte (caveirão) também. À tarde, se tudo estiver amenizado, funcionaremos normalmente”.

É nesse delicado caminho entre subjetividades, espaço físico e relações sociais que se insere a pesquisa, que revela uma vivência pedagógica no ECG. Desde 2014, nunca tive qualquer problema para ir até a sede do ECG, localizada logo na entrada da comunidade. Quando fui até lá pela primeira vez, estava acompanhada de um graduando, músico que fez

⁷⁰ *Funcionária do posto de saúde Grotas 1*: depoimento [dez. 2017]. Niterói: 2017.

⁷¹ Caveirão é a denominação dada pelos moradores ao veículo blindado utilizado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro em operações nas comunidades.

⁷² Grupo do whatsapp: ECG E NÚCLEOS. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida às 8h33 em 10 mai. 2017.

sua formação no ECG. Todas as vezes que solicitei aos integrantes do ECG uma visita à comunidade, sempre parecia não se tratar de um dia oportuno; a justificativa era a segurança. Em algumas ocasiões, principalmente nos anos de 2015 e 2016, estávamos em sala e ouvíamos disparos; poucos demonstravam ficar tensos. Para muitos, já parecia se tratar de uma paisagem sonora comum. Raras foram as vezes em que fui informada de que as atividades iriam ser suspensas antes de ir para o ECG, mas todas essas vezes foram porque havia uma operação de policiais especiais da Polícia Militar. Porém, no dia 10 de junho de 2017, sábado, o confronto foi muito intenso. O ECG estava com muitos integrantes; todos os que realizavam atividades participando dos ensaios das Orquestras de Cordas da Grota (OCGs) B e C, aulas de instrumento, Teoria Musical e Percepção, não podiam sair da sede. Os que ainda iriam para o ECG foram informados a tempo que não era para se direcionar ao ECG: “olha que tanto perigo que a gente passa. Os tiros que vêm pra nossa desgraça. É o ‘caveirão’ chegando aí”.⁷³

Marcio, ao se recordar de uma das primeiras apresentações com cachê, realizada em Paquetá, no Festival Villa-Lobos, entre os anos 2000 e 2001, quando ainda eram somente seis os músicos a formarem o grupo, relata que, ao chegar à Grota por volta das 6:30, o dia estava chuvoso e se ouviam diversos disparos. Tratava-se de um tiroteio. Ele ficou preocupado com o concerto, mas felizmente o confronto cessou, a chuva parou e foram se apresentar. Marcio recorda-se da sensação que teve do grupo:

[...] quando todo mundo tocou, parece que esqueceram. É como se a música lavasse toda aquela coisa ruim, que estava lá. Então a música tem esta coisa meio saneadora. Acredito. Parece romântico demais. Você consegue desligar. Pode ser alienante, mas a gente toma remédio para tirar dor também.⁷⁴

Cabe lembrar que Jonas Caldas, o luthier que tinha o seu atelier na Grota do Surucucu, mudou-se para o Largo da Batalha, aproximadamente em 2001, em razão da violência. De acordo com Ventura, “com a chegada de traficantes à favela, os clientes passaram a ter medo

⁷³ Faz parte da composição *Por que isso acontece?*, realizada pelo grupo de participantes das atividades de Percepção e Teoria 3, baseada em uma vivência na comunidade no dia 10 de junho de 2017. A música fez uso de diferentes sonoridades dando uma forma musical a paisagem sonora do dia 10. Além disso, foi escrita uma paródia da letra de uma das partes da música de Tom Jobim “Garota de Ipanema”. Toda a atividade e apresentação foram detalhadas nos relatórios Teoria 3, encontro 13, realizado no dia 24 jun. 2017, e no relatório Percepção – sábado, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017.

⁷⁴ SELLES, Marcio Paes. *Marcio Paes Selles: depoimento* [dez. 2017]. Niterói: 2017.

de frequentar o ateliê”.⁷⁵ Segundo Jonas “as pessoas ficavam um pouco assustadas, um pouco com medo de frequentar ali a Grota do Surucucu. Aí devido a isso eu tive que mudar a oficina, mudei para cá, para esse espaço aqui em Pendotiba, no Largo da Batalha”.⁷⁶ Essa tensão foi aumentando. Em 2010:

O crime atravessou a Baía de Guanabara e desembarcou de fuzil na mão. Os números da violência em Niterói, São Gonçalo e Itaboraí mostram cidades sitiadas pelas armas. Quase um terço da população dos municípios vive em áreas classificadas como de risco por prestadoras de serviço, concessionárias e distribuidoras de bebidas, eletroeletrônicos e móveis. Os números indicam que o crime cresce do outro lado da Ponte Rio-Niterói, na medida em que os morros e favelas das Zonas Sul e Norte do Rio são pacificados.⁷⁷

Houve um agravamento na qualidade de vida da comunidade enfocada nesta pesquisa com o programa de segurança pública instalado nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro, Unidade de Polícia Pacificadora – UPP, a partir de dezembro de 2008. Vários traficantes mudaram-se do Rio; alguns foram para a Grota do Surucucu: “teve muita invasão, os que eram daqui saíram e vieram outros traficantes”.⁷⁸ Nessa época, a tensão ficou maior, pois os que estavam no comando não sabiam quem eram os sujeitos de fora da comunidade que atuavam no ECG. Entrar na comunidade já não era tão tranquilo.

A Grota sofreu uma medida da UPP, ela veio a sofrer a interferência de várias outras comunidades, traficantes do Rio, organizações do crime do Rio e que tá mexendo com as relações aqui, até porque, como não conhecem, não respeitam os valores, as coisas que muitas vezes foram conquistadas devagarzinho esses anos todos.⁷⁹

Outras atividades já foram realizadas na comunidade da Grota do Surucucu, mas quase todas acabaram em razão da violência. A funcionária do Posto Grota 1, também moradora da comunidade, informou já ter havido um projeto de ginástica para a terceira idade, realizado

⁷⁵ VENTURA, Mauro. Dois sucos e a conta com Jonas Caldas: Ex-interno da Funabem fala de como superou obstáculos até virar um respeitado luthier e ver os filhos se tornarem músicos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 17 abr. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/dois-sucos-a-conta-com-jonas-caldas-19086581#ixzz52kD5KYvH>> Acesso em: 18 out. 2017.

⁷⁶ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 1 (30 abr. 2011) p. 9. Acervo particular dos coordenadores.

⁷⁷ FREIRE, Felipe; BARRO, João Antônio. Mapa das áreas de risco aumenta do outro lado da Baía: Quase um terço dos moradores de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí vivem onde empresas de serviços não entram devido à violência. *Jornal O Dia*, Rio de Janeiro, 31 mar. 2012 Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/portal/rio/mapa-das-%C3%A1reas-de-risco-aumenta-do-outro-lado-da-ba%C3%ADa-1.426211>> e <<http://axelgrael.blogspot.com.br/2012/04/mapa-das-areas-de-risco-aumenta-do.html>> Acesso em: 11 jan. 2018

⁷⁸ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁷⁹ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 7 (8 jun. 2011), p. 15. Acervo particular dos coordenadores.

pela UFF, até três anos atrás, tendo permanecido por apenas dois ou três anos. Teve capoeira e agora tem futebol, atividade oferecida por um morador da comunidade. Ela observa que o único projeto permanente na comunidade é o do ECG. Sobre a presença da população nos eventos promovidos pelo Posto de Saúde, ela relata que: “o evento que tem maior presença da população é quando há diversão e lanche, mas quando se oferece uma palestra sobre hipertensão ou gestação, não há interesse”. A funcionária finaliza dizendo que todos têm direito à diversão, mas a comunidade poderia “compreender que juntos somos bem mais fortes”.

1.7 Espaço Físico do ECG

Em 2004, o ECG, que já se constituía como ONG desde 2002, consegue captar verba através da BrazilFoundation,⁸⁰ organização filantrópica que atua como uma ponte entre doadores e organizações sociais para promover “igualdade, justiça social e oportunidade no Brasil”.⁸¹ Em entrevista para o jornal *O Globo*, Leona Forman esclarece sobre a expectativa da BrazilFoundation em relação aos projetos que promove: “o que queremos é dar a habilidade a esses jovens de se manterem, de serem independentes. Por isso, escolhemos projetos que ofereçam não só a qualificação, mas ajudem a inseri-los no mercado de trabalho”.⁸² Para arrecadar fundos, a BrazilFoundation se utiliza também da promoção de bailes beneficentes com a participação de figuras de destaque no cenário político e cultural. Em um desses bailes, em Nova York, no ano de 2006,⁸³ os primeiros estudantes de violino do ECG se apresentaram. A BrazilFoundation, através de relatórios e visitas à ONG, verifica a aplicação dos recursos disponibilizados. Com os recursos captados através dessa organização, foi possível construir um anfiteatro e o banheiro feminino. Até então, só havia uma sala e, em 2007, com o Curso Pré-Vestibular Comunitário do ECG, que ficou ativo até 2016, foi possível receber recursos do HSBC para educação, encaminhado também pela BrazilFoundation. Com essa verba, foi construído, no primeiro andar, biblioteca, cozinha e

⁸⁰ Organização filantrópica fundada no ano de 2000, em Nova York, pela brasileira naturalizada Leona Shluger Forman, aposentada da ONU, onde atuou nos “últimos cinco [anos] no departamento de informações públicas, fazendo uma ponte entre a ONU e organizações não governamentais de todo o mundo. (TAVARES, 2013).

⁸¹ BrazilFoundation. Disponível em: <<https://brazilfoundation.org/modelo/?lang=pt-br#menu-overview>>. Acesso em 25 mar. 2018.

⁸² TAVARES, Karine. Leona Forman: o elo social entre jovens e empresários. *O Globo*, Rio de Janeiro, agos. 2013. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/leona-forman-el-social-entre-jovens-empresarios-9344942>> Acesso em 26 mar. 2018.

⁸³ SAMPAIO, Ana Ligia. Estrelas na gala brasileira em Nova York. *Revista Caras*, ed. 673, ano 13, n. 39, set. 2006.

secretaria. Também foi possível fazer um segundo andar, com três salas, inaugurado em 2009. O ECG, conjuntamente com a arquiteta do projeto Maria de Fátima Brito e Vale,⁸⁴ conseguiu:

[...] outra verba e recebemos diversas doações, por exemplo, o telhado foi um médico daqui de São Francisco que doou. A verba que conseguimos para fazer a obra era de 50.000,00, era muito pouco. Não dava para fazer toda a obra. A arquiteta Fainha conseguia doações de materiais. Tanto que cada lugar tem um tipo de piso. É só observar o piso de cada local. É diferente. Um doava uma parte, outra pessoa, outra.⁸⁵

No terreno da sede do ECG, que mede 240m², há uma edificação com dois pavimentos, com acesso por uma rampa. A grade de segurança da rampa é ornamentada com a primeira frase da melodia "Asa Branca", de Humberto Cavalcanti Teixeira e Luiz Gonzaga.

Foto1 – vista panorâmica da grade de segurança da rampa e do segundo pavimento.



Rampa de acesso para o segundo andar com a grade de ferro que confere segurança aos transeuntes.

Das três salas, a maior é a três, que fica no segundo andar. O anfiteatro, onde são realizadas as apresentações, encontra-se localizado na planta (Anexo 1, Fig. 1) como espaço multiuso área descoberta. Como é o maior ambiente, possibilita que todos os participantes toquem juntos. De fato, parece que a cada ano esse local fica menor para acolher a todos. No segundo andar, também há um estúdio de gravação denominado sala dois. É utilizado para aulas, ensaios, reuniões e gravações. Como até 2017 era a única com ar-condicionado, era a mais concorrida no verão fluminense. Ao lado do ECG, há uma pequena venda/bar e, adentrando um pouco mais, há um campo de futebol, onde, em duas ocasiões, as OCGs se apresentaram. Um dos primeiros integrantes e atualmente um dos regentes recorda: “brincava

⁸⁴ Em 30 de junho de 2009, foi inaugurada a reforma da sede do ECG. A homenageada foi a arquiteta Maria de Fátima Brito e Vale, Fainha. ATTIANEZI, Marcia. A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. *Jornal da Enseada: Uma Luz Depois do Túnel*, Niterói, out. 2009, ano v, n. 55. p. 9.

⁸⁵ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes: depoimento* [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

no campo de futebol e como era pequeno vim para a horta por causa de um primo. Nunca foi dito que nós seríamos músicos”.⁸⁶

1.8 ONG RECICLARTE

Em 2001, uma médica de Niterói ligou para Marcio e perguntou se ele gostaria de trabalhar na ONG que ela havia constituído. Ele ponderou com Lenora e viu que não poderia aceitar o convite. Algum tempo depois, a médica ligou novamente e perguntou se ele queria a ONG: “Marcio, é o seguinte, não vou fazer mais nada. Tenho uma ONG legalizada. Vocês querem?”.⁸⁷ Lenora relembra ter ficado receosa e disse nunca ter pensado em criar uma ONG. Marcio aceitou. O nome é RECICLARTE porque foi assim que ela batizou a organização. Lenora informa que seria mais fácil fazer outra ONG do que modificar o nome empresarial.

A ONG foi legalizada em 27 de abril de 2002. Em 2012, conseguiram sua atualização cadastral e adicionaram à ONG RECICLARTE o título do estabelecimento (Nome fantasia) – Espaço Cultural da Grota. A atividade econômica principal é de serviços de assistência social sem alojamento. As atividades secundárias são de organizações associativas ligadas à cultura e à arte, e associativas não especificadas anteriormente.⁸⁸

Lenora também informa que cada vez mais eles usam o nome fantasia. Marcio e Lenora fizeram parte da diretoria até 2011, quando foi determinado que funcionários públicos não poderiam exercer esses cargos. Saíram. Sérgio Porto da Costa Mattos entrou na diretoria e passou também a ser o responsável pela elaboração dos projetos da instituição.

1.8.1 Projetos desenvolvidos pelo ECG⁸⁹

A cada ano, o ECG submete projetos para captar recursos que custeiam bolsas de estudos para dez educandos fazerem “Formação Técnica em Música”. Os projetos são

⁸⁶ ESPAÇO CULTURAL DA GROTA. Documentário Universitário. Roteiro: Vinícius Duarte. Direção: Mariana Navarro. Produção: Bianca Cladas, Mariana Navarro, Ricardo Henriques e Thayanny Dias. Niterói: 26 abr. 2015. 15:03, Gravado no Espaço Cultural da Grota. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5QRsqzIj6IM>>. Acesso em: 27 set. 2017.

⁸⁷ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

⁸⁸ Documento do acervo particular dos coordenadores, “Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral”.

⁸⁹ BrazilFoundation, 2011, 2 v. Sistematização, p. 4-6. Acervo particular dos coordenadores.

elaborados por Sergio Porto da Costa Mattos⁹⁰ e encaminhados desde 2004 para o Instituto COOPERFORTE – Cooperativa de Crédito dos Funcionários de Instituições Financeiras Públicas Federais. Até então, o instituto

[...] nunca tinha apoiado nenhum projeto de música [...]. E o sonho é que eles, aqueles garotos que naquela época estavam portando uma arma na cintura para mostrar poder, tendo como modelo os traficantes, viessem no futuro a ter como modelo os artistas da Orquestra de Cordas da Grota.⁹¹

As informações sobre os projetos elaborados e apresentados pelo ECG foram obtidas através dos documentos cedidos a esta pesquisa pelos coordenadores e da entrevista realizada em 20 de janeiro de 2017 com Lenora, assim como de conversas realizadas com os coordenadores, no dia 31 de janeiro de 2018. O primeiro projeto submetido e aprovado foi o “Passaporte do Futuro”, patrocinado pela Coopeforte. Lenora informou que, a partir desses projetos, puderam iniciar a formação técnica dos jovens em música. Os alunos da primeira turma, que estudaram de 2005 a 2008, faziam a formação inicial de teoria no ECG, dando continuidade a ela no Conservatório de Música do Estado do Rio de Janeiro. Diversos projetos têm como objetivo a formação musical e/ou pedagógica; outros visam oferecer campo de atuação profissional para os jovens. Dentre eles, podemos citar:

AABB Comunidade – Mobilizando talentos/Fundação para a Infância e Adolescência – FIA. As atividades se dirigiram a crianças e adolescentes de 8 a 15 anos. Foram realizadas diversas atividades de música; teatro; artes plásticas; aulas de capoeira, educação ambiental e recreação. O espaço físico utilizado foi o da AABB e do ECG. Esse projeto encontra-se desativado desde o término da parceria com a FIA.

Orquestra de Cordas da Grota – No presente momento, três orquestras atuam na sede do ECG: a OCG-A, B e C, além das formadas nos núcleos do Badu e de Maricá. Essas orquestras geralmente são formadas por jovens que querem dar continuidade aos estudos de música. Desse modo, o projeto visa ao aperfeiçoamento da técnica do instrumento, aulas de Teoria Musical e prática de orquestra.

Monitores de Futuro, antigo Passaporte do Futuro e atualmente Formação Técnica em Música, com duração de três anos. Os participantes são jovens estudantes da rede pública de ensino, com idade entre 16 e 24 anos, que tocam algum instrumento de corda friccionada. Os

⁹⁰ MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, REICLARTE – ECG, [2015?], p. 1. Acervo particular dos coordenadores.

⁹¹ BrazilFoundation, 2011, 1 v. Entrevista n. 7 (8 jun. 2011), p. 11. Acervo particular dos coordenadores.

integrantes do projeto ganham bolsa e devem participar da prática de orquestra, fazer estágio e aulas de instrumento; Teoria Musical, Percepção; empoderamento; empreendedorismo e musicalização. É descrito no projeto também que será proporcionado “acesso a conteúdos sobre: cooperativismo, ética, empreendedorismo, cidadania, combate às drogas e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis”.⁹² Quase todas as atividades estão concentradas no sábado. Nos anos de 2016 e 2017, esses jovens participaram dos encontros de percepção musical. O objetivo geral descrito no projeto é:

Desenvolver habilidades e capacitar jovens e adolescentes, maiores de 16 anos, para que, além de músicos qualificados integrantes da Orquestra de Cordas da Grota, possam se tornar instrutores de música, gerando mais oportunidades de renda e que lhes permitam realizações pessoais, individual ou coletivamente, e o exercício pleno da cidadania, como a conquista do ingresso numa faculdade.⁹³

Musicalização na pré-escola, na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Margareth Flores (Grota do Surucucu), Creche da Igreja Betânia (Grota do Surucucu), Creche da Instituição Dama de Caridade ligada à Igreja Católica (Cavalão) e Creche Luz da Serra (Friburgo), com atividades propostas pelos jovens formados pelo ECG que, em sua maioria, têm graduação em música. Essas creches também são consideradas núcleos do ECG (Anexo 2).

Jovens Empreendedores é um projeto que custeia os estudos de graduação e dá apoio financeiro para os sujeitos/atores que fizeram sua formação no ECG. Eles, por iniciativa própria, criaram novas formações musicais que ensaiam e se apresentam. Fazem parte desse projeto os grupos: Negros e Vozes, com quatro músicos; Niterói Strings, com quatro integrantes; e Grupos Musicais para casamentos e eventos, com cinco participantes.

Multiplicando Talentos – Replica a metodologia do estudo da música nos núcleos. Com esse projeto, os jovens que fizeram sua formação no ECG são contratados como professores para atuarem nos núcleos. É comum que esses jovens sejam graduados ou graduandos na área de música.

⁹² MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, RECICLARTE – ECG, [2015?], p. 2. Acervo particular dos coordenadores.

⁹³ MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, RECICLARTE – ECG, [2015?], p. 8. Acervo particular dos coordenadores.

1.8.2 Núcleos do ECG

Os núcleos do ECG são outros espaços físicos que há atividade de instrução musical a partir da metodologia empregada no ECG. As aulas são ministradas por jovens estudantes formados pelo próprio ECG a partir de 2008; muitos deles graduandos ou graduados na área de música. Estudantes em formação no ECG atuam como monitores nesses espaços. Os núcleos, ao mesmo tempo em que proporcionam campo de atuação profissional e renda para os jovens, reproduzem as possibilidades oferecidas pelo fazer musical do ECG em outras cidades e comunidades: "acredito que se a experiência do ECG através do Multiplicando Talentos não tivesse chegado até mim, eu provavelmente não conseguiria superar os obstáculos da minha realidade social e reagir contra todas essas 'expectativas de vida'" (MONTEIRO, 2016, p. 35). As atividades que ocorrem no âmbito do projeto "Multiplicando Talentos" contam com o apoio de igrejas católicas, centros espíritas kardecistas e escolas públicas municipais ou estaduais. Nestes espaços, são oferecidas aulas de instrumento, geralmente flauta doce e violino. Caso os jovens desejem se profissionalizar, devem começar a assistir às aulas na sede do ECG, aos sábados.

Foi a partir de 2005 que o curso de formação em música teve início em caráter profissionalizante. A base dos estudos do curso eram aulas de instrumento, teoria e prática de orquestra. De 2005 a 2017, cinquenta participantes fizeram sua formação inicial no ECG.⁹⁴

No primeiro semestre de 2017, foram realizadas reuniões para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos núcleos e verificar as necessidades dos professores. Demonstrei interesse em participar das reuniões, uma vez que as atividades de percepção também eram dirigidas aos sujeitos/atores atuantes nesses espaços. As informações mais detalhadas sobre as atividades nos núcleos e as observações dos professores aqui descritas foram obtidas nessas reuniões. Como nem todos os professores que ministram aulas nos núcleos puderam comparecer a essas reuniões, houve núcleos que foram descritos com menos informações. Era solicitado que os professores dos núcleos informassem a quantidade de estudantes e quais exercícios dos livros de flauta doce do ECG ou do método Suzuki para violino estavam sendo trabalhados. Dessa forma, havia certo tipo de acompanhamento de como estava sendo o desempenho dos estudantes e a atuação do professor, já que não há previsão de verba de deslocamento para os gestores de projetos visitarem os núcleos.

⁹⁴ MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes: depoimento* [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

Dentre os assuntos e as sugestões levantadas nessas reuniões, destacam-se: 1) Os monitores seriam encaminhados pelo ECG para os núcleos que estivessem precisando, mediante a solicitação dos professores e/ou coordenadores; 2) Ficou determinado que quando um professor tivesse necessidade de faltar, o monitor iria substituí-lo. O professor seria descontado e o monitor receberia o mesmo valor pela aula dada; 3) Foram solicitados pelos professores instrumentos e materiais para se desenvolverem as atividades nos núcleos; 4) Os instrumentos que precisassem de manutenção deveriam ser encaminhados ao ECG para serem levados à oficina de Jonas Caldas; 5) Foi considerado que o clima de insegurança e perigo na região de um dos núcleos era a maior causa para a evasão dos estudantes; 6) O repertório comum a todos os núcleos para que pudessem tocar conjuntamente com a OCG-A seriam as músicas “Peixinho do Mar” e “Asa Branca”.

O número de estudantes do ECG e núcleos não ficou claro no decorrer da pesquisa. Aparentemente os motivos de tal imprecisão são além do fator de evasão pela proximidade com a violência, no caso das crianças, era necessário que os responsáveis as levassem aos locais, o que nem sempre era possível. Em outros casos, os jovens simplesmente deixam, em algum momento, de ter interesse pelo fazer musical ou não apresentam continuidade na frequência.

Na primeira reunião, desde o início das minhas atividades no ECG, a que fui convidada a participar foi realizada excepcionalmente na cidade de Friburgo, em 16 de janeiro de 2016, foram apresentados números obtidos ao final de 2015. Segundo tais dados, os núcleos atendiam a 286 sujeitos/atores. De acordo com o “Projeto BrazilFoundation 10 anos: Memória e História – 2011”, em 2011 eram 207.

Até abril de 2017, listavam-se onze núcleos,⁹⁵ informação confirmada nas reuniões. Nas localidades onde há núcleos do ECG, ao longo de 2017, programaram-se concertos da OCG-A pelo projeto “Orquestra de Cordas da Grota”. O objetivo era fazer com que os estudantes desses núcleos pudessem participar, tocar com o grupo e ter outra referência do fazer musical. Segundo os coordenadores e professores, é comum que os estudantes dos núcleos almejem tocar nas OCGs do ECG e dar continuidade aos seus estudos. Segundo o vídeo institucional do ECG,⁹⁶ lançado em fevereiro de 2018, o projeto conta com dezoito

⁹⁵ FARAH, Carlos Alberto. *Núcleos*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 13 abr. 2017.

⁹⁶ ESPAÇO CULTURAL DA GROTA. Produção: Criar Brasil, Niterói: 15 fev. 2018. 8:52, Gravado na AABB. Disponível em: <<https://youtu.be/7YFeONj8Drc>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

núcleos em cinco cidades.⁹⁷ Os núcleos, listados no Anexo 2, contam com patrocínios de instituições religiosas, empresas, associações, Governo Federal – PRONAC e particulares.

1.9 A pesquisa-ação no ECG

A partir de 2017, com o aprofundamento da presente pesquisa, comecei a participar de outras reuniões, além do encontro voltado para os núcleos, descrito acima. Nessas oportunidades, tive a possibilidade de apresentar sugestões baseadas nas observações e análises realizadas no decorrer da minha atuação no espaço. Descreverei a seguir algumas dessas iniciativas.

1.9.1 Encontros de percepção voltados para os professores

Ao longo de 2016, ampliando minha atuação na ECG, a partir do início do doutorado, pude observar que as aulas de teoria e sistematização musical eram muito valorizadas por todos os professores. No entanto, apesar de alguns deles serem graduados em música, havia pouca prática na transposição desse conhecimento para os ensaios e aulas. Não havia uma formação continuada, nem um espaço de troca de saberes entre os professores. Além disso, com a minha chegada ao ECG, tiveram início as atividades de percepção musical voltadas apenas para os jovens em formação. Essas práticas não chegavam até os professores. Considerei que poderia não ser confortável que eles assistissem aos encontros de Percepção juntamente com os jovens em formação. Desse modo, sugeri a criação de um horário voltado para a troca de saberes entre os professores, com foco na percepção musical. Essas atividades aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2017, às quintas, das 17:00 às 19:00, após o ensaio da OCG-A.

1.9.2 Repertório

O repertório das OCGs foi tema de conversas nas reuniões. Em relação ao ensino de músicas, sobretudo as de concerto trabalhadas em alguns projetos socioeducacionais, essa pesquisa reconhece a crítica de que tal repertório encontra-se relacionado à tradição cultural

⁹⁷ As cinco creches descritas, musicalização na pré-escola, passam a ser configuradas como núcleos do ECG.

européia. Esses tipos de música podem ser também compreendidos como uma construção humana, um patrimônio histórico e cultural, construído ao longo dos séculos. Nesse trabalho, considera-se que o fazer musical pode ser abrangente e diversificado. Saber ler e escrever músicas que fazem uso do pentagrama é significativo para os sujeitos que querem ter acesso às criações musicais que fazem uso dessa escrita. Desse modo, as influências de outras tradições culturais, como a europeia, permeiam o nosso cotidiano e os nossos pensamentos. Lembrando que é a partir de um idioma também europeu, o português, que se controlam os textos e as falas.

Desde que comecei a frequentar o projeto do ECG, além das músicas de concerto, tenho presenciado a inserção de diferentes gêneros musicais, uma vez que os participantes são incentivados a escrever os arranjos para as OCGs. Com isso, inclui-se: música popular brasileira – MPB, tradicional, pop, músicas de trilha sonora de filmes, dentre outras. Sobre o risco de ensinar o “novo” ou o “velho”, Freire nos lembra:

[...] é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2011, p. 36-37).

Foi observado no decorrer da pesquisa que os participantes não tinham acesso às grades das músicas ensaiadas nas OCGs, apenas à parte do instrumento que tocavam, o que é comum na maioria das orquestras. Considerei que as grades poderiam ser utilizadas como material didático nos encontros de Teoria 3 e Percepção. Solicitei a digitalização das partituras das orquestras, grades e partes, o que foi feito ao longo do ano. Desse modo, os que quisessem ouvir e ler, ou analisar algum aspecto da música na partitura poderiam fazê-lo. Dessa maneira, ao tocarem e analisarem as músicas, os participantes poderiam se sentir mais instrumentalizados para escrever arranjos para os grupos em que dão aula, vindo a incentivá-los também a escrever para as OCGs e conjuntos.

1.9.3 Inserção dos músicos, de acordo com os diferentes níveis de técnica instrumental

Do ponto de vista musical, foram verificadas que em algumas práticas de orquestra havia a: incompatibilidade entre o conhecimento técnico de alguns praticantes e o nível técnico exigido pelo repertório, ausência de tempo de dedicação ao instrumento e ausência de

ensaios de naipe. Em termos práticos, a defasagem entre o conhecimento do instrumentista e a exigência do repertório gerou, em alguns poucos casos, a sensação de impossibilidade. Em outras palavras, alguns músicos não se sentiam capazes de tocar o repertório. Foi sugerida a adequação e criação de músicas e/ou arranjos que contivessem partes para os diversos níveis de técnica instrumental. Assim, seria importante trabalhar com repertórios que permitissem a participação de instrumentistas de diferentes níveis, propiciando a sensação de pertencimento àquele grupo musical. Essa questão é ainda mais relevante quando consideradas as diferentes possibilidades técnicas dos integrantes dos núcleos. Nesse momento, novos arranjos estão sendo elaborados levando em conta a participação dos que têm menor e maior vivência musical, propiciando a formação de uma grande orquestra. Desse modo, espera-se que a prática musical em conjunto seja capaz de “oferecer aos sujeitos oportunidades de engajamento em seus processos de aprendizagem, para que possam se envolver e ter o sentimento de 'eu posso'" (SOUZA, 2014, p. 21).

1.9.4 A ordem das atividades altera a prática

As atividades no ECG são realizadas no contraturno escolar e aos sábados. Os sujeitos/atores que estão fazendo suas formações no ECG têm suas atividades concentradas basicamente aos sábados. No ano de 2017, as atividades de Percepção e Teoria aconteciam aos sábados, após os ensaios e as aulas instrumentais; portanto, no turno da tarde. Foi observado que os integrantes tinham suas dúvidas sobre conteúdos do repertório esclarecidas nos encontros de Percepção ou Teoria 3. Entretanto, esses conhecimentos não eram exercitados na prática instrumental e só eram revisitados nos ensaios da semana seguinte. Muitos destes conhecimentos acabavam sendo esquecidos ao longo dos dias da semana. Assim, foi sugerido que os horários aos sábados fossem modificados, com as atividades de Percepção e Teoria realizando-se antes dos ensaios das OCG-B e C, e das aulas de instrumento. Desse modo, pretendia-se facilitar a transferência de conhecimentos da sistematização para a prática musical. Os educandos do ano de 2017, que concluíram a sua formação técnica no ECG, apoiaram a proposta e se dispuseram a participar dos encontros em 2018.

1.9.5 Repertório como projeto

Outra sugestão é que as atividades voltadas para a educação musical no ECG venham a ser trabalhadas de forma integrada, de modo que a transmissão dos saberes não seja compartimentada: "a forma de favorecer esse tipo de conhecimento seria ensinar a relacionar, a estabelecer nexos, definitivamente a compreender". (HÉRNANDEZ, 1998, p. 51). Nesse caso, a realização das atividades educacionais de forma integrada poderia se inspirar na proposta de projetos de trabalho de Fernando Hernández. Nesse sentido, o repertório escolhido, mais do que um conjunto de músicas a serem executadas, poderia ser o impulsionador para outros conhecimentos. Os conteúdos trabalhados nos encontros dedicados à prática instrumental e nos de Teoria/Percepção seriam retirados das músicas trabalhadas nas OCGs. Essa proposta vem sendo amadurecida pelos sujeitos/atores.

1.10 Conclusão do capítulo

Marcio, coordenador do ECG, considera que um dos principais objetivos do projeto encontra-se nas relações estabelecidas e construídas, tendo o fazer musical como um caminho: "o objetivo é as pessoas se encontrarem, se conhecerem, se estranharem e não se estranharem".⁹⁸ Observo que, para além das aulas coletivas nos espaços multiuso, os educandos estão sempre trocando saberes. Aos sábados, no intervalo entre os turnos da manhã e da tarde, após o almoço, presenciei um ambiente que propicia a consolidação de companheirismo entre todos: conversas de como se sentem seguros ou inseguros ao tocarem nos ensaios e nas apresentações; uns tirando dúvidas com os outros sobre dedilhado e técnica do instrumento; como tocar ukulele; como executar uma frase rítmica de outros gêneros musicais etc. A prática musical parece favorecer as conversas e trocas de saberes. Há escuta e respeito às diferenças naquele ambiente.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. [...] No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo

⁹⁸ SELLES, Marcio Paes. *Marcio Paes Selles: depoimento* [dez. 2017]. Niterói: 2017.

socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. (FREIRE, 2011, p. 44).

Por ocasião das apresentações de encerramento do ano de 2017, foi realizada, também na AABB, a gravação de um vídeo institucional do ECG.⁹⁹ Nessa apresentação, há a participação dos que fazem sua formação no ECG e vários educandos dos diversos núcleos. Alguns sujeitos/atores deram seus depoimentos. Uma das participantes em 2017, formanda no projeto Formação Técnica em Música e também graduanda em Filosofia pela UFF, fez um depoimento para o vídeo:

Depois que eu comecei a fazer parte [...] e me fiz presente neste espaço, a minha própria visão de mundo mudou. Mas o que foi muito radical é que, ali dentro, eu percebi uma simplicidade e uma humildade e como isso mudava as relações, as pessoas. Todo mundo é muito amigo ali dentro, sabe? A gente tem uma comunicação fluida. E isso hoje me parece fundamental no mundo que tá todo mundo tão individualizado. Está tudo tão truncado. Tão difícil, sabe? Principalmente isso. E mais, o ensino da música, né? Que eu nunca pensei que fosse tocar violino. (SOUZA, 2018).

Além do clima receptivo para conversas sobre educação, práticas pedagógicas, políticas públicas, arte, racismo, orientação sexual, identidade de gênero, estética, entre outros temas, não foi observado nos sujeitos/atores que frequentam o ECG aos sábados um sentimento de baixa autoestima. Percebeu-se que, no espaço físico do ECG, os sujeitos/atores se sentem seguros. As apresentações públicas lhes dão visibilidade positiva e lhes possibilitam passear para além dos espaços físicos onde moram, já que não têm despesa com transporte. Parecem fortalecer a sensação do “eu posso”, como uma integrante expôs durante uma reunião. Ela conta que, através do ECG, descobriu que poderia ir ao shopping, fazer faculdade, ir ao teatro; enfim, usufruir dos bens públicos como qualquer cidadão. No site do ECG, assim como nos projetos encaminhados para captação de recursos, consta que:

O objetivo do Espaço Cultural da Grota é contribuir para o desenvolvimento pessoal de quem se encontra em situação de vulnerabilidade, através da **identificação e potencialização de talentos e vocações**, construção de capacidades artísticas, ampliação da diversidade cultural, formação para a

⁹⁹ ESPAÇO CULTURAL DA GROTA. Produção: Criar Brasil, Niterói: 15 fev. 2018. 8:52, Gravado na AABB. Disponível em: <<https://youtu.be/7YFeONj8Drc>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

prática cidadã, garantia dos direitos essenciais, profissionalização e inserção no mercado de trabalho.¹⁰⁰ (grifo nosso).

Não foi observada nesse ambiente a procura pelo talentoso e mesmo o entendimento de que só alguns poucos possuíam a aptidão natural, quase como uma dádiva divina. Tinha-se uma ideia de talento como disposição, vontade para aprender um instrumento e realizar uma prática musical coletiva. O que presenciei foi a crença de que a educação e o clima de respeito, sobretudo em relação às diferenças, auxilia-nos na compreensão de nós mesmos.

O fazer musical é apresentado como uma possibilidade comum, ao alcance de todos. Verificou-se, como sabido por todos, que há que se praticar e estudar para tocar melhor. Mas nem todos o fazem. Como em qualquer lugar, há os que se interessam em se aprimorar e outros, em apenas tocar. Aliás, observou-se nas reuniões bimestrais com os professores, monitores, coordenadores e a funcionária a ênfase por parte do coordenador de que professores e monitores devem criar situações de ensino/aprendizagem para os educandos se sentirem motivados com o fazer musical. Os coordenadores e gestores acompanham a vida dos estudantes, dando apoio e assistência a eles. Assistir aqui não é fazer o que se convencionou chamar “assistencialismo”, negando ao outro a possibilidade de se desenvolver e se tornar independente. O que percebi é que muitos passam por ali, fazem a sua formação técnica e se encaminham para outros lugares a fim de trabalhar, tocar e/ou estudar. Desde 2014, quando comecei a frequentar o espaço, vários jovens que estiveram fazendo sua formação musical inicial e técnica não estão mais por lá. A maioria escolheu fazer uma graduação. Quando conseguem conciliar os estudos universitários e as atividades no ECG, permanecem atuando nas OCGs e/ou dando aulas no ECG ou núcleos.

De acordo com Souza, "trabalhar com música em projetos sociais significa pensar nas condições de cada um dos participantes, nas necessidades e problemas individuais" (SOUZA, 2014, p. 21). O casal de coordenadores é uma referência de afeto e segurança para muitos desses jovens. A teia de relações formadas dentro do ECG, através da colaboração mútua que interliga diferentes aspectos das vidas dos sujeitos, traz para muitos deles a sensação de pertencer à "família ECG", como muitos nomeiam essas relações. Quando necessário, são assistidos por profissionais específicos, que na maior parte das vezes são amigos e/ou conhecidos do casal, e que se disponibilizam a colaborar, uma vez que a saúde pública não é suficiente.

¹⁰⁰ ESPAÇO CULTURAL DA GROTA. Disponível em: <<http://ecg.org.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

Essa pesquisa se move pela esperança de que a educação, compreendida como trocas de saberes, possa construir novos caminhos, perspectivas, sonhos e realidades, conscientizações e novas vivências para todos os sujeitos/atores, no sentido que Paulo Freire apregoa, que seja emancipatória. Mas não se deve deixar de ter em mente que:

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2011, p. 16).

Capítulo 2

2. PERCEPÇÃO: SÍMBOLOS PARA LER E ESCREVER

Neste capítulo, será abordada a formação da disciplina Percepção Musical do ponto de vista histórico da sua nomenclatura e de conteúdos no Instituto Villa-Lobos (IVL) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Em seguida, será delimitado o campo musical e o que se compreende como teoria musical, para, posteriormente, abordar-se a origem do ensino da leitura musical cantada (solfejo), destacando-se algumas metodologias que reverberam nas atividades desenvolvidas no Espaço Cultural da Grotta (ECG). Por fim, será estabelecido um diálogo com autores que pesquisaram a disciplina Percepção Musical, no intuito de revelar as principais questões relacionadas ao seu ensino.

Com a trajetória desenvolvida neste capítulo, pretende-se estabelecer uma base consistente sobre a percepção musical, que colabore na fundamentação da análise das atividades desenvolvidas no ECG, investigadas no último capítulo da tese.

2.1 Percepção musical – uma origem possível

Nesta parte do capítulo, tem-se como propósito relatar uma versão da origem das transformações do nome da disciplina, até se chegar à denominação Percepção Musical¹⁰¹ no Instituto Villa-Lobos (IVL). A história da nomenclatura Percepção Musical no IVL vai sendo composta e tecida com memórias de sujeitos/atores que viveram e fizeram parte dela e também por meio de diferentes documentos, alguns dos quais foram localizados na Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pelo fato de esta investigação encontrar-se diretamente relacionada à minha prática pedagógica no ensino da Percepção Musical, campo no qual atuo desde 1984, no IVL, em alguns casos não foi possível evitar a utilização de conjugações na primeira pessoa do singular.

¹⁰¹ Neste trabalho, as expressões **percepção** e **percepção musical** serão tratadas de diferentes modos. O termo percepção musical em minúsculas fará referência à percepção como conhecimento. Percepção Musical (PEM) e Percepção Musical Avançada (PEMA), com as iniciais em maiúsculas, farão referência às disciplinas de graduação em música. Percepção com a letra inicial em maiúscula irá compreender os encontros realizados no ECG. *Percepção* com a letra inicial em maiúscula e em itálico fará referência ao projeto de extensão universitária.

Serão utilizados alguns dados biográficos dos professores Hélio de Oliveira Sena e Ermelinda Azevedo Paz¹⁰² e de seus trabalhos desenvolvidos no IVL, onde atuaram de maneira direta ou indireta na disciplina Percepção Musical.

O IVL teve sua origem no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que serviu de modelo para a criação de outras instituições, também voltadas para a formação de professores de canto orfeônico para atuar nas escolas públicas no ensino da música, então obrigatório em âmbito nacional. (LISBOA, 2005, p. 43). Pela sua relevância nacional, a criação do CNCO e seus desdobramentos serão aqui abordados de forma a contextualizar uma parte da história do ensino da música no IVL. O CNCO foi instituído em 1942 (BRASIL, 1942b), por meio do Decreto-Lei nº 4993. Heitor Villa-Lobos foi seu fundador e diretor entre os anos de 1942 e 1959 (FRANÇA, 2017, p. 109; CÁRICOL, 2012, p. 21).

Sobre o ensino do canto orfeônico, podemos citar Cáricol (2012) que, ao escrever sobre o *Panorama do ensino musical*, informa que foi no início do século XIX, na França, que o canto orfeônico se originou: “*era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris.*” (CÁRICOL, 2012, p. 20, grifo da autora). No Brasil, há numerosas publicações em torno dos temas relacionados ao ensino do canto orfeônico nas suas dimensões política, histórica e educacional, como observa Lakschevitz (2009) em sua tese *Um canto comum: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico*: “Devido à sua larga popularidade – em função do grande apoio estatal que recebeu, da sua afinidade com os ideais políticos do Estado Novo e da grande propaganda realizada a seu respeito” (LAKSCHEVITZ, 2009, p. 42).

Nas décadas de 1910 e 1920, nas cidades de São Paulo e Piracicaba, era ensinado o canto orfeônico com o objetivo de oferecer uma educação musical distinta da oferecida pelos conservatórios (CÁRICOL, 2012, p. 20).

Na década de 1930, Villa-Lobos, já consagrado “nos grandes centros culturais do mundo como compositor – Paris e Estados Unidos”, regressa ao Brasil após estadia na Europa, indo morar em São Paulo (PAZ, 2000, p. 13).

Juntamente com outros músicos com os quais compartilhava seus pensamentos como Guiomar Novaes, Souza Lima e Antonieta Rudge, Maurice Raskin, Nair Duarte e Lucília Villa-Lobos, pianista e sua esposa,

¹⁰² Ermelinda Azevedo Paz Zanini assinava Ermelinda Azevedo Paz na década de 1960. Em 1983, passou a assinar Ermelinda Azevedo Paz de Souza Barros. Neste trabalho, será mantida a escolha feita pela autora no documento ou texto. Nas conversas informais ocorridas entre 2017 e 2018 a autora será referenciada como Ermelinda A. Paz, bem como nas informações obtidas no exame de qualificação realizado em 10 ago. 2018, no IVL.

Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações em cidades do interior paulista, todos com o apoio do interventor João Alberto. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional.

Nessas ocasiões, aconteciam palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. Tais seções tinham a execução da música brasileira como eixo central e repertório de cunho cívico-patriótico, seguindo os princípios de Villa-Lobos em usar o canto orfeônico como instrumento de educação cívica. (CÁRICOL, 2012, p. 20).

Villa-Lobos foi convidado pelo superintendente do ensino público do Distrito Federal, Anísio Teixeira, a dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que pertencia ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, localizada no antigo Estado da Guanabara (CÁRICOL, 2012, p. 20). Entre as décadas de 1930 e 1950, o “projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional” (CÁRICOL, 2012, p. 23). No início do ano de 1942, a Lei sobre o ensino secundário, no capítulo VII, que trata da “educação moral e cívica”, artigo 24, parágrafo 4º, informa que a “prática do canto orfeônico da [sic] sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.” (BRASIL, 1942a).

Paz (2000) relata em seu livro *Pedagogia musical brasileira no século XX* as diversas atividades realizadas por Villa-Lobos para o ensino do canto orfeônico, como a proposta educacional em âmbito nacional. Visando a esse propósito, neste período foi criado por Villa-Lobos um material didático, como o Guia Prático contendo 137 músicas para serem cantadas, de uma até quatro vezes; e os dois volumes dos livros de solfejo e canto orfeônico.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional. (CÁRISOL, 2012, p. 20).

Paz (2000) ressalta que diversas expressões do folclore brasileiro ocuparam um lugar importante no trabalho realizado por Villa-Lobos. Como observa Lisboa (2005), o foco na música folclórica brasileira diferenciava o ensino realizado nos cursos de canto orfeônico em relação ao que existia nos conservatórios de música (LISBOA, 2005, p. 29). Segundo Paz, pedagogicamente dedicava-se “atenção especial ao trabalho de ritmo e som, visto serem considerados elementos básicos da música” (PAZ, 2000, p. 18). A autora ressalta, ainda, que para Villa-Lobos a finalidade de se estudar música é vivenciar: “o conhecimento das regras

não deve ser um objetivo e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido” (PAZ, 2000, p. 16). Ao escrever sobre a proposta de ensino de Villa-Lobos, Paz (2000) descreve os conteúdos do curso de canto orfeônico que deveriam ser trabalhados no primário e ginásial. O programa do curso contém os “elementos”: gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos de cada série. Paz (2000) relata que “tudo tinha que ser vivenciado e, não *música papel*. Os fenômenos tinham de ser sentidos e ouvidos, não havendo lugar para a teoria pela teoria” (PAZ, 2000, p. 21, grifo da autora). A teoria, aqui mencionada pela autora, trata do ensino dos símbolos utilizados na escrita musical e que tem como suporte o pentagrama. Ao fazer referência ao trabalho desenvolvido por Villa-Lobos no ensino musical da época, Paz afirma que “proporcionou a todos um contato direto com a música, que, até então, era privilégio de alguns” (PAZ, 2000, p. 21).

O ensino da música por meio do canto orfeônico foi tema de leis a partir de 1931. No Decreto de 1934 se lê no, artigo 11, que: “o ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica” (BRASIL, 1934).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de junho de 1946, (BRASIL, 1946), assinado pelo então Presidente da República, o General Eurico Gaspar Dutra, e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, o médico Ernesto de Sousa Campos, trata da “Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico”, composta por 63 artigos divididos em seis títulos. Os candidatos que desejassem obter a especialização de professor de canto orfeônico deveriam ter mais de dezesseis anos, terem concluído o “segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico”, tendo que se submeter a provas de aptidão musical (BRASIL, 1946). Este decreto também estabelece a estrutura do CNCO, assim como o detalhamento das disciplinas e seus objetivos. O artigo 11º do título III trata das normas gerais que organizarão os programas das disciplinas do CNCO, descritas no capítulo I, nos itens de 1 a 20. Serão destacados os itens três e nove, por serem relevantes para a pesquisa; trata-se da primeira vez que se encontrou oficialmente a palavra “percepção” ligada ao ensino da música no CNCO. Das vinte e uma disciplinas oferecidas no curso, o termo “percepção” aparece em três: Polifonia Geral, Didática do Ritmo e Didática do Som. Atualmente, estas mesmas três disciplinas fazem parte do que se compreende como conteúdo programático da disciplina Percepção Musical no IVL. Destaca-se ainda que no corpo da lei já aparece a menção à “interdependência” das disciplinas Didática do Ritmo e Didática do Som:

3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico [...]
 9. Didática do Ritmo e Didática [sic] do Som. que serão duas cadeiras distintas mas interdependentes, destinando-se a desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música. [sic], quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acórde, o tempo, o conjunto e o timbre. (BRASIL, 1946).

No CNCO, a disciplina Didática da Teoria Musical era uma recapitulação “da tradicional teoria da música”, pois os candidatos para o curso de formação ou de especialização de professor de canto orfeônico no CNCO tinham que prestar “exames de vestibular” com conteúdo também da teoria musical. Os que conseguiam ingressar no CNCO iriam cursar disciplinas para a “formação musical”: Didática de Ritmo; Didática de Som; Didática da Teoria Musical e Técnica Vocal. Para a formação em “estética musical”, era preciso cursar: História da Educação Musical; Apreciação Musical; Etnografia Musical e Pesquisas; e Folclórica (BRASIL, 1946). O Regimento do CNCO, que fazia parte do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, é aprovado em 1957. Pode-se verificar a permanência das disciplinas para a “formação musical”. (BRASIL, 1957).

Em 1967, Ermelinda A. Paz foi aprovada no Concurso de Habilitação no CNCO, conforme consta no documento de 8 de março (UNIRIO, 1967-A),¹⁰³ tornando-se estudante do conservatório. Nesse concurso, os candidatos fizeram provas de ditado melódico cantado e instrumental; solfejo a uma voz; solfejo a duas vozes; execução; teoria musical e cultura geral. É interessante observar que os candidatos tiveram que demonstrar conhecimento da leitura musical cantando, e da escrita musical através dos ditados melódicos, além de conhecimentos sobre teoria musical. Como verificado anteriormente, os conteúdos destas provas fazem parte do que hoje se trabalha na disciplina Percepção Musical no IVL. De todas as provas realizadas, as que não são diretamente relacionadas à disciplina Percepção Musical são execução instrumental e cultura geral. Infelizmente não foi localizada nenhuma prova escrita de ditado e teoria musical daquele período para que se pudesse verificar seus conteúdos e nível de conhecimento exigido. Naquela época ainda não era mencionada a nomenclatura Percepção Musical.

¹⁰³ Nestes livros, *Alunado 1967-A* e *Alunado 1970*, encontram-se diversos documentos relativos aos discentes, como: mapa de apuração de concurso, mapa do exame de vestibular, mapas dos trabalhos de estágio, entre outros. Estes documentos foram encadernados conjuntamente. Como não há numeração de página, eles serão identificados pelos seus títulos ou outras indicações constantes nos próprios.

No mês de setembro do mesmo ano de 1967, o Decreto nº 61.400 (BRASIL, 1967), assinado pelo General Costa e Silva, estabelece que o CNCO passa a ser designado Instituto Villa-Lobos. Assim, Paz ingressa no CNCO, no que seria o “último ano em que se denominava Conservatório Nacional de Canto Orfeônico” (PAZ, 2017, p. 41). Dois anos depois, o Decreto-Lei nº 773, de 20 de agosto de 1969 (BRASIL, 1969), também assinado pelo General Costa e Silva, determina, no artigo 3º, a inclusão do Instituto Villa-Lobos e de mais outras seis instituições de ensino na FEFIEG – Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara.

Nesse contexto, as disciplinas oferecidas no IVL foram sofrendo modificações evidenciadas em suas nomenclaturas. Em 1967, no mapa dos trabalhos de estágio de 1967, 1º ano de Educação Musical, lê-se a terminologia “Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som)”. (UNIRIO, 1967-A). No ano de 1970 (UNIRIO, 1969/70), constam os nomes das disciplinas Rítmica e Análise Auditiva das Estruturas Musicais – Melódica. (UNIRIO, 1969/70). Neste mesmo ano, passaram a ser nomeadas como: Percepção Musical Rítmica e Percepção Musical (UNIRIO, 1970). Em agosto de 1970 (UNIRIO, 1970), no “Mapa de médias finais do 1º período de agosto a novembro de 1970”, observa-se que o termo Percepção faz parte do nome das disciplinas oferecidas. Assim, ao lado de Psicologia Geral, Vivência Musical Prática Auditiva, Música Contemporânea, História das Artes, Técnica Vocal, Educação Física, Folclore, Prática de Canto Coral, e Psicologia Educacional, lê-se Percepção Visual, Percepção Musical e Percepção Musical (Ritmo) (Fig. 5). Infelizmente, não foi possível localizar documentos que apresentassem os conteúdos trabalhados em cada uma dessas disciplinas.

Figura 4 - Mapa de médias finais do 1º período, Curso Básico de Licenciatura em Música, ano 1970 (UNIRIO, 1970).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS ISOLADAS DO ESTADO DA GUARARAPUÁ
INSTITUTO VILLA-LOBOS
MAPA DE MÉDIAS FINAIS DO
1º PERÍODO DE APROVAÇÃO EM DEZEMBRO DE 1970
CURSO BÁSICO
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

ALUNOS	PSICOLOGIA GERAL	PSICOLOGIA DIDÁTICA	MÉTODOS DE ENSINO	HISTÓRIA DAS ARTES	TÉCNICA VOCAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	PERCEPÇÃO VISUAL	PERCEPÇÃO AUDITIVA	PERCEPÇÃO MUSICAL	PERCEPÇÃO INSTRUMENTAL	FOLCLORE	PRÁTICA DE CANTO CORAL	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	OBSERVAÇÕES
1-1														APROVADO
1-2														APROVADO
1-3														APROVADO
1-4														APROVADO
1-5														APROVADO
1-6														APROVADO
1-7														APROVADO
1-8														APROVADO
1-9														APROVADO
1-10														APROVADO
1-11														APROVADO
1-12														APROVADO
1-13														APROVADO
1-14														APROVADO
1-15														APROVADO
1-16														APROVADO
1-17														APROVADO
1-18														APROVADO
1-19														APROVADO
1-20														APROVADO
1-21														APROVADO
1-22														APROVADO
1-23														APROVADO
1-24														APROVADO
1-25														APROVADO
1-26														APROVADO
1-27														APROVADO
1-28														APROVADO
1-29														APROVADO
1-30														APROVADO
1-31														APROVADO
1-32														APROVADO
1-33														APROVADO
1-34														APROVADO
1-35														APROVADO
1-36														APROVADO
1-37														APROVADO
1-38														APROVADO
1-39														APROVADO
1-40														APROVADO
1-41														APROVADO
1-42														APROVADO
1-43														APROVADO
1-44														APROVADO
1-45														APROVADO
1-46														APROVADO
1-47														APROVADO
1-48														APROVADO
1-49														APROVADO
1-50														APROVADO
1-51														APROVADO
1-52														APROVADO
1-53														APROVADO
1-54														APROVADO
1-55														APROVADO
1-56														APROVADO
1-57														APROVADO
1-58														APROVADO
1-59														APROVADO
1-60														APROVADO
1-61														APROVADO
1-62														APROVADO
1-63														APROVADO
1-64														APROVADO
1-65														APROVADO
1-66														APROVADO
1-67														APROVADO
1-68														APROVADO
1-69														APROVADO
1-70														APROVADO
1-71														APROVADO
1-72														APROVADO
1-73														APROVADO
1-74														APROVADO
1-75														APROVADO
1-76														APROVADO
1-77														APROVADO
1-78														APROVADO
1-79														APROVADO
1-80														APROVADO
1-81														APROVADO
1-82														APROVADO
1-83														APROVADO
1-84														APROVADO
1-85														APROVADO
1-86														APROVADO
1-87														APROVADO
1-88														APROVADO
1-89														APROVADO
1-90														APROVADO
1-91														APROVADO
1-92														APROVADO
1-93														APROVADO
1-94														APROVADO
1-95														APROVADO
1-96														APROVADO
1-97														APROVADO
1-98														APROVADO
1-99														APROVADO
1-100														APROVADO

1) MÉDIA DE NOTA FINAL _____ 8,0 1) MÉDIA DE NOTA FINAL _____ 7,0

Instituto Villa-Lobos, em 25 de outubro de 1973

Waldete Soares de Paiva
Waldete Soares de Paiva
Secretária Escolar

Jayme Ribeiro da Graça
Diretor

Fonte: (UNIRIO, 1970).

O professor Helio O. Sena,¹⁰⁴ que começou a dar aulas no IVL no início da década de 1970, pouco tempo após chegar de Moscou, recorda que os estudantes faziam diferentes aulas relacionadas à percepção: “Parecia não existirem disciplinas estruturadas, com conteúdos programados e planos de trabalho definidos. [...] Ouvi comentários sobre a existência de aulas de relaxamento e [...] percepção auditiva, percepção olfativa, percepção tátil, percepção epidérmica etc” (SENA, 2017, p. 19). Posteriormente, no final da década de 1980, fui aluna de Sena na disciplina Música de Câmara,¹⁰⁵ na qual trabalhamos expressão corporal, improvisação melódica e rítmica, imitação de diferentes recursos vocais encontrados em outras culturas, sintaxe da melodia, dentre outras práticas. Talvez a crítica do professor esteja relacionada ao caráter experimental das atividades, enquanto, na disciplina por ele ministrada, essas práticas tinham como objetivo a experimentação e improvisação voltadas para a interpretação e criação de repertório.

Em outro documento do mesmo ano, no “Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970” (UNIRIO, 1970), é solicitado aos candidatos que façam

¹⁰⁴ Documentos cedidos por Hélio O. Sena para esta pesquisa mostram que ele estudou de 1963 a 1970, concluindo o mestrado no Conservatório Tchaikovsky do Estado de Moscou. Sua dissertação foi sobre o *Sistema absoluto de solfejo*. O autor, naquela época, considerava tratar-se da melhor metodologia de ensino para a leitura musical cantada. Para conseguir a revalidação do seu diploma, traduziu parte de sua dissertação. [1972?].

¹⁰⁵ Nesta disciplina, formou-se o grupo Cantos da Terra, do qual fui integrante, que se apresentou com músicas interpretadas e autorais na Sala Cecília Meireles, em 1991; na VIII Bienal de Música Brasileira Contemporânea, em 1989; e no XIV Panorama da Música Brasileira Atual, em 1991. Em 2017, o grupo reencontrou-se na comemoração dos 50 anos do IVL, em uma homenagem ao professor Helio O. Sena.

avaliações nas disciplinas: Português; Conhecimentos Gerais e Língua Estrangeira Moderna, além de Percepção Musical (UNIRIO, 1970).

Figura 5 - Mapa do exame vestibular realizado no segundo semestre (julho) de 1970. (UNIRIO, 1970).

INSTITUTO VILLA-LOBOS
MAPA DO EXAME VESTIBULAR REALIZADO NO SEGUNDO SEMESTRE (JULHO) DE 1970

CANDIDATOS	PORTUGUÊS	PERCEPÇÃO MUSICAL	CONHECIMENTOS GERAIS	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	MÉDIA FINAL
211-	8,5	7,0	8,0	7,5	7,7 ✓
212-	6,0	6,5	7,5	8,0	7,0 ✓
10-	7,5	6,5	8,0	7,0	8,2 ✓
1-	7,5	7,0	6,5	8,0	7,2 ✓
2-	5,5	5,0	6,0	6,5	5,7 ✓
3-	7,5	6,5	8,0	7,0	7,2 ✓
4-	6,0	7,0	5,0	6,0	6,0 ✓
5-	7,5	5,0	7,5	5,5	6,3 ✓
6-	5,0	4,5	7,0	6,5	6,0 ✓
7-	8,0	5,0	8,0	6,0	6,7 ✓
8-	7,0	6,0	8,0	6,0	6,7 ✓
9-	5,0	7,5	4,5	6,5	5,8 ✓
10-	7,0	8,5	7,5	8,0	7,7 ✓
11-	7,0	5,0	6,0	7,0	6,2 ✓
12-	5,0	6,0	7,0	6,0	6,0 ✓

Fonte: (UNIRIO, 1970).

Também foi possível observar a nomenclatura Percepção Musical aparecendo como "matéria (disciplina)" no diário de classe da professora Maria Aparecida Antonello Ferreira (Fig. 6), assim como Percepção Musical Rítmica e Percepção, ministradas por Rosa Maria Zamith e Luís Fernando Zamith (UNIRIO, 1970).

Figura 6 - Diário de classe "Escola de Educação Musical, ano letivo: 1970, curso: Básico Licenciatura em Música; matéria (disciplina): Percepção Musical; série: 1ª; turma: CB1A; turno: tarde; professor: Maria Aparecida [Antonello Ferreira]" (UNIRIO, 1970).

10

70

FEFIEG

INSTITUTO VILLA-LOBOS

Escola de Educação Musical

ANO LETIVO
1970

Básico Licenciatura em Música
CURSO

Percepção Musical
MATÉRIA (disciplina)

1ª SÉRIE CB1A TURMA TARDE TURNO

HORÁRIO

2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	Sáb.

MARIA APARECIDA
PROFESSOR

Fonte: (UNIRIO, 1970).

Com essas evidências, considera-se que, muito provavelmente, terá sido em 1970 que o termo “percepção” se consolidou como nome de disciplina no IVL. Até então, como observado anteriormente na “Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico” (BRASIL, 1946), o termo "percepção" só aparecia na descrição dos objetivos das disciplinas. Se, no CNCO, a percepção se apresentava em segundo plano no detalhamento da disciplina; no IVL, em 1970, aparece já em primeiro plano, nomeando três disciplinas: Percepção Visual, Percepção Musical e Percepção Musical (Ritmo).

Bohumil Med (2017) que fora convidado a lecionar no IVL pelo diretor Reginaldo Carvalho¹⁰⁶, ministrou aulas de “solfejo” e “teoria musical” entre 1969 e 1974. (MED, 2017, p. 122). Sena recorda que, em 1972, Med lecionava Percepção Musical (SENA, 2017, p. 22).

¹⁰⁶ Reginaldo de Carvalho foi aluno de Olivier Messiaen e Pierre Schaeffer e “implantou na escola o primeiro estúdio de música eletroacústica do Brasil”. (VENTURA, [2004?], p.3). Em 1966 foi indicado para dirigir o CNCO. Na sua gestão, destacaremos dois fatos. No final da década de 1960, quatro professores foram afastados do IVL: Gouveia, Esther Scliar, Guerra-Peixe e Jorge Antunes. (ANTUNES apud VENTURA, [2004?], p. 3-4). Em 1972, “a Polícia Civil, numa operação suspeita, prendeu do lado de fora da escola alguns alunos e um professor de música num suposto flagrante por porte de drogas”. (VENTURA, [2004?], p. 4). Com isso, Reginaldo de Carvalho pediu demissão posteriormente, “a fim de evitar um prejuízo maior ao IVL [...] já sabendo que quem assumiria o cargo de diretor seria o General de Exército Jayme Ribeiro da Graça”. (VENTURA, [2004?], p. 5). Em 05 abril de 1972, o General Jaime Ribeiro da Graça fez parte da lista sêxtupla encaminhada ao então presidente Emílio Garrastazu Médici, terceiro militar a presidir o país na década de 1960, para escolher o diretor do IVL (FEFIEG, 1972).

Entretanto, observa-se nas figuras 6 e 7 que em 1972, o nome da disciplina era Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada), cuja sigla era PS.

Figura 7 - Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) = PS; prof.: Bohumil Med e Ermelinda A. Paz; turma CB 1 –A; período: março” (UNIRIO, 1972)

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS ISOLADAS DO ESTADO DA GUANABARA
INSTITUTO VILLA-LOBOS

CICLO: BÁSICO

Disciplina: PERCEPÇÃO(SOLFEJO, DITADO E TEORIA APLICADA) = PS

Folha N.º _____ Prof. Bohumil Med Ermelinda A. Paz

Turma: CB 1 - A Período: Março Assist. _____

N.º Aula ministrada	Data	Regime de aula (*)	HORÁRIO EFETIVO	MATÉRIA MINISTRADA	Assinatura(**)	Observações(***)
1.ª	10/03	2	19.45 às 20.00	Teoria: Escalas, Técnica, Intervalos	[Assinatura]	
2.ª	10/03	2	20.00	Análise auditiva: 4, 1, 1, 8, 1, 3, 3, 1	[Assinatura]	
3.ª	17/03	2	19.40	6, 7, 4	[Assinatura]	
4.ª	17/03	2	21.10	Dit 2, 3:2	[Assinatura]	
5.ª	24/3/72	2	21.10 21.35		[Assinatura]	
6.ª						
7.ª						
8.ª						
9.ª						
10.ª						
11.ª						
12.ª						
13.ª						
14.ª						
15.ª						

(*) (1) Teórica, (2) Prática, (3) Grupo de discussão, (4) Seminário, (5) Exame, (6) Visita, (7) Escuro. (**) Do Professor
(***) - Dar o n.º de disposições e o n.º de figuras propostas, n.º de desenhos (cartões ou outros materiais usados durante a aula).

VISTO _____
Ass. do Departamento _____
Vice-Diretor _____

Fonte: (UNIRIO, 1972).

Figura 8 - Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada) - PS; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 2; período: abril” (UNIRIO, 1972)

DAS ESCOLAS FEDERAIS ISOLADAS DO ESTADO DA GUANABARA
INSTITUTO VILLA-LOBOS

CICLO: PROFISSIONAL

Disciplina: PERCEPÇÃO(SOLFEJO, DITADO E TEORIA APLICADA) - PS

Folha N.º _____ Prof. Ermelinda Azevedo Paz

Turma: CP 2 Período: ABRIL Assist. _____

N.º Aula ministrada	Data	Regime de aula (*)	HORÁRIO EFETIVO	MATÉRIA MINISTRADA	Assinatura(**)	Obs
1.ª	7/4/72	2	19.30 às 19.10	Teoria (2)	[Assinatura]	
2.ª	7/4/72	2	19.15, 19.25	Solfejo	[Assinatura]	
3.ª	14/4/72	2	18.30, 19.10	Ditados (1 M. e 1 m.)	[Assinatura]	
4.ª	14/4/72	2	19.15, 19.55	Solfejo com mensagens	[Assinatura]	
5.ª	22/4/72	2	18.30, 19.10	Ditados (3) Dom. Fa M. e Sol M.	[Assinatura]	
6.ª	23/4/72	2	19.15, 19.55	Conceito Me m. a. t. b. - quanto maior - Solfejo - contratempo.	[Assinatura]	

Fonte: (UNIRIO, 1972).

Paz, que começou a integrar o corpo docente do IVL “como professora auxiliar de ensino”, em 1972, (PAZ, 2017, p. 42, nota 1) recorda-se das suas aulas de teoria. Lembra

ainda que Bohumil Med lecionava Percepção Musical e Armida Valeri Teixeira ministrava aulas de Ritmo. Posteriormente, Bohumil Med mudou-se para Brasília, Armida Valeri Teixeira foi trabalhar com Música de Câmara e ela, Ermelinda A. Paz, concentrou-se na disciplina Percepção Musical.¹⁰⁷ O que foi possível constatar por meio das informações obtidas em conversas informais com Ermelinda A. Paz, além das fontes escritas e documentos,¹⁰⁸ é que a disciplina Percepção, em 1972, era organizada em dois aspectos prioritariamente: um, cujo foco era o som e a sistematização da escrita musical (Fig. 7 e 8), “Percepção (Solfejo, Ditado e Teoria Aplicada)”; e o outro, que se concentrava no aspecto rítmico (Fig. 9), “Percepção (Rítmica)” cuja sigla era PR.

Figura 9 - Diário de classe de 1972 da “disciplina: Percepção (Rítmica) = PR; prof.: Ermelinda Azevedo Paz; turma CP 4; período: março” (UNIRIO, 1972).

N.º Aulas esta folha	Data	Regime de aula	HORÁRIO EFETIVO	MATÉRIA MINISTRADA	Assinatura (**)	Observações (***)
1.ª	10/3/72	2	19:45-21:10	Percepção Rítmica (Ditado e Teoria Aplicada)	EP	
2.ª	17/3/72	2	19:45-21:10	Percepção Rítmica (Ditado Teórico e Prático)	EP	
3.ª						

Fonte: (UNIRIO, 1972).

No diário de classe da professora Ermelinda A. Paz, de 1974 (Fig. 10), lê-se que foi ministrada a disciplina Percepção (Teoria, Ritmo e Som) para o curso de Licenciatura em Música. (UNIRIO, 1974).

¹⁰⁷ Informação obtida em conversa informal com Ermelinda A. Paz, no Instituto Villa-Lobos, em 14 mar. 2018.

¹⁰⁸ É importante salientar que não há boletins e resoluções no Arquivo Central da UNIRIO anteriores à 1969, pois o Instituto Villa-Lobos só passa a fazer parte da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) neste ano (BRASIL, 1969). Outro fato importante é que a Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial, do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy começou a organizar, catalogar e arquivar os documentos em 2009 e foi inaugurada em 2014. Portanto, vários documentos podem ter sido perdidos e descartados ao longo dos anos. Outros não foram catalogados pois já haviam se deteriorado, segundo a arquivista Patrícia Machado Goulart França. Um fato observado é que alguns dos diários de classe pesquisados não foram preenchidos, pois não continha nenhum registro do professor.

Figura 10 - Diário de classe de 1974 da “disciplina: Percepção (Teoria, Ritmo e Som); curso: Licenciatura em Música; turno: noite; 2ª série, turma CPI” (UNIRIO, 1974).

MATERIA: <i>Percepção (Teoria, Ritmo e Som)</i>		CURSO: <i>Licenciatura em Música</i>		TURNO: <i>Noite</i>	
DISCIPLINA: <i>Percepção (Teoria, Ritmo e Som)</i>		2ª SÉRIE, TURMA <i>CPI</i>		DEPARTAMENTO:	
N.º	NOMES	N.º	DIAS		
1		1	C		
2		2	C		
3		3	D		
4		4	C		
5		5	C		
6		6	C		
7		7	C		
8		8	A		
9		9	C		
10		10	C		
11		11	C		
12		12	F		
13		13	D		
14		14	C		
15		15	C		
16		16	C		
17		17	C		
18		18	F		
19		19	C		
20		20	D		
21		21	F		
22		22	C		
23		23	C		
24		24	C		
25		25	C		

Fonte: (UNIRIO, 1974).

Ao longo das trinta e três aulas de dois tempos, distribuídas nos meses de março, maio e junho, foram feitos exercícios de reconhecimento auditivo de tríades, tétrades, de melodias tonais a uma e duas vozes e atonais. O compositor Paul Hindemith é citado diversas vezes; provavelmente como referência ao livro *Treinamento elementar para músicos*.¹⁰⁹ De certa forma, ao ministrar Percepção (Teoria, Ritmo e Som), Paz agregou as disciplinas do CNCO descritas como “interdependentes”: Didática do Ritmo e Didática do Som, além da Didática da Teoria Musical e Polifonia Geral.

É interessante observar a relação entre os termos que compõem o nome da disciplina oferecida em 1967, Teoria Musical (Prática do Ritmo e do Som) e da disciplina de 1974, Percepção (Teoria, Ritmo e Som). Os termos “teoria”, “ritmo” e “som” são comuns em ambas. “Prática” dá lugar à palavra “percepção”. Talvez não se trate de uma simples substituição de um termo por outro, mas, até o momento, não foi encontrada nenhuma justificativa concreta para a troca do conceito associado ao fazer musical, provavelmente

¹⁰⁹ HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 3 ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983. Este livro é recomendado pela Ermelinda ao estudante, no campo “10-Bibliografia básica para o aluno”, no documento “Especificação de Disciplina” (UNIRIO, 1983-1989).

relacionado à escrita e à leitura, pela expressão de uma função psicológica. O fato é que em 1970 o termo “percepção” passou a ser nome de disciplina.

Até 1980, a disciplina Percepção Musical possuía cinco níveis com noventa horas/aula cada. Nesse ano, reduziram-se os níveis para quatro e a carga horária, para sessenta horas/aula, mantendo-se os mesmos conteúdos (UNIRIO, 1983-1989).

O objetivo geral da disciplina Percepção Musical (PEM), em 1986,¹¹⁰ é descrito no documento “Especificação de Disciplina” (UNIRIO, 1983-1989), de responsabilidade da Ermelinda A. Paz:

O Curso de PEM visa a sedimentar os conceitos teóricos adquiridos num curso de Teoria Musical, num nível mais aprofundado e amplo, assim como a assimilação de estruturas sonoras e rítmicas, que permitam ao aluno ler e escrever música. Capacitar o aluno para o prosseguimento em outras disciplinas do curso. (UNIRIO, 1983-1989).

Pode-se ainda observar, por meio do documento “Estrutura Curricular-1986, atualizada a partir do 2º semestre de 1991”, que a Percepção Musical fazia parte das disciplinas do eixo Linguagem e Estruturação Musical; quais sejam, Percepção Musical de I à IV, Harmonia de I à IV, Arranjo e Técnicas Instrumentais de I a IV e Análise Musical (UNIRIO, 1983-1989). Neste documento, observa-se que Percepção Musical, já em 1986, é considerada uma disciplina intimamente ligada à Teoria Musical e que se diferencia da disciplina Oficina de Música. As oficinas, de maneira geral, eram e são mais voltadas para a exploração e manipulação dos materiais específicos de cada área; no caso da música, os parâmetros sonoros.¹¹¹ Nas Oficinas de Música, não se trabalha necessariamente com algum tipo de escrita musical e quando se escreve é comum também que se utilizem símbolos diferentes dos empregados tradicionalmente. Estas oficinas têm o caráter de proporcionar aos estudantes experiências diversas daquelas às quais estão habituados no seu fazer musical

¹¹⁰ Na pesquisa realizada em 28 mar. 2018, no arquivo do IVL, não foi possível localizar a “Especificação de Disciplina” do nível PEM I. Foram localizados os dos níveis PEM II, PEM III e PEM IV. Todos esses documentos estão datados de 28 fev. 1986. A disciplina era obrigatória e, na época, oferecida para todos os cursos de Bacharelado em: Instrumento, Canto, Composição e Regência, e para Licenciatura em Educação Artística. No campo “Unidades Programáticas”, estão descritos os conteúdos que eram trabalhados em cada nível. Todos voltados para a música tonal, modal e atonal, além de serem trabalhados no aspecto rítmico quiálteras e compassos alternados. A bibliografia recomendada é de livros de: Teoria Musical, Ritmo e Solfejo. A música tonal é predominante.

¹¹¹ Os parâmetros sonoros são as qualidades ou características básicas do som: altura, intensidade, timbre e duração. (SCLAR, 1985, p. 1; MED, 1996, p. 11-12). Em linhas gerais, altura é o que nos possibilita distinguir entre grave, médio e agudo; intensidade, se é forte ou fraco; timbre é o que nos permite distinguir as fontes sonoras que produzem o som e a duração, relacionado ao tempo.

cotidiano. Possibilitam a vivência e produção de outras sonoridades, diferentes das produzidas por instrumentos tradicionais executados de forma convencional.

A Percepção Musical é hoje uma disciplina ligada à escrita e à leitura musical e que tem como suporte o pentagrama. Geralmente, está vinculada, nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Música, a outras como Harmonia, Análise Musical, Contraponto, para citar algumas que “têm uma relação muito próxima com o conteúdo escrito, numa articulação enfática de partituras e procedimentos técnico-musicais” (OTUTUMI, 2008, p. 6). É também uma das disciplinas que exploram as sonoridades que podem ser expressas por esta escrita. Como observa Bernardes: “Uma das premissas básicas da disciplina Percepção Musical diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita musical” (BERNARDES, 2001, p. 76).

A nomenclatura predominante da disciplina nas Instituições de Ensino Superior que têm cursos de música no Brasil é Percepção Musical, embora também se encontre Teoria e Percepção Musical, Treinamento Auditivo, dentre outras (OTUTUMI, 2008, p. 105). Otutumi (2008) verifica que, no decorrer do tempo, o que se modificou foi a nomenclatura, a carga horária e as atividades que foram sendo focadas no aspecto sonoro.

Relembremos o seguinte: o ensino de Teoria Musical, que, grosso modo, enfatizava o aprendizado de símbolos e fórmulas, bastante deficiente de exemplos audíveis, mostra-se agora mais interessado com a condição sonora. Ao passo que os cursos de Solfejo e Ditado – que na década de 30 e 40 não se restringiam a técnicas metodológicas, mas, treinavam essas habilidades juntamente com a audição – estão hoje praticamente extintos. Uma probabilidade, a qual achamos ser bem plausível, é que a disciplina Percepção tenha abrigado aspectos dessas duas vertentes tornando-se o que é para nós no séc. XXI. (OTUTUMI, 2008, p. 8).

As modificações na disciplina Percepção Musical, observadas por Otutumi (2008), também foram percebidas no IVL na década de 1980 (UNIRIO, 1983-1989), conforme apresentado anteriormente. Otutumi (2008) considera a probabilidade de que as matérias Teoria Musical, Solfejo e Ditado tenham vindo a compor o que atualmente se conhece como Percepção Musical, pois a Teoria Musical estava atrelada mais ao ensino dos símbolos, e Solfejo e Ditado trabalhavam a audição através da leitura e escrita musical. Para a autora, pode-se verificar que, na atualidade, a Percepção Musical volta-se mais para os aspectos sonoros: “Nas aulas de Percepção são repassados pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação contínua entre escrita, audição e execução” (OTUTUMI, 2008, p. 6).

2.2 De quais músicas se fala?

Quando se escreve sobre o fazer musical, considera-se que se deve delimitar o contexto sonoro, pois são inúmeras as possibilidades. Portanto, aqui será focado o fazer musical dos sujeitos que frequentam as atividades musicais desenvolvidas no ECG. Estes sujeitos se interessam em tocar algum instrumento de concerto¹¹² e, em sua prática, fazem uso da leitura musical.

Como essa pesquisa está inserida no ECG, aqui será melhor delinear as bordas e a abrangência do fazer musical deste projeto social, que é o foco da pesquisa. O fazer musical no ECG é prioritariamente baseado no sistema tonal; portanto, abrange uma vasta literatura musical de vários séculos e diferentes gêneros. No entanto, a música modal é também trabalhada em alguns poucos encontros de Percepção, uma vez que ela está presente no repertório do ECG. As atividades da percepção musical foram desenvolvidas tendo como base as músicas tocadas neste espaço, abrangendo obras da Renascença, dos períodos Barroco, Clássico e Romântico, músicas tradicionais folclóricas, além das que fazem parte do repertório dos participantes. Todas as músicas ensaiadas pelas OCGs são escritas tendo como suporte o pentagrama. *Snowforms*¹¹³ (1986), de R. Murray Schafer, foi a única trabalhada nos encontros de Percepção e em Teoria 3 que não fazia parte do repertório do ECG e não utilizava o pentagrama para sua escrita. Nesta pesquisa, não serão abordadas músicas dos sistemas pós-tonais, de diferentes tradições culturais, como a chinesa, libanesa, vietnamita etc., e nem outras que não sejam as do cotidiano dos educandos do ECG. Portanto, qual seria a unidade significativa das músicas presentes no ECG?

Considera-se que a unidade¹¹⁴ significativa e representativa do conjunto na música tonal tem sua base na harmonia. A tônica dá a ilusão de repouso e a dominante de movimento.

¹¹² Observa-se que os instrumentos para concerto estão estabelecidos desde o século XIX. Sobre o tema dos novos instrumentos musicais acústicos, recomendamos a leitura do livro, fruto da tese de Artur Andrés Ribeiro (2004), *Uakti: um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos*.

¹¹³ Para ouvir e ver a partitura indicamos a referência a seguir. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=GiOhtgR1T0k&list=RDGiOhtgR1T0k&t=48>>. Acesso em: 20 maio 2018.

¹¹⁴ O filósofo Spinoza, autor proibido na Rússia czarista, exerceu influência metodológica nos estudos de Vigotski. Esta influência transparece também, quando Vigotski procura encontrar a unidade significativa representante do conjunto. Segundo o autor o “comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência.” (VIGOTSKI, 2001, p. 322). Um exemplo de unidade significativa pode ser encontrada na relação entre o pensamento e a fala, que representa o conjunto, sendo a unidade a palavra. (VIGOTSKI, 2007b)

Sobre o uso de metáforas relacionadas a outros sentidos na construção de conceitos ao longo da história na área musical, Senna Neto (2007) escreve que as “palavras de uso comum no jargão musical, como altura, cor, gesto, forma [...] são metáforas criadas a partir de sensações táteis e visuais” (SENNA NETO, 2007, p. 34). Do mesmo modo, é compreendida a observação de Langer (1980) de que a música que se utiliza do sistema tonal com suas estruturas e encadeamentos harmônicos dá à “nossa audição uma orientação” (LANGER, 1980, p. 124). A orientação e perspectiva que se estabelecem na escuta da música tonal é aquela que busca uma sensação de repouso completo, apesar de evitá-lo. Esta sensação de repouso é percebida pela sua oposição à sensação de movimento causada pela tensão. A particularidade melódica e atrativa de cada grau da escala é percebida por meio da escuta musical, quando se estabelece um ponto de confluência, a tônica, que confere uma sensação de repouso completo. Assim, cada grau da escala pode ter o seu repouso parcial em algum grau do acorde de tônica que está próximo. Na escuta da música tonal, ao se encontrar o repouso absoluto, a dialética sonora – ou seja, a tensão e repouso – cessa e, ao cessar, encontra o seu fim, concluindo a obra musical.

Pode-se considerar que dois ou até mesmo um som podem articular significado musical, se estes estão contextualizados, o que denominamos aqui como um pequeno gesto musical ou uma pequena forma musical significante. Pode-se considerar que até mesmo um único som articula significado musical, desde que faça parte de um contexto sonoro. Assim, será uma forma sonora movente que terá, no mínimo, altura¹¹⁵ e duração, dentro de um contexto que será articulado pela imaginação auditiva ou por fazer parte de uma música. Este pequeno gesto sonoro pode ser contextualizado por um pensamento musical reflexivo. As formas sonoras significantes ou gestos sonoros são moventes e podem ser uma pequena organização dos sons, que tem a “intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1991, p. 35). A intenção se refere não só ao propósito de a música ser ouvida por meio das sonoridades articuladas, mas também a como o sujeito percebe e dá significado musical a eventos sonoros cotidianos.

Segundo Langer, “A ‘Forma Significante’ (que realmente tem significação) é a essência de toda arte” (LANGER, 1980, p. 25). As pequenas formas musicais significantes se vinculam umas às outras por meio da memória. Na música não há como “parar o tempo” para se observar o detalhe, como se faz quando a expressão artística se desenvolve no espaço, a

¹¹⁵ Os parâmetros musicais podem ser “divididos entre os primários (alturas e durações) e secundários (agógica, dinâmica e timbre)”. (SENNA NETO, 2007, p. 31).

exemplo da pintura, escultura, etc. Para se observar o detalhe é necessário a memória ou a visão de sua escrita; portanto, será uma confluência entre o ouvir e ver, o tempo e espaço. Como observa Caznok (2009), algumas texturas¹¹⁶ musicais como a polifonia, músicas orquestrais e mesmo algumas estéticas como o dodecafonismo “jamais existiriam sem um suporte gráfico que lhes desse corporeidade e permanência” (CAZNOK, 2009, p. 75). A música, por se desenvolver no tempo, acaba sendo percebida e compreendida pelas suas partes.

Em sua projeção temporal, os sons tendem a se articular em pequenos agrupamentos delimitados por cesuras. Estes agrupamentos concatenam-se entre si, formando conjuntos maiores, os quais se encadeiam com os seguintes, formando novos grupos. O caráter desta projeção é sintático, semelhante ao discurso verbal. (SCLIAR, 1982, p. 9).

Assim, as terminologias da sintaxe, tais como período musical, frase, membros de frase, motivos, etc, serão adotadas, uma vez que já são empregadas por músicos e educadores. A existência destas formas musicais significantes são possíveis por serem separadas por uma cesura. Essa e outras terminologias da sintaxe musical foram empregadas nos encontros de Percepção e Teoria³ no ECG. Cesura em música, de uma maneira genérica, é a separação entre as partes; pode-se dizer que geralmente são expressas por pausas ou sons prolongados, a repetição de motivos melódicos ou agrupamentos. O período musical é compreendido como um pensamento musical concluído (SENA, [198-], p. 9).

Para se poder interpretar e compreender as formas musicais, “foi desenvolvido um vocabulário teórico que capacita o estudante a executar, de modo aparentemente aceitável, qualquer obra da música ocidental escrita entre a Renascença e nossa própria época” (SCHAFER, 1991, p. 121-122). Na medida em que este “vocabulário teórico” é empregado na escrita das músicas praticadas pelas orquestras do ECG, considerou-se relevante um aprofundamento do tema, bem como da leitura musical cantada. Desse modo, na continuidade do capítulo, serão abordados a origem histórica e o desenvolvimento deste vocabulário e da leitura musical cantada.

¹¹⁶ Sobre este tema, texturas musicais, recomenda-se a leitura da tese de Caio Nelson de Senna Neto: *Textura musical: Forma e metáfora*.

2.3 Teoria Musical ou o ensino dos símbolos da escrita musical

A teoria da música tonal, sua organização e classificação dos intervalos, modos maior e menor, e acordes originou-se em 1728, com Johann David Heinichen (PRIORE, 2013, p. 13-14). É uma das matérias, em cursos de ensino da música, em que se explicam os conteúdos sonoros expressos por meio dos símbolos musicais, suas proporções, intervalos, acordes, escalas, armaduras de clave, etc, e conceitos musicais utilizados na estruturação da escrita e leitura musical que têm como suporte o pentagrama.

Este tipo de escrita musical¹¹⁷ teve início no século XI e se estabilizou somente no século XVII, “antes de conhecer a ruptura que nós poderemos constatar no século XX” (BOSSEUR, 2014, p. 63). Desde o início, a notação musical tem como uma das suas intenções possibilitar o ensino e a execução musical partindo da própria escrita. Foi na segunda metade do século XV até o século XVII, com o advento da impressão, que se buscou uma normatização progressiva dos seus símbolos (BOSSEUR, 2014, p. 24 e 51). No século XIX, os espaços concedidos ao intérprete para o improvisado, nas cadências dos concertos ou sonatas em trio, tendem a desaparecer. As atividades desempenhadas pelos intérpretes e compositores vão sendo destacadas. Com isso, o espaço de criação do intérprete fica cada vez mais delimitado pela própria escrita:

Esta tendência coincide com a afirmação do direito moral do compositor sobre sua obra, do sentimento de propriedade artística; historicamente, ela parece ampliar-se no final do século XVIII, o que corresponde ao desabrochar dos ideais da Revolução Francesa. (BOSSEUR, 2014, p. 75).

Nesse período, surge o interesse em se fazer análise musical, também em razão da complexidade das obras de Beethoven (1770-1827). É nesta ocasião que os músicos da corte se tornam autônomos. Assim, uma das maneiras de aproximar o público foi escrever programas e fazer análise musical dos concertos, pois fazia-se necessário conquistar uma audiência maior para os concertos musicais (PRIORE, 2013, p. 14). Foi a partir do século

¹¹⁷ Esse tipo de escrita musical tem início no século XI, com Guido d'Arezzo (995-1050), monge da abadia beneditina de Pomposa. A princípio, as linhas horizontais variavam em número. Estas linhas horizontais são utilizadas para indicar a relação entre as frequências sonoras, conhecidas como notas musicais, alturas ou graus, dependendo do contexto. Com o decorrer do tempo, ficou estabelecido o uso de cinco linhas horizontais, pentagrama, ou pauta musical como suporte para a escrita, onde são inseridos os diversos símbolos da escrita musical. Essa escrita, conhecida também como notação tradicional, adotou símbolos para indicar a altura que se baseia na ideia de espaço, e de valores de duração.

XIX que a música passou a ser considerada ciência e o seu estudo envolvia: história, pedagogia e teoria musical. Nessa época, a Teoria Musical “assumia uma função subserviente: ela servia para catalogar, rotular e identificar o território das partituras musicais da era tonal” (PRIORE, 2013, p. 14-15).

Essa breve contextualização sobre a escrita musical, também designada como escrita tradicional ou convencional, carrega em si uma construção histórica. Observa-se ainda que esta escrita não resiste à ação da criatividade humana, pois a “criação e notação musical se influenciam mutuamente [...] pela necessidade de uma estética em constante evolução” (BOSSEUR, 2014, p. 7). Desse modo, a construção da escrita, que tem como suporte o pentagrama, reflete e modifica as relações sociais. A escrita vai se transformando em uma impressão da criatividade do compositor e o intérprete vai ficando com o seu espaço delimitado pela escrita. Foi também a partir dela que se teve a possibilidade de criar novas texturas.

Aqui não há a intenção de esgotar o assunto sobre a história da notação e para quais necessidades e fins ela pode servir. Ouvir uma música e acompanhar a sua escrita dá ao sujeito outra dimensão. Os desenhos formados pela escrita das sonoridades podem auxiliar a percepção musical, pois são capazes de orientar um determinado tipo de escuta. Assim, observa-se quais contornos melódicos, harmônicos e rítmicos estas sonoridades fazem e pode-se atentar a algo que antes passava despercebido pela percepção auditiva e pela memória.

Ainda que se realize, no momento e na realidade da escuta, sem suporte material, não se ouve música apenas com os ouvidos. A presença da visão como parte integrante da escuta, do pensamento e da composição musical aparece, na história da música ocidental, em diferentes poéticas e momentos diversos, e a escrita tem um papel crucial nessa forma de ouvir. (CAZNOK, 2009, p. 74).

Luria (1992) observa que “determinados instrumentos culturais, como a escrita e a aritmética, expandiram extraordinariamente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e aperfeiçoável no futuro” (LURIA, 1992, p. 49). A escrita musical, como qualquer outra, permite-nos transpor o tempo e o espaço, tornando possível ouvir e fazer uma música concebida em outra época, e provocando uma reação estética. Assim, a escrita que tem como suporte o pentagrama, permite compor, fazer arranjos, recriar, permutar, reorganizar, modificar, além de poder copiar uma música, transcrevê-la para outro instrumento e deixar a ideia musical repousando até o momento de dar continuidade à sua criação. Além disso, ao se escrever, mesmo que apenas um pequeno motivo melódico, entra-

se em contato com a forma como se memoriza, organiza, contextualiza, entoa e se percebe. Em resumo, uma partitura pode transpor o tempo e o espaço e se fazer presente como música no momento da sua interpretação. No entanto, diversas habilidades são requeridas no processo. Como observa Luria (1979b): “A codificação dos sons para sistemas correspondentes de audição musical ou discursiva não é um processo passivo” (LURIA, 1979b, p. 92).

Do mesmo modo, o fato de conhecer a escrita musical, os “elementos formadores da linguagem musical” (BARBOSA, 2009, p. 69), ou “reconhecer os fundamentos da música” (PRIORE, 2013, p. 11) não se iguala ao fazer musical e nem à apreciação da música como arte. Pode-se fazer uma analogia entre o estudo dos símbolos musicais e o aprendizado do alfabeto de uma língua. Priore escreve que “o reconhecimento do alfabeto não redundava no aprendizado de linguística ou literatura, reconhecer fundamentos da música não se iguala a aprender teoria ou música” (PRIORE, 2013, p. 11). Para Ostrower (1999), aprender a ler e escrever a língua portuguesa não tem uma relação direta com a escrita de uma publicação. O que se faz, ao aprender, é ter a possibilidade de “poder ler e escrever” (OSTROWER, 1999, p. 224). Considera-se que a leitura e a escrita musical têm propósitos e objetivos diferentes e que o fato de se ter o conhecimento da leitura não significa que se tenha, em consequência, o domínio da escrita musical.

Como observa Priore (2013), a “teoria musical moderna sofre de um problema de imagem” (PRIORE, 2013, p. 10), pois era uma disciplina voltada para um determinado campo da música que, inicialmente, se baseava no estudo dos símbolos utilizados na escrita. Atualmente, volta-se para a análise musical. Segundo a autora, no século XX, a Análise Musical é identificada como a área de atuação da Teoria Musical. A disciplina Análise Musical faz uso desses símbolos, aprendidos em algum momento pelos músicos que fazem uso da leitura de partituras. Portanto, um dos motivos de não se encontrar atualmente a nomenclatura Teoria Musical¹¹⁸ nas Instituições de Ensino Superior (IES) se deve à não

¹¹⁸ Em 1977, num grupo liderado por Allen Forte, a disciplina Teoria Musical se torna independente da musicologia, que focava mais nos aspectos históricos. No encontro em 1977, em Evanston, Illinois, estavam presentes diversas sociedades musicais e foram abordados diferentes temas da teoria musical, como: tonal; atonal; ritmo e tempo; fenomenologia; semiótica e sobre compositores. As divisões das áreas são baseadas nos aspectos nos quais cada uma foca. Os musicólogos dirigem-se para análises nos aspectos históricos e socioculturais, enquanto os teóricos musicais dirigem-se para as partituras, fazendo análises das estruturas composicionais. São criadas várias teorias musicais, como: dodecafônica; do serialista; wagneriana. Outras teorias musicais focam em: gêneros musicais; aspectos da educação musical; além dos campos da filosofia e estética. Já no século XX, a análise musical é identificada com os atuais teóricos da música.

consideração de que a teoria musical seja a descrição dos símbolos utilizados na escrita musical que faz uso do pentagrama.

Segundo Panaro¹¹⁹ (2011), “alguns alunos tiveram vivências musicais que contribuíam para um desempenho mais profícuo nas aulas de Percepção Musical, enquanto outros pareciam não ter desenvolvido tanto esse tipo específico de ‘bagagem’ musical anterior” (PANARO, 2011, p. 9). De forma semelhante, Otutumi (2008) constata que “boa parte desses ingressantes não estudaram Percepção Musical anteriormente, ou melhor, não tiveram experiências com esse modelo de estudo”. (OTUTUMI, 2008, p. 10). O que se pode fazer para dar acesso a esse conhecimento, uma espécie de capital cultural,¹²⁰ que é a base necessária para tocar em orquestras e acompanhar os estudos musicais em uma graduação? No ECG, onde ainda se utiliza a nomenclatura Teoria Musical, é nessas aulas que se estudam mais sistematicamente os símbolos e conceitos musicais utilizados na escrita. Esses conteúdos são empregados nas aulas de instrumentos e nos ensaios das orquestras. É importante lembrar que a notação musical é um dos quesitos exigidos nas provas de ingresso dos cursos de graduação, nas universidades públicas do Rio de Janeiro.

Conhecer esses conceitos e saber os símbolos musicais é necessário para os músicos poderem participar de concursos para ingressar em bandas, orquestras, cursos universitários; é comum que se solicite a eles um determinado nível de conhecimento e compreensão acerca desses conceitos. Uma prática comum é exercitar os conteúdos sonoros com exercícios de leitura musical cantada e escrita musical. O desenvolvimento da leitura musical cantada, também chamada de solfejo, permite que se imaginem e se criem diferentes interpretações de uma mesma música, ou que se imagine auditivamente a sua sonoridade sem o uso de um instrumento musical.

¹¹⁹ Pablo Panaro atuou como monitor de Percepção Musical no IVL em 2001 e 2002. Foi professor do curso de extensão TEPEM, do curso livre Sistemus e fez o seu estágio docente na disciplina Percepção Musical 1 no IVL.

¹²⁰ Esta pesquisa não tem como foco discutir teorias da educação, nem se baseia diretamente nos estudos de Bourdieu. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na década de 1970, “veem [...] o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de ‘*capital* cultural’ [...]; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital* cultural”. (SILVA, 2013, p. 33-34). De acordo com o exposto por Silva (2013), a expressão “capital cultural”, que é própria de Bourdieu e Passeron, será utilizada neste trabalho no sentido de compreender que os jovens das classes menos favorecidas economicamente devam também ter a possibilidade de obter no ambiente educacional os valores, hábitos e habilidades que os jovens das classes mais privilegiadas obtêm no ambiente familiar. (SILVA, 2013, p. 36).

2.4 Leitura musical cantada

A teoria histórico-cultural diferencia a percepção auditiva das percepções táteis e visuais. Para Luria (1979b), “se as percepções tátil e visual refletem o mundo dos objetos dispostos no espaço, já a percepção auditiva está relacionada com uma *sucessão de irritações que ocorrem no tempo*. (LURIA, 1979b, p. 86, grifo do autor). A percepção auditiva distingue-se em dois sistemas. “O primeiro deles é o *sistema rítmico-melódico* (ou musical) *de códigos*, o segundo, o *sistema fonemático de códigos* ou sistema de códigos sonoros de língua” (LURIA, 1979b, p. 90, grifo do autor).

O desenvolvimento dos órgãos de percepção se deu ao longo do período histórico, em um processo no qual “*estão sempre incluídos componentes motores* em forma de apalpação do objeto, de movimento dos olhos que distingue os pontos mais informativos, de emissão de sons” (LURIA, 1979b, p. 40, grifo do autor). A importância da emissão vocal é destacada por Luria, quando aponta que “a sensação auditiva ocorre com a participação imediata dos componentes motores tanto do próprio aparelho auditivo como no aparelho oral a ela relacionado” (LURIA, 1979b, p. 8).

Desse modo, na pesquisa se dará ênfase à emissão vocal e à leitura musical cantada. A emissão vocal é compreendida neste trabalho, como a possibilidade de imitar e sustentar uma altura determinada e/ou emitir uma pequena forma musical, sem que esta tenha sido lida. A leitura musical cantada é comumente definida como solfejo, aqui adota-se a expressão leitura musical cantada por se compreender que ao se fazer uma analogia à leitura de um texto, pode-se correlacionar estes dois tipos de uso das sonoridades humanas desenvolvidas histórica e culturalmente. Outro fato considerado para se adotar essa nomenclatura é que se procura promover diferentes interpretações cantadas do mesmo texto musical. Solicita-se ainda que o intérprete não se interrompa quando estiver consciente que está lendo alturas e ritmos diferentes do que está escrito. Pede-se que o intérprete respeite o tempo do texto musical, número de compasso, e que vá até o final sem deixar evidente para o ouvinte que há diferença entre a música escrita e a cantada. Assim, pode-se treinar alternativas de soluções musicais quando estiverem tocando e se apresentando. Considera-se ainda que a emissão vocal e a leitura musical cantada são elementos fundamentais que alicerçam a prática pedagógica desenvolvida no ECG.

O desenvolvimento da acuidade auditiva é um dos objetivos dos sujeitos que se expressam por meio da música, independentemente se a sua instrução musical é realizada por meio do ensino formal, não formal ou informal.¹²¹ Na perspectiva da educação musical, formal e não formal, que se utiliza da escrita, as práticas da leitura musical cantada e da sua notação são consideradas atividades fundamentais do ensino da música. Para Otutumi (2008), não há novidade em se considerar essas atividades como “pertencentes à Percepção Musical que conhecemos hoje” (OTUTUMI, 2008, p. 8). A leitura musical é “uma atividade psicologicamente complexa, visto que é necessário, primeiro, conceber e formar uma impressão mental do som e, depois, emití-lo de maneira correta” (GOLDEMBERG, 2000, p. 7). A leitura cantada difere de uma melodia aprendida no processo de repetição, por imitação, pois utiliza-se da escrita como mediador entre o compositor e o intérprete. Nesse sentido, a leitura cantada relaciona-se diretamente à escrita musical. Há duas vertentes predominantes para o desenvolvimento da leitura cantada: uma que se baseia no sistema relativo, e outra no sistema absoluto. Como observa Goldemberg (2000): “Apesar das diferentes metodologias, um ponto comum é a utilização de recursos mnemônicos, em que cada símbolo musical é associado a uma determinada altura ou grau da escala” (GOLDEMBERG, 2000, p. 7).

Esses dois sistemas de leitura musical cantada são metodologias de ensino que ora consideram mais importante a altura fixa do som, ora a posição e função do som em determinado contexto musical. A altura da nota dentro do sistema absoluto é invariável. Por exemplo, a nota Lá₃ será de 440 Hertz (número de oscilações por segundo). No sistema relativo, não será considerada a frequência que a altura está sendo emitida, mas a função da nota dentro do contexto sonoro. Assim, se pode, por exemplo, emitir a sílaba Lá em 264 Hertz, que, de fato, corresponde à altura absoluta do Dó. Nesse caso, será considerado se a nota emitida é tônica ou qual outra função desempenhará dentro do contexto musical. No sistema relativo, são empregadas sílabas, letras ou números que correspondem às alturas relacionadas aos graus das escalas. No Exemplo musical 1 (a), é apresentada uma melodia, escrita de três formas diferentes, com o objetivo de ser cantada através da leitura. Nesse exemplo, extraído do método de Galin (GALIN, 1818, p. 31), a melodia é apresentada por meio do emprego de sílabas, letras e números. No Exemplo musical 1 (b), de forma a facilitar a comparação entre as escritas da melodia, acrescentou-se a transcrição para o pentagrama.

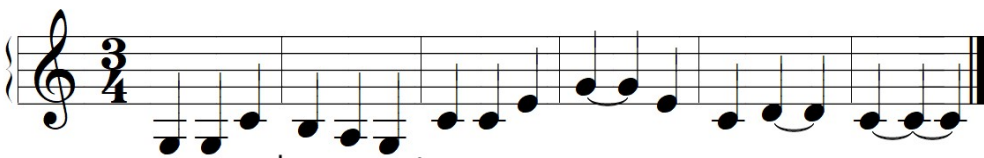
¹²¹ Empregam-se aqui as expressões educação formal, não formal e informal, de acordo com Gohn (2010). A educação formal é realizada nos espaços institucionais formais, como escolas, universidades, etc. Na educação não formal, realizada em espaços alternativos, como projetos sociais, há uma intenção educacional. A educação informal é quando o sujeito aprende nas relações sociais: na comunidade, com amigos, etc.

Exemplo musical 1 – Exemplo de escritas da mesma melodia, que se utilizam, respectivamente, de sílabas, letras e números.

(a)

	ṡol	ṡol	ut		ṡi	l̇a	ṡol		ut	ut	mi		sol	sol	mi		mi	ré	ré		ut	ut	ut	
	ġ	ġ	c		ḃ	a	ġ		c	c	e		ġ	ġ	e		c	ḋ	ḋ		c	c	c	
	5̇	5̇	1		7̇	6̇	5̇		1	1	3		5̇	5̇	3		1	2̇	2̇		1̇	1̇	1̇	

(b)



Fonte: método de Galin (GALIN, 1818, p. 31).

A leitura musical cantada geralmente é denominada solfejo, fazendo referência ao sistema solmização que remonta ao século XI, com os trabalhos educacionais desenvolvidos por Guido d'Arezzo.¹²² Desde então, foram propostos vários métodos para o ensino da leitura musical cantada. Serão apresentadas, brevemente, algumas características dos métodos que se utilizam respectivamente das alturas absolutas e das relativas, na medida em que estas diferentes abordagens para a emissão e o reconhecimento foram trabalhadas no ECG. Notadamente, quando iniciei as atividades no ECG, observei que o sistema absoluto era o único trabalhado nas aulas de Teoria Musical, talvez porque, naquele espaço, o ensino se baseie no fazer musical por meio do aprendizado de um instrumento. Portanto, as alturas são relacionadas às obtidas pelos instrumentos. Além disso, foi com o sistema absoluto que a coordenadora e professora de Teoria Musical do ECG, Lenora Mendes,¹²³ estudou na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduando-se em 1983. Minha prática pedagógica, por outro lado, foi fundamentada no sistema relativo, introduzido no IVL pelo professor Hélio O. Sena, conforme será detalhado mais adiante neste capítulo. Ainda no ECG, no curso de Teoria Musical, utilizava-se a emissão vocal através de sílabas, enquanto na minha prática pedagógica foram acrescentados os números. Portanto, destacaremos a

¹²² Guido d'Arezzo (995-1050), monge da abadia beneditina de Pomposa, utilizou as primeiras sílabas do Hino de São João Batista para nomear a sequência das alturas. O sistema de solmização sofreu algumas transformações, mas é ainda empregado até hoje. Este hino era "particularmente conhecido na época: UT queant laxis/Resonare fibris/Mira gestorum/Famuli tuorum/SOLve polluti/Labii reatum/Sancte Johannes. É necessário acrescentar ainda que o nome da sétima nota, si, demorou muito a se impor". (BOSSEUR, 2014, p. 24). Foi no século XVII que a sílaba Ut foi substituída pela de Dó em diversos países, exetando-se a França. "Por volta do ano 1600, a sílaba si foi adicionada para completar a escala diatônica e, no mesmo período, teóricos italianos substituíram ut por dó". (FREIRE, 2005, p. 386; SZÖNYI, 1996, p. 20).

¹²³ Informação obtida em conversa informal com Lenora Mendes, no Espaço Cultural da Grota, em 23 jun. 2018.

utilização das sílabas e números, pois estas estão relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no ECG.

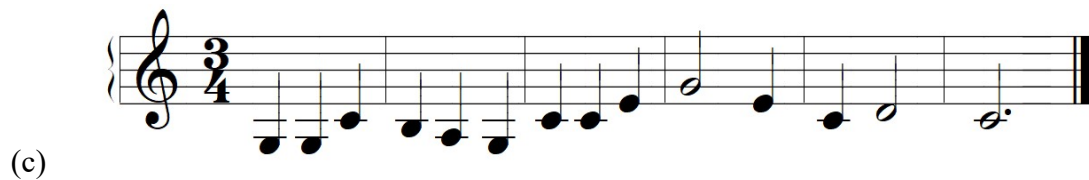
As sílabas, utilizadas por Guido d'Arezzo, são ainda empregadas com poucas alterações pelo sistema dó-fixo, sistema absoluto, e dó-móvel, sistema relativo. Os números são utilizados em ambos. O absoluto distingue-se do relativo em razão de a altura do som ser fixa, pois é associada ao número de frequência sonora por segundo: 440Hz é igual à nota Lá³. É importante frisar que foram necessários alguns séculos para se estabelecer a altura absoluta do som. O diapasão, estabelecido em 1859, “forneceu uma referência estável para a afinação dos instrumentos” (BOSSEUR, 2014, p. 82). Do mesmo modo, na França, desenvolveu-se a leitura musical cantada associada ao sistema absoluto, também conhecido como dó-fixo (GOLDEMBERG, 2000, p. 8; FREIRE, 2005, p. 386).

O sistema relativo, para o ensino da leitura musical cantada que emprega sílabas, também conhecido como dó-móvel, tem sua origem no método Tônica Sol-Fá. Trata-se de uma adaptação realizada pelo religioso inglês, John Curwen, no século XIX, do método desenvolvido anteriormente por Sarah Ann Glover. Curwen utilizava-se da manossolfa: gestos manuais distintos que indicam com a mão cada nota musical correspondente a cada grau da escala (BENNETT, 1983, p. 64; SILVA, 2011, p. 73). Foi sob a influência de Curwen que Zoltan Kodály (1882-1967), professor de Teoria Musical e compositor, criou uma metodologia de ensino musical baseada no uso da voz. Este método, dó-móvel, é bastante difundido e tem “aplicação maciça no continente europeu e americano, inclusive na América do Sul, excetuando-se apenas o Brasil”. (PAZ, 2000, p. 22). Foi em 1950 que o método de Kodály começa a ser implementado na Hungria, “com o aval do Ministério da Educação”. (SILVA, 2011, p. 64, nota 10). Como observa Goldemberg (2000), o mais relevante nessas metodologias para o ensino da leitura cantada é a mobilidade e a relatividade das sílabas “com respeito às frequências sonoras fixas” (GOLDEMBERG, 2000, p. 10).

O método que se utiliza de números baseado no sistema relativo tem sua origem na França e é atribuído a Pierre Galin, professor de matemática que publicou, em 1818, o método *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*. Nesta obra, Galin apresenta sua metodologia para ensinar o canto utilizando os números em substituição às letras e sílabas, como mostrado no Exemplo musical 1 (a) (GALIN, 1818, p. 31; WILLIAMS, 1903, p. 204 e 254). Galin foi seguido por seu aluno Aimé Paris, juntamente com a irmã dele, Nanine Chev e, e o marido dela, Émile Chev e, que publicou, em 1850, o método Galin-Paris-Chev e, *Méthode  l mentaire de la Musique vocale* (WILLIAMS, 1903, p. 231; FONTAINE, 2014, p. 9). Segundo o *Grove Music Online*, este método foi baseado no sistema de notac o

musical criado por Rousseau em 1742. A característica principal do método Galin-Paris-Chevé é o emprego de números de 1 a 7, com o 1 representando a tônica.¹²⁴

Exemplo musical 1 – Melodia do método Galin (1818) escrita com as figuras rítmicas utilizadas atualmente. De cima para baixo, podem se ler as sílabas empregadas no sistema absoluto, no sistema relativo método Kodály (dó-móvel) e no sistema relativo método de Gazzi de Sá.



Sistema absoluto	Sol Sol Dó	Si Lá Sol	Dó Dó Mi	Sol	Mi	Dó Ré	Dó
Sistema relativo	Sol Sol Dó	Ti Lá So	Dó Dó Mi	So	Mi	Dó Ré	Dó
Sistema relativo	<u>5</u> <u>5</u> 1	<u>7</u> <u>6</u> <u>5</u>	1 1 3	5	3	1 2	1

(d)

Fonte: letra (c) adaptação para o pentagrama da melodia retirada do método de Galin (GALIN, 1818, p. 31).

No Exemplo musical 1 (d), encontram-se três formas de pronúncia empregadas na leitura musical cantada, sendo duas silábicas e uma numérica. A primeira considera as alturas absolutas da nota, nomeando-as segundo esse critério. As demais são sistemas relativos que se originaram em países diferentes. A segunda é utilizada pelo método Kodály. A terceira numérica pode ser utilizada em ambos os sistemas, relativo e absoluto. Foi observada no Rio de Janeiro em três situações: na Escola de Música da UFRJ, no método de Gazzi de Sá, que foi professor do CNCO e, posteriormente, no Instituto Villa-Lobos.

Abordaremos brevemente o emprego dos números nos sistemas absoluto e relativo a partir das décadas de 1930 e 1940, no Brasil.

Na Escola de Música da UFRJ, o sistema absoluto foi usado com números e sílabas para a prática da leitura musical cantada. O *Método de Solfejo*, utilizado na época que Lenora Mendes graduou-se, entre o final da década de 1970 e início de 1980, foi o dos professores Frederico do Nascimento e José Raymundo da Silva, adotado a partir do final da década de 1930.¹²⁵ No livro, os autores descrevem como o método deve ser empregado. São utilizados números relacionados aos graus da escala, assim descritos por eles:

¹²⁴ RAINBOW, Bernarr. "Galin-Paris-Chevé method". *Grove Music Online. Oxford Music Online*. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000010531>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

¹²⁵ O parecer aprovando a utilização do método foi assinado por Francisco Braga, F. Chiaffitelli e Agnello França, onde se lê "Ao apreciarmos o Método de Solfejo dos Professores Frederico do Nascimento e José Raymundo da Silva, já adotado no nosso Instituto, encontramos o que era de esperar" (NASCIMENTO; SILVA,

É evidente que, conhecidos os sons de uma determinada tonalidade pelos números dos graus que lhes correspondem, eles o serão da mesma forma, seja qual for a tônica escolhida. A única dificuldade que o aluno encontrará na mudança de uma para outro tom, consiste exclusivamente em relacionar o nome da nota com o número do grau, nome que varia em cada nova tonalidade. (NASCIMENTO; SILVA, 1978, s.n).

Nesse método, parte-se da tônica como ponto para “fixar na memória do aluno a entoação correspondente a cada grau da escala” (NASCIMENTO; SILVA, 1978, s.n.). A prática sugerida por Nascimento e Silva (1978) inicia-se com exercícios por graus conjuntos ascendentes e descendentes entre o 1 e 3 e salto de terça entre o 1-3 e 3-1. Os graus são acrescidos seguindo a sequência numérica, 4, 5, 6, e 7; o mesmo ocorre com os saltos. Apesar de se utilizar dos números correlacionados às alturas, o solfejo era praticado, na época em que Lenora Mendes era estudante, no sistema absoluto com a utilização das sílabas.¹²⁶ Outro indício de que o sistema absoluto era o empregado na UFRJ é que o primeiro volume do método é praticamente na tonalidade de DóM.¹²⁷

O método de Gazzi de Sá aparentemente foi o primeiro sistema relativo a ser utilizado no Brasil (PAZ, 2000, p. 26). Gazzi de Sá auxiliou Villa-Lobos na implementação do canto orfeônico e atuou como professor do CNCO de 1947 a 1964 (SÁ, 1990, p. 7 e capa). Como declara seu ex-aluno, Adhemar Alves da Nóbrega, sobre o método de ensino: “suas demonstrações realizadas publicamente, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, deram uma prova cabal da eficácia dos meios empregados” (SÁ, 1990, p. 8). O método de Gazzi de Sá usa os números como o método predecessor, originário da França. Os pontos que no método Galin indicavam a posição do grau em relação à tônica são substituídos por pequenos traços.

No método de Gazzi de Sá, o número 1 indica a tônica que é o “som de repouso, de acabamento, de conclusão. Ele é de tal importância que dá o seu próprio nome à escala: se o 1º é mi, diz-se ser a escala de mi” (SÁ, 1990, p. 27). Para Gazzi de Sá (1990), parte-se da tônica, 1, e seus graus conjuntos descendente 7 e ascendente 2, diferentemente da ordenação adotada no *Método de Solfejo* (1978), na qual os graus são trabalhados na ordem numérica. Para Gazzi de Sá, também é desde o início que se pode trabalhar com a altura absoluta do som

1978, s.n.). Foi no ano de 1937 que a Universidade do Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Música passam a ser denominados Universidade do Brasil e Escola Nacional de Música.

¹²⁶ Informação obtida em conversa informal, no Espaço Cultural da Grotta, em 23 jun. 2018.

¹²⁷ As tonalidades serão indicadas por meio da altura que é fixada à tônica; por exemplo: Dó. O modo da tonalidade será especificado pela letra “m” em maiúscula ou minúscula: maior (M) ou menor (m).

relacionando o número 1 ao nome da nota. O 1 é cantado com a sílaba lá na tonalidade de LáM:

As tonalidades são trabalhadas, desde o início, com o emprego dos graus da escala, atribuindo-se ao primeiro grau o nome da nota que lhe fixa a altura, a qual será determinada por meio do diapasão, criando no órgão vocal do educando a sensação da altura exata do som. (SÁ, 1990, p. 18).

Conclui-se que este método faz uso tanto do sistema relativo quanto do absoluto. Após trabalhar $\underline{7}$ -1-2, os outros graus são apresentados na ordem numérica 3-4-5-6. Gazzi de Sá (1990) associa os graus a sons “resolutivos”, aqueles que fazem parte do acorde de tônica (1-3-5) e aos demais como “apelantes”, pois têm suas resoluções em um ou dois graus do acorde de tônica. O modo maior é trabalhado do $\underline{7}$ ao 6, sendo apresentado como “sons apelantes $\underline{7}$ 2 4 5 6, um som resolutivo absoluto: 1 e dois sons resolutivos relativos: 3 5” (SÁ, 1990, p. 215).

Observam-se semelhanças entre o método Gazzi de Sá e a prática pedagógica desenvolvida por mim no ECG, no que se refere ao aspecto harmônico e à utilização de notas melódicas. No aspecto melódico, os graus foram apresentados em outra ordem no ECG. No método Gazzi de Sá, desde o início são utilizadas as notas melódicas¹²⁸ de bordadura, passagem, escapada e apojatura; consideradas como espécies de ornamentos sonoros sobre as notas “apelantes” ou “resolutivas”. Ao se trabalhar com pergunta e resposta e com notas melódicas, consideram-se as funções de subdominante e dominante (S e D) como sons “apelantes”; e tônica (T) como som “resolutivo”. Quando apresentados os graus tonais (1-4-5), estes são trabalhados para acompanhar uma melodia. (SÁ, 1990, 192). Posteriormente, quando todos os graus que formam os acordes tonais foram apresentados, é sugerida uma tabela para que seja cantada a três vozes.

¹²⁸ Bordadura, passagem e escapada são notas melódicas que estão no tempo fraco ou na parte fraca do tempo. Bordadura e passagem deslocam-se por grau conjunto ascendente ou descendente. Bordadura é quando o som retorna para a altura original. O nome da nota melódica faz referência ao movimento de se bordar, como se bordasse o som da nota real. Nota real é a que faz parte da harmonia; se a função é dominante (D) as notas reais serão 5 7 2 e se for tônica (T) 1 3 5. Exemplo de bordadura: quando a função é de tônica (T) os motivos melódicos serão 1 2 1 e 1 $\underline{7}$ 1, sendo o 2 e o $\underline{7}$ bordaduras. Passagem é a altura que passa de um som a outro de diferente altura. Exemplo: quando a função é de D, $\underline{7}$ 1 2, o 1 é a passagem. Escapada é realizada por salto ou grau disjuncto. Apojatura quando a nota estranha à harmonia é ouvida no tempo forte.

Tabela 1: Prática de emissão vocal a três vozes

1ª voz	5	6	5	5	5
2ª voz	3	4	3	2	3
3ª voz	1	1	1	<u>7</u>	1
	T	S	T	D	T

Fonte: (SÁ, 1990, p. 232).

Foram criadas diversas tabelas com linhas melódicas, construídas por graus conjuntos, para serem utilizadas nos encontros de Percepção do ECG, com o intuito de se praticar a percepção harmônica.¹²⁹

O sistema relativo, com o uso de números para a leitura musical cantada, tem seu início no IVL com os trabalhos desenvolvidos por Hélio O. Sena juntamente com os professores do instituto, na década de 1970. Em 1983, Hélio O. Sena ofereceu o curso de reciclagem "Metodologia do Desenvolvimento do Ouvido Musical" (UNIRIO, 1984), "uma espécie de curso de atualização, em que aprenderíamos como aplicar o método dos graus" (PAZ, 2017, p. 46) para quatro professores do IVL, dos quais três ministravam a disciplina Percepção Musical. No relatório desse curso, Sena (1984) destaca que "o curso abordou uma série de assuntos¹³⁰ inéditos no Brasil, para os quais não existe literatura traduzida". (UNIRIO, 1984). Ermelinda A. Paz¹³¹ relata que começou a utilizar os números para o ensino da emissão vocal por influência de Hélio O. Sena. Segundo Sena (2017), "a professora Ermelinda foi pioneira e corajosa ao introduzir o sistema relativo de solfejo, garantindo modernidade, racionalidade e eficácia à disciplina Percepção Musical" (SENA, 2017, p. 31).

Sena (2017), ao regressar de Moscou na década de 1970, recorda que os estudantes queriam aprender a fazer arranjo, mas percebeu que, para isso, seria necessário ensinar-lhes escrita e leitura musical. Assim, para simplificar o ensino, solicitou que cantassem por

¹²⁹ As tabelas constam do terceiro capítulo, na seção "Jogos e atividades para o desenvolvimento da percepção musical".

¹³⁰ Segundo o relatório, os assuntos trabalhados foram: "5.1 Natureza dos Modos e da Tonalidade: a) Fundamentação Musicológica, b) Sistema Absoluto de Solfejo, c) Sistema Relativo de Solfejo; 5.2 O Ouvido Musical e o Autocontrolado Auditivo; 5.3 Da Psicologia Educacional: Condicionamento Reflexo e Operante, Transferência e Interferência; 5.4 Pressupostos Científicos das Diferentes Metodologias de Solfejo: Astrowsky, Rieman, Agajanov, etc; 5.5 a) Método Sintético e Analítico de Leitura, b) Fisiologia da Visão, c) Técnica da Leitura Dinâmica; 5.6 a) A Musicalização, b) Fundamentos da Improvisação dirigida; 5.7 a) Problema do Planejamento e Avaliação, b) A Mensuração do Aprendizado Musical". (UNIRIO, 1984).

¹³¹ Informação obtida em conversa informal com Ermelinda A. Paz, no Instituto Villa-Lobos, em 28 set. 2017. Segundo Paz (2000), Hélio O. Sena relata, em depoimento, que "foi responsável pela introdução do método de cantar por graus, adotado na Universidade do Rio de Janeiro". (PAZ, 2000, p. 273, nota 10).

“números, porque facilita identificar o som de cada grau”. (SENA, 2017, 19). Sena (2017) lembra que sugeriu a Bohumil Med,¹³² professor de Solfejo e Teoria Musical no IVL, que adotasse o uso dos números para ensinar o solfejo.

Num encontro de corredor, sugeri ao prof. Bohumil que passasse a usar o sistema relativo de solfejo, para obter resultados práticos mais imediatos. Expliquei-lhe a técnica com poucos detalhes, usando números, em face, do pouco tempo disponível naquele encontro de corredor. Digo isso porque há outros sistemas de silabação [método Kodaly], mais funcionais e mais complexos, porém, para explicar rapidamente naquela ocasião, usei os números, já que contar é habilidade de todos. Em entendimentos posteriores, resolvemos abrir um curso de arranjo no Instituto River localizado na Rua Uruguaiana, onde funcionavam cursos de preparação para o vestibular.

Anunciamos o curso com a participação de Orlando Silveira, conhecido e premiado arranjador da gravadora Odeon. Iniciamos o curso com História da Música dada por mim e Percepção Musical dada por Bohumil. Mas, com a transferência de Bohumil para Brasília, o curso encerrou-se. (SENA, 2017, p. 19-20).

O *Livro didático de solfejo* adotado no IVL, na década de 1980, era o do Dragomirov (1965). Este livro didático russo não é precedido por explicações de como se deve adotá-lo; também não faz referência ao uso de números. É importante esclarecer que a dissertação de mestrado de Hélio O. Sena é sobre *O sistema absoluto de solfejo*.¹³³ Ele considerava que este era o melhor método de ensino para a leitura musical cantada. Posteriormente, já no Rio de Janeiro, atuando como professor no IVL, Hélio O. Sena começa a adotar o sistema relativo de solfejo, empregando os números dos graus para a emissão vocal. Hélio O. Sena informou em conversa¹³⁴ que não conhecia o método de Gazzi de Sá. A organização do *Livro didático de solfejo* de Dragomirov (1965) é parecida com o *Método de Solfejo* de Nascimento e Silva

¹³² Bohumil Med posteriormente editou um método de solfejo, dividido em 44 aulas, no qual faz uso dos números. A primeira parte de cada “aula” é dedicada à música tonal, depois atonal e, por fim, a combinação de ambos (MED, 1980, p. 11). Os graus básicos são os que compõem o acorde de tônica, 1, 3 e 5. Med classifica os outros graus como secundários ou dependentes. Sugere que, para a emissão dos graus secundários, deve-se ter em mente os graus principais. Portanto, para cantar o 4, deve-se ter o 3 ou 5. Segundo Med (1980), é necessário “aprender a solfejar somente uma escala maior e aplica-la em várias alturas (consequentemente, as armaduras serão diferentes); uma escala menor para cada forma etc”. (MED, 1980, p. 12). Assim, o estudante poderá solfejar em todas as tonalidades, pois terá desenvolvido o “sentido funcional-tonal, o que o ajuda na harmonia”. (MED, 1980, p. 12). O autor observa que o trabalho tem como objetivo “desenvolver o ‘ouvido relativo’, mais acessível para a **maioria** dos alunos, do que o ‘ouvido absoluto’”. (MED, 1980, p. 12, grifo do autor).

¹³³ Parte da dissertação de mestrado (1970), traduzida pelo autor do russo para o português, para que fosse revalidado seu diploma em território nacional. Este material foi cedido à pesquisa por Hélio O. Sena. Em conversa com Hélio O. Sena, em 26 de abril de 2017, e com Silvio Mehry, em 15 de março de 2017 (na residência do Silvio Mehry, Copacabana), que também estudou no Conservatório Tchaikovsky do Estado de Moscou, relatou-se que o sistema utilizado no ensino do solfejo neste conservatório era o absoluto.

¹³⁴ Informações obtidas em conversa informal com Hélio O. Sena, em minha residência na Glória, 09 fev. 2017.

(1978) no que se refere às tonalidades. No *Livro didático de solfejo*, as alturas são apresentadas por graus conjuntos ascendentes e descendentes; em seguida se trabalha com saltos de 3ª entre os graus da escala, 1-3; 2-4; 3-5; etc. O mesmo ocorre com os outros saltos, intervalos: são ordenados em 4ª, 5ª, 6ª e 7ª. Após esses exercícios, há diversas melodias de compositores nas quais são apresentados, dentro de um contexto melódico, os exercícios trabalhados inicialmente. Posteriormente, Hélio O. Sena (s.d.) fez a transcrição das melodias para outras tonalidades diferentes de DóM. Segundo o próprio Hélio O. Sena, ele adotou esse método por gostar da ordenação dos conteúdos; também se utilizou de melodias tradicionais folclóricas brasileiras transcritas para o ensino da leitura musical cantada.

Foi no Curso de Extensão no IVL, do qual participei como aluna da professora Ermelinda A. Paz, que tive meu primeiro contato com o sistema relativo através dos números. Minha iniciação musical havia se baseado no sistema absoluto, no Conservatório Estadual Lia Salgado, na cidade de Leopoldina, Minas Gerais.

A prática da emissão vocal utilizada na leitura musical cantada, não para o exercício da prática de um performer, mas voltada para o desenvolvimento da audição e emissão vocal, parece fazer parte do que hoje se compreende como objeto da disciplina Percepção Musical.

2.5 Diálogos sobre Percepção Musical

A maior parte das pesquisas sobre o ensino da Percepção Musical considera o campo de atuação do ensino na graduação. Segundo Borges e Penna (2015), esses estudos relacionados à Percepção Musical dividem-se em cinco eixos predominantes: os que trazem dados sobre a disciplina; os que analisam as avaliações; os que analisam as propostas de ensino existentes; os que questionam os métodos de ensino e os que propõem alternativas pedagógicas (BORGES; PENNA, 2015, p. 3).

Os termos “disciplina” e “matéria” são aqui tratados de forma similar, realçando a transmissão de conhecimento como uma aposta na relação dialógica entre os educandos e educadores almejando a instrução através do desenvolvimento. Desenvolvimento é compreendido, no humano, como o surgimento de algo que não estava presente anteriormente e tem sempre em sua base o autodesenvolvimento, que “é um movimento internamente determinado” (KRAVTSOV, 2014, p. 35), pois só é possível desenvolver-se por meio da automotivação, do interesse, empenho e dedicação. É desse modo que a teoria histórico-cultural compreende o conceito utilizado nessa pesquisa.

Nessa parte da pesquisa, serão abordadas algumas proposições relacionadas ao ensino da Percepção Musical, em um diálogo com autores que se debruçaram sobre a disciplina, de modo a apresentar dados e questionamentos sobre as metodologias de ensino empregadas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Será feita uma breve introdução aos trabalhos de Otutumi (2008 e 2013) e Barbosa (2009), uma vez que a primeira apresenta dados substanciais sobre a disciplina e seu ensino no Brasil, enquanto a última utiliza como metodologia a teoria histórico-cultural, a mesma na qual se fundamenta a presente pesquisa. Em seguida, serão construídos diálogos que encontrem reverberação nas atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa, no Espaço Cultural da Grota (ECG), que serão descritas no próximo capítulo. Os principais temas tratados são: interligação dos saberes, desenvolvimento da escuta, treinamento auditivo e atividades da disciplina.

A dissertação de mestrado de Cristiane Hatsue Vital Otutumi, *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*, foi realizada em 2007 nos cursos superiores de música, revelando dados de âmbito nacional. A autora verificou a estrutura da disciplina em relação à sua organização, quantidade de docentes envolvidos, carga horária, etc, além de apresentar dados sobre aspectos pedagógicos relacionados às características da disciplina. Na época da escrita de sua dissertação, havia cinquenta e oito cursos superiores em música, de acordo com os dados fornecidos pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Desse total, participaram da pesquisa cinquenta e dois cursos, com “setenta docentes, representantes de 89,65%” (OTUTUMI, 2008, p. ix) das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. Com isso, pode-se “verificar a situação atual da Percepção Musical no Brasil, suas condições estruturais, direções de atuação pedagógica e diversas opiniões sobre o seu ensino” (OTUTUMI, 2008, p. 4). A autora destaca que, em 86,5% das IES, a disciplina Percepção Musical é “obrigatória para os cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em música, sendo que não há cursos em que seja exclusivamente opcional”. (OTUTUMI, 2008, p. 172). Otutumi (2008) destaca que essa disciplina fica encarregada de trabalhar com os aspectos melódicos, rítmicos e harmônicos em 88,5% das IES (OTUTUMI, 2008, p. 163).

Na sua tese de doutorado, *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*, Otutumi (2013) faz o levantamento bibliográfico de uma década sobre a literatura produzida sobre Percepção Musical. Otutumi (2013) verifica que a chamada “escola tradicional” é assim considerada por suas características do “repertório e material musical; concepção pedagógica; ferramentas de trabalho; objetivo da disciplina; atuação do professor” (OTUTUMI, 2013, p. 327). Destaca-se

aqui a observação da autora, ao final de sua tese, de que o aspecto lúdico proporcionou “um diálogo mais aberto sobre questões que influenciam o cotidiano da Percepção Musical” (OTUTUMI, 2013, p. 329).

A tese de doutorado de Maria Flávia Barbosa, *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*, realizada em 2009, tem como suporte metodológico a teoria histórico-cultural. A autora analisa quatro ementas, nove programas de ensino e doze livros utilizados na disciplina Percepção Musical, dos quais seis foram os mais mencionados. Observa que o treinamento auditivo parece ser a razão e a finalidade da disciplina, que serve também como instrumentalizadora de outras. Para Barbosa (2009), a nomenclatura da disciplina está ligada a processos psíquicos. Desse modo, poderia se voltar para a compreensão da obra musical através da percepção e não para o treinamento auditivo, que “não contribui verdadeiramente para a compreensão da obra musical” (BARBOSA, 2009, p. 18). Assim, a autora propõe uma alternativa metodológica, pois considera que uma disciplina cujo nome é Percepção Musical deveria estar prioritariamente voltada para a compreensão da obra musical. Como argumenta Otuyumi, “apesar do nome da disciplina não ser critério decisivo para dimensionar os caminhos e objetivos seguidos pelos docentes, talvez possa ser um objeto importante de observação e de reflexão”. (OTUTUMI, 2013, p. 5).

2.5.1 Primeiros diálogos

Barbosa (2009), tendo como suporte as formulações de Mikhail Bakhtin (1990), compreende que a disciplina Percepção Musical deve dirigir-se para “uma análise estética” (BARBOSA, 2009, p. 127) que não tem como foco os materiais sonoros, como as alturas, os intervalos, os acordes, etc, mas sim trabalhar a “percepção musical como *compreensão da obra musical*, trazendo elementos para a elaboração de uma metodologia alternativa” (BARBOSA, 2009, p. 129, grifo da autora). Influenciada pelo trabalho de Cecília Nazaré de Lima, autora de *Percepção Musical: duas propostas pedagógicas* (s.d), Barbosa (2009) parte da obra musical para a “análise estética”. Assim, a autora propõe que sejam realizadas as seguintes etapas: 1) “primeiras audições”; 2) “conhecendo autor e obra”; 3) “análise de ‘enunciados’”; 4) “outras audições” do mesmo compositor. Os relatos das primeiras audições também se aproximam da proposta de Cristina Grossi (2001), apresentada no artigo *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical*. Grossi (2001),

ao analisar testes de Percepção Musical para o ingresso nos cursos de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 1996, observa que há uma “valorização quase que exclusiva dos aspectos técnicos relativos aos materiais da música” (GROSSI, 2001, p. 49), pois foi solicitado que os candidatos comparassem, reconhecessem e classificassem os materiais sonoros. Assim, a autora, tendo como base os estudos de L.B. Meyer e de Keith Swanwick, propõe um modelo de questões dividido em quatro categorias: “transcendência, material, expressão e forma” (GROSSI, 2001, p. 52). Essas categorias são ampliadas para seis: 1) caráter expressivo: refere-se a sentimentos suscitados quando ouvida a música (expressão); 2) relações estruturais: refere-se ao desenvolvimento e à forma (forma); 3) materiais do som: refere-se à fonte sonora, como identificação das alturas, escalas, acordes e “aspecto mágico e transcendental” do som (material e transcendência); 4) contextual: foca nos estilos e gêneros musicais; 5) composta: quando são associadas diferentes categorias de respostas; 6) ambíguo: quando a resposta não é compreendida pelo avaliador (GROSSI, 2001, p. 54). Grossi (2001) sugere que os testes para ingresso na graduação poderiam ser qualitativos e estarem baseados em “descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais” (GROSSI, 2001, p. 56). Barbosa (2009) escreve que as categorias descritas por Grossi podem parecer subjetivas. No entanto, é possível observar que as descrições das “primeiras audições” (BARBOSA, 2009, p. 129, 133, 136, 142, 144) estão relacionadas às categorias denominadas por Grossi como “transcendência” ou “composta”. Outro aspecto que se considera oportuno destacar é que Barbosa (2009) utiliza-se apenas do repertório para piano (BARBOSA, 2009, p. 128-150), com obras dos séculos XVII ao XX, no total de cinco obras distribuídas entre os compositores: Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Robert Schumann e Béla Bartók. Barbosa (2009) parece sugerir que Percepção Musical também deve agregar ou se dirigir ao que outrora era a disciplina “Apreciação Musical” (BRASIL, 1946) no CNCO. Gazzzi de Sá ministrou essa disciplina entre os anos de 1949-1964 (SÁ, 1990, capa), a qual fazia parte dos estudos para a formação estética dos estudantes.

Barbosa (2009) apresenta rapidamente uma proposta inacabada; segundo ela, seria necessário conhecer o curso, os instrumentos e as expectativas dos estudantes. Além disso, segundo a autora, “sabemos que, para organizar um curso completo, vários outros pontos precisariam ser considerados, aos quais não nos prendemos”. Assim, ao final dos “elementos para uma nova perspectiva metodológica”, Barbosa escreve que se deverá “encontrar um ‘novo lugar’ para as atividades de solfejo, ditado e exercícios rítmicos, etc” (BARBOSA, 2009, p. 150), pois estes só encontram sua utilização na realização de concursos.

Banir as atividades de ditado e solfejo das aulas de Percepção Musical [...] é uma solução simplista que localiza equivocadamente o problema na atividade em si, desconsiderando, assim, tanto a importância que as habilidades de reconhecimento e reprodução possuem para o desempenho musical, quanto a possível contribuição que o desenvolvimento bem orientado dessas habilidades pode proporcionar aos músicos, no atendimento de suas necessidades cotidianas de desempenho. (PANARO, 2011, p. 61, nota 16).

Com isso, se parafraseia Priore (2013) quando ela considera que a Teoria Musical sofre com um “problema de imagem” (PRIORE, 2013, p. 10). Considera-se que a Percepção Musical, da forma como é abordada por diversos autores, também parece sofrer com um “problema de imagem”.

2.5.2 Interligação de saberes

Para Otutumi (2008), a Percepção Musical vincula-se a outras disciplinas que apresentam uma articulação entre a escrita e as técnicas musicais, sendo a “responsável por fazer a ligação dos conhecimentos teóricos com aqueles construídos a partir da prática” (OTUTUMI, 2008, p. 6). Na análise de Barbosa sobre a disciplina, a autora verificou que “seus conteúdos estão em função de outros conteúdos” (BARBOSA, 2009, p. 101). Em outras palavras, ela teria o caráter de instrumentalizar os sujeitos para prosseguirem seus estudos em outras disciplinas. Para Borges e Penna (2015), o que pode condicionar a realização de determinadas atividades na Percepção Musical são os “objetivos aos quais seu ensino se propõe [...] e ainda pelas funções desse ensino em uma relação complementar com outras disciplinas, conhecimentos e saberes dentro de uma estrutura maior, o currículo” (BORGES; PENNA, 2015, p. 7). Além do papel da Percepção Musical na interligação dos saberes, é importante ressaltar o fato desta disciplina não existir isoladamente, devendo ser compreendida de forma ampla, como um componente curricular interrelacionado com outras disciplinas.

É possível que o planejamento do ensino em percepção musical seja fundamentado em escolhas conscientes e contextualizadas de estratégias de ensino, orientadas por objetivos que envolvam alunos, professores e curso em torno da formação musical, em vez de se orientar por oposições entre ‘inovação’ e ‘tradição’. (BORGES e PENNA, 2015, p. 10).

Na graduação, dentro do IVL, quando há diálogo entre os professores de instrumento e Percepção Musical em uma perspectiva de colaboração para a instrução do estudante, pode-se observar uma modificação na performance do estudante, seja ela instrumental e/ou vocal, o

que foi compreendido como desenvolvimento por parte de todos os envolvidos. Observa-se que esse interrelacionamento e a complementariedade se dão entre todos os saberes e talvez os docentes possam ressaltá-los. No ECG, partiu-se da perspectiva de que a percepção musical pudesse interligar os saberes práticos aos teóricos, e vice-versa.

2.5.3 Desenvolvimento da escuta

Para Panaro (2011), “no ensino de música, a disciplina responsável pelo desenvolvimento da escuta, intitulada comumente ‘Percepção Musical’, continua sendo um dos pilares de seu currículo” (PANARO, 2011, p. 1). Considera-se que a escuta não pode ser desenvolvida apenas em uma disciplina, pois esta posição nos levaria a considerar que todas as outras, assim como as práticas instrumentais e/ou vocais não teriam igualmente importância na contribuição para o desenvolvimento da escuta. Além disso, deve-se considerar que o desenvolvimento da escuta se dá histórica e culturalmente. Também não se considera que quem faz música seja um técnico habilidoso que toca um instrumento ou canta, mas um sujeito que, por algum motivo, está interessado em se expressar e se desenvolver na área artística. Portanto, o desenvolvimento se dá de diferentes formas; dentre elas, por meio da compreensão, do entendimento e da apropriação dos conceitos musicais que podem ser expressos também com os símbolos, caso o sujeito queira fazer uso da escrita musical. Compreende-se que o desenvolvimento da escuta se dá de forma circular entre os diversos saberes e fazeres, seja tocando, ouvindo, lendo, etc, individualmente e/ou coletivamente. Estar atento ao que se ouve, ter a curiosidade de saber qual ou quais conteúdos fazem parte, mesmo que seja de uma pequena forma sonora significativa, é o que nos possibilita desenvolver a cada momento a escuta. Considera-se que todo desenvolvimento pode ser impulsionado por um fazer que primeiro se dá externamente, social e culturalmente, e que posteriormente pode ser internalizado, passar para o campo individual. Portanto, o atributo da escuta para o sujeito que quer se expressar por meio da música estará em constante desenvolvimento. Assim, conclui-se que não é a disciplina Percepção Musical que vai possibilitar isoladamente o “desenvolvimento da escuta”, mas é na articulação de saberes e práticas que se pode possibilitar e impulsionar o desenvolvimento do sujeito/ator.

Acredita-se que há desenvolvimento na medida em que o sujeito se envolve com o seu fazer e atribui significado ao que faz. Em que medida a Percepção Musical pode colaborar para o autodesenvolvimento? Considera-se que, se desenvolver está relacionado com as

vivências e experiências de cada pessoa. Para Vigotski, a colaboração do outro, zona de desenvolvimento iminente,¹³⁵ pode impulsionar o autodesenvolvimento e possibilitar a passagem para o que se pode fazer sozinho, sem o auxílio do outro, desenvolvimento atual (PRESTES, 2012, p. 206).

Barbosa observou, no decorrer de sua prática docente, que os alunos que apresentavam uma melhor interpretação musical possuíam algumas características:

interessavam-se pela música aprendida nas aulas de piano; **tinham um contato razoável** com a chamada ‘música de concerto’ – repertório que trabalhamos preferencialmente em nossas aulas; **ouviam essa música fora das aulas**, frequentavam salas de concertos etc. (BARBOSA, 2009, p. 16-17, grifo nosso).

Como já exposto anteriormente, considera-se que para se desenvolver é necessário haver necessidade, interesse, empenho e dedicação, o que resultará, respeitando as características de cada sujeito, em uma modificação em suas interpretações; ao adquirir conhecimentos, poderá relacioná-los a suas práticas.

2.5.4 Treinamento auditivo

Ao analisar livros utilizados em Percepção Musical em algumas das IES, Barbosa (2009) observa que “o treinamento auditivo [ser] o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical tem se configurado como premissa inquestionável”. (BARBOSA, 2009, p. 101). A autora observa, ainda, “que o treinamento auditivo aparece como *eixo central* da disciplina Percepção Musical [...], que visa desenvolver a acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico” (BARBOSA, 2009, p. 101, grifo da autora). Panaro (2011) observa que “o que chama atenção no argumento [de Barbosa] é a total desvalorização da importância do treinamento no desenvolvimento das habilidades musicais dos indivíduos”. O autor se contrapõe a essa posição quando verifica que em música há a necessidade de se treinar para aprender um instrumento, criar e até mesmo para improvisar; se não houvesse essa necessidade, estaríamos tomando como premissa a crença “em ideias naturalistas acerca do talento” (PANARO, 2011, p. 18).

¹³⁵ No texto de Vigotski (2007a) a tradutora, Zoia Prestes, esclarece o motivo de utilizar o termo iminente, em vez de proximal ou imediato, pois este revela simultaneamente a ideia de possibilidade e proximidade. Portanto, não é determinante, a zona de desenvolvimento iminente é compreendida como uma possibilidade. (VIGOTSKI, 2007a, p. 35, nota 7).

Compreende-se que, geralmente, quando se inicia uma prática instrumental, a leitura de um repertório desconhecido ou se começa a tocar uma música a partir da audição e imitação, o foco inicial encontra-se nos aspectos motores. Faz-se necessário esse treino para a realização da música, além da concentração para se conseguir tocar qualquer instrumento. Assim, alguns aspectos musicais, igualmente importantes, como fraseado, dinâmica, articulação, agógica, etc serão focados em outro momento do aprendizado. Alguns estudos musicais geralmente são propostos com o intuito de desenvolver os aspectos motores relacionados à emissão vocal e aos diversos instrumentos. Esses estudos devem ser compreendidos como treinamento, e não como música. Isso não exclui que se possam fazer diversas variações, como rítmica e/ou de dinâmica, quando se estudam escalas, posições de mão, embocaduras etc. nos instrumentos. Negar a importância desses estudos para o desenvolvimento da habilidade vocal ou instrumental é crer na existência de um talento desconectado da história e da cultura. O mesmo ocorre com a leitura musical cantada, pois se inicia geralmente pelos parâmetros sonoros principais que são altura e duração. Os sujeitos fluentes na leitura musical vocal ou instrumental conseguem ler à primeira vista, podendo, a depender do grau de desenvolvimento, inclusive ler com agógica, dinâmica, etc. Estes geralmente conseguem imaginar sonoramente o que leem. Compreende-se, da mesma forma que Panaro (2011) e Otutumi (2013), que se faz necessário o treinamento, desde que se compreendam as razões pelas quais se está praticando. (OTUTUMI, 2013, p. 53).

Para Panaro (2011), a questão é “o que é que, em determinado tipo de treinamento, pode ser improdutivo, limitado e deficiente?”. Não vejo como possibilidade a existência de uma única metodologia que seja eficaz para todos. Aqui se compreende que o que pode ser considerado improdutivo é a postura e como se trabalha com qualquer tipo de conhecimento, tanto por parte do educador quanto do educando. Considera-se que não se colabora com o desenvolvimento e a instrução do educando quando não se parte de uma relação dialética e dialógica com o sujeito com quem se relaciona. Outro aspecto da educação considerada importante é que o educador deve tentar perceber/compreender por quais meios o outro consegue compreender e o que percebe.

2.5.5 Atividade da disciplina ou solfejo para quê

Otutumi (2013) relaciona o ensino tradicional às práticas metodológicas da Percepção Musical, tais como o ditado e o solfejo. Barbosa (2009) e Panaro (2011) consideram que essas

metodologias são ultrapassadas. Panaro (2011) destaca que as críticas à Percepção Musical se baseiam em suas práticas metodológicas, sobretudo as de solfejo e ditado. (PANARO, 2011, p. 1). Como ensino tradicional, Otutumi (2013) identifica: a utilização do piano como instrumento de referência; o foco no sistema tonal; o repertório de música de concerto; a fragmentação do ensino; a priorização da utilização de ditados e solfejos; o treino auditivo; o privilegiamento do ouvido absoluto e a correção por gabarito. A autora contrapõe a metodologia mecanicista e fragmentada, e o treinamento auditivo à metodologia complexa, compreensão da música e música como linguagem (OTUTUMI, 2013, p. 42).

[...] diferentemente das críticas opostas e aparentemente até excludentes entre uma e outra linha de trabalho no âmbito da literatura nacional dos últimos anos – lembrando os termos “mecanicista” e “treinamento” *versus* “complexa” e “compreensão” – esses resultados indicam a iniciativa docente em reconsiderar alguns pontos no ensino tradicional e flexibilizar as fronteiras entre conteúdos e atividades. (OTUTUMI, 2013, p. 46)

Segundo Otutumi (2008), desde o final da década de 1940, essa área do ensino musical volta-se “para a leitura e escrita da notação, através do solfejo e ditado respectivamente, como ‘carros-chefe’”. (OTUTUMI, 2008, p. 8). Panaro (2011) destaca que “os exercícios de ditado e solfejo são insuficientes para – pelo menos sozinhos – proporcionar aos estudantes de música a riqueza da experiência musical que acreditamos ser imprescindível para um sólido e amplo desenvolvimento da Percepção Musical” (PANARO, 2011, p. 90). Ainda segundo o autor, o fato de esses procedimentos metodológicos serem vigentes até os dias de hoje pode indicar que a disciplina esteja engessada e “carente de reflexão, cuja efetiva contribuição ao desenvolvimento da percepção musical é questionável” (PANARO, 2011, p. 16). Barbosa (2009), na pesquisa em torno dos textos por ela estudados, identifica que o conteúdo musical trabalhado na Percepção Musical “se baseia, quase que exclusivamente, no reconhecimento e na reprodução dos elementos formadores da linguagem musical” (BARBOSA 2009, p. 17). A disciplina, segundo ela, “tem se resumido à realização de ditados musicais, solfejos e ritmos [...] de forma atomizada”. (BARBOSA, 2005, p. 2). Assim, Barbosa (2009) considera que as atividades promovidas pela Percepção Musical revelam “um entendimento da percepção musical como um *processo atomístico* baseado no reconhecimento e reprodução dos elementos formadores da linguagem musical” (BARBOSA, 2009, p. 12).

Neste momento, faz-se necessário um esclarecimento sobre o conceito “atomístico”, empregado por Barbosa (2009). Vigotski o explica por meio dos elementos que constituem a água, argumentando que estes não podem ser considerados como a unidade representativa

das propriedades da água (VIGOTSKI, 2007b, p. 14). Vigotski (2007b) observa que, na medida em que a água apaga o fogo, não podemos compreender essa propriedade se nos detivermos apenas em cada um de seus elementos, pois o hidrogênio é um gás inflamável, e o oxigênio alimenta o fogo. Portanto, considera que a molécula da água (H₂O) é a representante do conjunto, da unidade, e não os seus elementos tomados isoladamente (VIGOTSKI, 2007b, p. 14; 2018, p. 39). As ideias contidas no livro *Pensamiento e habla* (VIGOTSKI, 2007b) também permitem compreender a expressão “atomístico”. Vigotski pesquisa qual seria a unidade entre pensamento e fala e, o que posteriormente possibilita a formação do pensamento abstrato, alerta-nos “que o caráter de nossa percepção é integral e não atomístico” (VIGOTSKI, 1999, p. 6). Ao investigar o pensamento e a fala, Vigotski encontra a palavra como a unidade representativa do conjunto. Essa, por sua vez, não pode ser fragmentada em seus aspectos sonoros e de significado, pois assim deixaria de representar a unidade do conjunto.

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de constituir parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, as características fundamentais próprias do todo. (VIGOTSKI, 2018, p. 39-40).

Qual seria a unidade em música? Acredita-se que, na música tonal, os parâmetros de altura, duração (ritmo e articulação), intensidade (dinâmica), timbre (instrumentação), e seu envelope sonoro com o ataque, decaimento, sustentação e repouso seriam os elementos e não a unidade da música. A música aqui abordada é, como já exposto anteriormente, a tonal, a que se utiliza do sistema temperado. Esses parâmetros, na música eletroacústica, por exemplo, deixariam de ser compreendidos como fragmentos, elementos do som. Portanto, a utilização desse conceito em música, nessa pesquisa, é evitada por se compreender que a unidade representante da música depende de diversos fatores, principalmente quando se tem como objetivo a instrução. A unidade representante do conjunto em música pode ser o som ou a duração; há a possibilidade de ser um intervalo, uma altura, uma articulação ou uma pequena duração do silêncio. A unidade, célula musical, ganhará vida se for articulada de forma contextualizada e fizer sentido para o sujeito com quem se estabelece uma relação dialética e dialógica. Dar significado musical depende de outros fatores históricos e culturais, como vivências, expectativas e conceitos do que é música para cada um de nós. Portanto, alguns sons obtidos por meio de diferentes objetos sonoros e mesmo os do cotidiano podem fazer parte de uma composição e serem considerados como um fazer musical para alguns, enquanto, para outros, mesmo determinadas músicas podem ser desconsideradas como tal.

Como observado pelos autores citados, as práticas pedagógicas utilizadas na Percepção Musical são focadas nos solfejos e ditados. Barbosa simplifica quando comenta que “solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza” (BARBOSA, 2009, p. 17). Barbosa (2009) relata que, na época em que era estudante e cursou a disciplina Ritmo e Som, análoga à Percepção Musical, não conseguia com seus colegas relacionar como o solfejo, o ditado e os exercícios rítmicos poderiam “ajudar a tocar melhor o piano” (BARBOSA, 2009, p. 16). Esse relato, significativo para a autora, talvez soe imprudente. A dificuldade de identificar a relação entre saberes e habilidades, a partir de uma atividade, talvez não se deva à atividade em si. Isso pode indicar a falta de articulação entre os saberes e/ou dos docentes envolvidos. Trata-se, a meu ver, de uma questão importante.

Como observa Otutumi (2008), o docente na área de Percepção Musical caminha sempre “entre o aperfeiçoar e o desenvolver bases, respectivamente”. (OTUTUMI, 2008, p. 10). Em relação à colocação de Barbosa (2009) de que “solfejos ajudam a solfejar melhor”, trago uma experiência docente. Um estudante, já músico profissional, se considerava inapto a cantar em público, apesar de ter oportunidade para isso, pois tocava profissionalmente na noite carioca. Em conversa, revelou-me que foi a partir das atividades desenvolvidas na disciplina Percepção Musical que veio a se sentir capaz de cantar em público. Hoje o graduando em MPB faz parte de um grupo vocal. Será, então, que o solfejo, a leitura musical realizada através do canto, ajudaria apenas a solfejar melhor? A leitura musical trabalhada no âmbito do ensino da Percepção Musical seria mesmo uma atividade ultrapassada? Outro exemplo: a partir da participação de uma monitora, cantora, nas atividades de Percepção Musical, observei diversas respostas por parte dos educandos nas atividades da leitura musical cantada, solfejo. Alguns sentiram a possibilidade e o entusiasmo para cantarem; outros fizeram as atividades como meros exercícios de leitura; outros ainda foram incentivados pelos seus professores de instrumento, geralmente de cordas friccionadas, a cantar para afinar e interpretar; outros buscaram diferentes interpretações para o mesmo texto musical; outros, ainda, tinham como meta obter décimos para suas médias finais e outros simplesmente não quiseram cantar e nem por isso não obtiveram média superior ou inferior à dos demais. São muitos os exemplos que podem ser empregados para correlacionar as atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Percepção Musical com o fazer musical, e como estas auxiliaram em suas performances e criações. Barbosa (2009) considera que a leitura e a escrita musical, bem como os exercícios rítmicos, são atividades que “*não desenvolvem a*

percepção musical”, mas também observa que não há estudos embasando a sua completa eliminação, pois “é preciso ainda [...] reavaliar os seus fundamentos e redimensionar a sua importância na formação musical dos indivíduos” (BARBOSA, 2009, p. 152). Considera-se que a emissão vocal e a leitura musical cantada contribuem com o desenvolvimento da escuta e da compreensão da obra musical. A leitura das obras musicais realizada exclusivamente por meio de um instrumento pode restringir a possibilidade de se perceber o sentido dos símbolos musicais dentro de um contexto, como, por exemplo, uma altura trazer a sensação de repouso (tônica) ou de tensão (sensível).

2.5.6 Outros diálogos

Acredita-se que a forma de atuar na educação seja ensinar no outro a curiosidade e a vontade de conhecer com interesse e alegria. Compreende-se que a percepção musical é um dos múltiplos caminhos para o autoconhecimento e autodesenvolvimento. Estes se dão nas relações que estabelecemos conosco e com o outro, na superação de cada etapa do autodesenvolvimento. Como Panaro (2011) pontua, “música se faz no plural” (PANARO, 2011, p. iii). A título de exemplo, considero ineficazes para o desenvolvimento atitudes que fazem o educando se sentir incapaz, em qualquer nível de instrução.

Música nem sempre é algo ‘bom’. No final de 2001, abandonei meu curso [...] lamentando muito deixar meu professor de violoncelo – porque não conseguia mais assistir chorando às aulas de teoria. Deparar-se com uma incapacidade musical – talvez minha, talvez falta de paciência do professor de teoria – estava me fazendo mal. (HIKIJ, 2006, p. 234).

Compreende-se que a educação deve estar pautada no respeito pelo outro e no conhecimento como uma possibilidade, a fim de se construir e transmitir o que se conhece ou criar com o outro o conhecimento, observando na medida da possibilidade perceptiva dos implicados nas ações, quais caminhos metodológicos podem ser adotados e criados. Considera-se que, ao ater-se à instrução do estudante, deve-se observar como ele articula os sentidos e se desenvolve, empregando ferramentas, tais como a emissão vocal, leitura musical cantada e escrita musical. A emissão vocal e a leitura musical cantada auxiliam na compreensão do texto musical, bem como possibilitam o desenvolvimento da escrita, que pode atuar como instrumento mediador entre educador e educando, na medida em que se pode observar pela escrita alguns pontos a serem analisados e trabalhados, qualitativamente e quantitativamente, com o educando.

Corroboramos a ideia de Otutumi (2013), quando relata sua prática docente na área da Percepção Musical, de que é necessário tempo de estudo para o desenvolvimento da leitura musical cantada e da escrita musical. Tempo “para que os resultados comecem a aparecer como habilidades mais aprimoradas, seja na escuta, escrita ou performance” (OTUTUMI, 2013, p. 25). Ao se realizar a leitura musical cantada, os sujeitos podem experimentar interpretações tanto em uma pequena forma musical como em uma obra musical.

Otutumi (2013) entende que as atividades de solfejo e ditado podem ser “desgastantes”; por outro lado, considera que as intensas “queixas” relacionadas a elas talvez estejam encobrendo “alguns aspectos importantes de questionamento e de direções práticas, como pensar estratégias de leitura, de leitura à primeira vista e resolução de problemas, organização da escrita, entre outros” (OTUTUMI, 2013, p. 49). A autora considera tais atividade como ferramentas, mas não as únicas e “sua utilização, na maioria dos casos, ainda está aquém do que elas poderiam oferecer, salvo algumas propostas – o que resulta, naturalmente, em queixas e desconfortos a alunos e docentes” (OTUTUMI, 2013, p. 49). Considera-se que qualquer etapa do desenvolvimento é “desgastante”, mas ao se correlacionar e colaborar na construção dos saberes em uma relação dialética e dialógica, esse “desconforto” talvez possa ser atenuado.

Considera-se que seja relevante trabalhar com a percepção auditiva com todos os sujeitos; para isso, a escrita e leitura musical podem ser auxiliares: 1) quando têm como objetivo interpretar músicas de outros compositores que fazem uso da escrita; 2) para aqueles que criam e compõem poderem escrevê-las utilizando o pentagrama. A construção sonora como uma das expressões humanas no âmbito do fazer musical, em diferentes épocas e gêneros, é uma forma de se expressar por meio de uma arte, a musical. O fazer musical não requer a leitura e a escrita, mas também não se pode ignorar que muitos usam dessa possibilidade em suas vidas profissionais. Em depoimento, Sivuca deixa claro o que o estudo musical possibilitou em sua carreira: “posso dizer sem medo que eu sou o músico que sou porque devo isso ao início que Guerra me passou” (BARRETO, 2012, p. 129, grifo da autora). Guerra-Peixe, quando estava em Recife, “cuidava de formar os músicos na teoria musical e, também, na consciência de que a arte é uma possante linguagem de expressão da vida social”. (BARRETO, 2012, p. 129). Portanto, compreende-se que seria reduzir demais a matéria Percepção Musical a uma ordenação de conteúdos, desrespeitando, com isso, o sujeito e sua curiosidade criadora e, principalmente, sua autoinstrução.

Nesse capítulo, a Percepção Musical foi considerada para além do treino da leitura musical cantada e escrita musical, como uma matéria capaz de atuar na compreensão dos

materiais sonoros empregados na prática instrumental e vocal, individual e coletiva, colaborando com o autodesenvolvimento. Portanto, trata-se de uma área que pode atuar e colaborar na compreensão, no entendimento, na assimilação e no discernimento de diferentes conceitos musicais presentes nas músicas e nos fazeres musicais. Como já assinalado, a Percepção Musical se diferencia da Oficina de Música basicamente por estar mais próxima da escrita musical, que tem como suporte o pentagrama. Observa-se que a Percepção Musical é uma disciplina que pode contextualizar e fazer uso de outros saberes, sistematizações e metodologias de ensino, como: análise musical, harmonia, contraponto, improvisação, criação, regência, interpretação, etc. Compreende-se que há uma circularidade entre os saberes e que estes se articulam e fazem parte do trabalho desenvolvido, que se utiliza da emissão vocal, leitura musical cantada e escrita musical, mesmo quando se sistematiza um período, frase ou uma pequena forma musical significativa.

No próximo capítulo, será realizado o levantamento histórico dos cursos de extensão, no IVL, na área da Percepção Musical, possibilitando uma compreensão das transformações ocorridas nos projetos de extensão cujo foco é o ensino da leitura e escrita musical que tem como suporte o pentagrama. Outro fato é que dessa forma se pode observar como ocorreu a minha aproximação com os projetos sociais que desenvolvem trabalhos na área de música na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, é apresentada a teoria histórico-cultural e alguns conceitos que formam a base de sustentação para a análise das atividades desenvolvidas no ECG. Após, serão detalhadas algumas atividades para se trabalhar a percepção musical, que foram elaboradas também com a intenção de despertar interesse e articular os conteúdos sonoros presentes na prática instrumental individual e coletiva. Por fim, será realizada a análise dos relatórios referentes às atividades do primeiro semestre de 2017 no ECG, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, com base em alguns conceitos desenvolvidos por Lev Semionovitch Vigotski (2009).

Capítulo 3

3. PERCEPÇÃO NO ESPAÇO CULTURAL DA GROTA

Este capítulo se propõe a apresentar a análise dos encontros de percepção musical realizados no Espaço Cultural da Grotta, no primeiro semestre de 2017. Para tanto, se inicia com um breve histórico sobre a extensão universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL) na área da Percepção Musical.

Na continuidade do capítulo, serão detalhadas algumas atividades e jogos utilizados inicialmente nos encontros de *Percepção*. Algumas destas atividades foram realizadas com os participantes no ECG, em 2017, com o propósito de apresentar alternativas encontradas para o ensino/aprendizagem da percepção musical. Posteriormente, será abordada a teoria histórico-cultural que irá nortear a análise dos relatórios dos encontros realizados na sede do projeto social. Por fim, serão destacadas e analisadas algumas das atividades que constam nos quarenta e nove formulários, divididos em: Curso de Férias de 2017, cinco; Percepção – professores e monitores, quatorze; Percepção – sábado, quinze; e Teoria 3 – quinze (Anexo 4). Nessa análise, tem-se como objetivo verificar os resultados das práticas desenvolvidas na área da Percepção Musical no ECG, realçando aspectos que envolvem: integração do grupo, conscientização dos materiais sonoros empregados na prática musical, e como essas favoreceram o desenvolvimento da imaginação e criação coletiva e individual.

Apresenta-se assim, um breve histórico sobre a extensão universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL) na área da Percepção Musical, a partir da década de 1980. Pois, por meio da história se pode ter uma outra compreensão do momento atual e verificar as transformações ocorridas e as motivações que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Minha atuação na extensão universitária do IVL iniciou-se como estudante na área da Percepção Musical. Buscava conhecimentos que possibilitassem o ingresso na graduação, tendo em vista o teste de habilidade específica (THE). Posteriormente, como docente e coordenadora de projetos desenvolvidos na extensão, foi possível um contato mais direto com alguns projetos sociais desenvolvidos na cidade do Rio de Janeiro. Como observa Otutumi (2013), na área da Percepção Musical há “a necessidade de se pensar uma atitude mais coerente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos que não ‘foram treinados’ ou ‘não conseguem acompanhar’ o ritmo do estudo”. (OTUTUMI, 2013, p. 51). Assim, esses cursos e projetos de extensão universitária demonstram ser uma das possibilidades do IVL de oferecer atividades voltadas para essa área do conhecimento. Como é verificado por Otutumi (2013), quando os

educandos não têm a base necessária para acompanhar as atividades da disciplina Percepção Musical, esta

[...] pode ser transformada em frustração pela ansiedade ser muito maior do que os resultados podem mostrar em alguns meses. Por outro lado, alguns alunos que já demonstram uma baixa expectativa no aprender, se não forem incentivados ao desenvolvimento, continuarão confirmando a ideia de que nesta disciplina não há como melhorar sua performance ou rendimento. (OTUTUMI, 2013, p. 25).

3.1 Cursos de extensão na área da Percepção Musical no IVL

No Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, foram oferecidos cursos de extensão voltados para o ensino da Percepção Musical de 1984 a 2005 e, posteriormente, a partir de 2013. Ermelinda A. Paz, que, na década de 1980, era responsável pela disciplina Percepção Musical, organizou cursos de extensão¹³⁶ com o intuito de trabalhar a escrita e leitura musical cantada para os interessados em ingressar na universidade. Os estudantes desses cursos visavam à prova específica do vestibular, conhecida atualmente como Teste de Habilidade Específica (THE). Além do IVL, diversas IES aplicam esses testes de leitura e escrita musical aos candidatos à graduação em música.

Na pasta do arquivo do IVL (1984), pode-se pesquisar diferentes documentos relacionados à extensão, como: matrículas; taxa de pagamento; relatórios das atividades desenvolvidas; memorandos e documentos diversos. Os documentos do “Curso: Introdução à Percepção Musical” foram organizados pela Secretaria de Ensino do IVL, separados por semestres¹³⁷ De acordo com os documentos de matrícula¹³⁸ (UNIRIO, 1984), o curso iniciou

¹³⁶ Diferentemente do que afirma Magali Kleber (2006, p. 132) em relação aos dados do curso TEPeM, a professora Ermelinda A. Paz foi mentora e fundadora desse curso de extensão e não Bia Paes Leme, que atuou como professora convidada. Ermelinda A. Paz idealizou os cursos, que tiveram diferentes nomes, como: “Preparatório para o Vestibular”, “TePEPeM” e “TEPEM”. Foi a professora responsável pelo curso TEPeM, de 1986 a 1994, segundo documento assinado pela diretora do IVL. (GANDRA, 1995). Essas informações foram confirmadas em conversa informal com Ermelinda A. Paz, no IVL, em 28 setembro de 2017. Acrescento ainda que, a partir de 1984, frequentei o curso de extensão, onde tive aulas com a professora Ermelinda A. Paz, que me apresentou a teoria conjugada à percepção musical e a utilização dos números para o solfejo. Em 1994, graduanda em composição pela UNIRIO, fui convidada pela professora Ermelinda A. Paz para fazer parte do corpo docente do curso TEPeM, onde também atuei, posteriormente, como coordenadora, de 1997 a 2005.

¹³⁷ Os documentos foram organizados pela Secretaria de Ensino do IVL em dois lotes, “Curso: Introdução à Percepção Musical – Matrículas no 1º sem. De 1984. Creseli” e “Curso: Introdução a [sic] Percepção Musical – matriculados no 2º semestre de 1984. Pela caligrafia, observa-se que os documentos foram organizados pela servidora Creseli da Costa Nascimento.

¹³⁸ Segue abaixo detalhamento de seis fichas de inscrição, por meio das quais se observa as modificações na nomenclatura adotada. As fichas eram geralmente preenchidas pelos estudantes. Serão destacados os casos, em

o ano de 1984 com o nome “Preparatório para o Vestibular” e, no segundo semestre, passou a chamar-se “Teoria e Prática da Emissão e Percepção Musical” (TePEPeM). Foi neste ano que me matriculei no curso de extensão oferecido pelo IVL. No primeiro semestre, tive aulas com o professor Américo Cardoso Campos e, no segundo, com Ermelinda A. Paz. Nesse período, como informa Paz,¹³⁹ foi preciso modificar o nome do curso “Preparatório para o Vestibular”, de acordo com orientações superiores.

O TePEPeM era, ao mesmo tempo, oferecido como disciplina obrigatória para os bolsistas,¹⁴⁰ estudantes dos cursos livres, e curso de extensão para o público externo. Anexado a um ofício encaminhado à Decana do Centro de Letras e Artes, pelo Diretor do Departamento de Recursos Humanos, foi encontrado um documento de 30 de março de 1984, do Departamento de Estruturação Musical, onde se lê os objetivos gerais da “Teoria e Prática da Emissão e Percepção Musical” (TePEPeM)¹⁴¹: “a disciplina visa ensejar ao estudante o domínio de estruturas teóricas básicas da escrita e do pensamento musical, bem como a prática à [sic] elas inerentes” (UNIRIO, 1984). No campo conteúdo está descrito: “4.1 Intervalos; 4.2 Escalas Maiores, Menores Harmônicas, Melódicas e Primitivas; 4.3 Acordes de 3 sons; 4.4 Compassos binários, ternários e quaternários, simples e compostos; 4.5 Ritmo, 4.5.1 Unidades: Semínima, mínima, colcheia; Semínima, mínima e colcheia pontuadas, 4.5.2 Divisões em até meios, terços, quartos, sextos e suas variantes; Ditado melódico e rítmico” (UNIRIO, 1984).

que estas fichas contêm informações da Secretaria de Ensino do IVL. 1) Na ficha de inscrição, com data de 13 de fevereiro de 1984, consta o nome “Preparatório para o Vestibular”. Está anexada a esta ficha uma informação da Secretaria de Ensino do IVL, em um pequeno pedaço de papel da Secretaria de Ensino do IVL, em que se lê: “Preparação para o vestibular – Introdução à Percepção Musical – 1984”. (UNIRIO, 1984). 2) Na ficha de inscrição, de 21 fevereiro de 1984, consta no campo curso “Percepção Musical 1”. Está anexado a esta ficha a guia de pagamento, sob o número 735278, no valor de Cr\$ 13.446,00. Há outras informações contidas na guia de pagamento, tais como “matricula nos cursos de Pós-secundários – prep. vest”. (UNIRIO, 1984). 3) Na ficha de inscrição de 08 de março de 1984, no campo curso preenchido pela Secretaria de Ensino do IVL, consta “Introdução a Percepção Musical”. (UNIRIO, 1984). 4) Na quarta ficha pesquisada, de 27 de julho de 1984, se lê no campo curso “Preparatório para o Vestibular” e em outro campo “Disciplina obrigatória – TePPem II”. Na guia de pagamento, sob o número 455269, consta o valor do curso de Cr\$ 22.643,00. Outras informações contidas na guia de pagamento, preenchida pela Secretaria de Ensino do IVL, consta “TEPEM II”. (UNIRIO, 1984). 5) A ficha de inscrição, de 27 de julho de 1984, apresenta no campo curso “TPPM II” e em outro “Disciplina obrigatória – TEPEPEM II”. Na guia de pagamento, sob o número 363042, o valor do curso era de Cr\$ 22.643,00. Outras informações contidas nessa guia “T.T.P.M. II”. (UNIRIO, 1984). 6) Na última ficha, de 01 agosto de 1984, consta no campo curso “preparatório (TE PE PEM I)”.

¹³⁹ Informação obtida em conversa informal com Ermelinda A. Paz, no Instituto Villa-Lobos, em 14 mar. 2018.

¹⁴⁰ A UNIRIO concedia bolsas de estudos para estudantes de outros estados, com “insenção de taxas e pagamento de material didático, refeições na Cantina do Curso de Música nos dias úteis, acomodação, roupa lavada e ajuda-manutenção” (UNIRIO, 1984) para que pudessem estudar em cursos livres como ‘Curso de Instrumentistas de Cordas’”.

¹⁴¹ Esse documento tem seis folhas datilografadas e não numeradas, nas quais a sigla TePEPeM aparece oito vezes. Consta neste documento: carga horária, organização, objetivo geral, conteúdo, unidades de ensino e avaliação.

Portanto, os conteúdos abordados são relacionados à escrita e leitura musical, descritos detalhadamente no campo unidades de ensino, que está separado por níveis do TePEPeM, de I à IV, quais sejam: intervalos, escalas, acordes, divisões rítmicas e compassos, que, de forma acumulativa, vão aprofundando os conteúdos trabalhados no período anterior. A prática musical era relacionada à escrita com ditados e à leitura musical cantada com solfejos. As avaliações eram de “conotação teórica” e “conotação prática” (UNIRIO, 1984).

No Plano de Ação de 1999, o objetivo do curso de extensão, agora já nomeado Teoria e Prática da Percepção Musical (TEPEM), era “oferecer um embasamento consistente para a formação musical dos alunos, expandindo seu universo sonoro. Viabilizar o possível prosseguimento dos alunos na profissão de músico” (FARIA, 1999, p. 1).

No período que coordenei o TEPEM, de 1997 a 2005, o foco encontrava-se na compreensão dos símbolos musiciais utilizados na leitura e na escrita. Com isso, a teoria musical só era trabalhada em conjugação com a percepção auditiva. O curso, inicialmente, era dividido em quatro níveis, I ao IV; os conteúdos eram abordados de maneira sequencial e havia checagem de conhecimento com avaliações individuais. Os estudantes podiam iniciar em qualquer nível, desde que conseguissem escrever e ler melodias com os conteúdos teóricos do nível anterior.

Desde o primeiro nível, os participantes deveriam demonstrar, através da leitura e escrita musical, a utilização dos conhecimentos da teoria musical. Os conteúdos eram sequenciais e, com eles, foi criado material didático, dirigido a cada nível, por todos os professores convidados. O conteúdo de cada nível era discutido e reorganizado a cada ano com a equipe dos professores convidados.¹⁴²

O TEPEM era basicamente frequentado por músicos iniciantes e profissionais; alguns deles não tinham a intenção de cursar uma graduação em música, mas estavam perdendo oportunidades de trabalho por não saberem ler. Outros queriam aprender o básico para poderem ler e tocar ou simplesmente ter algum contato com a escrita musical. Os níveis mais procurados eram os iniciais, primeiro e segundo. No terceiro e quarto níveis, encontravam-se, majoritariamente, estudantes desejosos de prosseguir com seus estudos em alguma instituição

¹⁴² Os professores convidados que atuaram ininterruptamente no TEPEM, entre os anos de 1997 a 2005, foram: Alexandre Caldi Magalhães, Alexandre Luiz de Oliveira, Claudia Helena Azevedo Alvarenga, Laura Graciela Valle Pereira e Silvia Garcia Sobreira. Também atuaram em outros períodos os professores convidados Bia Paes Leme, José Wellington dos Santos e Mayra Rodrigues. Em 26 de janeiro de 2006, os seguintes professores assinaram uma carta de desligamento: Alexandre Caldi Magalhães, Alexandre Luiz de Oliveira, Ana Bianca Filippelli Fernandes, Claudia Helena Azevedo Alvarenga, Gilberto Rodrigues Figueiredo, Laura Graciela Valle Pereira e Pablo Panaro do Nascimento.

de nível superior. Eles eram convidados a tocar com os colegas para que pudessem se conhecer atuando musicalmente. Foram realizados treze shows, dentro e fora do espaço acadêmico, com grupos formados por estudantes dos diversos níveis.

Ao longo do tempo, o perfil do curso foi se modificando, inclusive atendendo a um público formado por professores doutores de outras áreas do conhecimento, que tinham o intuito de serem iniciados na leitura e escrita musical.

No período em que coordenei o TEPPEM, tive contato com projetos que atendiam a jovens de comunidades, uma vez que os estudantes da Escola de Música da Rocinha (EMR) e do Projeto Villa-Lobinhos frequentavam o curso TEPPEM no IVL, por indicação de seus coordenadores, graduados nesse instituto.

3.1.2 Projeto de extensão *Percepção*

Outro momento de atuação da extensão com foco na percepção musical no IVL teve início no segundo semestre de 2013, com o projeto *Percepção*, criado para atender aos recém-ingressantes cotistas¹⁴³ (BRASIL, 2012), monitores, professores e músicos de projetos sociais (FARIA, 2013a). No caso específico dos graduandos, a possibilidade de permanência no espaço acadêmico também se dá pela bolsa de incentivo acadêmico¹⁴⁴ (UNIRIO, 2013).

É oportuno destacar que, embora a motivação para a criação do projeto de extensão *Percepção* tenha sua origem na graduação, a partir da observação do desempenho de um estudante cotista, esse tipo de recurso acadêmico através da extensão já acontecia na década de 1980. Em outras palavras, alguns estudantes, independentemente de serem ou não cotistas, podem desejar ter mais vivências em percepção musical. O mesmo se aplica aos músicos profissionais ou outros interessados.

Ainda em 2013, foram feitos contatos com alguns projetos sociais: “Instituto Zumbi Vive”, em São João de Meriti – RJ, “Escola de Música Spanta Neném”, com sede no morro Santa Marta, em Botafogo – RJ e Espaço Cultural da Grota (ECG), na comunidade da Grota

¹⁴³ Pela lei sancionada em 2012, as instituições públicas de ensino superior passaram a reservar 50% do total de vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Dentre esses 50%, a legislação especifica percentuais para diversos grupos, sendo que a metade deve ser preenchida por estudantes cuja família tenha renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa.

¹⁴⁴ Segundo o edital de 2013, “a Bolsa de Incentivo Acadêmico é destinada prioritariamente aos estudantes de primeira graduação da UNIRIO, em situação de vulnerabilidade social, e tem como principal objetivo possibilitar aos discentes o desenvolvimento de seus estudos, tendo como pressuposto a igualdade de oportunidades, com vistas à sua qualificação acadêmica”.

do Surucucu, em Niterói. Os professores desses projetos que eram graduandos no IVL passaram a frequentar as atividades semanais do projeto *Percepção*, abertas ao público e desenvolvidas dentro do espaço acadêmico do IVL, no bairro da Urca, Rio de Janeiro. O conteúdo trabalhado era o da disciplina Percepção Musical.¹⁴⁵

Por meio do projeto *Percepção*, procurei, com a colaboração dos educandos, uma nova forma de atuação pedagógica, que se distanciou do modelo anterior do TEPem. O trabalho se desenvolveu com atividades sem ciclos, com a presença de estudantes de diferentes níveis de conhecimento e sem testes de checagem de conhecimento individual. Foram focalizados os processos que levaram em consideração as relações e interações entre os sujeitos envolvidos na ação. Assim, foram desenvolvidos jogos,¹⁴⁶ espécies de brincadeiras nas quais as regras estão em primeiro plano, e que se mostraram oportunos para o desenvolvimento de atividades que tinham como um dos focos relacionar os conceitos aprendidos na Teoria Musical às suas práticas instrumentais.

Após o primeiro semestre de atividades do projeto de extensão *Percepção*, observei a ausência dos monitores e professores do ECG. Ao investigar o motivo, descobri que não tinham condições econômicas de se deslocarem até a universidade. Desse modo, percebi que de nada adiantaria um projeto que tinha como uma de suas metas trabalhar com monitores de projetos sociais se eles não tivessem como participar presencialmente das atividades. Por meio de um estudante participante do projeto social, foi feito contato com os coordenadores para se verificar a possibilidade de desenvolvimento, na sede do ECG, do mesmo trabalho realizado no IVL. Com isso, buscava-se uma integração maior entre o projeto social e a universidade. O intuito era o de oferecer aos jovens músicos atividades voltadas à percepção musical na comunidade. Até aquele momento, não conhecia o trabalho desenvolvido pelo ECG.

Na semana seguinte, o graduando trouxe a resposta afirmativa que abriu as portas para a minha participação docente no ECG. Em seguida, houve a primeira reunião com a coordenadora do projeto. Nesse encontro, ficou acertado que o trabalho teria início no semestre seguinte, o primeiro de 2014, sempre aos sábados. O graduando seguiu

¹⁴⁵ Desde 1996, ministrou a disciplina Percepção Musical (PEM) e Percepção Musical Avançada (PEMA), níveis I e II, para os estudantes dos cursos de graduação em música da UNIRIO. Essa disciplina, que está alocada no Departamento de Composição e Regência (DCR) do IVL, de acordo com a ementa de 2013, tem como objetivo principal “desenvolver a acuidade auditiva e a percepção musical”. (FARIA, 2013b).

¹⁴⁶ Na brincadeira, a situação imaginária está em primeiro plano e as regras, em segundo plano. No jogo, as regras estão em primeiro plano e a situação imaginária, em segundo plano. Exemplo através do qual Vigotski (2009) faz referência à brincadeira: faz de conta; e ao jogo, o xadrez.

acompanhando os encontros às terças-feiras, no IVL, e em 2016 passou a atuar aos sábados no ECG, com bolsa da extensão. Graduou-se em 2017, tendo sido o primeiro jovem oriundo do ECG a se formar na UNIRIO.

A partir de 2014, as atividades de percepção musical ganharam espaço e tempo para serem desenvolvidas no ECG. Até então, havia pouca prática da percepção musical. O trabalho era focado na execução instrumental e nas aulas de teoria, objetivando a sistematização dos símbolos utilizados na leitura e escrita musical, que tem como suporte o pentagrama. As aulas de teoria oferecidas no ECG são voltadas para o ensino da leitura musical, objetivando a execução instrumental e também a aprovação nos concursos de vestibular. Embora esse conhecimento alicerce a prática musical dos participantes, inclusive possibilitando a sua entrada na universidade, a execução instrumental nem sempre parecia refletir a compreensão do que havia sido trabalhado nas aulas de teoria. Foi possível observar que a percepção musical poderia reforçar o que era aprendido nas aulas de teoria, interligando isso às práticas musicais, e vice-versa. A partir dessa consideração, buscaram-se alternativas pedagógicas que propusessem atividades que interligassem esses saberes – escrita e prática instrumental. Após os primeiros dois anos, além das atividades realizadas aos sábados, foram propostos encontros semanais para professores, de forma a trabalhar a percepção e também dedicar tempo para identificar possíveis ajustes e colaborações entre os sujeitos do projeto. Desse modo, era possibilitada não só a busca pelo aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também a procura de novas propostas educacionais que se refletissem na atuação do projeto social. Esses encontros semanais com os professores foram realizados no primeiro semestre de 2017.

Nesse mesmo ano de 2017, participei de diferentes atividades: curso de férias, para todos os participantes, com duração de uma semana; encontros aos sábados de Percepção e Teoria 3, para interessados e jovens do projeto "Formação Técnica em Música", futuros monitores do ECG e, às quintas-feiras, Percepção para professores e monitores. Todas as atividades desenvolvidas foram descritas em relatórios, onde constam o número de participantes, a sequência das atividades, com informações sobre os conteúdos musicais abordados e sistematizados, os resultados alcançados no encontro e os possíveis desdobramentos para o encontro seguinte. Fotos e vídeos foram produzidos. Além disso, a pesquisa utilizou-se das redes sociais, por meio de um grupo fechado no Facebook, chamado "Extensão Percepção", onde eram postadas as atividades de percepção musical realizadas em cada dia. Dessa forma, os participantes poderiam rever o que foi trabalhado e deixar os seus comentários

Nos encontros e atividades voltados para a percepção musical, realizados no ECG, concordamos com Antônio Jardim¹⁴⁷ (1995) quando considera que música se dá por uma outra forma de escuta: “uma audição que transgride, que transcende essa audição mais imediata do mundo. Essa audição é a condição de possibilidade de haver música, de haver percepção musical, de se estruturar sentido musical” (JARDIM, 1995). É nessa perspectiva de desenvolver a audição que “transgride” o cotidiano do estudo de um instrumento, de um ensaio e até mesmo de uma apresentação, que foram realizadas as atividades no ECG.

¹⁴⁷ Entrevista concedida por Antônio Jardim, realizada em 15 de junho de 1995. Essa entrevista, entregue ao Antônio Jardim na forma impressa, em 1995, e digital, em 2018, foi realizada quando estava cursando o mestrado. Na época, entrevistei diversos compositores e intérpretes da música, com o objetivo de compreender como observavam a atuação de H. J. Koellreutter no meio musical carioca e brasileiro. Essas entrevistas foram transcritas, mas não foram utilizadas no corpo da dissertação, pois o foco da pesquisa dirigiu-se para as críticas musicais de Andrade Muricy, de 1939 a 1951.

3.2 A teoria histórico-cultural

A escolha da teoria histórico-cultural como suporte teórico para esta pesquisa deve-se a sua compreensão do desenvolvimento humano para além do aspecto biológico. Nessa teoria, o indivíduo é compreendido como um ser eminentemente social, que se desenvolve na relação com a cultura herdada que, por sua vez, se modifica e se transforma em herança para as próximas gerações. O desenvolvimento humano não é predeterminado, existe como possibilidade.

Além disso, essa teoria trata a instrução como uma atividade em que a atuação do educador é a de um participante inserido e implicado nas ações conjuntas com o sujeito que se desenvolve. Educador e educando atuam de forma colaborativa. A atividade de instrução é voltada para que o educando possa adquirir instrumentos culturais para sua autoinstrução; não se almeja simplesmente que o estudante obtenha resultados imediatos ou práticos. O educador, na relação com o educando, pode colaborar, observando o que cada um já domina, e em quais atividades o sujeito ainda necessita da cooperação do outro. Nas atividades, todos são responsáveis pelo aprendizado de todos e a atividade de instrução é redimensionada com as vivências e experiências de cada um.

Outro ponto considerado relevante é o enfoque que Lev Semionovitch Vigotski (2009) dá à imaginação e à criação. Para o autor, o importante não é o que se cria, mas que se crie. Assim, a percepção musical é abordada como um campo da arte voltado para o fazer musical, que pode também auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da criação. O educando, ao tomar consciência do que percebe sonoramente no meio externo e interno, desenvolve um autoconhecimento das formas musicais significantes presentes em sua imaginação e no seu fazer musical. Assim, pode analisar, discriminar, decompor, para recompor por meio da imaginação e criação.

Vigotski¹⁴⁸ e a teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural tem como seu mais destacado representante Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e “apesar de ter sido desenvolvida há quase um século [...] ainda hoje se apresenta atual.” (PRESTES; LOPES, 2015a). Vigotski desenvolveu diversos estudos na: educação, defectologia¹⁴⁹, psicologia, psicologia da arte, dentre outros.

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev, na década de 1920 (PRESTES; LOPES, 2015a). Foi por ocasião do II Congresso de Pedologia, Pedagogia experimental e Psiconeurologia, ocorrido entre 3 e 10 de janeiro de 1924, que Luria conheceu Vigotski, em Leningrado. Luria (1992) observou que Vigotski “falava fluentemente, e parecia nunca ter que vasculhar a memória à procura da próxima ideia. [...] sua fala não foi prosaica. [...] escolheu como tema a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem” (LURIA, 1992, p. 43). Vigotski na época tinha 28 anos. Após essa participação, Vigotski aceitou o convite para integrar a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou e do Instituto de Pedologia e Defectologia, onde já trabalhavam Luria e Leontiev. Vigotski passou a liderar a equipe de estudos que se denominou *troika* e que tinha como objetivo criar e desenvolver uma nova abordagem, mais abrangente, sobre os processos psicológicos humanos e, para isso, em encontros semanais, se ocupava em fazer uma revisão dos principais conceitos e funções da psicologia cognitiva - percepção, memória, pensamento, atenção, fala, solução de problemas, ação consciente, dentre outras.

Para Vigotski, o comportamento consciente humano é resultado das relações sociais do sujeito com o meio externo. Este sujeito passa por diversos períodos de desenvolvimento.

¹⁴⁸ Vigotski nasceu na cidade de Orsha, na Bielorrússia, país não banhado pelo mar, localizado entre: Rússia; Ucrânia; Polônia; Lituânia e Letônia. (ANEXO 3). O nome Lev Semionovitch Vigotski “significa que é filho de Semion Vigotski.” (PRESTES, 2010, p.18). Em 1996, a psicóloga Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski, com a colaboração de Tamara Mirrailovna Lifanova escreveram e publicaram a primeira biografia de Vigotski. Lifanova fez o levantamento de toda bibliografia de Vigotski que é composta de 274 textos entre palestras estenografadas, escritas por sinais e abreviaturas; artigos e livros. (PRESTES, 2012a, p. 117). Um dos fatos que considero interessante observar na biografia de Vigotski, foi o da sua instrução em Gomel, quando ainda criança, participando das aulas de Solomon Markovitch, que preferia utilizar o diálogo socrático e outros métodos de ensino não convencionais com as crianças, para que se desenvolvessem em suas aptidões. (JEREBTISOV, 2014, p. 10). Sobre dados biográficos de Vigotski recomenda-se a leitura dos textos de Prestes (2012a) e Jerebtsov (2014).

¹⁴⁹Defectologia é um campo da pedagogia que estuda o desenvolvimento, as formas de compensação e adaptação ao meio social dos sujeitos, cuja singularidade orgânica e/ou psicológica, apresenta-se como atípica. Portanto, é um campo que parte do sujeito e estuda a diversidade do desenvolvimento humano, pois é justamente a falta de adaptação que nos move para o desenvolvimento. Como Tunes (2017) observa, um garoto que não enxerga é “antes de tudo, um **menino** e não um cego.” (TUNES, 2017, p. 83, grifo da autora).

Para a teoria histórico-cultural, o ser humano se desenvolve por meio da relação social nas qual é apreendida a cultura. Inicialmente, o desenvolvimento caracteriza-se como um processo intersíquico, ou seja, coletivo, em que os fenômenos psíquicos manifestam-se na relação social. Em uma outra etapa do desenvolvimento, os fenômenos psíquicos emergem no campo intrapsíquico, ou seja, no campo individual, mas não deixam de ser social.

Para Vigotski (2007a) a liberdade humana está relacionada à consciência que tem sua origem na ação, que é anterior a razão. Segundo Kravtsov (2014), “a ação livre é a ação consciente controlada e submetida à orientação consciente que o sujeito domina. Daí decorre a conhecida tese de Vigotski – ‘tomar consciência significa dominar’” (KRAVTSOV, 2014, p. 33-34). Os estudos realizados pelo grupo de Vigotski ocorreram poucos anos após a Revolução Russa em 1917. Diversos desafios para a formação de uma nova sociedade se impunham e um dos pontos priorizados pelo novo sistema foi o da educação, pois a população russa era constituída por cerca de 90% de pessoas analfabetas. Nos primeiros anos após a Revolução, várias ações foram desenvolvidas com o intuito de erradicar o analfabetismo. Os estudos eram realizados objetivando a formação dos sujeitos que seriam conscientes e ativos na construção da nova sociedade, pois, para Vigotski “o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente” (LURIA, 1992, p. 48). A psicologia é tratada, portanto, como um estudo das características do humano como um ser social que se modifica, se desenvolve e altera seu comportamento por meio das condições históricas, sociais e culturais.

A teoria histórico-cultural estuda a filogênese, ou seja, a origem histórica e o desenvolvimento da espécie humana; a sociogênese, ou seja, estrutura e formação da sociedade e de grupos sociais; e a ontogênese, o desenvolvimento individual de um exemplar da espécie humana. Os estudos realizados têm como base a história e a cultura, pois no desenvolvimento humano as funções naturais “são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25 apud PRESTES, 2012b, p. 405).

Quando falamos de cultura, estamos falando de tudo que é criado artificialmente pelo ser humano. O homem produz instrumentos culturais que modificam sua condição no mundo, alteram seus rumos, transformam sua herança biológica. Diante de desafios, inventa, cria e essas criações, posteriormente, configuram-se em instrumentos culturais capazes de transformar a herança com a qual nascemos. Esse é o processo de constituição do homem histórico e a cultura produzida por ele é permanentemente apreendida e modificada pelas novas gerações. (PRESTES, 2017, p. 71).

A dissolução do grupo Vigotski, Luria e Leontiev se deu em 1931. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) estava sob o comando de Stalin entre os anos de 1927 a 1953. O nome e os trabalhos de Vigotski foram proibidos a partir de 1936, dois anos após sua morte prematura por tuberculose em 1934. Nesta época, muitos artistas de diversas áreas, filósofos e cientistas já haviam imigrado, sido mortos ou presos, se matado ou estavam nos campos de trabalhos forçados. As obras de Vigotski na URSS seguiram censuradas¹⁵⁰ até a década de 1950. Somente em 1955, após duas décadas do falecimento de Vigotski, seus textos voltaram a ser publicados e/ou republicados na URSS.

Segundo Prestes¹⁵¹ (2010a), foi aproximadamente na década de 1980 que a academia brasileira teve acesso a textos de Vigotski que não foram traduzidos do original russo. São textos que viajaram com escalas e o primeiro a desembarcar no Brasil vieram dos EUA e sofreram adulterações teórico-ideológicas.

3.2.2 Alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski

Luria (1992) relata que Vigotski, como crítico literário, sempre fazia análise psicológica dos personagens de obras da literatura russa e mundial e como educador interessou-se pela psicologia, pois queria auxiliar na educação de crianças com desenvolvimento atípico, com as quais trabalhava, para que tivessem possibilidade de realização de suas potencialidades individuais (LURIA, 1992). Para Vigotski, pesquisar e estudar o desenvolvimento atípico cria possibilidades para conhecer o desenvolvimento humano mais comum.

¹⁵⁰ Prestes (2012a) relata que houve censura inclusive com o termo *pedologia*, campo de estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento da criança, assim, Luria modifica para psicologia infantil. (PRESTES, 2012a, p. 5). Como a obra de Vigotski era censurada em sua terra, fora dela também o era. Prestes (2012a) escreve sobre a trajetória de algumas de suas obras e questões relativas a cortes, censuras e tradução, inclusive para o português. É ressaltado no trabalho de Prestes (2012a) a importância das traduções respeitarem as ideias do autor. A autora cita Duarte (1996) reafirmando que ainda hoje os livros *Pensamento e linguagem* (1979) e *A formação social da mente* (1984), são os mais divulgados de Vigotski no Brasil. Estes são livros que não correspondem às ideias de Vigotski que foi alvo de censura não só em seu país

¹⁵¹ Prestes (2010a) retorna ao Brasil em 1985 da URSS, onde graduou-se em psicologia e pedagogia infantil. A autora também descreve, que quando chegou ao Brasil, em 1985, teve dificuldades de reconhecer o seu diploma em Pedagogia e Psicologia Infantil e mesmo tendo estudado na extinta URSS, “O que mais me chamava a atenção era a idolatria por Vigotski. [...] jamais tivera [na URSS] o destaque que estava tendo no Brasil” (PRESTES, 2010a, p.23). A autora viajou no tempo, no espaço, através dos arquivos, obras, entrevistas, inclusive com a filha de Vigotski, Guita. Regressou à Rússia, terra onde vivera por 15 anos e nos revela com suas traduções, textos e grupo de estudo muito da teoria histórico-cultural e, como refere-se, das “constelações de conceitos desenvolvidos por esta teoria”, agora através de traduções sem censura ou interpretações, pois descreve muitos casos em que foram adulteradas e cortadas. (PRESTES, 2010a, p. 25).

Há diversos conceitos na teoria histórico-cultural que estão relacionados à educação. Nesta pesquisa, serão abordados os seguintes conceitos, tomados como base para a prática e análise das atividades desenvolvidas no Espaço Cultural da Grotta (ECG): instrução, zona de desenvolvimento iminente, desenvolvimento, neoformação, e imaginação e criação.

Segundo Prestes (2012a), instrução é uma atividade que pode impulsionar o desenvolvimento e refere-se “ao processo simultâneo de ‘instrução’, ‘estudo’ e ‘aprender por si mesmo’” (PRESTES, 2012a, p. 219), assim, todo o processo de ensino/aprendizagem, no presente trabalho, é compreendido como uma possibilidade de desenvolvimento de novas formações por meio da atividade de instrução. Considera-se que essa só se dá na liberdade que cada sujeito, jovem e adulto, tem ao querer instruir-se, em tornar próprios os instrumentos culturais.

O conceito zona de desenvolvimento iminente é empregado para compreender e avaliar o desenvolvimento da pessoa em atividade, quando se faz necessária a cooperação do outro. O outro, na atividade de instrução, pode ser um educador, que colabora com o estudante nas atividades desempenhadas.

Na teoria histórico-cultural, o conceito vivência é importante, pois trata-se da unidade pessoa e meio (ambiente). Ou seja, Vigotski não compreende a pessoa fora do meio que a cerca, e o significado do meio guarda uma estreita relação com a interpretação que lhe é dada pela pessoa. Nesse sentido, a vivência é específica para cada sujeito e ocorre em diferentes momentos do desenvolvimento. Vivência e experiência, na teoria histórico-cultural, são conceitos diferentes, pois experiência se acumula, vivência não. Pode-se dizer que o significado de vivência está relacionado a transformação que uma situação vivenciada provoca no ser humano.

A instrução é uma atividade que pode gerar desenvolvimento e impulsionar o surgimento de novas formações (ou, neoformações), de algo que não existia antes. Na atividade de instrução pode-se criar diversas dinâmicas que podem ajudar o educador a avaliar o desenvolvimento dos envolvidos. As atividades podem contar com a colaboração dos sujeitos que possuem mais experiência em determinada atividade. Por exemplo, os que têm mais experiências e vivências com os instrumentos culturais empregados no fazer musical podem cooperar com o desenvolvimento dos outros colegas. No entanto, o desenvolvimento é algo que foge ao controle externo e sua avaliação é importante do ponto de vista da proposição de novas atividades. Assim, o grupo se envolve com o desenvolvimento de todos, como escreve Freire (2011) ao observar que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25). As atividades de

instrução se fazem no plural, são descentralizadas, pois o tempo e espaço para as atividades são da reponsabilidade de cada um e do grupo como um todo.

Segundo Duarte (1996), Vigotski entende “que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela produz desenvolvimento” (DUARTE, 1996, p. 45). Considera-se, portanto que a instrução, assim como o desenvolvimento, só se dá na liberdade e só ocorrem quando os sujeitos têm algum envolvimento com o seu fazer.

Muitos denominam esse processo [desenvolvimento] de progresso. No entanto, Vigotski nega esse entendimento de desenvolvimento, afirmando que ele não é progresso, muito menos linear ou hierárquico. Para o humano se transformar em humano é necessária a relação com outros humanos, com aqueles que devem receber as novas gerações e mostrar aonde chegamos, o que fizemos, por que fizemos, qual o valor e para que serve. Mas tudo isso poderá ter um efeito criador se compreendermos que a condição primeira humana é a liberdade de escolha. Sim, devemos ter a intencionalidade de ensinar, mas se não acreditarmos nas possibilidades humanas (que são infinitas) prevalecerão a reprodução e a visão determinista. (PRESTES, 2017, p. 71).

Desenvolvimento para Vigotski (2018) é compreendido como o surgimento de algo novo que não havia antes, de um novo período no processo de formação humana que terá uma nova qualidade, particularidade e/ou formação. Portanto, compreende diversas etapas que se processam continuamente e que “são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 35). O desenvolvimento é compreendido como um processo humano impulsionado, não por estímulos no sentido de provocar e/ou reagir como resposta a um reflexo condicionado, mas como uma possibilidade de autotransformação. Essa autotransformação só se dá quando ocorre o envolvimento, se tem vontade e se houver dedicação. Como observa Kravtsov (2014), o conceito de desenvolvimento é uma forma de se autodesenvolver e este movimento humano é realizado na liberdade, e na possibilidade de se aperfeiçoar. O desenvolvimento está condicionado à liberdade do sujeito em se autodesenvolver. Vigotski destaca que o “desenvolvimento é sempre autodesenvolvimento. Autodesenvolvimento é um movimento internamente determinado. [...] impossível sem o esforço pessoal de autodesenvolvimento do sujeito” (KRAVTSOV, 2014, p. 35-36). Esforço pessoal que inicialmente pode contar com a colaboração do outro, mas também depende da possibilidade, da dedicação, do empenho e da vontade.

Os conceitos centrais de neoformação e situação social de desenvolvimento não apenas estão ligados entre si, mas são

mutuamente determinantes. Assim, uma neoformação central, na primeira vez que surge, altera, imediatamente, a situação social de desenvolvimento da criança e a nova situação social de desenvolvimento cria, no seu âmbito, as premissas e condições para a neoformação central do próximo período etário. Esses dois conceitos são como os dois braços, as duas pernas e os dois esquís que se movem alternadamente (KRAVTSOV, 2014, p. 42).

As neoformações psíquicas são funções que, ao surgirem, alteram a relação da pessoa com o meio, pois é algo que não existia anteriormente e quando emerge atua de maneira determinante nos processos de desenvolvimento. A periodização etária do desenvolvimento para Vigotski não tem relação com idades exatas “segundo Vigotski, as neoformações centrais servem de critérios e bases para definição dos períodos etários de desenvolvimento” (KRAVTSOV, 2014, p. 41).

Vigotski se opõe à teoria preformista, que nega o desenvolvimento da criança como transformação, pois nesta “já estaria previamente contida a forma futura que deveria surgir no final do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 30), como se a criança fosse um adulto em miniatura. Da mesma forma Vigotski se opõe a teoria da “tábula rasa”, cujo desenvolvimento é determinado pelo meio externo e “não por suas leis internas” (VIGOTSKI, 2018, p. 34), como se a criança fosse um produto passivo do meio. Portanto, Vigotski observa que estas teorias negam o desenvolvimento como transformação, pois uma considera que tudo é dado embrionariamente e a outra considera a criança com

o um receptáculo que só acumula passivamente as experiências do meio.

Para a teoria histórico-cultural, em todos os períodos de desenvolvimento da criança, uma determinada função fica evidenciada, emerge para o primeiro plano, e as outras continuam se desenvolvendo, mas estão em segundo plano. Por exemplo, a percepção compreendida como função psicológica antecede o desenvolvimento da memória. Essas são funções importantes que se desenvolvem primeiro. Assim como a orientação no espaço é mais importante que a temporal, portanto, a orientação espacial se desenvolve primeiro. A criança se desenvolve e “sofre rápidas transformações e alterações [...] porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam” (VYGOTSKY; LUIRA, 1996, p. 181).

Todos estes períodos, a exemplo do desenvolvimento da fala, que se dá no período de um ano e meio a cinco, são antecidos por preparações. Na fala, é o balbuciar e, após a criança começar a falar, continua desenvolvendo a fala, só que esta não será mais a função em

primeiro plano. Essas são transformações qualitativas que permitem uma nova forma de se posicionar e se relacionar com o mundo.

O recém-nascido relaciona-se sem a fala, “não sabe de suas vivências, não tem consciência delas” (PRESTES, et al., 2018, p. 56). Ao ter essa possibilidade se houver a vontade e intenção a criança desenvolve a fala. Quando na primeira infância, a criança adquire esta possibilidade de comunicação, altera sua relação com o outro e com o meio. Nesta fase não há divergência entre o significado da palavra, sentido, e o objeto que a palavra designa. A ação é predominante e está próxima de uma recordação. O sentido está ligado à função social do objeto, lápis é um lápis. Assim, a criança desenvolve a consciência de suas ações e do significado dos objetos.

No período pré-escolar, de três a cinco anos, a brincadeira de faz de conta é a atividade guia, aquela que altera e modifica a relação com o meio. As brincadeiras de faz de conta são atividades que possibilitam à criança se desenvolver e se reestruturar internamente. O motivo da brincadeira não é percebido conscientemente pela criança e é comum que esta aja de maneira diferente do seu comportamento cotidiano. Nesta brincadeira há, pela primeira vez, a possibilidade de divergência da palavra com o objeto percebido ou conhecido visualmente. A criança, por meio da brincadeira, começa a separar o significado de uma palavra do objeto que esta designa, por exemplo um lápis pode ser um avião. Na primeira infância a brincadeira¹⁵² é séria, imita ou está muito perto da realidade, próxima do que é o jogo para o adolescente “ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real.” (VIGOTSKI, 2007a, p. 36). A situação imaginária passa para o primeiro plano e o objeto fica subordinado à ideia imaginária, portanto agora é o sentido que determina e não mais o objeto. Apoiada no objeto a criança consegue imaginar uma situação, que é vivenciada na brincadeira. Neste momento a brincadeira pode ser a resolução de uma situação de conflito da criança, quando essa não consegue realizar seus desejos e necessidades. Inicia-se assim o desenvolvimento para o pensamento abstrato mesmo que apoiado em um objeto.

Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento

¹⁵² Brincadeira, não tem conotação de distração, a atividade de brincar é determinante para o desenvolvimento da criança. Esta atividade tem objetivo. No jogo o objetivo é definido previamente assim se tem vencedor e vencido. (VIGOTSKI, 2007a)

crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. [...] para pensar sobre o cavalo, ela precisa projetar, no cabo de vassoura, no pivô, suas ações com esse cavalo. (VIGOTSKI, 2007, p. 30).

A ação passa a ser organizada e orientada pela fala. Luria (1992) destaca que “a fala deixa de simplesmente acompanhar a ação, e começa a organizar o comportamento. Em suma, adquire a função instrumental que ele acreditava ser própria das crianças mais velhas e dos adultos” (LURIA, 1992, p. 54). A importância da brincadeira no período pré-escolar evidencia-se ao se observar que a “relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparado com a relação entre a instrução e o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007a, p. 35). Prestes (2012a) observa que a brincadeira tem sua origem na necessidade de contato social que reflete a “separação entre o mundo das crianças e o dos adultos” (PRESTES, 2012a, p. 175). Assim, por meio da brincadeira de faz de conta, quando as crianças se submetem por vontade própria a determinadas normas e regras sociais, a criança vivencia situações que tem em sua base a recriação de situações reais vivenciadas. Nesta fase, que se inicia por volta dos três, quatro anos, apresentam-se novas relações entre o pensamento e a ação e é possível observar a separação entre o campo semântico e o que é percebido visualmente.

No período escolar, que se inicia por volta dos seis a sete anos, o sentido é dominante e não mais o objeto. A regra passa para o primeiro plano e a situação imaginária para o segundo, o “cumprimento da regra é a fonte da satisfação. A regra vence o impulso mais forte (para Spinoza, o afeto pode ser vencido com um afeto fortíssimo)” (VIGOTSKI, 2007a, p. 33). É neste período também que a criança começa a tomar consciência de suas vivências, compreender o significado de expressões que qualificam estados emocionais, como tristeza, alegria, medo, raiva, dentre outros.

Uma das características do período escolar é o desenvolvimento da atenção voluntária “a brincadeira desloca-se para os processos internos para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2007a, p. 32). A atividade de instrução assim como os jogos requer da criança que esta consiga se controlar e se concentrar dirigindo sua atenção para a atividade. A criança regula o seu comportamento seguindo as regras. Assim, começa a tomar consciência e a ter autocontrole de suas ações, controla a ação impulsiva que poderia gerar uma satisfação imediata. A criança desenvolve-se ao não satisfazer seus impulsos e necessidades e ao “retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 180).

Observa-se, portanto, que quanto mais atenção o jogo requer, mais a criança regula o seu comportamento, pois há a necessidade de se adaptar baseando-se nas regras e objetivos do jogo. O resultado final pode gerar na criança satisfação ou frustração. Em jogos esportivos, o que geralmente é mais relevante, é alcançar o objetivo, sem este, é comum que o jogo perca o sentido pois “sem regras, é um jogo indolente que não empolga” (VIGOTSKI, 2007a, p. 35).

Em suma, a atividade de brincadeira de faz de conta, no período pré-escolar, a ação e a situação imaginária se encontram no primeiro plano e o sentido e as regras em segundo. Posteriormente, no período escolar, essa fórmula inverte-se: o sentido e as regras passam para o primeiro plano e a ação e a situação imaginária para o segundo. Vigotski (2007a) afirma que: “operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido” (VIGOTSKI, 2007a, p. 33-34). Todas estas modificações estão vinculadas ao campo semântico, entre as situações pensadas e as reais.

O desenvolvimento cultural pode ser caracterizado também quando a criança começa a ter controle dos objetos externos e utilizá-los funcionalmente, desenvolver instrumentos psicológicos internos e a possibilidade de se organizar funcionalmente, tendo controle do próprio comportamento. Para se desenvolver, a criança “passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um ‘processo cultural’ complexo” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 215).

Já no período da adolescência o que há de mais significativo são as relações sociais, desenvolve-se o pensamento reflexivo, e é somente nesta fase que se “consegue responder por que ele faz isso ou aquilo” (VIGOTSKI, 2007a, p. 26). Já para o adulto, por ter diversas vivências, “o simbolismo consciente, é claro, até um cartão postal pode ser um cavalo” (VIGOTSKI, 2007a, p. 31). Considera-se que, quando o jovem e ou adulto tem vontade de se desenvolver em algum campo do conhecimento relacionado à arte, a exemplo do que acontece nas etapas do desenvolvimento humano, o que é apresentado externamente pode vir a ser internalizado. Assim, o sujeito por meio da atividade de instrução pode apropriar-se dos instrumentos culturais e utilizá-los funcionalmente. Pode-se ensinar quaisquer técnicas necessárias para o fazer artístico: tocar um instrumento, pintar um quadro, entre outras. Mas como ensinar a imaginar e a criar?

Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua

formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

Para Vigotski, a arte¹⁵³ não se reduz a comunicar sentimentos, mas nos dá a possibilidade de superar “as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal [...] Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 311). Segundo Vigotski, a arte permite dar vazão e influencia diretamente nos sentimentos. Assim, a arte está baseada na necessidade de se dar escoamento, vazão, a energias que não são empregadas em ações consideradas úteis ou funcionais, como a energia empregada na atividade do trabalho. Assim, a arte parece ser um dos caminhos para atingir o equilíbrio tênue entre o comportamento e o meio. A arte parece nos dar a possibilidade de dar forma ao conteúdo que é a própria existência humana.

A arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, [...] que as raízes e essência sejam individuais. [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. [...] o sentimento torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001, p. 315)

3.2.2.1 Imaginação e criação

As situações imaginárias que são vivenciadas pela criança continuam se desenvolvendo, encontram ressonância e nutrem diferentes artes, como o cinema, teatro e formas de encenação. A garatuja por exemplo está na origem do desenho, da escrita e das artes plásticas. As sonoridades emitidas, de forma semelhante, desenvolvem-se para a fala e

¹⁵³ A arte sempre esteve presente na vida de Vigotski, sua família tinha interesse pelas artes dramática, belas artes, literatura, línguas e história. Vigotski na década de 1920, escreveu diversas resenhas teatrais. Segundo Sobokin (2017), ele sempre esteve ligado às artes e principalmente a arte dramática (SOBKIN, 2017, p. 7). Prestes (2012a) escreve que há “muitas ideias desenvolvidas por Vigotski em *Psicologia da arte*, de 1925, [que] estão também presentes em seu importante estudo *Imaginação e criação na infância*” (PRESTES, 2012a, p. 122, grifos da autora) escrito em 1930. Para se obter informações sobre edições e traduções do livro *Psicologia da arte*, escrita na década de 1920 até sua publicação na década de 1960, recomenda-se a leitura de Prestes (2012a, p. 118).

para a emissão vocal, “como sistema de comunicação, fala e música têm uma origem comum” (PEDERIVA, 2009, p. 183).

Para Vigotski (2009), criação é uma atividade psíquica humana “em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Considera-se, portanto, que criar está relacionado ao novo, como o desenvolvimento. Para Vigotski (2009), “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-se e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A criação humana se faz presente por todo lado e se pode verificar “que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

O mais importante na atividade da criação não é o resultado, mas o processo de criar e exercitar a imaginação e a criação, pois, o futuro humano é alcançado com a ajuda da imaginação criadora. No primeiro momento, a imaginação e a criação são dependentes basicamente da memória, pois se reproduz ou reconstrói o que já existe, o que está diante ou assimilado. Não se cria nada de novo. A imitação, repetição e reprodução, portanto, fazem parte do desenvolvimento dessas atividades. Depois começa-se a combinar ou a criar. A atividade de criação é compreendida como uma atividade presente ao se imaginar, combinar, modificar e criar algo novo.

A atividade imaginação se desenvolve de quatro diferentes formas na relação com a realidade. A primeira baseia-se diretamente na experiência do sujeito e de dados da realidade. Assim, quanto mais experiência se tem, mais se poderá utilizar na atividade de imaginação. Por este motivo considera-se importante possibilitar diversas experiências aos sujeitos. “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). A atividade de imaginação apoia-se na realidade, mas as combina de uma maneira que não foi experimentada na realidade.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é quando se imagina uma situação, que não foi vivenciada diretamente. A imaginação é a base para se formar a experiência, pois esta se dá com elementos tomados de informações: quando se conta uma história, se ouve ou lê alguma notícia veiculada por algum meio de comunicação, etc. Por meio do acúmulo de experiências se torna possível criar imagens ao ouvir uma história, por exemplo. É a imaginação guiada pela experiência do outro ou social que acaba por coincidir com a realidade. É por meio dessa atividade de imaginação que se pode ter experiências não

vivenciadas diretamente. Portanto, a imaginação que se apoiava na experiência agora é a experiência que se apoia na imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é quando está envolvido o aspecto emocional. As emoções motivam ou são motivadas pela imaginação. Assim, uma emoção pode agregar diferentes imagens tomadas de forma isolada, sem uma relação lógica entre elas. Ou, ao se ouvir uma música, se pode vivenciar algumas emoções.

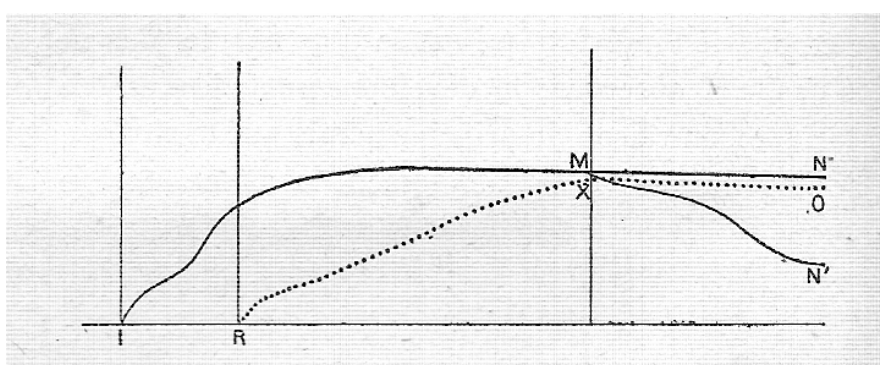
A quarta forma é quando se cria algo completamente novo e esta criação influencia o meio. A imaginação torna-se realidade, como um instrumento que não tem na natureza. A atividade criativa forma assim um círculo completo. Inicia-se a partir de elementos da realidade, que são elaborados e reelaborados, e se transformam em imaginação, incorporam as emoções e, ao adquirirem expressão, por meio da arte ou de objeto funcional, influenciam a realidade. Assim, ao interferir na realidade pode provocar o retorno ao início do círculo.

Vigotski (2009) indaga sobre a necessidade de a obra de arte e se esta influencia e provoca novas ideias e sentimentos de maneira análoga aos instrumentos técnicos que influenciam o mundo externo, a natureza. A relação entre a fantasia e a realidade começa com as percepções externas e internas. Essa relação está baseada na reelaboração das experiências e vivências. Para reelaborar é necessário dissociar, para ter a possibilidade de associar de outra maneira as impressões percebidas, pois “qualquer impressão representa em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separadas. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Para Vigotski, este processo “é de extrema importância em todo desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Para Vigotski (2009), a base da criação encontra-se impulsionada pela necessidade de adaptação ao meio. Vigotski (2009) observa que a criança, apesar de controlar menos, confia mais nos produtos da sua imaginação. O autor se utiliza do gráfico de Ribot (1908) para demonstrar como se dá a marcha do desenvolvimento da imaginação e da razão. Pode-se observar por meio da terceira linha vertical da figura 7, que é na adolescência que as linhas horizontais da imaginação (I) e da razão (R) caminham paralelas, mas também é a partir deste ponto que se pode verificar que muitos deixam de desenvolver a imaginação, o que demonstra sua queda ou retração. É também neste período que a imaginação é reestruturada, a objetividade fica em primeiro plano e o desenvolvimento individual vai para o segundo plano. Vigotski (2009) denomina esta idade como crítica ou de transição, pois neste período se rompe com o equilíbrio do organismo infantil que ainda não encontrou o equilíbrio do organismo maduro. Assim, neste período, é também importante impulsionar e estimular

dando ferramentas e técnicas para o desenvolvimento da imaginação e da criação. Um mundo de vivências internas, impulsos, anseios, relações interpessoais e intrapessoais ficam mais complexas transformando e desenvolvendo a vida. Criar não é uma tarefa simples ou fácil. Nesse período, a criação que era impulsionada pelo desenho anteriormente, encontra outra forma de expressão através da escrita literária.

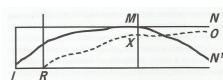
Figura 7 – Gráfico de Ribot¹⁵⁴ As linhas verticais da esquerda para a direita representam: I imaginação; R –razão e; idade de transição, adolescência. A linha curva na horizontal com o traço contínuo de I a N ou N¹ é a marcha de desenvolvimento da imaginação; I a M é a curva ascendente da imaginação; M a N a atividade de imaginação contínua; M a N¹ curva descendente da imaginação; Linha curva na horizontal pontilhada: R a O marcha do desenvolvimento da razão, intelecto; R a X desenvolvimento da razão.



Fonte: (PRESTES, 2017) (VIGOTSKI, 2009, p. 53)

O processo da criação literária, que se dá posteriormente ao desenvolvimento da oralidade, requer da criança o domínio da fala, um acúmulo de experiências e desenvolvimento intrapessoal. No início do desenvolvimento da forma literária pode-se observar como a escrita apresenta novos desafios para o desenvolvimento. Vigotski (2009) observa que esta dificuldade é explicada por motivos internos profundos, pois se a criança for solicitada a narrar na forma oral e escrita algum acontecimento, se pode observar que, na fala, a criança é mais desvolta. A fala sensibiliza e influencia a criança, “surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, [está] à sua volta” (VIGOTSKI, 2009, p. 64), ou seja, surge no campo intersíquico. A forma escrita é mais abstrata e muitas vezes, para a criança, não é clara a necessidade de desenvolver a escrita, por falta da compreensão do motivo para que isso aconteça. Quando as crianças têm necessidade de escrever, poderá surgir a vontade de fazê-lo.

A escrita provoca alterações quantitativas e qualitativas na criação, pois pode-se ter “um olhar mais detalhado para o objeto da descrição, pela enumeração de suas qualidades,



¹⁵⁴ Esse gráfico foi desenhado por Vigotski (2009) com imprecisões a partir do gráfico de Ribot (1908, p. 140). (VIGOTSKI, 2009, p. 46, nota 1).

indícios etc.” (VIGOTSKI, 2009, p. 86). É neste sentido que se compreende a importância da escrita musical como auxiliar no ato criativo, seja interpretando ou compondo. Para Vigotski a música motiva, mas de forma indefinida, sem vínculo com movimento, atitude ou com uma ação ou reação concreta.

[...] ela age simplesmente de modo catártico, ou seja, elucidando, purificando o psiquismo, revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas até então reprimíveis e recalcadas. [...] a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada mas cria tão-somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós (VIGOTSKI, 2001, p. 319-320).

A possibilidade de se obter um sentido dentro de uma música está basicamente na relação do que se ouve com o que foi ouvido, antecedente; com o que será ouvido, conseqüente. Para se dar esta relação, a memória auditiva é de fundamental importância. Na obra musical não há materialidade como há na pintura; a partitura é um gráfico das ações sonoras articuladas, uma arte que se faz por meio da ilusão primária do tempo. Vigotski (2001), ao concordar com Bücher, estabelece “que a música e a poesia surgem de um princípio geral, do pesado trabalho físico, e que têm como meta resolver pela catarse a pesada tensão do trabalho” (VIGOTSKI, 2001, p. 309). Por meio da arte, jovens e adultos dão vazão às energias e tensões da existência. Para esses cujas experiências e vivências possibilitam expressar-se por meio da arte, pode se fazer uma analogia com à origem da brincadeira de faz de conta, pois por meio de uma situação imaginária a criança resolve ou dá vazão a um conflito.

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

A arte nos possibilita dar uma forma ao conteúdo que é a própria existência humana. Para Vigotski (2001), “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale dizer que a arte começa onde começa a forma” (VIGOTSKI, 2001, p. 42). O autor ainda observa que “como em música a soma dos sons não constitui a melodia, e esta é o resultado da correlação de sons, todo procedimento em arte é, no fim das contas, construção e composição dos materiais”

(VIGOTSKI, 2001, p. 69). Esse material, desde uma pequena forma musical significativa, fez parte da atividade de instrução, no ECG, que foi sendo construída e composta por todos nós.

3.3 Jogos e atividades para o desenvolvimento da percepção musical

As atividades aqui descritas foram empregadas nos encontros de extensão e da graduação na área da percepção musical. Optou-se por trabalhar, principalmente, de forma que a atividade de instrução fosse realizada com a participação de todos, em um único grupo, independentemente do nível de conhecimento dos sujeitos. O desafio era organizar atividades em que todos participassem com entusiasmo e de forma colaborativa. Buscou-se também elaborar atividades para que os sujeitos tivessem tempo e espaço para criarem individualmente e coletivamente, impulsionando assim a imaginação e a criação. Outro aspecto levado em consideração é que as atividades deveriam ser realizadas de forma a possibilitar a descontração, desinibição e divertimento. O trabalho é realizado com o intuito de que todos possam, na medida de suas possibilidades, tomar consciência dos materiais sonoros presentes em suas práticas musicais e de perceber como e o que se percebe.

Algumas atividades foram realizadas rompendo com o espaço restrito do papel pautado de música, dando lugar a uma prática de ensino que requer do participante uma atitude corporal em movimento, a exemplo do que ocorreu com a utilização do “elástico-pentagrama” e do uso das mãos em concha para “passar o som”. Outras atividades foram elaboradas para se trabalhar coletivamente por meio de jogos. Aqui serão descritos os jogos que foram criados para atender determinados grupos. A fonte de inspiração para a criação destes jogos se deve a todos os educandos e amigos que tiveram alguma curiosidade em aprender a escrita e a leitura musical cantada, bem como daqueles que se sentiam impedidos de se apropriarem de alguma ferramenta cultural na área da percepção musical.

Todos os jogos descritos nesta pesquisa começaram a ser elaborados para serem utilizados na atividade de instrução na extensão *Percepção*. Posteriormente, foram criados outros jogos para serem utilizados também na graduação nos níveis 1 e 2 das disciplinas em Percepção Musical (PEM) e, Percepção Musical Avançada (PEMA). Foi observado, ao longo destes anos, que os estudantes de extensão e graduação ao trabalharem em conjunto se mostram mais participativos e risonhos. Os jogos geralmente são realizados em pequenos grupos no qual os integrantes se ajudam. Em alguns jogos todos devem se auxiliar, pois em caso contrário o jogo paralisa. As regras são combinadas previamente em conjunto, considerando-se que todos devem participar do jogo. Aqueles que têm mais experiência colaboram para que os menos experientes compreendam o conteúdo do jogo, não dando a resposta, mas auxiliando-os para que consigam participar.

3.3.1 Elástico-pentagrama

O elástico-pentagrama¹⁵⁵ é um suporte construído com tubos e conexões de PVC aos quais os elásticos são fixados, reproduzindo as linhas do pentagrama. Este objeto é construído com oito pedaços de 35 cm do tubo de PVC de 20mm ou ½” e com seis conexões três e quatro conexões joelhos de 90°. As partes do tubo possibilitam que os elásticos fiquem paralelos e equidistantes. Já que o elástico-pentagrama é desmontável, pode-se realizar atividades com a pauta gradativa, bigrama, trigrama e tetragrama, a exemplo do método de Gazzi de Sá¹⁵⁶.

Foto 2- joelho 90° de 20mm ou ½” fixado no lado esquerdo



Foto 3 - Tê de 90° soldável 20mm ou ½”



Foto 4 - 4 tubos de 35 cm de PVC de 20mm ou ½” com conexões para um lado do elástico-pentagrama



Foto 5 - joelho 90° de 20mm ou ½” fixado no lado direito



Ocupando aproximadamente 1,5m por 1,5m, o elástico-pentagrama pode ser empregado em espaços menores ou maiores, abertos ou fechados. O tamanho do elástico, para cada linha do pentagrama utilizado nas atividades no Espaço Cultural da Grota (ECG), mede aproximadamente dois metros. O espaço multiuso, no primeiro pavimento; e a sala 2, no segundo pavimento, possuem piso de cor clara, portanto, foram utilizados elástico de cor laranja para um elástico-pentagrama e para o outro a cor preta. Assim, as linhas ficaram mais evidenciadas.

¹⁵⁵ Criado para uso didático do ensino da escrita e leitura musical cantada em 2012, o elástico-pentagrama foi baseado na brincadeira do elástico quando se amarra as pontas de um elástico de aproximadamente três metros. Geralmente esta brincadeira conta com a participação de três ou mais crianças. Duas crianças se posicionam equidistantes aproximadamente três metros, colocando o elástico ao redor das pernas. O desenho formado pelo elástico é de um retângulo. A terceira criança se movimenta de acordo com a sequência que foi estipulada previamente e com os movimentos do elástico.

¹⁵⁶ No método Gazzi de Sá a grafia musical começa ser utilizada por meio da pauta gradativa, os números são posicionados nos espaços ou nas linhas, não se utiliza notas na pauta. Inicia-se com uma linha, depois duas, até se utilizar as cinco linhas paralelas do pentagrama. Os primeiros graus trabalhados são o 1, e seus graus conjuntos descendente 7 e ascendente 2. Com estes “sons da série ‘7 1 2’ se associam formando perguntas e respostas, da mesma maneira que as palavras se agrupam na linguagem, no diálogo falado ou escrito.” (SÁ, 1990, p. 56).

Foto 6 – Elástico-pentagrama firmado com os pés do banco, no espaço multiuso área coberta.

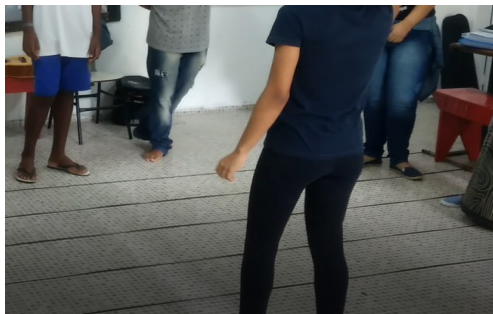


Foto 7 – Elástico-pentagrama firmado com os pés das cadeiras, no espaço multiuso área coberta.



Foto 8 – Elástico-pentagrama firmado com os pés das cadeiras, na sala 2.

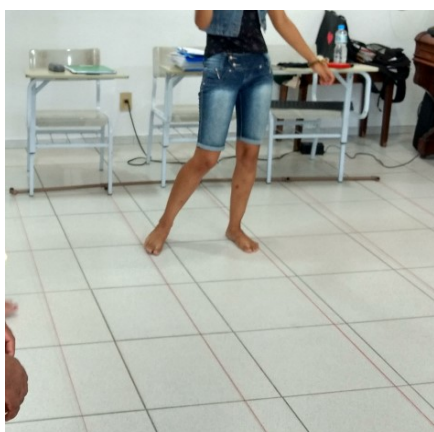
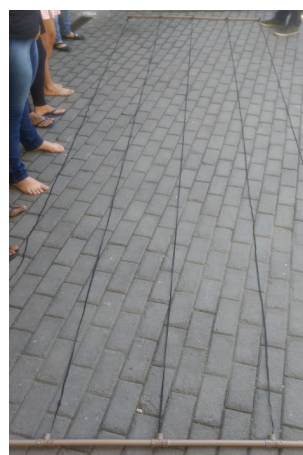


Foto 9 – Elástico-pentagrama no espaço multiuso área descoberta.



Quando é necessário esticar o elástico, os tubos são fixados com os pés dos bancos ou das cadeiras (Fotos 6, 7 e 8). Assim, há a possibilidade de aumentar o tamanho do elástico-pentagrama de acordo com o espaço e com o número de participantes na atividade.

Ao posicionar os pés nas linhas ou espaços se “escreve” e o que foi “escrito” é apagado com o próximo passo. Assim, a escrita musical realizada no elástico-pentagrama torna-se efêmera como a própria arte musical.

O elástico-pentagrama funciona como um suporte, portanto, não se tem conteúdo específico a ser trabalhado. Por meio desse suporte é proposto aos participantes exercitar, cantar, treinar a memória e o reconhecimento das alturas, a criar individualmente e/ou coletivamente a uma ou mais vozes, e também se pode promover atividades para trabalhar a emissão vocal, a imaginação e a criação melódica, rítmica e/ou harmônica. As atividades foram propostas tendo por base a "escrita" realizada pelo movimento corporal.

Foto 10 - Elástico-pentagrama os pés posicionados na linha.



Foto 11 – Atividade de indicar por meio dos passos as alturas e suas durações no elástico-pentagrama.



Foto 12 – Elástico-pentagrama com participante criando uma pequena forma vocal a duas vozes.

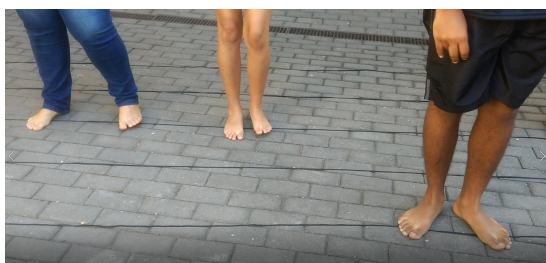


Foto 13 – Elástico-pentagrama com participante criando uma pequena forma vocal a uma voz.



3.3.2 Passando o som

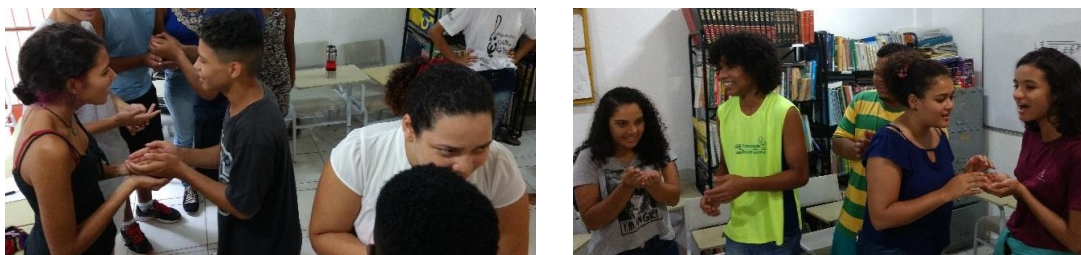
Essa atividade de entregar o som¹⁵⁷ ao colega é realizada com todos de pé formando um círculo. Para simbolizar a entrega de um som determinado a outro colega, de tal maneira que se tenha cuidado com a sustentação do som e se o outro está emitindo a mesma altura, é solicitado que se entregue o som como se estivesse transportando-o por meio das mãos em forma de concha. Se faz uma analogia à maneira que se consegue coletar e transportar um pouco de água, pois qualquer descuido se pode perder o que se transporta, a água ou o som.

Fotos 14, 15, 16 e 17 – Passando o som com as mãos em forma de concha. Atividade de passar o som para o colega reproduzir a altura.



¹⁵⁷ O som a que se faz referência é o que tem uma altura definida, o que se constitui de oscilações rítmicas regulares do ar.

Fotos 18 e 19 – Recebendo, transportando e passando os sons com as mãos em forma de concha.



Passar o som para o outro participante possibilita que todos os integrantes sejam responsáveis por imitar, sustentar, caminhar e entregar a altura determinada para o outro. Assim, cada participante deve estar atento a cada uma destas etapas. Todos os sujeitos se auxiliam ao receber e ao entregar o som, pois para passar a altura devem verificar se o colega está emitindo a mesma e, se necessário, deve auxiliá-lo, portanto todos são responsáveis pela sonoridade.

Nesta atividade, inicialmente é proposto que se passe um único som; posteriormente quando todos já conseguem afinar, sustentar e entregar o som, são passados dois ou mais sons. Assim, se pode trabalhar diferentes conteúdos musicais como intervalos, acordes e encadeamentos harmônicos.

3.3.3 Batalha naval ou bingo?

As cartelas com os caminhos sonoros, nomeadas pelos participantes ora como “bingo” ora como “batalha naval”, são cartões compostos por sete retângulos quadriculados nos quais se representam gráficos sonoros dos graus, com pequenas formas musicais. Cada retângulo é composto por trinta quadrados, dispostos em seis colunas e cinco linhas. A tônica é indicada, na primeira coluna, por uma seta (→). A seta determina em qual linha a tônica está posicionada. Assim, os educandos de forma similar às notas com formas arredondadas utilizadas para a escrita no pentagrama, podem visualizar com outra formatação a relação entre as alturas e o caminho desenhado pelos sons de iguais ou diferentes alturas. Para marcar os retângulos nas cartelas são distribuídos pequenos quadrados de EVA.

Foto 20 – Cartelas com os gráficos sonoros.



Foto 21 – Quadrados de EVA para marcar nas cartelas.



Se correlaciona estes gráficos ao pentagrama. O pentagrama também é uma espécie de gráfico, pois o tempo, suas articulações e durações são descritas na linha horizontal e a altura na vertical. Deste modo, o tempo é expresso pela linha, e a altura pela coluna.

O mais comum é que cada quadriculado seja equivalente a um pulso ou tempo. Dessa forma, cada retângulo tem cinco tempos.

Tabela 2 – Gráfico sonoro dos graus 1-7-6-7-1

→	■				■
		■		■	
			■		

Tabela 3 – Gráfico sonoro dos graus 1-5-1-7-1

→	■		■		■
				■	
		■			

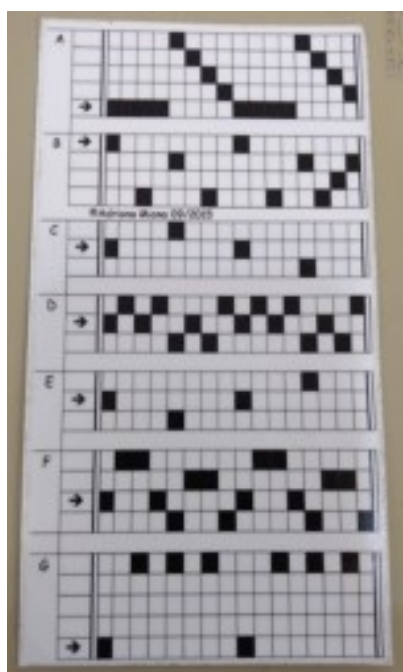
Há cartelas de diferentes níveis, o que possibilita que todos os participantes de diferentes experiências e vivências possam jogar em conjunto. Quase todas as cartelas iniciam-se na tônica. Há algumas com graus conjuntos, outras com repetição de notas, algumas com saltos entre o 1- 5 ou $\underline{5}$ 1, outras não terminam na tônica, algumas com arpejos de T, S ou D, etc. Há aproximadamente cinquenta cartelas.

A atividade consiste em: 1) o integrante seleciona um dos sete quadros, com um desenho melódico que irá cantar; 2) canta para o grupo; 3) todos repetem o que o colega emitiu; 4) quem cantou, se tiver emitido o que havia se proposto a cantar, marca na tabela; 5) os demais, para que possam marcar em suas tabelas, precisam identificar o desenho melódico. Outra maneira de se fazer esta atividade é o educador cantar e/ou tocar para que todos repitam

e verifiquem se há aquele caminho melódico em suas cartelas. Essas cartelas foram criadas para que todos pudessem visualizar o movimento melódico sem ler no pentagrama alturas absolutas. Alguns participantes das atividades de extensão *Percepção* no Instituto Villa-Lobos (IVL) relataram que foi a partir desta atividade que compreenderam o que era tônica, movimento ascendente e descendente, bem como a relação entre os graus.

Baseado nessas cartelas foi registrado também uma criação do grupo de participantes da extensão em 2015 no ECG (Foto 22). Na ocasião trabalhava-se a nota melódica de bordadura. O grupo criou sete linhas melódicas cuja a base harmônica era T - D - T - D (Foto 44) e uma coreografia que foi apresentada para todos os participantes do ECG. Denominaram a criação de *Funk da bordadura*. As das sete pequenas formas musicais significantes são demarcadas pelas letras maiúscula. Cada letra tem quatro compassos quaternários, uma frase.

Foto 22 – Cartela de 2015, *Funk da bordadura*.



As cartelas, com pequenos trechos rítmicos, são para se trabalhar com as durações. Estas cartelas (Fotos 23 e 24) são especificamente para divisão e subdivisão do tempo em quatro partes iguais. A atividade se dá de maneira similar a atividade anterior. Pede-se para o educando escolher uma das quatro opções da cartela e para articular as durações com palmas, utilizar qualquer objeto sonoro ou se criar um texto para falar e/ou cantar.

Foto 23 – Cartelas com pequenos trechos rítmicos



Foto 24 - Uma cartela com pequenos trechos rítmicos.



Com o intuito de exercitar alguns conteúdos criou-se diferentes jogos. O dominó, jogo milenar, com regras simples e conhecido por todos os participantes da extensão *Percepção*, facilitou treinar diversos conteúdos. Observou-se que os participantes de uma maneira geral, se mostravam mais incentivados a treinar alguns conteúdos. Assim, foram criados diversos dominós com os diferentes tópicos: nome de notas; intervalos de 3^aM e 3^am ascendente ou descendente; armadura de clave; figuras rítmicas e suas proporções; de unidade de tempo (U.T.) e unidade de compasso (U.C.); dentre outros. Nos dominós, inicialmente, o tempo para o descarte das cartelas é livre. Posteriormente, é estabelecido um determinado tempo para que se passe a vez para o próximo participante jogar. O dominó de notas, com noventa e oito cartelas, por exemplo pode-se treinar diferentes claves (Fotos 25 e 26).

Foto 25 – Dominó de notas para diferentes claves.

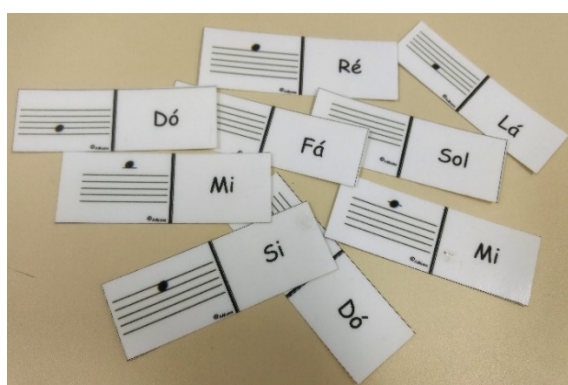
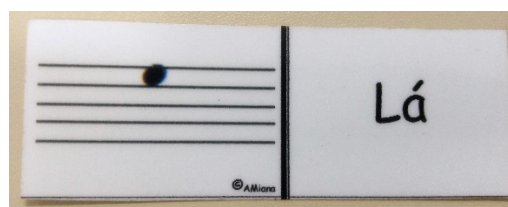


Foto 26 – Uma cartela do dominó de notas.



O dominó de 3^aM e 3^am ascendente ou descendente, com setenta e duas cartelas, é para exercitar especificamente o intervalo de 3^a, pois verificou-se que era importante trabalhar este intervalo com diferentes grupos de estudantes da extensão e da graduação. Considera-se

que, no pentagrama, o intervalo está escrito na clave de sol. Além de se verificar a qualidade da 3ª, se deve também considerar o sentido do movimento melódico (Fotos 27 e 28).

Foto 27 - Dominó de 3ªM e m.



Foto 28 – Duas cartelas do dominó de 3ª que se combinam.



Para se trabalhar os outros intervalos criou-se cartelas; cento e dez, com nome das notas e trinta e seis com diferentes intervalos. Com estas cartelas se jogou de diferentes maneiras; uma das formas adotadas é detalhada a seguir: 1) distribui-se cartelas com os nomes das notas para cada participante ou para cada subgrupo; 2) vira-se uma cartela de intervalo para que todos possam ver; 3) todos devem descartar duas cartelas que formam o intervalo solicitado. Outra forma: 1) todas as cartelas das notas ficam viradas de tal maneira que todos não possam ver; 2) vira-se duas cartelas de notas para que todos vejam; 3) descarta-se a cartela de intervalo correspondente. Ainda se pode jogar dominó descartando as cartelas de notas e intervalos alternadamente: 1) vira-se uma cartela, se for de nota, o primeiro jogador descarta uma cartela de intervalo ou vice-versa; 2) o próximo descartará a nota que complementar o intervalo. Por último, essas cartelas também foram utilizadas para se jogar da seguinte maneira: 1) distribuí-se as cartelas entre os jogadores; 2) os jogadores descartam três cartas que se combinam, duas de notas e uma de intervalo; 3) o próximo pode rearrumar as cartelas que estão expostas de tal forma que consiga descartar mais duas cartelas.

Foto 29 - Baralho-dominó de intervalos

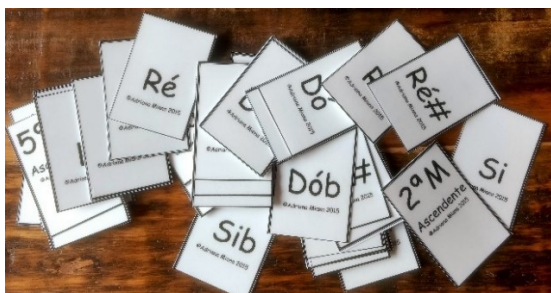


Foto 30 - Cartelas combinadas do baralho-dominó de intervalos



Também foi organizado um baralho musical idealizado por mim e diagramado por Henrique Machado, que na ocasião era monitor de PEMA. O baralho é dividido em quatro claves; a de sol, fá e dó na terceira e quarta linhas, fazendo uma analogia aos naipes do baralho convencional. Combina-se as regras e a ordenação das alturas para que se possa descartar as cartas com as notas escritas no pentagrama. Assim, pode-se ordenar as cartas para que estas sejam descartadas das seguintes maneiras: 1) todos devem montar determinados intervalos simples e/ou compostos; 2) deve-se agrupar, cantar e/ou tocar uma sequência melódica; 3) deve-se montar tríades ou tétrades de qualidades específicas; 4) formar sequências melódicas nos modos maior e menor nas formas naturais, harmônicas e melódicas; 5) formar sequências melódicas com os modos diatônicos; dentre outras possibilidades.

Foto 31 – Baralho de notas nas claves.



No dominó de armaduras de clave, com cento e oito cartelas, pode-se treinar a armadura de clave das tonalidades, homônimas, relativas, enarmônicas e também se pode treinar armadura dos modos diatônicos. Considera-se que a armadura de clave está escrita na clave de sol (Fotos 32 e 33).

Foto 32 - Dominó de armadura de clave.

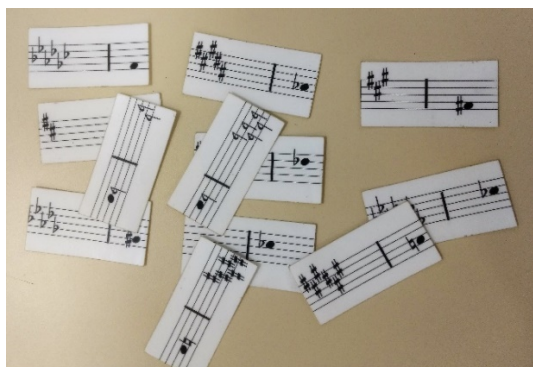
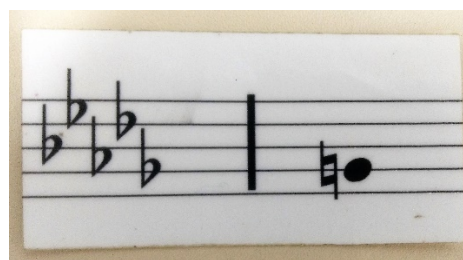


Foto 33 - Uma cartela do dominó de armadura de clave.



O dominó de figuras rítmicas e suas proporções, com setenta e oito cartelas, destina-se a treinar o reconhecimento dos símbolos das figuras rítmicas e suas proporcionalidades (Fotos 34 e 35).

Foto 34 - Dominó de figuras rítmicas e suas proporções.

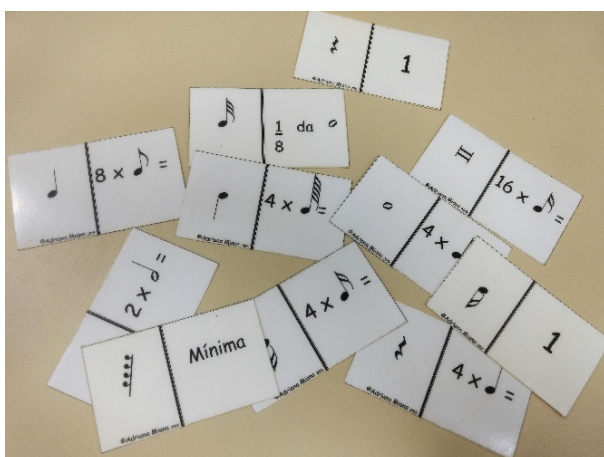
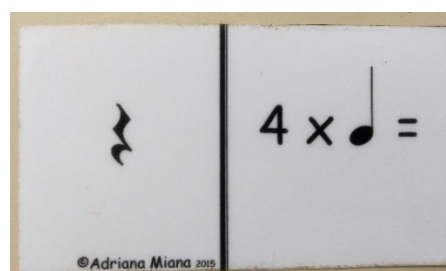


Foto 35 - Uma cartela do dominó de figuras rítmicas e suas proporções..



O dominó de unidade de compasso e de tempo (Foto 36), com noventa cartelas, é para treinar o reconhecimento de qual figura rítmica representa o valor que preenche o compasso (Foto 37) ou qual a figura é utilizada para indicar o valor de um tempo (Foto 38).

Foto 36 - Dominó de unidade de compasso (U.C.) e unidade de tempo (U.T.)



Foto 37 – Cartelas que se combinam pela U.C.

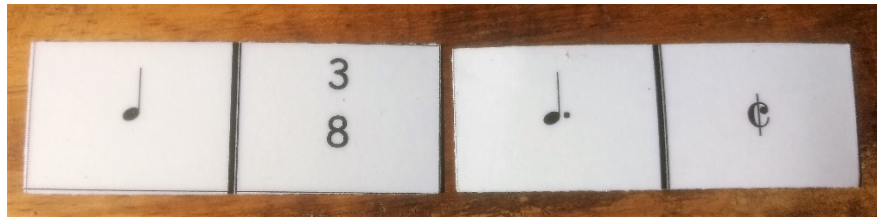
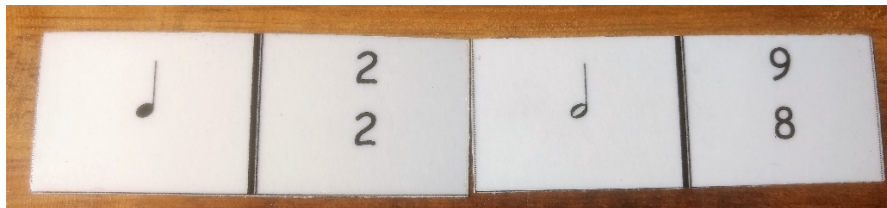


Foto 38 – Cartelas que se combinam pela U.T.



No dominó do campo harmônico, com sessenta e três cartelas, deve-se combinar a tríade escrita no pentagrama com a tríade solicitada ao lado direito de cada cartela. Na foto 40 ao lado direito se lê “t-Cm”, esta será combinada com a tríade de dó menor. Neste jogo há os acordes formados sobre cada grau das escalas maiores e menores nas formas naturais, harmônicas e melódicas.

Foto 39 – Dominó do campo harmônico dos modos maior e menor nas formas naturais, harmônicas e melódicas.

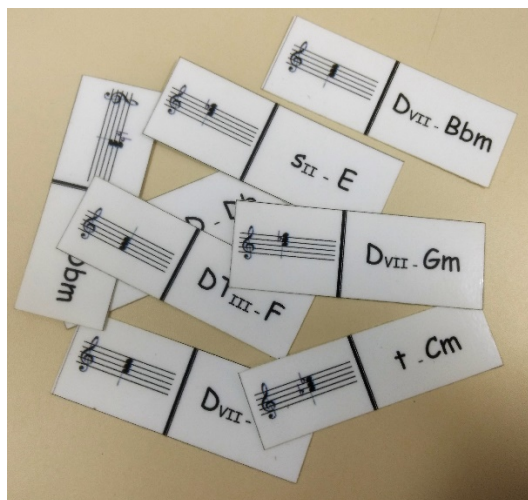
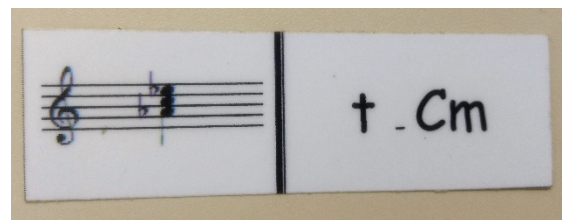


Foto 40 – Uma cartela do dominó do campo harmônico.



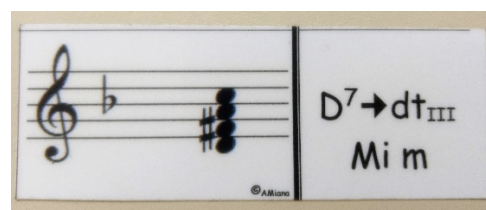
No dominó de dominantes, principal (D) ou secundária (D→), com cinquenta e seis cartelas, deve-se combinar a téttrade da dominante observando também a armadura de clave. Na foto 42 ao lado direito da cartela se lê “D⁷→ dtIII Mim”, dominante do terceiro grau da tonalidade de mi menor. Deve-se combinar com a cartela que tem a armadura de clave de

Mim e posteriormente se verificar se há a dominante de SolM, que é o acorde formado sobre o terceiro grau da escala de Mim. Assim a resposta será a cartela que tiver o fá sustenido na armadura de clave e o acorde de ré maior com sétima (⁷). Neste jogo só há dominantes de tonalidades vizinhas, aquelas que têm a mesma armadura de clave ou distam desta por um acidente.

Foto 41 – Dominó de dominantes.



Foto 42 - Uma cartela do dominó de dominantes



No dominó de graus conjuntos e saltos entre o 1 - 5 e 5 - 1 (Foto 43), todos os participantes devem combinar numericamente as cartelas. Estas referem-se ao modo maior, podendo ser também combinadas considerando outro modo. Há cartelas (Foto 44) em que o participante combina o número 6, por exemplo, e canta um grau para o próximo jogador combinar numericamente de acordo com o grau cantado pelo colega, pois nesta cartela há o símbolo da colcheia. O jogo tem esta regra dependendo do nível de experiência do grupo. Outra maneira de jogar é quando há o descarte de uma cartela com o símbolo da colcheia, todos devem cantar a tônica que foi preestabelecida. O símbolo da colcheia também pode ser utilizado como coringa. Há cartelas para todos os participantes cantarem ou só o próximo jogador. Há cartelas também para que se mude o sentido dos descartes (Foto 46).

Foto 43 – Dominó com graus conjuntos e saltos entre o 1 - 5 e 5 - 1.

Foto 44 – Cartela do dominó de graus conjuntos.



Foto 45 – Cartela do dominó de graus conjuntos.

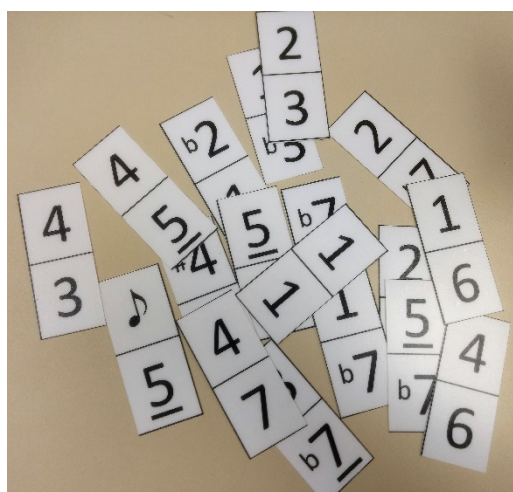


Foto 46 – Cartela do dominó de graus conjuntos.



Dominó de graus conjuntos e disjuntos (Foto 47), há notas diatônicas do modo maior e menor e notas cromáticas. Os graus abaixados são indicados com um bemol (b) e os elevados com um sustenido (#). Joga-se de forma similar ao dominó com graus conjuntos e salto entre o 1 - 5 e 5 -1.

Foto 47 – Dominó de graus conjuntos e disjuntos, diatônicos ou cromáticos.



3.3.4 Tabelas harmônicas

Compostas por pequenas linhas melódicas, indicadas por meio das letras na primeira coluna. Todas as tabelas iniciam-se por graus conjuntos e com ligação harmônica entre os acordes. Assim, as primeiras linhas começam com os encadeamentos harmônicos que privilegiam a repetição das alturas comuns entre as tríades. Posteriormente, são realizadas as ligações melódicas, quando não há a repetição da altura entre as tríades. As diferentes tabelas

têm o intuito de se praticar a percepção harmônica por meio da emissão vocal, individual e em conjunto. Após a leitura das linhas melódicas por todos, na medida da possibilidade de cada grupo, se canta diferentes vozes, simultaneamente, em pequenos grupos ou individualmente. Geralmente estes encadeamentos harmônicos são acompanhados de percussões corporais realizadas pelo grupo com o intuito de fazer uma base rítmica, para que cada participante improvise vocalmente. Assim, cada participante tem a possibilidade de improvisar sendo acompanhado por uma sequência harmônica e rítmica. Esses improvisos inicialmente são livres e, posteriormente, se solicita para que seja empregado algum conteúdo determinado, por exemplo: bordadura, passagem, alguma célula rítmica específica, algum tipo de início, dentre tantas outras possibilidades.

Tabela 4 - Tabela harmônica T - D - T.

©Adriano Miano 2017	T	D	T
A	1	2	1
B	1	2	3
C	1	<u>7</u>	1
D	1	5	1
E	5	5	1
G	3	2	1
H	3	4	3
J	1	5	3
M	3	2	5
N	3	<u>7</u>	1
O	5	<u>7</u>	1

Tabela 5 - Tabela harmônica T - D - T - D.

©Adriano Miano 2018	T	D	T	D
A	1	2	1	<u>7</u>
B	1	<u>7</u>	1	2
C	1	2	3	2
D	1	5	1	5
E	5	<u>5</u>	5	<u>5</u>
F	3	2	1	2
G	3	2	1	5
H	5	4	3	4
I	3	5	3	5
J	3	5	1	5
K	1	5	3	5
L	1	4	3	5
M	1	<u>7</u>	3	2
N	5	<u>7</u>	1	5
O	3	<u>5</u>	1	<u>7</u>
P	1	<u>7</u>	3	<u>7</u>
Q	5	4	1	4
R	1	<u>7</u>	5	6

Tabela 6 - Tabela harmônica T - D - T - S - D - T.

2017 Adriana Miana	T	D	T	S	D	T
A	1	2	3	4	5	1
B	1	7	1	1	2	3
C	1	5	5	4	5	5
D	1	2	1	1	7	1
E	1	2	3	1	2	3
F	3	4	5	6	5	1
G	3	2	1	1	7	1
H	5	5	3	4	5	3
I	1	7	1	4	5	1
J	1	5	3	4	5	3
K	1	5	3	4	7	1
L	3	7	5	4	2	1
M	3	2	1	6	5	1
N	5	4	3	2	7	1

Também foram criadas pequenas formas melódicas para serem lidas e cantadas sendo acompanhadas pela base harmônica das tabelas. Enquanto uma parte do grupo sustenta a harmonia outros podem cantar o que está escrito, coletivamente ou em pequenos grupos. Há a possibilidade de todos os diferentes trechos melódicos soarem simultaneamente acompanhados pela mesma base harmônica. Assim, se pode integrar todos os participantes na atividade, independentemente do seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, os pequenos trechos melódicos das fotos 48 e 49 podem ser acompanhados pelos encadeamentos harmônicos respectivamente T - S - T - D e T - S - D, das tabelas 7 e 8.

Tabela 7 - Tabela harmônica T - S - T - D.

Foto 48 - Pequenos trechos melódicos T - S - T - D.

Adriana Miana 2017	T	S	T	D
A	1	1	1	7
B	1	1	1	5
C	1	1	1	2
D	3	4	3	2
E	5	6	5	5
F	5	4	3	2
G	3	4	3	2
H	3	4	1	5
I	3	1	3	5
J	1	6	5	5
K	1	4	3	2
L	3	6	5	5
M	1	4	3	5
N	1	6	1	5
O	5	6	5	7
P	1	6	1	7
Q	5	4	3	2
R	3	4	1	7
S	1	6	5	4
T	5	4	1	2
U	1	4	1	5
V	3	6	3	4
X	3	2	5	6
Z	5	6	3	6



Tabela 8 - Tabela harmônica T - S - D.

2017 Adriane Miana	T	S	D
A	1	1	<u>7</u>
B	1	4	5
C	3	4	5
D	1	1	2
E	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>
F	1	6	5
G	3	1	2
H	5	4	5
I	1	4	<u>7</u>
J	3	6	5
K	5	1	2
L	3	4	<u>7</u>
M	3	6	2

Foto 49 - Pequenos trechos melódicos, T - S - D.



De forma similar, as tabelas harmônicas dos modos lídio e mixolídio, podem servir de base para a realização de improvisos melódicos, como também podem ser lidos os pequenos trechos melódicos (Foto 50).

Tabela 9- Tabela harmônica - modo mixolídio.

AMiana 04/2014 Mixolídio	I	V ⁷	I	VI	I
A	1	<u>b7</u>	1	1	1
B	1	2	1	3	1
C	5	5	3	3	3
D	1	5	5	6	5
E	1	5	3	1	3
F	1	<u>b7</u>	1	1	3
G	3	4	3	3	1
H	5	<u>b7</u>	1	1	3
I	1	2	1	<u>6</u>	1
J	3	2	1	<u>6</u>	3
K	1	<u>b7</u>	1	<u>6</u>	1
L	3	<u>b7</u>	3	<u>6</u>	3

Tabela 10- Tabela harmônica - modo lídio.

AMiana 04/2014 Lídio	I	I	II	II	I
A	1	1	2	2	3
B	3	3	2	2	1
C	5	5	6	6	5
D	5	1	#4	2	1
E	3	5	#4	2	1
F	1	5	2	6	5
G	5	3	6	#4	3
H	5	1	2	#4	3
I	3	1	6	#4	1
J	1	5	#4	2	3
K	1	3	#4	6	3
L	1	3	6	#4	1

Foto 50 - Pequenas formas musicais para serem cantadas com as tabelas harmônicas dos modos mixolídio e lídio.



A partir das tabelas empregadas nas atividades da extensão *Percepção* foram elaboradas outras para as aulas da graduação nas disciplinas PEM e PEMA, com diferentes conteúdos, pois nestas são utilizados acordes substitutos das funções principais; tríades e tétrades; dominantes secundárias, alterada ou não para as tonalidades vizinhas.

Foram elaborados pequenas formas melódicas para que os educandos caminhassem no elástico-pentagrama respeitando as alturas e durações. Os outros participantes deveriam cantar o que estava sendo realizado no elástico-pentagrama. Assim, quem dava os passos realizava a pequena forma musical corporalmente enquanto os outros a sonorizavam. Os conteúdos das cartelas são entregues a cada participante ou subgrupo, com base na possibilidade dos participantes fazerem a leitura musical cantada, com ou sem a colaboração do outro.

Foto 51 – Cartela com pequena forma musical.



Foto 52 - Outras cartelas com diferentes conteúdos.



3.3.5 Quebra-cabeças melódicos

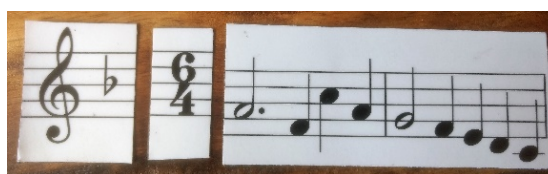
Em outra atividade com jogos se empregou o quebra-cabeça. Nesses jogos se faz necessário reconhecer e ordenar as pequenas formas musicais significantes. Se tem como um dos objetivos organizar as peças de acordo com a melodia preestabelecida ou conforme as cartelas do jogo. Para tanto, se faz necessário que os educandos realizem a leitura musical cantada, pois para se reconhecer e ordenar as cartelas da melodia é importante que saibam como é a escrita de cada pequena forma musical. Há cartelas com escrita bem similar que não correspondem a melodia preestabelecida. Outros conteúdos necessários para se organizar as cartelas são os de, armadura de clave, fórmula de compasso e U.T. Algumas melodias tradicionais folclóricas brasileiras foram escritas utilizando-se diferentes tonalidades e U.T., também foram criadas melodias para as cartelas serem combinadas de acordo com a melodia tocada e/ou cantada. Uma outra atividade foi de ordenarem cartelas com alguns trechos melódicos e as combinarem com a armadura de clave correspondente. Após, a ordenação das cartelas se solicita a um pequeno grupo que criem o ritmo para cantarem e para os outros participantes reconhecerem como organizaram as durações das alturas. Outra proposta sugerida aos grupos foi a de ordenarem de outra maneira as pequenas formas musicais significantes e cantá-las, criando assim uma variação ou mesmo uma outra melodia. Esses jogos podem ser distribuídos para diferentes subgrupos de acordo com o nível de desenvolvimento. Essa atividade foi empregada na extensão e na graduação.

Nas cartelas da foto 53 solicita-se que os participantes as organizem de tal maneira que combinem a armadura de clave, fórmula de compasso e trecho melódico (Foto 54). Após é solicitado que todos cantem as diferentes pequenas formas musicais.

Foto 53 - Cartelas para se combinar armadura de clave, fórmula de compasso e pequenos trechos melódicos.



Foto 54 - Cartelas combinadas de um quebra-cabeça melódico.



Há jogos de quebra-cabeça melódicos com cartelas contendo diferentes melodias tradicionais folclóricas como Capelinha de melão, Samba-lê-lê, Sapo jururu (Foto 55, 56 e 57). Tomando como exemplo a melodia Capelinha de melão as cartelas são compostas com seus trechos melódicos e por outros que não fazem parte dessa melodia. As tonalidades nas quais se tem todas as peças são a de DóM escrita com a U.T igual a semínima e MiM com a U.T. igual a colcheia. É proposto aos participantes que as organizem montando a melodia. Após, solicita-se que eles as organizem em outra ordem, podendo também incluir outras cartelas.

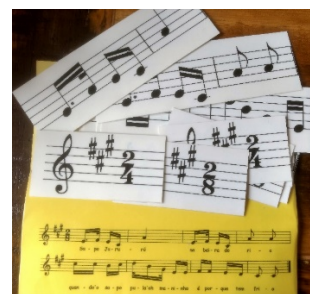
Foto 55 - Cartelas com pequenas formas musicais da melodia tradicional folclórica *Capelinha de melão*.



Foto 56 - Cartelas da melodia *Samba -lê-lê*.

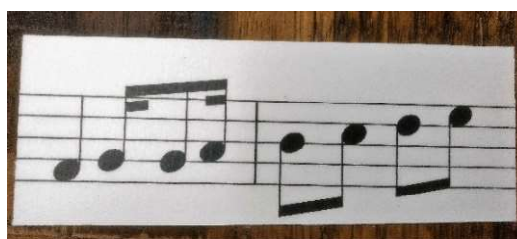


Foto 57 - Cartelas da melodia *Sapo jururu*.



A maior parte das cartelas com as pequenas formas musicais podem ser lidas da esquerda para a direita de duas maneiras. A primeira é na posição inicialmente vista e a segunda é girando-se a cartela em 180° (Fotos 58 e 59). Assim, os participantes devem identificar as cartelas e posicioná-las na ordem correta para formar a melodia solicitada. Para os estudantes criarem com as cartelas há diversas possibilidades: 1) pode-se organizar a uma voz com diferentes cartelas; 2) com duas ou mais vozes observando a harmonia; 3) pode-se também fazer um cânone. Posteriormente, é solicitado que cantem suas novas melodias.

Fotos 58 e 59 – Cartelas podem ser lida em duas posições, na ordem direta e invertendo-as em 180° a posição das cartelas.



Há também quebra-cabeça com outras melodias (Foto 58), elaboradas e tocadas pela autora da tese, para que os participantes primeiro as ouvissem, memorizassem e, posteriormente organizassem as cartelas.

Foto 60 – Melodia elaborada pela autora da tese para um quebra-cabeça.

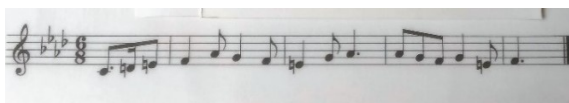


Foto 61 - Cartelas com pequenas formas musicais da melodia (Foto 58).



Para os graduandos que cursam a disciplina PEMA 2 foram elaborados trechos melódicos que devem ser combinados com as armaduras de clave. Solicita-se que as cartelas sejam organizadas e, posteriormente, colocadas em uma sequência para que se possa cantar os trechos que estão escritos em diferentes tonalidades. Assim, os participantes devem organizar os trechos de tal forma que a sequência fique mais fácil de cantar. Para tanto, devem observar os graus e os acordes comuns entre as tonalidades. Pede-se que o ritmo seja criado pelo grupo ou por um participante.

Foto 62 – Cartelas modulantes com armaduras de clave e diferentes trechos melódicos.



Fotos 63 e 64 - Quebra-cabeças da música para vozes femininas, *Snowforms* de Murray Schafer (1986).



Fotos 65 e 66- Cartelas da música para vozes femininas, *Snowforms* de Murray Schafer; podem também ser lida em duas posições, na ordem direta e invertendo em 180° a posição das cartelas.



Há quebra-cabeças com a música para coro feminino de Murray Schafer (1986), *Snowforms*. Nesta música o compositor explora outro tipo de escrita. Há cifras alfabéticas e linhas curvas e retas que além de indicarem quais alturas devem ser cantadas, indicam a dinâmica com linhas mais largas ou finas e, como e quando se deve começar o glissando para se atingir determinada altura. Esta atividade foi realizada em Teoria 3 no décimo terceiro encontro (Anexo 6).

Todos estas atividades foram elaboradas com o intuito de possibilitar aos educandos outras experiências com a leitura e escrita musical. Pois, considera-se que as práticas desenvolvidas na área da percepção musical auxiliam na tomada de consciência dos materiais sonoros empregados no fazer musical dos sujeitos. A tomada de consciência por sua vez vincula-se à liberdade de expressão, da imaginação e criação.

As regras dos jogos eram combinadas previamente, pois estas estão na base da atividade. Considera-se que todas as atividades descritas são diferentes formas de jogos para se trabalhar a sistematização musical, leitura e escrita musical, e a percepção musical.

3.4 Análise das atividades desenvolvidas no ECG

O propósito dessa seção do capítulo é o de analisar as atividades realizadas no Espaço Cultural da Grotta (ECG). Embora o trabalho desenvolvido no ECG tenha se iniciado em 2014, aqui se faz um recorte para analisar as atividades nos encontros do primeiro semestre de 2017, pois foi nesse período que todos os procedimentos que autorizaram a realização da pesquisa foram cumpridos. Os encontros de Percepção - sábado e Teoria 3, do segundo semestre de 2017, não foram incluídos, pois o volume de material produzido tornaria inviável a conclusão da pesquisa e da escrita desta tese em 2018. Pretende-se, no entanto, sistematizar todo o material e publicá-lo em futuros artigos.

Inicialmente, só os encontros de Percepção - sábado seriam focalizados nesta pesquisa, mas, no final de 2016, os participantes de uma reunião no ECG¹⁵⁸ solicitaram que eu também ministrasse Teoria 3. Acolhendo o imprevisível e compreendendo que as atividades de Teoria 3 dialogam com as de Percepção, passei a ministrar essa matéria e incorporei os relatos dessas atividades à pesquisa. Da mesma maneira, fui convidada pela primeira vez a ministrar atividades voltadas para a percepção musical no curso de férias. Estas atividades foram agregadas à pesquisa, pois foi no curso de férias que pude me relacionar com diversos participantes que, no início do primeiro semestre, comporiam as turmas de Percepção - sábado e Teoria 3. Os encontros com os professores, monitores e regentes começaram a ser organizados no final de 2016.

Todos os encontros deram origem a quarenta e nove relatórios, anexados e analisados nesta pesquisa, e que estão distribuídos em quatro categorias, a saber: 1) Curso de férias (Anexo 4), com cinco relatórios; 2) Percepção – sábado (Anexo 5), com quinze relatórios; 3) Teoria 3 (Anexo 6), com quinze relatórios; e 4) Percepção – professores e monitores (Anexo 7), com quatorze relatórios.

Para proporcionar ao leitor uma visão geral das atividades realizadas, foram elaboradas tabelas-resumo dos quarenta e nove relatórios anexados à tese. As tabelas-resumo foram divididas pelos tipos de encontro, constando os campos: data, como apresentado no relatório, composta pelo dia, mês e ano; o número da ordenação do encontro; o quantitativo de presentes; o que foi sistematizado; como foi praticado; e outras observações, apenas quando houvesse algum fato não contemplado pelos campos anteriores. Todas as atividades foram descritas detalhadamente nos relatórios.

¹⁵⁸ O relato desta reunião consta no relatório Teoria3, encontro 1, do dia 11 fev. 2017.

Curso de Férias

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
16/01/2017	1	28	Nome das notas no pentagrama na clave de sol. Emissão vocal de uma altura e movimento ascendente e descendente por grau conjunto e salto entre o 5 e o 1. No aspecto harmônico foi praticada a formação de acordes P.M. e as funções trabalhadas foram a de T e D.	Atividade de pegar, transportar e entregar o som para outro colega. Outras atividades de sistematização da formação de acordes foram desenvolvidas no elástico-pentagrama.	A atividade de percepção musical era a única aberta a todos os participantes do Curso de Férias de 2017
17/01/2017	2	26	Nome das notas no pentagrama em diferentes tonalidades. Emissão vocal por graus conjuntos e salto entre o 1- 5; 1-3; 3-5 e 5 - 3, graus do acorde de T. No aspecto harmônico foram realizadas atividades com as funções de T, S e D.	Todas as atividades foram desenvolvidas no elástico-pentagrama.	Análise do repertório da OCG-C. Relato da minha aproximação com os sujeitos/atores do ECG: os regentes e funcionária.
18/01/2017	3	20	Emissão vocal de uma altura e por graus conjuntos e saltos entre o $7^{\flat}3$ e $5^{\flat}3$. Reconhecimento dos graus que compõe uma pequena forma musical. No aspecto harmônico foram realizadas atividades com tonalidade menor.	Atividade de pegar, transportar e entregar o som para outro colega. Outras atividades foram desenvolvidas no elástico-pentagrama sonorizado por vozes e/ou instrumentos.	Relato da minha aproximação com os sujeitos/atores do ECG.
19/01/2017	4	22	Nome das notas no pentagrama em diferentes tonalidades. Construção dos acordes de T, S e D.	Todas as atividades foram desenvolvidas no elástico-pentagrama.	Proposta para que se desenvolvam atividades de construção e utilização de instrumentos não convencionais no último dia do curso de férias
20/01/2017	5	22	Graus conjuntos e saltos e arpejos. Memória e percepção auditiva por meio dos parâmetros sonoros: altura, duração, timbre e intensidade. Ostinatos	Jogo de memória auditiva com regras estabelecidas pelo grupo. Instrumento não convencionais construídos com canudos de milk-shake.	Encerramento das atividades do curso de férias com churrasco e reunião. Relato das conversas com a coordenadora do ECG e funcionária do Posto de Saúde.

Percepção – sábado

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
11/02/2017	1	11	Compassos simples e compostos; subdivisão do tempo em quatro partes; síncope e contratempo. Escrita do ritmo organizando-o por U.T. Reconhecimento da tônica, 3 ^ª M do grau que inicia a anacruse de uma melodia.	Imitação e escrita das frases rítmicas com articulações que utilizam a subdivisão do tempo em quatro partes.	
18/02/2017	2	17	Subdivisão da U.T. em quatro partes; síncope; compasso quaternário e tipo de início: anacrústico e tético. Reconhecimento da tônica e do modo de uma melodia. Sistematização das figuras rítmicas e suas proporções.	Escrita de motivos rítmicos.	
11/03/2017	3	14	Afinação e leitura musical cantada. Emissão de graus conjuntos; salto de 5 ^ª J e 8 ^ª J; arpejo de tônica e leitura a duas vozes. Pulso, divisão do tempo e contratempo. Sistematização dos intervalos, nos aspectos quantitativos e qualitativos e, um conceito de consonância e dissonância.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega. Reconhecimento da fundamental de tríades P.M. e P.m. para emitir 154(b)321, 5(b)321, 5(b)31. Leitura musical cantada de um duo. Atividade a duas vozes para que um participante afine o intervalo de 5 ^ª J.	
18/03/2017	4	13	Emissão vocal de acordes P.M. e P.m.; graus conjuntos e duo no pentagrama-elástico. Intervalos que compõem os acordes P.M. e P.m. e inversões de acordes.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega. Reconhecimento da fundamental de tríades P.M. e P.m. para emitir 154(b)321. Reconhecimento das pequenas formas musicais.	

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
25/03/2017	5	15	Acordes com função de T e D. Intervalos. Estrutura dos acordes P.M. e P.m. e o campo harmônico do modo maior. Nome das notas em movimento descendente. Intervalos de 3ªM e 3ªm. Intervalos formadores dos acordes P.M. e P.m. e os graus que compõem o acorde de T.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega formando os acordes de T e D. Reconhecimento dos acordes P.M. e P.m.	
01/04/2017	6	13	Pulso, compasso e identificação de síncope. Emissão vocal, reconhecimento da tônica e dos graus que compõem as pequenas formas musicais.	Emissão vocal e leitura musical cantada, realizada no elástico-pentagrama, das pequenas formas musicais criadas pelos colaboradores.	Os colaboradores do projeto de extensão <i>Percepção</i> coordenaram o encontro.
08/04/2017	7	13	Pulso, compasso, síncope e contratempo. Sistematização das notas reais ou notas do acorde e das notas melódicas de: passagem, bordadura, escapada, apojetura, antecipação e retardo.	Emissão vocal de 154(b)321. Escrita das células rítmicas utilizadas nas criações do encontro passado. Análise das melodias e da harmonia utilizada. Criação e escrita de dois compassos, membro de frase, utilizando notas do acorde de D.	Segundo o relatório de uma das integrantes, “descobrimos que toda nossa construção foi feita com base na tônica”.
29/04/2017	8	12	Sistematização dos nomes das figuras rítmicas, suas proporções e fórmulas de compasso.	Relacionando o aspecto rítmico ao repertório praticado no ECG.	Uma participante indagou o que eu gostaria de saber quando faço a pergunta “o que vocês querem trabalhar hoje?”
06/05/2017	9	18	Apoio e impulso do tempo. Divisão e subdivisão do tempo em quatro partes. Síncope regular e irregular.	Percepção, sistematização e escrita de células e frase rítmicas.	O coordenador explicou sobre o período histórico, estilo musical e dados biográficos de Beethoven, compositor que será ouvido no concerto da Sala Cecília Meireles em 27 maio 2017 por todos presentes.

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
13/05/2017	10	12	Divisão e subdivisão do tempo em quatro partes. Síncope regular e irregular e, contratempo.	Emissão vocal, afinando, sustentando e entregando o som e formando um acorde P.M. Leitura rítmica das folhas didáticas: <i>Textos conhecidos - Ritmos diferentes e;</i> <i>Ritmo - U.T. 4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo.</i> Emissão e criação melódica com os ritmos trabalhados. Leitura musical cantada das alturas indicadas no elástico-pentagrama.	Os colaboradores do projeto de extensão <i>Percepção</i> coordenaram o encontro.
20/05/2017	11	12	Síncope regular e irregular, ligadura rítmica e, contratempo. Intervalos e funções principais.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega. Emissão do trecho melódico 154321 nos modos maior e menor. Emissão vocal, passar a altura afinando a 8ªJ e uma tríade maior. Cantar as melodias criadas pelos colegas no encontro anterior. Harmonizar as melodias com as funções principais, T, S e D. Análise das melodias criadas no dia 13/05/2017, no 10º encontro. Escrita de outras melodias para serem acompanhadas com as funções de T e D.	

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
03/06/2017	12	15	Reconhecimento da tônica e dos graus. Funções de T e D.	Elástico-pentagrama e jogo de reconhecimento das pequenas formas musicais. Emissão vocal e reconhecimento das sequências melódicas 54321; 17121; 17171; 12171; 1545; 14371; 15151; 44133; 11171; 11151; 11771; 12121 e 12321. Emissão em graus e nas alturas absolutas. Reconhecimento dos graus que compõem as pequenas formas musicais. Leitura da partitura, cartela do <i>Funk da bordadura</i> .	
10/06/2017	13		Reconhecimento da tônica e do grau inicial e final de uma melodia. Funções principais T, S e D.	Cantar a melodia tradicional folclórica, “cai, cai balão” em diferentes tonalidades. Identificar a tônica e os graus da melodia. Atividades realizadas no elástico-pentagrama	As atividades foram suspensas por causa do conflito armado na comunidade.
01/07/2017	14	16	Escrita das células rítmicas organizando-as pela U.T. Fraseologia e funções principais. Síncope regular e irregular.	Elástico-pentagrama e escrita de uma melodia com duas frases, pergunta e resposta, para ser acompanhada pelas funções principais de T-S-T-D’ T-S-D-T.	Relato dos ensaios da OCG-B e C, além do relato de conversas com sugestões para as atividades no ECG.
15/07/2017	15	70			Relato da apresentação da criação coletiva. <i>Por que isso acontece?</i> no ECG, no evento de encerramento das atividades do final do primeiro semestre de 2017

Teoria 3

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
11/02/2017	1	10	Compasso simples binário, ternário e quaternário; divisão do tempo em duas partes iguais; síncope e contratempo. Tons e semitons; 2ªM e 2ªm; estrutura da escala maior (2ªM - 2ªM - 2ªm - 2ªM - 2ªM - 2ªM - 2ªm); armadura de clave; tonalidades homônimas, relativas e enarmônicas; modo maior e menor; intervalos de 3ªM e 3ªm e formação de acordes.	Escuta da melodia tradicional folclórica <i>cravo brigou com a rosa</i> com alterações na estrutura da escala, propostas pelos participantes. Leitura musical cantada do cânone a quatro vozes de Haydn; salto de 5ªJ entre o primeiro e quinto grau e, graus conjuntos. Improviso melódico tendo como base a frase rítmica da folha <i>Textos conhecidos ritmos diferentes</i> .	Relato da reunião em que fui solicitada a dar aulas de Teoria 3.
18/02/2017	2	14	Fraseologia, tipo de início, síncofes e contratempo. Estrutura dos acordes P.M.	Reconhecimento do modo, da tônica e do compasso de uma música. Atividades de leitura musical no elástico-pentagrama.	
11/03/2017	3	16	Fraseologia, tônica, modo, compasso e tipo de início e harmonia.	Participantes tocaram músicas de seus repertórios para os colegas identificarem o que foi sistematizado. Improviso realizado com a base harmônica da música tocada para análise.	
18/03/2017	4	14	Fraseologia, tônica, modo, compasso e tipo de início e harmonia.	Participantes tocaram músicas de seus repertórios para os colegas identificarem o que foi sistematizado. Improviso realizado com a base harmônica da música tocada para análise. Emissão vocal e reconhecimentos dos graus.	

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
25/03/2017	5	14	Compasso simples e composto. Notas reais e melódicas. Análise das partituras das músicas tocadas no encontro anterior.	Improviso sobre o encadeamento harmônico de T e D7 utilizando a nota melódica de bordadura.	
01/04/2017	6	14	Triades e os intervalos de 3ªM e m.	Material didático folha <i>Teoria 3 – ECG</i> .	Os colaboradores do projeto de extensão <i>Percepção</i> coordenaram o encontro.
08/04/2017	7	14	Intervalos de 2ª e 3ª. Triades e armadura de clave.	Jogo de falar o nome das notas para formar quantitativamente um determinado intervalo, no pulso dado. Apresentação da criação musical realizada no horário de <i>Percepção-sábado</i> .	Os participantes acharam conveniente fazermos avaliações também por escrito.
29/04/2017	8	14	Intervalos e acordes	3 folhas de exercícios	
06/05/2017	9	12	Intervalos.	Reconhecimento da qualidade do acorde P.M. ou P.m. Avaliação escrita e exercícios de intervalos.	Primeira avaliação escrita de Teoria3.
13/05/2017	10	12	Intervalos diatônicos. Síncopa regular e contratempo. Graus que compõe a função D.	Análise dos intervalos encontrados nas melodias criadas no encontro <i>Percepção-sábado</i> do dia 13/05/2017. Folha de exercício <i>Intervalos diatônicos – utilize a nota</i> . Leitura musical no elástico-pentagrama.	Os colaboradores do projeto de extensão <i>Percepção</i> coordenaram o encontro.
20/05/2017	11	13	Pulso, compasso, tipo de início e divisão de tempo. Escrita de pequenos trechos melódicos com graus conjuntos e salto do 5-1. Percepção de acordes P.M. e P.m. Intervalos encontrados em uma tonalidade e intervalos construídos a partir de uma nota. Regras de ortografia musical.	Audição, repetição, memorização, sistematização e escrita de pequenos trechos melódicos com graus conjuntos e salto do 5-1. Roteiro para escrita de melodias	Refizemos a primeira avaliação escrita.

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
3/06/2017	12	14	Tonalidades: relativas, homônimas e enarmônicas. Movimento ascendente e descendente. Intervalos diatônicos e regras de ortografia.	Jogos para se trabalhar armaduras de clave e intervalos de 3ª. Correção dos exercícios e leitura rítmica	
24/06/2017	13	13	Paisagem sonora. Contratempo, divisão e subdivisão do tempo. Intervalos diatônicos melódicos e harmônicos. Glissando.	Conversa sobre o conflito armado do dia 10 de junho. Escuta e montagem do quebra-cabeça da música <i>Snowforms</i> de Murray Schafer. Criação com os objetos sonoros do roteiro rítmico das ações da paisagem sonora do dia 10 de junho <i>Por que isso acontece?</i> .	Relato das primeiras conversas com a coordenadora do ECG para a formação de um grupo de estudos que discuta e experimente metodologias para serem empregadas nas atividades de instrução no ECG e núcleos.
01/07/2017	14	12	Fraseologia. Análise das melodias criadas. Síncope irregular e quiáltera. Funções principais. Intervalos e dissonâncias. Nota melódica de passagem. Graus que compõem as funções principais.	Elaboração do roteiro para a criação de melodias. Encadeamentos harmônicos para acompanhar as melodias T-S-T-D-T-S-D-T. Criação, leitura e roteiro para apresentação das melódicas.	Os conteúdos sistematizados ao longo do semestre foram empregados nas criações.
15/07/2017	15	16	Pulso, compasso, divisão do tempo e síncope irregular. Tônica, modo, graus conjuntos e saltos entre o 1-5 e 5-1. Escrita de acordes das funções T, S e D. Ortografia musical. Intervalos.	Agrupamento das articulações por U.T. Circular intervalos de 2ªm, 3ªm e M dentro de um contexto melódico, intervalos, nota melódica de passagem e ortografia.	Relato da avaliação do grupo dos encontros de Teoria 3 no primeiro semestre de 2017. Correção da segunda avaliação e análise das duas avaliações escritas realizadas em Teoria 3.

Percepção – professores e monitores

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
17/02/2017	1	5	Altura absoluta e relativa. Inversão dos acordes P.M. e P.m. Identificação da fundamental do acorde.	Emissão vocal e criação de pequenas formas melódicas.	Resultado do questionário respondido por treze participantes dos encontros de Percepção - professores e monitores. Relato da reunião do dia 14 de fevereiro de 2017.
09/03/2017	2	9	Leitura musical cantada do duo nº 1. Funções principais. Identificação do modo e da tonalidade de uma música. Graus que compõem os acordes de T-S-D.	Emissão vocal de 154(b)321. Improviso melódico sobre a base harmônica T-S-T-D. Análise harmônica de um duo. Cantar uma música para identificar a tônica e o modo.	
23/03/2017	3	6	Graus e divisão rítmica. Funções principais e características das notas melódicas: bordadura; passagem; retardo; antecipação; escapada e apoiatura. Graus que compõem os acordes das funções principais.	Escrita de uma melodia tradicional folclórica, harmonização da melodia e criação de uma base rítmica para acompanhar o improviso melódico utilizando notas melódicas.	
30/03/2017	4	6	Consonância e Dissonância. Graus que compõem os acordes das funções principais e os acordes substitutos. Acorde de dominante do tom principal, D, e as dominantes secundárias, DD e D→. Características das notas melódicas de bordadura e passagem.	Emissão vocal dos graus que compõem as funções principais 135'146'725'1. Emissão da tônica. Audição e análise de melodias.	

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
06/04/2017	5	6	Escrita de pequenas formas musicais. Notas cromáticas. Consonância e Dissonância. Funções principais. Graus que compõem os acordes das funções principais e os acordes substitutos. Empréstimo entre os modos maior e menor. Estrutura do acorde de D. Análise da harmonia de uma música e identificação de DD e D→.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega. Emissão vocal dos graus que compõem triades T-S-D-T; T-s-D-T e T-S-DD7-D-T. Improvisos melódicos com notas cromáticas. Elástico-pentagrama para sistematizarem os trechos musicais cantados.	
20/04/2017	6	10	Acordes P.M. e P.m., tétrades compostas por P.M.com 7ªM e 7ªm. Classificação das tétrades em estáveis e instáveis. Estrutura do acorde de D. Graus que compõem as tétrades no campo harmônico do modo maior. Notas melódicas e suas características.	Emissão vocal, passando o som, para afinar, sustentar e entregar o som ao colega. Harmonização de melodias utilizando as funções principais e dominantes secundárias com 7ª, D7→.	
27/14/2017	7	5	Campo harmônico da escala maior. Funções principais e acordes substitutos. Escala cromática maior ascendente. D7→ das tonalidades vizinhas.	Emissão da escala cromática e diatônica a uma e duas vozes. Harmonização de melodia utilizando D7→. Leitura e análise harmônica de uma peça coral.	Relato do depoimento da funcionária do ECG.

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
18/05/2017	8	4	Pequenas formas rítmicas do gênero musical Hip-hop. Campo harmônico da escala maior e menor natural. Estrutura das tétrades de função D. Graus que compõem as tríades no campo harmônico do modo maior e menor naturais. Relação entre os acordes gerados no campo harmônico da escala maior e menor com as tonalidades vizinhas. Escala cromática maior e menor, ascendente e descendente. Graus que compõem os acordes de função dominante. Acordes de função dominante das tonalidades vizinhas, $D^7 \rightarrow$ e $D_{VII}^7 \rightarrow$.	Emissão da escala cromática e diatônica. Análise harmônica de música do repertório da OCG-A e de outras peças corais.	
25/05/2017	9	6	Consonância e dissonância; série harmônica e funções principais.	Emissão vocal 154(b)321, da tônica de um trecho melódico e dos arpejos e saltos entre os graus das funções T, S e D.	Relato de conversa com o regente da OCG-A e sugestões para os novos arranjos. Relato de conversa com os participantes dos encontros de Percepção – professores e monitores.
01/06/2017	10	6	Diferença entre grau e intervalo. Modos diatônicos: mixolídio e dórico.	No elástico-pentagrama foram criadas e experimentadas por meio da emissão vocal pequenas formas musicais no modo mixolídio. Análise de músicas do repertório da OCG-C e das criações dos participantes.	

Data	Encontro	Presentes	O que foi sistematizado?	Como foi praticado?	Outras observações
08/06/2017	11	3	Funções harmônicas principais T e D. Graus que compõem os acordes das funções principais; armadura de clave; intervalos e transposição.	Emissão de trechos melódicos com os graus das funções principais. Improviso melódico ao instrumento com a base harmônica T e D. Transposição melódica no instrumento.	
22/06/2017	12	7	Roteiro para escrita de melodias. Ritmo das articulações melódicas e ritmo harmônico. Funções harmônicas principais. Graus que compõem os acordes das funções principais; armadura de clave; intervalos; transposição; características das notas melódicas.	Escrita de uma melodia tradicional folclórica. Cantar a melodia com nome de nota em diferentes tonalidades. Percepção harmônica das funções principais e harmonização da melodia	
06/07/2017	13	9	Fraseologia: período e frase regulares; cadência suspensiva e conclusiva. Campo harmônico do modo maior; graus que compõem os acordes e característica da nota melódica escapada. Funções harmônicas principais; acordes substitutos das funções principais; acordes com 7ª. Condução das vozes a quatro partes da harmonia T-SII ⁷ -DD ⁷ -D ⁷ -T-DVII ⁷ -D ⁷ -T.	Improvisos sobre a base harmônica T-SII ⁷ -DD ⁷ -D ⁷ -T-DVII ⁷ -D ⁷ -T. Escrita, individual ou coletiva, da criação de quatro partes sobre a base harmônica T-S-D-T.	Relato da primeira reunião com a coordenadora sobre as atividades de instrução do ECG e núcleos. Relato da reunião com os músicos e regente da OCG-A.
13/07/2017	14	7	Funções harmônicas principais. Substituição de acordes com a mesma função. S ⁶ ₄ como bordadura. Empréstimo entre os modos maior e menor: T-s-D, t-S-D. Qualidade da 7ª do acorde de DVII.	Escrita individual da criação de quatro partes sobre a base harmônica T-SII-D-T. Interpretação e análise do que foi criado.	Relato da avaliação do grupo dos encontros de Percepção – professores e monitores no primeiro semestre de 2017.

No curso de férias, conheci quase todos que iriam realizar as atividades no primeiro semestre de 2017. As atividades de Teoria 3 eram presenciadas por muitos dos participantes de Percepção - sábado. Nos encontros de Percepção - professores e monitores, alguns monitores formados em 2016, moradores da comunidade, também estavam presentes. Os encontros foram organizados atendendo às especificidades entre as categorias, pois o nível de conhecimento e experiência musical entre os participantes eram bem diferentes. Assim, no curso de férias de 2017, realizado de 16 a 20 de janeiro, o público presente era bastante diversificado: as atividades de Percepção eram abertas aos participantes de todas as atividades do ECG, incluindo regentes, coordenadores, gestores, professores, monitores, estudantes e funcionária. Desta forma, as atividades realizadas tinham como intuito apresentar a percepção musical como uma possibilidade de instrução, que pode ser desenvolvida por meio de atividades divertidas. Solicitava-se aos presentes que participassem na medida de suas curiosidades, possibilidades e experiências. O curso de férias foi presenciado por, no mínimo, 20 e, no máximo, 28 participantes. Em média, houve 24 presentes.

Os encontros de Percepção - sábado e Teoria 3 tiveram início no dia 11 de fevereiro e foram encerrados em 15 julho de 2017. As atividades eram realizadas aos sábados, em horários diferentes: Percepção - sábado, das 13h às 15h e Teoria 3, das 16h às 18h. Já havia tido o meu primeiro contato com a maioria desse público durante o curso de férias. Entretanto, os músicos da orquestra OCG-C, que participaram das atividades no curso de férias, não puderam estar presentes nas atividades de Percepção realizadas aos sábados, já que havia superposição em relação ao horário em que aconteciam seus ensaios.

Sendo assim, as atividades de Percepção - sábado eram presenciadas prioritariamente pelos estudantes, futuros monitores, que concluiriam suas formações no ECG em 2017. Em menor número, participaram também alguns monitores formados em 2016, que estiveram presentes nos encontros de Percepção em 2016 e alguns sujeitos que se interessavam pelas atividades promovidas pelo ECG. Estes eram encaminhados pela coordenadora para participarem das atividades de Percepção, pois desde o início ficou estabelecido que as atividades de Percepção seriam para todos, independentemente do nível de experiência musical, sendo abertas para quem pudesse e quisesse participar. Era comum que estas atividades fossem presenciadas pelos dez monitores em formação e por ex-estudantes dos anos anteriores. Em média, as atividades de Percepção - sábado tiveram 14 participantes, sem considerar os encontros atípicos de 10 de junho e 15 de julho, que reuniram, no mínimo, 11 e, no máximo, 18 integrantes.

Os encontros de Teoria 3 eram direcionados aos 10 monitores em formação, mas foi comum o comparecimento de outros interessados. Estas atividades eram realizadas no mesmo horário de Teoria 1 e 2, ministradas pela coordenadora do ECG. Os encontros de Teoria 3, em média, foram realizados com 13 presentes e participaram, no mínimo, 10 e, no máximo, 16 estudantes.

Os encontros de Percepção - professores e monitores eram presenciados por regentes, professores e monitores que concluíram suas formações no ECG em 2016. Voltados para a percepção musical, eles foram realizados pela primeira vez no ECG no primeiro semestre de 2017. Alguns deles foram cancelados, bem como o ensaio da OCG-A, por não ser considerada segura a entrada ou permanência na comunidade. Quase todos os participantes destes encontros eram músicos da OCG-A. Em uma ocasião, foi realizada uma apresentação da OCG-A no mesmo horário, em outra localidade de Niterói. Só puderam estar presentes três integrantes. As atividades de Percepção para professores e monitores, em média, tiveram seis presentes com, no mínimo, três e, no máximo, 10 participantes.

A atividade de instrução desenvolvida no ECG se deu em conjunto, pois diversos saberes dos participantes foram compartilhados durante as ações, contribuindo, de forma colaborativa, para o desenvolvimento de todos.

Um dos exemplos de cooperação entre os participantes para a atividade de instrução pôde ser observado quando os colaboradores coordenaram as atividades¹⁵⁹ de Percepção e Teoria 3, no dia 01 de abril, sendo essa a primeira ocasião em que os colaboradores se substituíram. Após a atividade de canto e criação no elástico-pentagrama, os participantes sistematizaram conjuntamente boa parte do que haviam criado. No encontro de Teoria 3, para treinarem a sistematização dos intervalos diatônicos, foi distribuída uma folha de exercícios. Alguns participantes apresentaram dúvidas. Assim, primeiramente, todos foram recordando como se qualificam os intervalos. Após observarem que nem todos estavam compreendendo o conceito por meio da escrita, explicou-se o mesmo por meio da audição e, por fim, por meio da posição dos dedos na corda do violino. Portanto, os aspectos motor e visual também colaboraram para a compreensão do conteúdo trabalhado. No relatório da colaboradora do projeto de *Percepção* se pode constatar um exemplo de instrução no qual o aspecto motor, além dos visuais e sonoros, foi empregado.

¹⁵⁹ Relatórios Percepção - sábado e Teoria 3, encontro 6, realizado no dia 01 abr. 2017.

[um participante] teve muita dificuldade para entender o que seria maior e menor, disse que seria mais fácil de responder se tivesse a partitura das músicas para analisar pois não as conhecia, [o colaborador] ficou tocando no teclado para que ele tentasse identificar sonoramente. Tentei demonstrar mais concretamente essa teoria através da nossa vivência com o violino, analisando as distâncias dos dedos ao tocar cada intervalo vendo que nos intervalos maiores a distância é maior e nos menores a distância é menor.¹⁶⁰

Uma condição inicial para que um sujeito tenha a possibilidade de tocar um instrumento se dá por meio do desenvolvimento técnico, que compreende ações motoras adequadas às características físicas e sonoras do instrumento. Portanto, não se trata de identificar o músico como um ente que tem uma habilidade especial, mas como o resultado do autodesenvolvimento, uma vez que houve empenho em realizá-lo. A possibilidade de tocar um instrumento melódico ou harmônico não necessariamente promove uma escuta atenta às sonoridades produzidas. Então, por meio das atividades voltadas para a percepção musical, procurou-se focar na escuta e na tomada de consciência dos materiais sonoros empregados no fazer musical individual e coletivo.

Assim, a atividade desenvolvida no ECG foi realizada com grupos compostos por sujeitos de diferentes níveis de experiência e de conhecimento musical. Alguns participantes tinham graduações em música; outros cursavam graduações diversas, mas todos estavam tocando em alguma OCG e fazendo ou já tendo feito suas formações no ECG. O intuito das atividades de Percepção e Teoria 3 era promover encontros em que todos se sentissem envolvidos com as atividades para que, independentemente do repertório e da metodologia, a atividade de instrução proporcionasse a cada um o desenvolvimento de acordo com seu tempo e ritmo. Assim, uma das estratégias adotadas, para que soubéssemos o que deveria ser focalizado em cada encontro, era perguntar aos presentes qual ou quais conteúdos gostariam que fosse trabalhado. Constantemente era feita a indagação: “o que vocês querem trabalhar hoje?”. Assim, algumas dúvidas ou curiosidades eram apresentadas pelo grupo. Partia-se dessa pergunta que, de certa forma, os estimulava a pensar, analisar, perceber o que em suas práticas musicais gostariam que fosse trabalhado nas atividades a cada semana. Assim, criava-se a possibilidade de que todos falassem e fossem ouvidos e, por meio dessas conversas iniciais, se direcionava quais atividades seriam desenvolvidas nos encontros. Desta forma e por meio das atividades propostas para a instrução, fui me aproximando, conhecendo e me

¹⁶⁰ Relatório da colaboradora do projeto de extensão *Percepção* e participante das atividades de Percepção e Teoria 3, graduanda em Pedagogia pela UFF. Este relatório refere-se aos encontros do dia 01 abr. 2017.

relacionando com os participantes. Desenvolvemos atividades partindo de suas curiosidades, do que queriam e gostavam de fazer, dos conteúdos que consideravam mais difíceis, dos repertórios e músicas que tocavam, etc. Assim, fui pesquisando e desenvolvendo materiais didáticos para que a atividade de instrução pudesse ser também desenvolvida em suas práticas como instrumentistas, docentes e regentes. Outro aspecto considerado importante é que se procurou desenvolver atividades de instrução por meio de jogos, com o intuito de descontrair o grupo e, quando possível, para os participantes utilizarem seus corpos em movimento. Os encontros tinham diferentes dinâmicas e davam oportunidade de se trabalhar com os conteúdos propostos. Foram realizadas atividades nas quais todos podiam participar, independentemente do nível de experiência e de conhecimento.

Quando o grupo não se expressava ou decidia, eu dava continuidade ao que havíamos trabalhado anteriormente. Segundo o relatório de um participante das atividades, esta dinâmica se realizava da seguinte maneira:

Durante as aulas, a professora pergunta aos alunos o que eles gostariam de aprender, ela ouve cada um e de fato o que aprendemos em aula é o que os alunos pedem, os pedidos variam entre: ritmo; ditado melódico; solfejo; harmonia, entre outros assuntos, e a aula se desenvolve de acordo com o interesse dos alunos, porém, percebe-se que a professora tem um planejamento, e consegue adaptá-lo ao interesse do grupo, ao final da aula, a professora anota o que foi trabalhado, registra as atividades em fotos e vídeos, na semana seguinte retoma o que foi estudado, dando continuidade da mesma maneira, perguntando o que os alunos gostariam de aprender.¹⁶¹

Assim, trabalhávamos o desenvolvimento da percepção musical por meio da análise auditiva e de partituras, exercícios e treinos, para que se desenvolvesse a possibilidade de: imitar; memorizar; entoar; direcionar a atenção para o outro, para si e para o conjunto; controlar a afinação e perceber e analisar o que se escuta externamente e internamente. Dessa forma, pôde-se desenvolver o pensamento reflexivo até mesmo com uma pequena forma musical. Ao sistematizar os materiais sonoros presentes em suas práticas individuais e coletivas, se propiciava a tomada de consciência por parte deles, o que poderia lhes possibilitar o reconhecimento dos conteúdos sonoros, de modo a se dispor deles com liberdade.

Um caminho metodológico adotado, por meio de atividades para o desenvolvimento da percepção musical, foi o de se focar na emissão vocal, leitura e escrita musicais. Deste

¹⁶¹ Relatório do dia 10 de novembro de 2017 de um participante das atividades de Percepção e Teoria 3, graduando em Pedagogia pela UFF.

modo, procurou-se possibilitar o desenvolvimento de novas formações (ou, neoformações); o surgimento de algo que não existia anteriormente. Estas novas funções psíquicas alteraram a forma como os participantes se relacionavam com o meio e com o seu fazer musical individual e/ou coletivo. Nos últimos encontros¹⁶² do semestre, Teoria 3 e Percepção - professores e monitores, foram realizadas autoavaliações e avaliações das atividades de instrução. Os participantes relataram o que haviam percebido em si e o que havia se modificado depois dos encontros do primeiro semestre. Aqui será relatado um trecho dessas narrativas.

Dois integrantes disseram que as atividades de Percepção/Teoria os ajudaram a ler melhor as partituras. Alguns relataram estar com mais facilidade na identificação da tonalidade, nos estudos das escalas e dos modos. Outros dois ressaltaram que o aspecto harmônico trabalhado estava ajudando na leitura da partitura ao piano, para um, e para outro, na escrita de arranjos. Outro ressaltou que a atividade de passar o som, com as mãos, o ajudou a reproduzir a mesma altura que o colega passava. Lembrou que antes não conseguia cantar a mesma nota que era entregue. Um participante disse ter melhorado muito, pois antes as notas “eram barulho”, mas agora conseguia identificar as alturas.¹⁶³

O integrante que percebeu as sonoridades como “barulho” não conseguia, inicialmente, imitar vocalmente uma altura que o colega passava na atividade de “passar o som”. No decorrer das atividades semestrais de Percepção - sábado e Teoria 3, no entanto, ele teve a possibilidade de se desenvolver entoando e sustentando a afinação. Foi o primeiro semestre que ele fez atividades de Percepção. Observou-se que, com esse desenvolvimento, emergiu uma nova formação que alterou também sua prática musical. Tal formação possibilitou que ficasse mais atento à afinação do seu instrumento e do grupo. Inicialmente, esse participante começou a identificar se as alturas se moviam ascendente ou descendente e, em um momento posterior, já conseguia relacionar e identificar as alturas dentro de um contexto tonal. Partindo deste exemplo, pois houve outros participantes com um desenvolvimento semelhante, pode-se fazer uma analogia entre algumas formações. Comparativamente há similaridade entre o desenvolvimento da fala até o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da emissão vocal cantada e o pensamento reflexivo das formas musicais, como o desenvolvimento da escrita textual e da escrita musical. Observa-se que

¹⁶² Relatórios Teoria 3, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017 e Relatórios Percepção – professores monitores, encontro 14, realizado no dia 13 jul. 2017.

¹⁶³ Relatórios Teoria 3, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017.

essas novas formações alteram a relação com o meio, pois geram transformações na maneira como os participantes se relacionam com o fazer musical individual e coletivo.

Assim, por meio da percepção musical, pode-se também nutrir e desenvolver a imaginação musical, pois as formas musicais podem ser apreendidas e decodificadas. Ou seja, para se desenvolver a imaginação musical e dominar as ferramentas culturais relacionadas ao fazer musical, há um percurso a ser desenvolvido, e esse processo se dá de diferentes maneiras em cada um de nós. Como já apresentado anteriormente, a imaginação e a criação não são processos espontâneos: são nutridos pelas experiências e vivências de cada sujeito.

É importante salientar que assim como para falar não é preciso saber ler e escrever textos, para se fazer música não é necessário ler e escrever música. A leitura e a escrita musical possibilitam o desenvolvimento, pois, ao se observar uma partitura e se ter a possibilidade de formar uma imagem sonora do que se vai escutar, o músico pode também imaginar como quer interpretar, tornando-se um sujeito ativo e mais consciente do seu fazer musical.

Pode-se também fazer uma analogia com a leitura de um texto de maneira silenciosa, quando se imaginam personagens, ruas, cores, sons, etc. que constituem a cena descrita no texto que se lê. Outra possibilidade que se tem é a de poder escrever o que se imagina sonoramente, para que o tempo não dilua a ideia musical que passa na imaginação de cada sujeito. Mas não se pode gravar o que se imagina ou cria? O que diferencia gravar de escrever é que, quando se escreve, mesmo que uma pequena forma musical apenas, é necessário decompor e se tornar consciente de cada articulação rítmica e de cada altura, o que pode dar a possibilidade ao sujeito de se apropriar de outra maneira de sua ideia musical. Poder escrever o que se ouve, o que se quer tocar, ou o que se quer lembrar é dominar diferentes ferramentas culturais e funções psíquicas. Ao escrever ou ao se tornar consciente dos materiais sonoros que compõem o imaginado, pode-se decompor para recompô-lo de outra forma, o que pode impulsionar uma criação musical, uma nova possibilidade de expressão ou dar forma, por meio da arte, a energias que, por vezes, não são empregadas e consideradas funcionais. Portanto, a leitura e a escrita musical aqui são tratadas como mais uma das possibilidades desenvolvidas historicamente que nos permitem tornar conscientes as sonoridades cotidianas produzidas e percebidas na externalidade, bem como as que nos atravessam, transpõem e nos transportam por caminhos que nos aproximam de nós mesmos.

Nos encontros também conversamos sobre metodologias para a instrução musical, principalmente nos encontros de Teoria 3 e Percepção – professores e monitores. As atividades realizadas tinham a perspectiva de desenvolver um tipo de audição que ultrapassasse uma

escuta do já conhecido e familiarizado, através do qual pudéssemos, portanto, desenvolver uma escuta que transgredisse a escuta cotidiana.

Como já exposto, era comum que nos encontros, com exceção do curso de férias, as atividades iniciassem habitualmente com a minha pergunta: “o que vocês querem trabalhar hoje?”. Em duas ocasiões fui questionada. Uma integrante¹⁶⁴ solicitou que esclarecesse sobre o que de fato eu gostaria de saber quando fazia esta pergunta e, em outro grupo, uma das participantes¹⁶⁵ me devolveu a questão: “o que você gostaria de ensinar?”.

No primeiro questionamento, respondi que a base do trabalho desenvolvido no ECG era na área da percepção musical, voltado para a leitura e a escrita musical que tem como suporte o pentagrama, e que poderíamos desenvolver atividades focalizando o aspecto rítmico, melódico ou harmônico. Dessa forma, seria interessante partir do interesse do grupo ou de conteúdos escritos ou sonoros relacionados à prática musical individual, coletiva, e das músicas ensaiadas nas OCGs. E, para a segunda indagação, foi respondido que considerava que a tomada de consciência dos materiais sonoros empregados nas práticas musicais poderia auxiliar os regentes e docentes em suas práticas, na medida em que poderiam interligar saberes entre as atividades e aulas desenvolvidas no ECG, bem como experimentar criar e adaptar músicas e exercícios didáticos para os participantes e grupos. As duas indagações foram realizadas por sujeitos que não haviam presenciado os encontros de Percepção nos anos anteriores; portanto íamos nos conhecendo no decorrer do primeiro semestre de 2017. É interessante observar que as participantes que indagaram, apesar de integrarem grupos distintos e não realizarem atividades conjuntamente (uma estudante e uma professor), se posicionaram quase na metade dos encontros relatados; a primeira no oitavo e a outra no nono encontro. As duas indagações partiram de integrantes que eu havia conhecido no curso de férias; portanto, compreendo que o questionamento delas se deu quando se sentiram mais confortáveis para explicitarem suas dúvidas.

Alguns integrantes respondiam à pergunta inicial, “o que vocês querem trabalhar hoje?”, mas após as indagações os participantes dos dois grupos revelaram com mais objetividade, clareza e fluência suas dificuldades, ou seja, que tinham pouca ou nenhuma experiência e o que gostariam de trabalhar. Dessa forma, a solicitação para se desenvolver as atividades partia do grupo, mas era mais comum que eu tomasse a iniciativa de propor como deveriam ser realizadas e impulsionadas, pois dispunha de jogos e material didático para

¹⁶⁴ Relatório Percepção - sábado, encontro 8, realizado no dia 29 abr. 2017.

¹⁶⁵ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 9, realizado no dia 25 maio 2017.

trabalhar diversos conteúdos musicais. Optou-se sempre por trabalhar a leitura e escrita de tal forma que tudo que fosse sistematizado viesse a ser praticado por meio de diferentes atividades em que todos pudessem criar utilizando-se da emissão vocal, leitura musical cantada ou instrumental e/ou escrita musical. Impulsionava-se a criação musical por meio de alguma solicitação, depois ela era sistematizada e, ao analisá-la, se verificava o que haviam empregado em suas criações, para que pudessem se tornar conscientes dos materiais sonoros utilizados.

Assim, ao analisar o que haviam criado¹⁶⁶ no dia 01 de abril, quando os encontros de Percepção - sábado e Teoria 3 foram coordenados pelos colaboradores, os participantes puderam verificar o que empregavam em suas criações, e ao tomarem consciência dos materiais sonoros empregados, foram propostas atividades para que pudessem utilizar outros conteúdos sonoros já sistematizados mas não utilizados naquelas criações.

A aula de percepção musical começou com a dúvida pendente sobre o ritmo que fizemos no sábado passado. [...] No fim chegamos à conclusão de que realmente havia uma síncope [...] em seguida fizemos análise da música que criamos para harmonizá-la. Por fim descobrimos que toda nossa construção foi feita com base na tônica. Em seguida nosso desafio foi construir mais dois compassos um de função de dominante e outro de tônica.¹⁶⁷

Dessa forma, eram apresentadas atividades para que os participantes fossem utilizando os materiais sonoros presentes em suas práticas musicais e que já haviam sido sistematizados e experimentados de diferentes formas nos encontros. Ao se sugerir que todos criassem por meio da emissão vocal ou da escrita, observou-se de quais ferramentas culturais alguns participantes já haviam se apropriado e quais materiais sonoros precisavam ser mais experimentados e treinados.

Ao se trabalhar com o recurso da leitura e da escrita musical poderiam: criar arranjos e músicas; adaptar e criar exercícios didáticos para cada grupo ou integrante; criar partes facilitadas para os sujeitos com menos experiência no instrumento, dentre outras possibilidades.

Os participantes refizeram a atividade de criação proposta no último encontro. Com isso, puderam reelaborar o que haviam escrito com o intuito de que o próprio grupo conseguisse tocar, pois foi observado que não haviam tocado o que escreveram no último encontro. Uma das participantes

¹⁶⁶ Relatório Percepção - sábado, encontro 7, realizado no dia 08 abr. 2017.

¹⁶⁷ Relatório do dia 09 de abril de 2017 da colaboradora do projeto de extensão Percepção e participante das atividades de Percepção e Teoria 3, graduanda em Pedagogia pela UFF.

que está ministrando aulas em outro espaço educacional observou o quanto estas atividades vêm auxiliando sua prática didática. Ao avaliar o que fizemos no semestre, o grupo demonstrou a intenção de continuar trabalhando a percepção, harmonia e elaborar material didático direcionado às turmas que dão aulas.¹⁶⁸

Uma das propostas, ao se trabalhar com a percepção musical, era de que cada um pudesse desenvolver o domínio dos conteúdos sonoros comuns em suas práticas, para que pudessem ter a liberdade de dispô-los, também, por meio das atividades de imaginação e de criação. Assim, a atividade de instrução foi sempre focada em relacionar os saberes e realizar atividades para que todos pudessem se desenvolver e se apropriar das ferramentas culturais que compõem os seus fazeres musicais. Disporiam, assim, de recursos melódicos, rítmicos e harmônicos que poderiam ser empregados em suas práticas instrumentais e docentes, bem como em suas criações musicais.

Indaguei, então, quais modificações percebiam em suas práticas instrumentais e pedagógicas. [...] Duas disseram que já haviam visto diversos conteúdos abordados nestes encontros, na graduação, mas, agora, trabalhados de outra maneira, puderam compreendê-los melhor. Assim, uma relatou ter ficado motivada a pensar em diversas estratégias de ensino para trabalhar os conteúdos com os estudantes. Vários participantes disseram que os encontros ajudaram a compreender melhor o aspecto harmônico. Outro disse que, como a harmonia foi abordada de uma maneira mais divertida e livre, conseguiu guardar melhor as informações e que isso o tem ajudado a escrever arranjos. Uma graduada em música disse que antes ficava apreensiva com o aspecto harmônico, mas agora está mais à vontade; inclusive, está dirigindo um coro na escola em que dá aulas, fazendo arranjos para o coro e harmonizando melodias.¹⁶⁹

Ao desenvolver atividades por meio da percepção musical, também se tinha a perspectiva de que os participantes encontrassem soluções musicais e não ficassem paralisados quando não tocavam uma altura, uma articulação rítmica ou uma pequena forma musical de acordo com o que estava escrito na partitura. Alguns participantes da OCG-B relataram que, ao ingressarem na orquestra, não se sentiam seguros tecnicamente para tocarem o repertório trabalhado. Todos esses participantes integravam o naipe do segundo violino. Esse naipe, segundo os músicos, não tinha a melodia como guia para se localizarem no texto musical.

[...] alguns integrantes estudam violino há pouco mais de um ano e estão na OCG-B. Os participantes da OCG-B disseram que a parte do segundo

¹⁶⁸ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 14, realizado no dia 13 jul. 2017.

¹⁶⁹ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 14, realizado no dia 13 jul. 2017.

violino é mais rítmica e a do primeiro, prioritariamente melódica. [...]. Indaguei se a dificuldade era em relação à motricidade para tocar o instrumento. Responderam afirmativamente. Prossegui perguntando se o repertório que vinham ensaiando estava de acordo com o nível técnico do grupo. Vários disseram que o repertório trabalhado exigia mais experiência. Então, perguntei se levavam a partitura para casa e se estudavam. Disseram que também reconheciam a necessidade de estudar mais.¹⁷⁰

Assim, quando não tocavam algo de acordo com a partitura, ficavam paralisados e não conseguiam retomar a música de outro ponto. Dessa forma, treinou-se em diferentes atividades empregar os materiais sonoros encontrados no repertório, para que os participantes treinassem, conversassem e conseguissem encontrar soluções rítmicas, melódicas e harmônicas que os auxiliassem na retomada da música. Também foram realizadas atividades com os professores e monitores para que treinassem transposição e encontrassem conjuntamente soluções técnicas para tocarem seus instrumentos em diferentes tonalidades. O grupo dos professores e monitores é formado prioritariamente por músicos que tocam na OCG-A.

[...] após, pedi que tocassem a melodia [*Capelinha de melão*], se possível sem dar um compasso de pausa entre os solistas. A cada retomada da melodia e harmonia, deveriam tocar em uma tonalidade diferente. Primeiramente transpondo por 2^oM, depois por 2^am. Foram descobrindo em conjunto qual a melhor posição para que ficassem mais confortáveis para tocar a melodia em determinadas tonalidades.¹⁷¹

Algumas atividades foram motivadas por certa prática musical realizada pelos integrantes, a exemplo dos encontros¹⁷² no início do semestre de Percepção - sábado e de Teoria 3. Nestes encontros, um pequeno grupo de estudantes realizava uma frase rítmica com mãos alternadas na carteira e, no outro, uma participante cantava uma melodia e se acompanhava ao violão. Assim, íamos perceber a presença dos conteúdos previamente sistematizados nas aulas que os participantes fizeram de Teoria 1 e 2. Sistematizar, por meio da percepção musical, as atividades que os participantes realizavam parecia impulsioná-los a ficarem mais atentos ao que produziam sonoramente. Assim, eram trabalhadas inicialmente a motricidade e a afinação, por meio da imitação, memorização e atenção. Posteriormente, eles decompunham o fazer musical, impulsionados e orientados por meio das perguntas que lhes

¹⁷⁰ Relatório Teoria 3, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017.

¹⁷¹ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 12, realizado no dia 22 jun. 2017.

¹⁷² Relatório Percepção - sábado, encontro 1, realizado no dia 11 fev. 2017 e o Relatório Teoria 3, encontro 2, realizado no dia 18 fev. 2017.

dirigia, com o intuito de que voltassem suas atenções para a escuta do que realizavam, para depois sabermos do que constituía aquele fazer musical, e então ele ser escrito. Portanto, a imitação e o decompor para recompor as pequenas formas musicais, possibilitou a alguns participantes outra percepção do fazer musical. Em diversas ocasiões, solicitei individualmente ou ao grupo, após o ensaio da OCG, ou quando ouvíamos alguma música, que cantassem a tônica, definissem o modo, o tipo de início, o grau que incidia no apoio do primeiro compasso, etc. Assim, alguns participantes iam ficando mais atentos às sonoridades presentes nas músicas que ouviam e/ou tocavam, que constituíam suas paisagens sonoras musicais, ou seja, controlavam suas funções psíquicas voltadas para o fazer musical.

O elástico-pentagrama, como descrito na seção “Jogos e atividades para o desenvolvimento da percepção musical”, foi um suporte com o qual se desenvolveram diferentes atividades nas quatro categorias de encontros relatadas e anexadas à tese. A utilização deste suporte permitiu trabalhar a percepção musical com os corpos em movimento enquanto se treinavam diferentes materiais sonoros. No elástico-pentagrama, também foram realizadas, por meio da escrita e da leitura musical cantada, atividades de imaginação e de criação de pequenas formas musicais acompanhadas rítmica e/ou harmonicamente. Conteúdos trabalhados no ECG e em graduações em música foram praticados utilizando-se também deste suporte. Assim, todos os participantes, independentemente do nível de desenvolvimento; tendo cursado Teoria no ECG, graduado ou graduando em música, poderiam trabalhar coletivamente aprendendo e colaborando com a instrução de todos.

Dentre as atividades relatadas na pesquisa, o emprego do elástico-pentagrama iniciou-se no curso de férias.¹⁷³ Primeiramente, colocando-me em movimento no elástico-pentagrama, pude demonstrar o caráter divertido de atividades que fazem uso da escrita e leitura musical. Tratava-se de uma “escrita” realizada com os pés, cuja participação foi por mim incentivada. Logo, alguns solicitaram caminhar nos espaços e linhas do pentagrama para poderem “ouvir” os seus passos.

Inicialmente, a regra para se caminhar no elástico-pentagrama era a de se mover por graus conjuntos para que todos tivessem a possibilidade de exercitar e cantar com segurança os passos do colega: [...] fui para o elástico-pentagrama e comecei a andar em graus conjuntos para que cantassem de acordo com a indicação dos meus pés. A dinâmica teve continuidade com os integrantes, alternando-se no elástico.¹⁷⁴

¹⁷³ Relatório Curso de férias, encontro 1, realizado no dia 16 jan. 2017.

¹⁷⁴ Relatório Teoria 3, encontro 2, realizado no dia 18 fev. 2017.

Geralmente as atividades no elástico-pentagrama iniciavam-se com alguém que caminhava nas linhas e espaços para os outros cantarem as alturas, os graus ou as notas indicadas pelos passos. Posteriormente, todos dispunham da possibilidade de “escrever” o que era emitido por mim ou por um participante. Assim, uma pequena forma musical era memorizada para que todos tivessem a oportunidade de descrever com os pés as relações entre as alturas entoadas. Inicialmente, observava e analisava como cada participante percebia e reconhecia o movimento ascendente e/ou descendente por graus conjuntos da forma musical e quais graus eram substituídos por outros de mesma função ou de função diferente, ou não eram reconhecidos, ou não estavam claros. Em seguida, dividia o grupo em dois ou três subgrupos de acordo com o nível de desenvolvimento e compreensão dos participantes. Cada subgrupo ficava sob a responsabilidade de um participante ou colaborador do projeto de extensão *Percepção*, sendo que o grupo que tinha menos experiência, inicialmente, ficava sob minha responsabilidade. Logo após, orientava um participante a criar pequenas formas musicais para que o grupo com menos experiência decifrasse o que havia sido entoado. Nos outros subgrupos os participantes se revezavam: um cantava, os outros memorizavam e identificavam o que havia sido emitido; depois quem cantava se posicionava no elástico-pentagrama e outro integrante de seu subgrupo passava a criar uma pequena forma musical para que os demais decifrassem e caminhassem no elástico-pentagrama.

A princípio, todos os participantes que cantavam deveriam emitir com precisão e consciência os materiais que compunham as pequenas formas musicais criadas na atividade naquele instante. Assim, desenvolvia-se o controle da emissão vocal, na medida em que os conteúdos sonoros eram pré-determinados; portanto quem era encarregado de cantar deveria ter a possibilidade de imaginar o que iria entoar e ter consciência das relações entre as alturas cantadas. Observava-se o nível atual de desenvolvimento dos participantes, por meio da emissão vocal, verificando quais materiais sonoros eram empregados, podendo assim se constatar quais destes haviam sido apropriados, se constituindo em patrimônio cultural.

Ao ser substituída por um participante, podia observar se cada integrante que cantava para cada subgrupo estava criando pequenas formas musicais compostas por graus conjuntos e salto entre o 1-5, ou se já estavam trabalhando com outros materiais sonoros, como arpejos, pois os materiais sonoros entoados para serem decifrados dependiam do desenvolvimento de cada subgrupo. As regras, inicialmente, eram as mesmas para todos os grupos, graus conjuntos e saltos entre 1-5. O que diferenciava era o tamanho da forma musical e o tempo que cada participante do subgrupo precisava para decifrar o que havia sido cantado. É importante salientar que ter domínio de quais materiais sonoros são empregados no fazer

musical, seja cantando, tocando ou em atividades de imaginação e criação, não é uma tarefa tão simples assim.

O grupo deveria decodificar o que eu havia cantado. Uma sequência de sons, portanto abstrato, que deveria se concretizar através dos passos. Muitas vezes quando é solicitado a um músico que escreva o que está ouvindo, parece um desafio impossível de transpor, pois não é tão fácil quanto parece. É comum que o exercício de escrever seja realizado em um caderno pautado, individualmente. Com tal procedimento, o educador não consegue acompanhar o raciocínio formulado na decodificação das alturas. Neste dia, os que se dispuseram a decodificar as alturas através dos passos não pareciam ter dificuldades, pois fizeram com desenvoltura. Ainda assim, observei alguns mais tímidos ou receosos para se colocarem no elástico-pentagrama. Quando foi solicitado que todos pegassem seus instrumentos musicais para poderem vivenciar de outra maneira o que estavam cantando e que haviam criado, muitos que estavam até o momento basicamente na observação começaram a participar mais efetivamente, talvez por considerarem que o fazer musical é unicamente tocar um instrumento. Nesse dia, passamos pelo canto, decodificação e criação, pois, para mim, um dos objetivos da percepção é que eles deem sons às suas imaginações. Como no dia anterior, os passos no elástico-pentagrama se tornaram dançantes. Os integrantes pareceram estar mais à vontade para realizar as práticas propostas pelas atividades da percepção musical. (FARIA, 2018, p. 34).

Uma característica marcante, observada em vários integrantes no ECG, é a desinibição corporal. O elástico-pentagrama em algumas ocasiões acabou se transformando em palco de coreografias dançantes e musicais, pois os corpos em movimento caminhavam ou dançavam representando no elástico-pentagrama o que cantavam. Quase todos participaram de alguma atividade no elástico-pentagrama, reproduzindo algo criado por algum deles, ou criando uma pequena forma musical significativa que se encaixava com a harmonia.

No decorrer do semestre, no sétimo encontro de Percepção (sábado) e Teoria 3, os integrantes haviam criado uma frase com três vozes e ficaram ensaiando uma coreografia para executarem no elástico-pentagrama. O pentagrama ia deixando de ser, para o grupo, um espaço no qual cada um se sentia isolado, para se transformar em um palco para se cantar e dançar. Assim, o encontro de Teoria 3 iniciou com a coreografia sonora do que haviam criado.

No intervalo entre Percepção e Teoria 3, alguns integrantes ficaram criando uma coreografia para ser executada no elástico-pentagrama. Ao final, solicitei que formassem três subgrupos para cantarem o que estava no quadro: o que havíamos sistematizado e criado em Percepção.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Relatório Teoria 3, encontro 7, realizado no dia 08 abr. 2017.

Nas atividades do elástico-pentagrama, foram empregados diferentes materiais sonoros, trabalhados ora cantando, tocando, identificando e/ou exercitando o nome das notas no pentagrama; alturas relativas e absolutas; intervalos melódicos e harmônicos, observando-se os aspectos quantitativo e qualitativo; articulações rítmicas; tríades; funções harmônicas; encadeamento harmônico das funções principais; resolução dos graus que compõem o acorde de dominante (D); resolução de dissonância; transposição das pequenas formas musicais; leitura musical cantada; notas melódicas; modos diatônicos; notas cromáticas; movimentos melódicos ascendentes e descendentes; e sistematização das alturas e articulações que compõem as formas musicais. Esses conteúdos foram trabalhados coletivamente e individualmente, por meio da escrita das alturas realizada com os pés; portanto, o aspecto rítmico foi empregado em todas as atividades com o elástico-pentagrama.

Observou-se que alguns integrantes ficavam andando e emitiam bem baixo as sonoridades dos seus passos. Concentravam-se nas sonoridades por vezes imaginadas que se relacionavam com o movimento de seus corpos. Parecia-me que estavam internalizando os conteúdos sonoros, experimentando-os como uma espécie de fala/canto egocêntrico.

Pareciam bem mais soltos, não só a voz e o instrumento estavam presentes nas atividades propostas, mas os seus corpos ritmicamente caminhavam ou dançavam, representando no elástico-pentagrama o que era cantado. Nos outros dias, até os que não pareciam à vontade ficaram sentados cantando, tocando ou falando o nome das notas. Fiquei bastante feliz e satisfeita com a participação mais ativa de todos. O visitante de Salvador, que até o momento não havia compreendido como era a leitura no pentagrama, passou a ficar no elástico na hora que terminaram as atividades. Ele fez algumas perguntas e logo ficou entretido com os seus passos; só quando tinha dúvidas é que perguntava.¹⁷⁶

O elástico-pentagrama possibilitou em diversas ocasiões me aproximar dos sujeitos de uma maneira afetiva, conseguindo uma maior proximidade com os participantes. Desta forma, foi possível apoiá-los para que pudessem trabalhar os conteúdos que até o momento não sabiam ou em relação aos quais não estavam seguros. Nos encontros realizados com os professores e monitores, foi solicitado que trabalhássemos com músicas do repertório da OCG-C, *Ungarescha & Salterello*, de Giorgio Mainerio. Ao concluírem que a música é modal e que o modo é o mixolídio,¹⁷⁷ solicitei que cada um criasse no elástico-pentagrama um

¹⁷⁶ Relatório Curso de férias, encontro 4, realizado no dia 19 jan. 2017.

¹⁷⁷ Modo diatônico maior cuja nota característica é o sétimo grau abaixado. A estrutura da escala é de: 2ªM-2ªM-2ªm-2ªM-2ªM-2ªm-2ªM.

motivo melódico ou uma frase para que pudéssemos cantá-los conjuntamente. Assim, todos poderiam fazer uma experimentação individual e coletivamente, cantar, imaginar e criar com os materiais sonoros característicos do modo mixolídio.

Duas participantes ficaram muito concentradas só nos seus passos e em suas emissões vocais, dando voz às suas experimentações e imaginações no modo mixolídio. Nesse momento, para ambas as participantes, parecia não ser apropriado ou mesmo oportuno dividir suas atenções. Estavam muito focadas e concentradas em seus passos sonorizados.¹⁷⁸

As duas participantes, da mesma forma que o visitante oriundo de um projeto de Salvador, ficaram entretidas com seus passos no elástico-pentagrama. Após a escrita e análise do que foi criado, os motivos melódicos e a harmonia resultante, as integrantes observaram que estavam muito concentradas em suas experimentações e criações; portanto, não conseguiram dar atenção ao que soava externamente, ou seja, ao entorno sonoro obtido com a criação dos participantes. A concentração no conteúdo sonoro dirigia a atenção das participantes para suas próprias criações. Realizava-se assim a autorregulação por meio da emissão vocal. De forma análoga à fala interna, que regula e organiza o comportamento, o canto interno centra a atenção dos participantes nas novas sonoridades produzidas e, em si mesmas, possibilitando às participantes se apropriarem do material sonoro por meio da emissão vocal que acompanha o movimento corporal. Esse momento do desenvolvimento ocorreu após imitarem e repetirem os materiais sonoros, que, por sua vez, eram apreendidos também por meio da autoinstrução, quando as participantes ficaram concentradas em seus cantos internos. Esta etapa do desenvolvimento foi observada quando os materiais sonoros eram experimentados externamente. Posteriormente, verificava-se por meio da emissão vocal, da leitura musical cantada e das atividades de criação se os materiais sonoros foram internalizados, se os participantes haviam se apropriado do conteúdo. Foi observado que, com o domínio dos materiais sonoros, os participantes se desenvolviam nas atividades em que trabalhavam com a emissão vocal, pois, como verificado, todas já haviam tocado músicas no modo mixolídio. Assim, a emissão vocal adquiria uma função instrumental de orientar e organizar os conteúdos sonoros a serem apreendidos. Essa etapa é importante para que os participantes se apropriem dos materiais sonoros.

Por meio das atividades no elástico-pentagrama, fomos nos conhecendo e nos aproximando. Trabalhou-se com as inseguranças no processo de entoar, cantar e identificar as

¹⁷⁸ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 10, realizado no dia 01 jun. 2017.

alturas e formas musicais. O medo do erro e o estranhamento em se trabalhar coletivamente com uma espécie de escrita realizada com os corpos em movimento foram progressivamente possibilitando a todos terem mais confiança para emitirem coletivamente e explicitarem o que conseguiam reconhecer.

A possibilidade de os participantes ouvirem uma pequena forma musical e compararem a escrita que imaginavam com a que deveria ser possibilitava trabalhar diferentes funções. Inicialmente se entoava por imitação uma pequena forma musical; posteriormente se imaginavam quais alturas e durações a constituíam. Logo após, caminhavam no elástico-pentagrama o que haviam imaginado ser a escrita da forma musical ouvida e emitida. Ao ouvirem do grupo como soava o movimento realizado no elástico-pentagrama, podiam verificar se a pequena forma musical memorizada inicialmente correspondia com o que imaginavam ser a escrita dela. Assim, foi possível depreenderem diferentes materiais sonoros. Por vezes, a ansiedade em saber quais as alturas que compõem uma determinada forma musical levava muitos a imaginarem uma escrita que não se relacionava com a forma musical ouvida ou mesmo imaginada.

Solicitei que todos repetissem um pequeno motivo melódico que cantei e analisassem quais graus estava emitindo. A sequência era: 1-2-3-2-1-7-1. Pedi a três integrantes que andassem, cada um de uma vez, no elástico-pentagrama. Escrevi no quadro o que haviam andado: 1-3-5-4-2-7-1; 1-7-6-5-6 e 1-2-3-2-1-7-1. O último acertou, porque todos começaram a cantar os seus passos. Isso facilitou a identificação por ele de que a sequência não começava com 1-2-3-4.¹⁷⁹

Os exercícios de sistematização focalizados nas aulas de Teoria também foram trabalhados coletivamente no elástico-pentagrama, a exemplo de quando um integrante se movimentou nas linhas e espaços do elástico-pentagrama para que os outros participantes nomeassem as notas em determinada clave.¹⁸⁰ Os passos no elástico-pentagrama geram um andamento¹⁸¹, que pode ir acelerando à medida que o grupo vai respondendo com mais fluência. Da mesma maneira, foram trabalhados intervalos ascendentes e descendentes. Ao se

¹⁷⁹ Relatório Percepção - sábado, encontro 4, realizado no dia 18 mar. 2017.

¹⁸⁰ Este conteúdo foi trabalhado em diversos dias no curso de férias; por exemplo, nos encontros 1 e 2, realizados nos dias 16 e 17 jan. 2017.

¹⁸¹ É a velocidade indicada para a realização da obra musical ou de um determinado trecho musical. Há diferentes andamentos indicados do lado esquerdo no início da partitura. É comum a utilização de expressões ou palavras em italiano como Largo, Andante, etc., de indicação de sinais metronômicos ou dos dois. Os sinais podem estabelecer a duração do tempo ou parte do tempo, a exemplo de um compasso binário simples cuja unidade de tempo (U.T.) é a semínima (♩), Larghetto ou ♩ = 65, refere-se a medida do tempo regular que serão sessenta e cinco marcações por minuto. (SCLIAR, 1985, p. 127; MED, 1996, p. 187).

trabalhar alguns conteúdos no elástico-pentagrama, a descontração do grupo revelou-se em diferentes ocasiões por meio do sorriso dos participantes.

O elástico-pentagrama demonstrou ser um suporte que pode ser utilizado em atividades para trabalhar a imaginação e a criação. Nos encontros em que foi utilizado, iam sendo propostas atividades para que todos pudessem participar, seja cantando, tocando, replicando, experimentando, imaginando ou criando. Assim, se pôde trabalhar simultaneamente e em conjunto com diversos níveis de experiência e de conhecimento.

A atividade “passando o som” também foi descrita na seção anterior deste capítulo. A princípio, no curso de férias, esta atividade foi proposta para que pudesse conhecer a emissão vocal dos participantes.¹⁸² Nela, cada educando deveria entregar uma altura para um colega, como se estivesse transportando-a com as mãos em forma de concha. Inicialmente, foi possível observar como os participantes entoavam, afinavam, sustentavam, entregavam o som, como colaboravam e auxiliavam o colega e, como todos cuidavam da sonoridade para que ela não se deslocasse descendentemente ou ascendentemente. Era de responsabilidade de todos a manutenção das sonoridades até o encerramento da atividade. Assim, os participantes que não tinham familiaridade com a emissão vocal poderiam se desenvolver com a colaboração de vários integrantes, pois como todos participavam da atividade, ao passar o som, cada um deveria colaborar com o colega para que ele emitisse a altura dada.

Essa atividade foi realizada em todas as categorias dos encontros. No curso de férias, foi empregada para introduzir outras atividades relacionadas à emissão vocal desenvolvidas posteriormente no elástico-pentagrama.

Em seguida, começamos a trabalhar a emissão vocal. Até então, na prática do elástico-pentagrama, o grupo apenas falava os nomes das notas. Ou seja, elas não eram cantadas. Como para a maioria dos integrantes cantar não é um hábito, promovi uma prática voltada para a emissão vocal: passar o som com as mãos em concha.¹⁸³

Por meio dessa atividade, se teve a possibilidade de treinar a imitação de uma altura, controlar a afinação, sustentar a emissão de um som e auxiliar o colega para que emitisse a altura dada. Cada integrante era, pelo ao menos em um dado momento, responsável pelo resultado sonoro do grupo. Era comum que participasse dessa atividade; entretanto, não podia

¹⁸² Essa atividade foi introduzida na extensão *Percepção*, no Instituto Villa-Lobos, pela cantora Cris Delanno, que colaborou com o projeto *Percepção*, além de ter sido a monitora da disciplina *Percepção Musical Avançada* (PEMA) nos anos de 2015 e 2016.

¹⁸³ Relatório Curso de férias, encontro 1, realizado no dia 16 jan. 2017.

ficar acompanhando cada deslocamento e entrega do som, o que reforçava a necessidade de cada um se implicar na ação, pois só com a atenção e cuidado de todos a sonoridade poderia ser mantida. Inicialmente, entregava um som para um dos integrantes, que o repassava a outro colega e assim por diante; solicitava, a princípio, que todos dirigissem a atenção para a sonoridade recebida e que a mantivessem.

Observaram-se atitudes diferentes frente à dificuldade apresentada por alguns participantes. Vários integrantes gostavam de auxiliar os colegas com menos experiência na emissão vocal. Como houve a possibilidade de se focar a atenção em receber e passar o som, pareceu-me que este movimento pode ter desenvolvido a empatia entre os participantes, na medida em que alguns passaram a atuar de outra forma com aqueles que, a princípio, demonstravam dificuldade para realizar a atividade. Só no início das atividades semestrais alguns participantes não pareciam colaborar com os colegas: ao rirem, pareciam ridicularizar alguns integrantes.

A diferença de 8ªJ entre as vozes femininas e masculinas dificultou para alguns entoar a nota dada. Dois integrantes esforçavam-se em alcançar a altura dada pelas integrantes, enquanto outros dois riam, em uma atitude não colaborativa com os colegas. Recolhi a altura e pedi que sentassem. Solicitei ao que tinha mais dificuldade que emitisse qualquer altura. Fui pedindo a cada um que repetisse e sustentasse a altura emitida pelo colega. Em seguida, entoei uma 2ªm abaixo, parei e perguntei o que haviam achado do som do grupo quando cantei. Responderam “feio”, “ruim”, “desafinado” e “dissonante”. Falei que era responsabilidade de cada um ajudar os demais, pois só assim conseguiríamos um bom som do grupo. Solicitei ao outro que apresentava dificuldade que cantasse uma altura diferente e todos repetiram e sustentaram a nova altura emitida pelo colega.¹⁸⁴

Parece-me que foi por meio dessa atividade que se desenvolveu no grupo a percepção e compreensão das possíveis dificuldades e facilidades que cada participante apresentava. Da mesma forma, parece-me que o grupo se desenvolveu com atitudes e posturas de colaboração entre os participantes, ao lançarem mão de estratégias para cooperar e receber auxílio do outro. Quando um colega não conseguia emitir a altura dada, o que, inicialmente, parecia ser motivo para alguns rirem, foi se transformando em um desafio de como se poderia auxiliar e colaborar com o colega: “Pedi ao integrante que cantasse. Até bem pouco tempo, ele apresentava problemas com a afinação. Imediatamente emitiu a mesma altura que a maioria estava cantando. Todos o aplaudiram.”¹⁸⁵

¹⁸⁴ Relatório Percepção - sábado, encontro 4, realizado no dia 18 mar. 2017.

¹⁸⁵ Relatório Percepção - sábado, encontro 14, realizado no dia 01 jul. 2017.

No decorrer do semestre, conversávamos, em alguns momentos, sobre metodologia de ensino e atividades de instrução, pois os participantes pareciam se sentir motivados a encontrar caminhos para colaborar com a instrução dos colegas com menos experiência. Ao se iniciar o treino da emissão vocal, no terceiro dia do curso de férias, foi observado que alguns participantes já apresentavam um desenvolvimento.

Solicitei que todos ficassem de pé formando um círculo, para que pudéssemos transportar e passar o som com as mãos em concha. O grupo realizou a dinâmica com mais facilidade do que no primeiro dia do curso de férias. Alguns que inicialmente apresentaram dificuldades conseguiram realizar com mais desenvoltura a emissão vocal. Eles foram elogiados pelo restante do grupo, que percebeu a mudança.¹⁸⁶

Por meio da prática, alguns participantes foram superando as dificuldades que inicialmente apresentavam em reproduzir vocalmente a altura que recebiam do colega, devido à pouca experiência e também à timidez relacionada à emissão vocal.

Alguns integrantes relataram que não haviam sistematizado diferentes conteúdos e que não tinham prática na emissão vocal. Também relataram que percebem que há conteúdos musicais já sistematizados que não foram praticados, ou seja, estes conteúdos estão presentes em suas práticas musicais, mas eles não têm consciência dos mesmos.¹⁸⁷

No decorrer das atividades, começou-se a passar mais de uma altura. A exemplo de como ocorreu no terceiro encontro de Percepção (sábado), “perguntei se haviam prestado atenção na sonoridade que circulava pelo ambiente. Responderam positivamente e passaram a descrever a sequência que havíamos realizado finalizando com um acorde perfeito maior (P.M.).”¹⁸⁸

A princípio, pedi que voltassem a atenção para a sonoridade resultante da emissão vocal do grupo. Em seguida, solicitei a todos que percebessem se na atividade as sonoridades teriam se mantido ou não e qual a relação das alturas entre si. Passei um intervalo ou um acorde e, após algum tempo, indaguei aos participantes: “qual a relação entre os sons que foram entregues?”; “em que se transformaram?”; “qual a qualidade do intervalo ou do acorde?”; etc.

¹⁸⁶ Relatório Curso de férias, encontro 3, realizado no dia 18 jan. 2017.

¹⁸⁷ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 9, realizado no dia 25 maio 2017.

¹⁸⁸ Relatório Percepção - sábado, encontro 3, realizado no dia 11 mar. 2017.

Ao perguntar o que gostariam de trabalhar, alguns pediram “afinação”. Assim, começamos com um aquecimento vocal, todos de pé e em círculo. Começamos a atividade de passar um som com as mãos em concha. Primeiramente circulou pelo grupo uma 5ªJ e depois foi acrescentada uma 3ªM. Perguntei se haviam prestado atenção na sonoridade que circulava pelo ambiente. Responderam positivamente e passaram a descrever a sequência que havíamos realizado finalizando com um acorde perfeito maior (P.M.).¹⁸⁹

As pequenas formas musicais com mais de uma altura eram compostas por sons que formavam intervalos ou acordes perfeitos maiores (P.M.) ou menores (P.m.). Estas alturas soavam por movimento harmônico, obtido pelo resultado da emissão de duas ou três alturas diferentes simultâneas.

[...] formaram um círculo e o colaborador passou três sons formando um acorde P.M. Os colaboradores informaram que depois de algum tempo só havia a fundamental do acorde e um outro som que não conseguiram identificar. Esta atividade tem sido importante no processo da emissão vocal, afinação e escuta do grupo.¹⁹⁰

Outro aspecto a ser observado é que na atividade “passando o som” não se tem uma representação da escrita das alturas como se tem no elástico-pentagrama, cabendo aos participantes perceberem e identificarem a relação entre as alturas emitidas.

Para praticarmos a emissão vocal e a percepção harmônica dos acordes de T e D, solicitei a todos que ficassem de pé para passarmos o som com as mãos. Informei que passaria um acorde; os que estivessem com o som iriam ao centro da sala e os demais reconheceriam quem estava com qual nota do acorde: fundamental, 3ª ou 5ª. Reconheceram que passei primeiro a 3ªm, depois a 5ªJ e, por fim, fundamental. As alturas foram passando e em um determinado momento solicitei que voltassem ao centro para que todos identificassem o que estava ocorrendo. Reconheceram que a fundamental não soava mais; portanto, ouviam só uma 3ªM. O intervalo entre a fundamental e a 3ªm havia desaparecido. Recolhi as alturas e passei outro acorde seguindo o mesmo procedimento anteriormente exposto, só com um acorde P.M., que conseguiram sustentar.¹⁹¹

Passar o som possibilitou também treinar o reconhecimento de qual altura se estava emitindo dentro de um determinado contexto sonoro. O reconhecimento não era do grupo, mas partia-se da possibilidade de o participante reconhecer qual grau estava emitindo. Só assim é que o integrante poderia cantar o outro grau para formar um novo acorde. Quem estivesse cantando o 1 deveria emitir o 7; o 3 deveria descolar-se para o 2 e o 5 deveria

¹⁸⁹ Relatório Percepção - sábado, encontro 3, realizado no dia 11 mar. 2017.

¹⁹⁰ Relatório Percepção - sábado, encontro 10, realizado no dia 15 maio 2017.

¹⁹¹ Relatório Percepção - sábado, encontro 5, realizado no dia 25 mar. 2017.

manter a sonoridade. Dessa forma, os participantes deveriam desenvolver o domínio da emissão vocal além de reconhecerem qual altura estavam emitindo.

Para ouvirem o encadeamento T-D, perguntei quais graus compunham estes acordes. [...] as alturas do acorde de T foram sendo passadas entre os participantes para que, posteriormente, todos reconhecessem os graus que cada um de três integrantes estivessem cantando. Logo em seguida os cantores deveriam acompanhar o movimento melódico indicado na tabela acima e só finalizariam quando percebessem, ouvissem, que estavam emitindo o acorde de D.¹⁹²

As atividades desenvolvidas no elástico-pentagrama e a atividade “passando o som” dialogavam na medida em que estas auxiliavam o desenvolvimento da emissão vocal, o controle da afinação e da percepção das sonoridades obtidas por meio do canto. Essas atividades possibilitaram treinar alguns conteúdos sonoros empregados na prática musical dos participantes, como a leitura musical, a afinação e o reconhecimento das pequenas formas musicais empregadas nos repertórios. Pode-se observar que houve desenvolvimento na identificação das alturas, por meio das avaliações escritas realizadas nos encontros de Teoria 3.

Esses participantes, por motivos distintos, conseguiram melhorar bastante na afinação; um deles escreveu corretamente todas as alturas das melodias da segunda avaliação. Outro relatou ter ficado mais fácil realizar a leitura melódica: como tem a referência dos graus que compõem o acorde de T.¹⁹³

Dessa forma, observou-se que parte dos participantes que inicialmente demonstravam não ter familiaridade com a emissão vocal foram se desenvolvendo. Parece-me que, provavelmente, foi com base na possibilidade de emitir vocalmente e, assim, ter tempo para perceber a sensação de repouso gerada pela percepção e emissão vocal da tônica que alguns participantes conseguiram reconhecer, separar, distinguir, definir e analisar os conteúdos musicais presentes em pequenas formas sonoras que compunham suas paisagens musicais. Ao terem um ponto sonoro como referência, a tônica, ou seja, uma altura eixo que desse um parâmetro para perceber e compreender qual a relação entre as diferentes alturas, os participantes podiam correlacionar as alturas e iram identificando as sonoridades que compõem a melodia. Um processo similar se dava com o aspecto da duração; ao se ter um pulso como parâmetro, podia-se identificar como as durações se articulavam. Os integrantes foram se apropriando das ferramentas culturais, o que, possivelmente, foi possibilitando uma

¹⁹² Relatório Percepção - sábado, encontro 10, realizado no dia 15 maio 2017.

¹⁹³ Relatório Teoria 3, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017.

escuta diferente daquela do cotidiano, pois em muitas ocasiões os participantes demonstraram compreender quais materiais sonoros estavam presentes em diferentes músicas.

Um dos participantes do curso de férias divulgou no grupo fechado do Facebook “Extensão Percepção” que quando estava estudando seu instrumento, ouviu uma música e conseguiu sem dificuldade identificar a tônica: “e conhecendo a escala, pude tocar a música sem dificuldade, me senti muito feliz.” Este é um momento de satisfação para mim como educadora: colaborar com o outro para que este se aproprie de ferramentas culturais para o seu autodesenvolvimento em sua prática musical.¹⁹⁴

Assim, foram percebendo se um som era reproduzido na mesma altura, se o movimento das sonoridades era ascendente ou descendente, se estava afinado ou não. O fato de ouvir e conseguir imitar, mesmo com uma distância intervalar de uma ou mais 8ªJ, possibilitou aos participantes decodificarem os graus e as alturas emitidas e sustentadas. Segundo Luria (1979b), para distinguir uma altura e “para definir um som é necessário cantá-lo e só neste caso o som será suficientemente preciso e separado dos sons semelhantes a ele.” (LURIA, 1979b, p. 8). No decorrer dos encontros, os participantes treinaram e experimentaram diversas atividades focalizadas na emissão vocal. Provavelmente foi o que possibilitou aos participantes também distinguirem graus de mesma função, como o 5 e 7. Os integrantes passaram com mais frequência a tentar compreender, discriminar, decompor para recompor por meio de atividade de criação algumas formas musicais.

Pareceu-me, assim, que, os participantes com possibilidade de emitir vocalmente com precisão poderiam também distinguir e afinar a qualidade do intervalo emitido. Assim, foi realizada uma atividade cujo foco era que afinassem a altura que eu estava emitindo, uma 5ªJ ascendente. A atividade de afinação foi realizada prioritariamente aos sábados. Este intervalo está presente no cotidiano dos instrumentistas do ECG; por meio dele, as cordas dos instrumentos são afinadas. Foi observado que, possivelmente, os participantes que não tinham experiência em cantar, apresentavam dificuldades para afinar individualmente e coletivamente, tanto vocal quanto instrumentalmente. Era solicitado pelos participantes que se desenvolvessem atividades para que todos pudessem trabalhar a afinação.

Com o intuito de trabalhar mais o intervalo de 5ªJ, utilizado para a afinação dos instrumentos, solicitei a uma integrante que sustentasse um som e pedi para outro “me afinar” na 5ªJ ascendente. O responsável por afinar deveria indicar com a mão, suspendendo ou abaixando, se eu deveria elevar ou abaixar a nota emitida. Comecei cantando uma 6ªm. Seguiu o gesto do

¹⁹⁴ Relatório Curso de férias, encontro 4, realizado no dia 19 jan. 2017.

integrante responsável pela afinação, que passamos a definir como “afinador”. Todos em círculo confirmavam ou não se estava correta ou não a afinação. Essa atividade foi realizada diversas vezes e pude constatar que os integrantes, mais novatos, toda vez que se afinava um intervalo justo, o reconheciam como 5ªJ.¹⁹⁵

“Passando o som” foi uma das atividades que provavelmente auxiliaram no desenvolvimento da emissão vocal, possivelmente também ajudando os participantes a treinarem no elástico-pentagrama as pequenas formas musicais, imitadas e/ou criadas. Além dessas atividades, treinou-se nos encontros de Percepção, aos sábados, e de Teoria 3,¹⁹⁶ o reconhecimento auditivo da fundamental de uma tríade para que todos pudessem cantar a pequena forma musical 1-5-4-3-2-1. Esse exercício ajudou na emissão vocal por graus conjuntos e no salto de 5ªJ entre a tônica e o quinto grau. Parece-me que, com esse treino, se reforçava a sensação de repouso no primeiro grau, ou seja, na tônica. Em algumas ocasiões, partindo de alguma melodia tradicional folclórica, improvisava e suspendia o improvisado em algum grau diferente da tônica. Essa atividade tinha o objetivo de demonstrar auditivamente que o discurso sonoro não havia finalizado. Solicitava aos participantes que terminassem a melodia com uma única altura. Assim, os integrantes emitiam a tônica.

Inicialmente, solicitava que os participantes improvisassem melodicamente sem a necessidade de que descrevessem quais materiais sonoros haviam empregado em suas criações. Os improvisos eram livres.

Pedi para treinarem o ritmo do texto com palmas, marcarem o pulso com os pés e, em seguida, incorporarem o texto na voz; por fim, improvisando alturas no texto, criando uma pequena forma musical. O grupo foi dividido em duas partes para executar o mesmo ritmo em um intervalo de 3ª M. Ao final, alguns ainda improvisaram uma melodia com o texto.¹⁹⁷

Posteriormente, era solicitado que emitissem e criassem pequenas formas musicais nas quais deveriam cantar determinados conteúdos sonoros; portanto a emissão vocal deveria empregar conscientemente determinados materiais sonoros. Pode-se observar que, ao ser solicitado que os participantes empregassem determinados conteúdos sonoros em seus improvisos ou criações, havia uma articulação entre alguns saberes; dentre eles, os que foram trabalhados nos encontros de Teoria, e outros correlacionados com a prática musical de cada

¹⁹⁵ Relatório Percepção - sábado, encontro 3, realizado no dia 11 mar. 2017.

¹⁹⁶ Alguns dos encontros em que esse exercício foi treinado estão descritos nos relatórios de Percepção - sábado: encontro 3, realizado no dia 11 mar. 2017; encontro 6, realizado no dia 01 abr. 2017; encontro 10, realizado no dia 13 maio, 2017 e nos relatórios de Teoria 3, encontro 1, realizado no dia 11 fev. 2017; encontro 2, realizado no dia 18 fev. 2017.

¹⁹⁷ Relatório Teoria 3, encontro 1, realizado no dia 11 fev. 2017.

participante. Por meio das atividades de criação, pode-se observar de quais conteúdos sonoros cada educando havia se apropriado: ao se solicitar que criassem por meio da emissão vocal por graus conjuntos, por exemplo, eles deveriam imaginar uma pequena forma musical para ter a possibilidade emitir um trecho musical, empregando em suas criações os materiais sonoros solicitados. Parecia-me que quando os participantes não imitavam uma pequena forma musical e era solicitado a eles que improvisassem ou criassem, demonstravam não ter consciência dos materiais sonoros presentes em suas imaginações; posteriormente, no decorrer dos encontros começavam a sistematizar e a dominar os conteúdos sonoros e a empregá-los em seus improvisos e criações. Por exemplo, em algumas ocasiões um participante ficava encarregado de criar uma pequena forma musical para que os demais pudessem descrevê-los no elástico-pentagrama.

Assim, ao entoar 1-2-7→3-3-1, alguns não perceberam a alteração e andaram 1-2-3-4-1; outros consideraram 1-2-b3-3-1. Perguntei se era o 2 elevado, o que transformaria o 2 grau em 7→ do 3, ou se era b3. Solicitei que cantassem e verificassem em qual direção, ascendente ou descendente, percebiam que se resolvia a tensão. Concluíram que era ascendente. Assim, expliquei que estava soando como o 7→ do 3. [...]. Logo após, solicitei a uma das integrantes, que é graduanda, que entoasse um novo motivo melódico. Ela cantou 1-5-7→5-5-1.¹⁹⁸

Parece-me que a emissão vocal e a posterior sistematização das pequenas formas musicais foram possibilitando aos participantes apropriarem-se das ferramentas culturais presentes em seus fazeres musicais individuais e coletivos. Essas ferramentas culturais possibilitaram e deram sustentação às atividades de imaginação e de criação. Como descrito no capítulo sobre a teoria histórico-cultural, é necessário reproduzir para se reconstruir e posteriormente combinar, modificar, permutar, transformando e combinando os materiais sonoros em novas formas musicais. Dessa forma, reelaboram-se os dados culturais por meio das atividades de imaginação e de criação. A criação no elástico-pentagrama foi realizada desde o curso de férias e teve continuidade em todas as categorias de encontros. Posteriormente, essas atividades de criação foram realizadas com a escrita em um papel pautado, em pequenos grupos, duplas ou trios e também individualmente.

Para consolidar os conteúdos sistematizados até o momento, solicitei que escrevessem uma melodia indicando que esta deveria ter: oito compassos; duas frases, sendo que a primeira deveria ser como uma pergunta e a segunda uma resposta. [...]. Após escrever a harmonia do primeiro, quarto e

¹⁹⁸ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 5, realizado no dia 6 abr. 2017.

último compasso, o grupo sugeriu quais seriam as funções dos demais. Fui tocando as sugestões. Solicitei que usassem as notas melódicas de passagem e bordadura. Perguntei quais eram suas características e um integrante que tem o costume de responder “não sei” explicou para a turma. Disse que a melodia era para ser cantada. Assim, ficou estabelecida que a harmonia do período seria T-S-T-D’ T-S-D-T. Quanto à escolha do compasso, primeiramente sugeriram quaternário, mas depois optaram por escrever uma melodia no ritmo do baião. Portanto, ficou determinado que o compasso seria binário. [...]. Solicitei que compusessem as melodias que iriam cantar no horário de Teoria 3. Um integrante perguntou se poderia fazer a atividade em grupo. Concordei, mas avisei que todos deveriam cantar. Perguntaram também se poderiam utilizar o instrumento para comporem. Disse que sim, mas que depois teriam que cantar. Como já era 14h45min., vários integrantes ficaram no intervalo compondo suas melodias, em dupla ou individualmente, com ou sem instrumento.¹⁹⁹

Também foi solicitado aos participantes que dessem continuidade à escrita de um arranjo, para isto foi distribuído outra vez a folha “3 ou 5 notas” para que criassem as partes para os jovens músicos participarem, independentemente do nível técnico no instrumento. O arranjo era composto por quatro partes, cada uma para um nível de instrução.

Os participantes criaram e escreveram frases melódicas observando a harmonia para a escrita das quatro vozes. Correlacionaram a possibilidade de incluir no repertório das OCGs partes mais fáceis para os novos integrantes. Os participantes que inicialmente nos encontros de Percepção demonstravam não gostar de harmonia, por não a compreenderem, passaram a se sentir mais à vontade. Através das atividades propostas, os participantes cantaram, tocaram, improvisaram e escreveram. O aspecto harmônico continua a ser o mais requisitado para ser trabalhado por todos.²⁰⁰

No encontro seguinte com os professores e monitores, pude fazer diversas observações relacionadas à interpretação, à leitura musical instrumental e considerações sobre a criação de cada subgrupo. Assim, foi possível realizar a análise dos arranjos, por meio da partitura e da gravação das interpretações. Logo após, os participantes solicitaram a realização novamente da atividade; dessa vez, criando individualmente as partes para estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento técnico no instrumento.

Dessa vez, quase todos os arranjos foram tocados por três flautas soprano e violoncelo; só um foi executado por 1 violino, duas flautas e o violoncelo. Uma das participantes, após ouvir sua composição, perguntou se poderia levar a folha para tocar com a turma que está dando aula.²⁰¹

¹⁹⁹ Relatório Percepção - sábado, encontro 14, realizado no dia 01 jul. 2017.

²⁰⁰ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 13, realizado no dia 06 jul. 2017.

²⁰¹ Relatório Percepção - professores e monitores, encontro 14, realizado no dia 13 jul. 2017.

Houve uma atividade de criação realizada com todo o grupo de Percepção (sábado) e Teoria 3. Como o imprevisto é parte constituinte dessa pesquisa, trabalhou-se com diferentes materiais sonoros para dar forma ao conteúdo emocional vivenciado no sábado 10 de junho, no ECG.

Como os disparos não cessavam, alguns ficaram muito apreensivos. Verifiquei que seria mais prudente que todos ficassem sentados e protegidos. Neste momento, percebi que estavam conversando entre si e que não havia sentido em continuar com a atividade. Perguntei a alguns se gostariam de brincar de dominó, mas a atenção era para a “paisagem sonora”.²⁰²

Quinze dias após o ocorrido, houve o encontro de Teoria 3. No horário que seria realizado o encontro de Percepção, havia sido programada uma oficina de construção de instrumentos com oficinairos de Cachoeira de Macacu. Apesar da tensão vivenciada por nós no dia 10, havia um silêncio em torno do conflito armado. Esse silêncio poderia ser derivado de alguns motivos: “porque tudo já é assim mesmo”, porque poderia se tratar de um assunto proibido, ou até por razões pessoais. Não parecia haver um esquecimento do acontecido; me soava como um tempo, carregado de significados, que só era revelado pela ausência da própria fala. Para mim, fazia-se necessário falar, conversar, levantar o tema para discutirmos, elaborar e reelaborar o vivenciado e ouvi-los. Após organizar a sala para darmos início ao encontro de Teoria 3, com todos já dentro do espaço, disse não saber se era importante para eles falarem sobre o que tínhamos vivenciado, mas para mim isso era imprescindível. Disse que compreendia que a fala poderia nos auxiliar, que poderíamos, por meio dela, ir tomando consciência de nossas percepções e emoções.

Acreditava que seria proveitoso se déssemos contornos com as palavras e compartilhássemos o que foi vivenciado em conjunto. Assim, ao dar voz às emoções, não ignorar a situação vivida e não transformá-la em algo corriqueiro, poderíamos revelar e dar outros significados àquela tarde. Fomos conversando e pensando na situação da comunidade e nas intervenções ocasionais que o Estado fazia nela, nas disparidades entre as melhorias promovidas pelo Estado em algumas localidades e na sua ausência em outras.²⁰³

A fala seria uma possibilidade de dar forma a um conteúdo emocional. Logo após, no decorrer do encontro, propus que pudéssemos transformar o que ouvimos e vivenciamos em uma paisagem sonora, dar uma forma por meio da arte ao conteúdo emocional que havíamos

²⁰² Relatório Percepção - sábado, encontro 13, realizado no dia 10 jun. 2017.

²⁰³ Relatório Teoria 3, encontro 13, realizado no dia 24 jun. 2017.

vivenciado. A fala de cada sujeito foi se tornando possível e posteriormente tornou-se espontânea quando fomos pensando em cada sonoridade ouvida e como poderíamos reproduzi-la. Assim, foram desenvolvidas atividades de imaginação e de criação, tendo como base as ocorrências sonoras recordadas e imaginadas pelo grupo. Dessa forma, foi criada coletivamente uma composição com os participantes de Percepção (sábado) e Teoria 3. Essa paisagem sonora, posteriormente, foi denominada “Por que isso acontece?”.

Solicitei que experimentassem diversas sonoridades pela sala para que pudéssemos escolher e fazer um roteiro para a composição coletiva. Um integrante começou a percutir o lápis em um painel de cortiça, explicando que era um tiro disparado distante do ECG. Outro descreveu as qualidades do som produzido pelo “caveirão”, grave e contínuo. Assim, um dos integrantes foi pegar garrafas PET vazias de refrigerantes para que pudessem ser sopradas e aproveitou para trazer os copos de plástico para que outros fizessem a percussão com mãos e copo. Outro integrante, percutindo o anel na carteira, disse que era um tiro mais próximo. Solicitei que os “atiradores” experimentassem, repetissem e determinassem qual seria o ritmo adotado por cada um. Solicitei ao grupo que sistematizasse o ritmo proposto por cada um dos “atiradores”. Escrevi no quadro a conclusão da sistematização. Em seguida, dois integrantes, uma com um estojo percutido na carteira e outro com a mão em um armário de aço, fizeram uma “metralhadora” utilizando outra frase rítmica. Indaguei ao grupo quais eram as células rítmicas que estavam fazendo. Foram escritas as células rítmicas dos dois integrantes e o solo da “metralhadora”, que nomearam de “descarregando”.²⁰⁴

Dois participantes, moradores da comunidade, que sempre demonstraram interesse no aspecto rítmico, reproduziam os sons dos tiros. Pareciam se divertir. Para eles, que improvisavam ritmicamente, foi solicitado que experimentassem pequenos motivos rítmicos, para poderem sistematizar e posteriormente reproduzir o que haviam criado. Portanto, esses integrantes deveriam superar o impulso de percutir no quadro ou na carteira no momento que quisessem, deveriam ler os motivos rítmicos que haviam criado. No dia do conflito armado, não houve um motivo rítmico que se mantivesse no decorrer do confronto. A intenção, ao se solicitar que dessem uma forma às sonoridades escolhidas, é que percebessem a possibilidade de sistematizar os motivos rítmicos para uma posterior apresentação, ou simplesmente para se tornarem conscientes de quais células rítmicas estavam reproduzindo. Outros dois integrantes fizeram um motivo rítmico complementar entre si, ou seja, enquanto um fazia as células rítmicas dos disparos o outro era responsável pela sonoridade da explosão do projétil no “caveirão”. Esses sons, do disparo e da explosão, tinham mais volume que os anteriores.

²⁰⁴ Relatório Teoria 3, encontro 13, realizado no dia 24 jun. 2017.

Depois, um integrante, que não estava presente no dia, disse que gostaria de tocar violoncelo, pois gosta de pizzicato.²⁰⁵ Assim, ao solicitar que criasse um ostinato, começou a tocar em pizzicato as notas Sol - Ré. Outra integrante, ao ouvir o violoncelo, começou a cantar *Garota de Ipanema*, de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes. Indaguei se no dia haviam cantado esta melodia. Disseram que não. A integrante disse que, quando o violoncelo começou a tocar, ela lembrou da música. Outros também começaram a cantar *Garota de Ipanema* com a letra: “Olha que coisa mais linda/Mais cheia de graça/É ela menina/Que vem e que passa/Num doce balanço, a caminho do mar”. Assim, as integrantes que estavam responsáveis pelos copos precisaram ajustar o ritmo dos copos com o ritmo da nova melodia proposta. Em seguida, propus que fizessem uma paródia com a melodia. Anotava no quadro as sugestões para que todos pudessem participar da criação da nova letra: “Olha o tiro que passa/que chega e que mata/e acaba com a graça/... /a polícia aí”. Após algumas conversas e sugestões, uma integrante entregou outra versão para a letra. A colaboradora havia escrito a primeira estrofe e entregou o caderno para que concluísse. Escrevi no quadro a nova sugestão para a letra das integrantes, e todos gostaram: “Olha que tanto perigo/que a gente passa/os tiros que vêm/para a nossa desgraça/é o ‘caveirão’ chegando aí.” Outro integrante adicionou um pequeno contracanto ao final da melodia cantada por todos com a letra “tá chegando aí”. [...]. Em seguida, discutimos como seria o roteiro para que pudéssemos gravar. Ficou estabelecido: 1) garrafas PET; 2) tiros de longe; 3) tiros de perto; 4) metralhadoras A e B; 5) pizzicato no violoncelo; 6) copos; 7) melodia com a nova letra; 8) metralhadoras A e B e; 9) garrafas PET.²⁰⁶

Uma participante, que escreveu quase toda a paródia, solicitou que apresentássemos a paisagem sonora “Por que isso acontece?” no encerramento das atividades do primeiro semestre. No ECG, ao final de cada semestre, há a apresentação de todas as OCGs e dos grupos instrumentais. São apresentadas as músicas estudadas e trabalhadas durante o semestre. A única apresentação que utilizou objetos sonoros, instrumentos não convencionais, voz cantada e falada foi do grupo que participava das atividades de Percepção e Teoria 3.

Outra atividade apresentada foi a criação coletiva das turmas de Percepção e Teoria 3 com a paisagem sonora do dia 10 de junho, intitulada “Por que isso acontece?”. A participante que escreveu a paródia no decorrer da semana havia me perguntado se poderia ser apresentado o que foi criado no dia 24 de junho no encontro de Teoria 3. Indaguei a gestora sobre essa possibilidade e ela respondeu afirmativamente. Assim, começamos a nos mobilizar via mensagens do *whatsapp*. Solicitei à integrante, graduanda em filosofia, que recitasse ou lesse o trecho de Heráclito DK B53, como havia escrito no relatório que me enviou no dia 29 de junho e que, ao final da apresentação da paisagem sonora, explicasse a escolha do texto e o contexto que inspirou a criação coletiva. Para a apresentação, construí dois instrumentos não convencionais, para sonorizar os “caveirões”, já que as garrafas pet utilizadas como aerofones em sala no dia 24 de junho não teriam volume

²⁰⁵ Pizzicato, de forma genérica, é uma técnica utilizada em instrumentos de cordas friccionadas, quando a corda é pinçada com os dedos e não friccionada com o arco.

²⁰⁶ Relatório Teoria 3, encontro 13, realizado no dia 24 jun. 2017.

sonoro para serem ouvidas em um ambiente aberto. Como no ECG haviam trocado as lâmpadas fluorescentes tubulares convencionais no térreo, na semana anterior, reutilizei os tubos de papelão para fazer os tubos sonoros com bexiga, bola de soprar, e um pedaço de canudo flexível de *milkshake*. Para sonorizar os disparos, entreguei dois pedaços de madeira e duas pedras para serem percutidas uma contra a outra, de aproximadamente 10 cm. Para sonorizar os disparos mais fortes, foram utilizados um estojo com plástico rígido e as portas do armário de aço, como havia sido feito no dia 24 de junho, no encontro de Teoria 3.²⁰⁷

A criação e posterior apresentação da paisagem sonora no primeiro semestre de 2017 possivelmente possibilitou aos participantes darem uma forma às vivências cotidianas e relacioná-las ao fazer e à atividade de instrução desenvolvida nos encontros de Percepção (sábado) e Teoria 3.

Para mim, moradora da Zona Sul do Rio de Janeiro, as balas disparadas pareciam mais sons do que uma materialidade. Talvez para os que estavam assustados, o som era a própria materialidade da dor. O dia parecia ter terminado, mas há uma grande possibilidade deste dia ecoar por muito tempo.²⁰⁸

Parece-me que coletivamente conseguimos compor e recompor as nossas emoções, dando uma outra forma e contorno, por meio dos sons, às diferentes vivências de cada um de nós.

²⁰⁷ Relatório Percepção - sábado, encontro 15, realizado no dia 15 jul. 2017.

²⁰⁸ Relatório Percepção - sábado, encontro 13, realizado no dia 10 jun. 2017.

Considerações finais

Apesar de o início desta pesquisa de doutorado estar datado no segundo semestre de 2016, ela já estava em andamento. A aproximação com a atividade de instrução na sede do Espaço Cultural da Grota (ECG), bem como com alguns sujeitos/atores, já havia se iniciado em 2014. Ao fazer este recorte, pude ir aprofundando e conhecendo a história e as transformações do ECG, a trajetória de alguns dos sujeitos/atores que fizeram e fazem parte desta construção, e assim fui conhecendo ainda mais este espaço, no qual a educação musical é focalizada. Desta forma e por meio das atividades de extensão do projeto *Percepção* que fui desenvolvendo, me senti afetada pelas novas relações e vivências educacionais. Assim, indagava e procurava caminhos com a participação de todos os envolvidos, para que as atividades contribuíssem para o desenvolvimento individual e coletivo.

Na primeira parte desta tese, por meio do percurso e levantamento dos dados históricos do ECG, pude observar e ter a possibilidade de compreender o seu desenvolvimento e as transformações que ocorreram ao longo dos tempos. Empregaram-se os recursos metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2001; TRIPP, 2005), pois se considera que as ações pesquisadas, bem como a vida social e afetiva do pesquisador, estão implicadas nas ações desenvolvidas. Assim, o resultado dos estudos, das atividades, das relações e de todo o percurso do trabalho só foi possível ser concretizado com a participação e colaboração de todos os implicados nas ações.

A aproximação com os sujeitos/atores do ECG foi sendo construída e tecida com tempo e permanência. Inicialmente aos sábados. Entretanto, após dois anos e ao iniciar a pesquisa de doutorado, também estive presente às quintas, o que possibilitava estar no campo por mais tempo além de, também, participar de reuniões e atividades promovidas pelo ECG. Assim, fui fazendo parte, de uma parte, do cotidiano dos integrantes do ECG, e me aproximando de outros sujeitos/atores, professores e regentes. Desta forma, o ECG foi se configurando como um espaço de convivência em que eram realizadas diversas atividades, além das educacionais, contribuindo para a formação de um ambiente que favorecia a troca de saberes.

No decorrer desta pesquisa, pude presenciar por diversas vezes a coordenadora conversando com participantes que pareciam estar com alguma questão particular e, quando possível, prestava-lhes o auxílio. Portanto, ao participar deste espaço educativo, em que as particularidades da vida de seus participantes eram consideradas, tive a possibilidade de verificar outra maneira de atuar na área da educação em que quase todas as ações eram

nutridas pela afetividade. Os limites estavam presentes também e estavam relacionados ao compromisso com os estudos, com a presença, com a responsabilidade com o ambiente e com os materiais, pois tudo era e é de responsabilidade de todos. Enquanto no meio acadêmico a universidade, ao receber estudantes, não tem como, não pode ou mesmo não consegue levar em consideração as necessidades de cada um que entra nesse território educacional, no ECG, por sua vez, o significado de fazer parte é algo que permeia toda a história deste espaço e que continua presente: possibilitar aos seus participantes acolhimento em suas particularidades e subjetividades e impulsioná-los a darem continuidade aos estudos.

Inicialmente, em 2014, o meu comportamento como educadora no ECG era próximo da postura adotada na universidade: apesar de ficar atenta aos estudantes e ao processo do ensino, não considerava suficientemente suas questões sociais. No decorrer dos dois primeiros anos, de 2014 a 2016 no ECG e com o meu posterior ingresso no doutorado, vi-me, progressivamente, considerando não só os conteúdos musicais e a forma de trabalhá-los, mas também mais atenta a outras questões das áreas de história, psicologia e educação, pois os contextos sociais, geográficos e educacionais eram bastante distintos daqueles encontrados na universidade.

Por meio da atividade de instrução realizada, tive a possibilidade de aprender/ensinar/aprender e com este movimento, com a participação e colaboração de todos, desenvolver a pesquisa apresentada.

Assim, durante o prosseguimento da pesquisa, fui me aproximando deste outro campo social, e desenvolvendo em colaboração com todos as atividades na área da percepção musical. Com a escrita desta tese pude me certificar da importância da colaboração e da cooperação entre o projeto social e a academia. Desta forma, por meio do trabalho desenvolvido no ECG me percebi impulsionada a elaborar atividades que levassem também em consideração o caráter de divertimento que a atividade de instrução pode ter. A insegurança e o medo do erro constantes no fazer musical e observadas nos encontros de percepção musical, no início do primeiro semestre de 2017, foram sendo superadas no decorrer do trabalho. Isso ocorreu, talvez, por se empregar ações em que os participantes pudessem se divertir enquanto se instruíam, a exemplo das atividades desenvolvidas no elástico-pentagrama e nos jogos. Estas atividades foram transpostas para a graduação na disciplina Percepção Musical, PEM e PEMA, além de ser atualmente um dos temas da disciplina *Processo de Musicalização* (PROM), “Jogos para o ensino/aprendizagem da percepção musical”, oferecido aos graduandos no Instituto Villa-Lobos (IVL). Nesta disciplina, em conjunto com os estudantes graduandos e extensionistas, se discute o que é

percepção musical, qual sua estrutura e função; como esta área pode contribuir para o fazer musical, como pode ser trabalhada e como interligar os saberes de tal forma que os estudantes se apropriem das ferramentas culturais presentes no seu fazer musical.

Todas as ações desenvolvidas no ECG tiveram como base as atividades e observações realizadas por meio da percepção musical. Portanto, em uma segunda etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento histórico da escolha da nomenclatura da disciplina Percepção Musical no IVL, além do levantamento das principais metodologias empregadas para o ensino da leitura musical cantada. Por meio deste levantamento foi possível observar modificações na nomenclatura e no número de períodos da disciplina Percepção Musical. Além disso a mesma passou a concentrar conteúdos outrora divididos em outras disciplinas. Assim, a disciplina Percepção Musical passou a ser responsável por treinar a percepção auditiva, sistematizar conceitos e símbolos empregados na leitura e escrita musical. Desta forma, também ficou responsável por treinar conteúdos sonoros utilizados nas partes melódicas, rítmicas e harmônicas. É comum que seja solicitado aos candidatos aos cursos de graduação em música que façam o teste de habilidade específico (THE) para o ingresso à universidade. Constam do teste questões e provas em que os futuros graduando devem ler e escrever música que tem como suporte o pentagrama. Assim, o IVL em diferentes ocasiões ofereceu cursos de extensão destinados ao ensino da leitura e escrita musical, por meio da percepção musical, para suprir a necessidade também destes candidatos. Por este motivo foi realizada uma pesquisa sobre estes cursos que foram antecessores do projeto de extensão universitário *Percepção*.

Para uma melhor compreensão da percepção como função psicológica, adotou-se como suporte a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2007a, 2009, 2018), que ofereceu base para compreender a importância da imitação, do treino, das atividades de instrução e das relações até a apropriação dos materiais sonoros, que são as ferramentas culturais presentes no fazer musical dos participantes do ECG. Outro ponto importante a ser destacado é que, por meio da teoria histórico-cultural, foi possível fazer uma compreensão de como e por quais etapas do desenvolvimento estas ferramentas culturais podem ser apropriadas. Isto não quer dizer que estas etapas sejam iguais para sujeitos diferentes, mas auxilia o educador a ter uma outra compreensão do seu fazer instrucional. Portanto, é importante desenvolver atividades com estas ferramentas culturais numa relação colaborativa para criar possibilidades de internalização e possibilitar, por meio de apropriação pelos sujeitos dessas ferramentas do fazer musical, o desenvolvimento de novas formações psicológicas. Assim, observou-se que a percepção musical pode impulsionar as atividades de imaginação e criação, pois todos os

participantes, independentemente do nível técnico no instrumento, do nível de instrução, da formação acadêmica, ou de idade cronológica, todos puderam, ao final do primeiro semestre, participar de atividades de criação.

A percepção musical, como conhecimento que possibilita compreender, entender, dominar para se ter a tomada de consciência, também permite nos aproximarmos de nós mesmos e do coletivo, ao fazer-nos entrar em contato com as maneiras como reconhecemos, percebemos e, portanto, compreendemos o que escutamos. Desta forma, também nos permite verificar as múltiplas percepções que podemos ter, tanto individuais como coletivas. Assim, a percepção musical é concebida como uma área que, para além de se trabalhar com a leitura e escrita que tem como suporte o pentagrama, se relaciona com outras áreas do fazer musical. Assim, considera-se que as práticas desenvolvidas na área da percepção musical podem auxiliar na tomada de consciência dos materiais sonoros empregados na prática musical instrumental e/ou vocal dos sujeitos. A tomada de consciência por sua vez vincula-se à liberdade de expressão, da imaginação e da criação.

Por meio das atividades propostas nos encontros no ECG, que foram distribuídas nas quatro categorias Curso de férias, Percepção-sábado, Teoria 3 e Percepção-professores e monitores, os participantes puderam rever alguns conceitos trabalhados anteriormente nas aulas de Teoria, presentes no repertório, e/ou nas disciplinas que cursaram na graduação, interligando assim os saberes. Algumas ações desenvolvidas com o elástico-pentagrama possibilitaram promover atividades de criação melódica e harmônica. No decorrer das atividades, este suporte possibilitou trabalhar com a “escrita” realizada com os pés, de forma colaborativa, realizada em conjunto, em que as propostas seguiam além do treino da emissão vocal e da sistematização, pois passou a ser posteriormente palco para experimentações e, finalmente para criações individuais e coletivas. Estas etapas se davam concomitantemente ou em outra ordenação, dependendo do participante.

Aos poucos, aqueles participantes que, a princípio, não estavam familiarizados com a emissão vocal, foram imitando, afinando em ações coletivas com os colegas, lendo, inventando e criando pequenos formas musicais que pareciam ser significantes para os mesmos. Houve um maior envolvimento com a instrução dos colegas, pois os participantes passaram a ser responsáveis também pelo desenvolvimento do grupo, pensado-o como um coletivo. O grupo, quando verificava a superação de alguma dificuldade por parte de um integrante, aplaudia, estimulando assim o colega.

O que se pode verificar é que houve desenvolvimento, pois, os participantes, além de relatarem suas conquistas, constatou-se, por meio do fazer musical apresentado, que haviam se apropriado de algumas ferramentas culturais.

Ao longo das atividades realizadas, foram elaborados materiais didáticos, jogos e atividades para que pudessem praticar conteúdos de sistematização, leitura e escrita, e a percepção musical. As atividades com alguns jogos geralmente eram realizadas com o grupo, dividido em subgrupos para que seus componentes pudessem colaborar com a instrução dos colegas. A prévia combinação das regras dos jogos, pelo grupo, fazia parte da atividade.

Para a elaboração da tese vislumbrou-se que esta poderia colaborar com as atividades de instrução e de formação dos monitores, já que todos os encontros estão registrados em relatórios com a descrição dos jogos e das atividades realizadas, possibilitando aos interessados o uso dos mesmos. Desta forma, esta pesquisa pôde se reverter em benefício para seus participantes. O trabalho desenvolvido visava o aprimoramento da prática do ensino da percepção musical por meio da alternância sistemática entre as ações voltadas para o autodesenvolvimento, as reflexões a esse respeito e a incorporação dos resultados nas práticas docente dos monitores do ECG.

Com base nas observações realizadas no campo pesquisado, foram sendo sugeridas propostas educacionais; uma delas foi a de se fazer arranjos para que todos, independentemente do nível técnico no instrumento, pudessem tocar conjuntamente. Ao serem realizadas atividades de criação com os professores e monitores, estes se motivaram a escrever arranjos para as OCGs com a participação do grupo de flauta e, atualmente, também com percussão e harpa. Optei por não escrever arranjos para as OCGs por considerar que estes podem e talvez devam ser criados pelos próprios participantes do ECG, pelo menos, inicialmente. Alguns professores dos núcleos estão escrevendo arranjos para serem tocados por todos os seus estudantes. Outra sugestão aos coordenadores e gestores é que as atividades realizadas aos sábados pudessem ter seus horários alterados. Assim, as atividades de Percepção e de Teoria passaram a ser realizadas antes do ensaio da OCG-B. No ECG, as atividades são programadas anualmente, portanto, só em 2018 foi possível alterar o horário de Percepção para o turno da manhã. Desta forma, os educandos puderam treinar, tirar dúvidas e praticar os materiais sonoros presentes no repertório da OCG-B, correlacionando-os à prática musical.

Um dos pontos a se destacar é que alguns integrantes que fizeram sua primeira formação musical e também participaram do projeto para atuarem como monitores do ECG, no decorrer de suas graduações continuaram ministrando aulas nos núcleos. Com isto,

puderam ter a possibilidade de atuar na área da educação, adquirindo experiência. Dentre tantos que fizeram a primeira formação no ECG, destaco dois, que são professores de um dos núcleos. Os mesmos fazem parte, como músicos, das OCGs – A e B. O primeiro é graduado pelo IVL em Licenciatura em Música e responsável por minha ida ao ECG. Atualmente, ele coordena os encontros de Percepção aos sábados e ministra as aulas de Teoria 2, além de ter sido convocado para exercer o cargo de professor em uma escola municipal. Foi o primeiro estudante do ECG a se graduar pela UNIRIO, em 2017. O segundo, formada pelo ECG, graduou-se em Pedagogia pela UFF; além de dar aulas no núcleo, atua também como coordenadora pedagógica do ECG. Em julho de 2018, coordenamos a primeira semana pedagógica e musical no ECG. A Pedagoga e professora de música, juntamente comigo e outros queridos colegas, continua a estudar e fazer parte do grupo de estudos, *Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos Representantes da Teoria Histórico-Cultural* (NUTHIC), coordenado por Zoia Prestes.

Outro fato a ser destacado é que um monitor que concluiu sua formação no ECG em 2016, agora é licenciando pelo IVL e colaborador do projeto de extensão *Percepção*; o mesmo faz arranjos, contemplando os músicos de diferentes níveis técnicos, além de inserir nos seus arranjos instrumentos de sopro, como flauta transversa e flauta doce, que é o instrumento musicalizador no ECG. O mesmo continuou sendo colaborador no projeto de extensão *Percepção* e em cooperação com a bolsista de extensão, que também é oriunda do ECG, auxiliam seus colegas com a sistematização dos símbolos empregados na escrita, leitura musical, além de apresentarem propostas de atividades para que os mesmos as pratiquem. No ano de 2018, seis integrantes do ECG estão participando do concurso para ingressarem nos cursos de música do IVL. Nos anos anteriores, em média, dois integrantes do ECG ingressaram no IVL.

Ainda se pode evidenciar que a criação coletiva da paisagem sonora, *Por que isto acontece?*, elaborada com base nas vivências do dia 10 de junho, dia em que ocorreu uma situação de conflito armado vivenciado por todos, tem sido empregada como atividade de criação e instrução em outros espaços educacionais, além do ECG. O colaborador, em 2017, estudante do ensino médio, na aula de sociologia, apresentou como trabalho para os colegas, a paisagem sonora com o mesmo tema, qual seja, o do conflito armado. Desta vez, solicitou aos colegas que fechassem os olhos para poderem focar na escuta e, por meio dos sons, poderem vivenciar e imaginar uma situação de conflito armado. Ao me relatar a atividade, disse que alguns de seus colegas ficaram emocionados. Em 2018, foi convidado, pela mesma professora a refazer a atividade para outra turma de estudantes. A paisagem sonora foi tema para debates

e foi utilizada para a criação de um roteiro de pequenos motivos rítmicos e melódicos de tal forma que possibilitasse a recriação da paisagem sonora. *Por que isto acontece?* foi reinterpretada e reapresentada no final do ano de 2017, na AABB de Niterói, evento musical no qual todos os trabalhos desenvolvidos no ECG e núcleos são apresentados.

Para o curso de férias de 2019 há a possibilidade que diversos estudantes da graduação do IVL participem das atividades, além de alguns graduandos apresentarem propostas para realizar oficinas. O colaborador e a bolsista do projeto de extensão, além de se apresentarem na Semana de Integração Acadêmica (SIA), vêm auxiliando seus colegas de turma na graduação com os conteúdos estudados na Percepção Musical Avançada I. Desta forma, as possibilidades de desenvolvimento são compreendidas como de mútua colaboração entre os sujeitos implicados nas ações, a universidade e o ECG.

Referências

ADORNO, Theodor. *Fragmento sobre música e linguagem*. Tradução Manoel Dourado Bastos. *Trans/Form/Ação*, v. 31, n. 2, 2008. Marília: Universidade Estadual Paulista, Departamento de Filosofia, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000200010> Acesso em: 23 mar. 2018

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANSZDNAJDER, F. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 147 - 178.

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Percepção Musical sob o enfoque: a Escola de Vigotski. *Revista Música Hodie*, v. 5, n. 2 (2005) Disponível em: <<https://www.revista.ufg.br/musica/article/view/2476/11807>> Acesso: 29 jun. 2017.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 9 ed. Tradução Rita Buongiorno; Pedro de Souza. Rio de Janeiro: 1993. Editora Bertrand Brasil S.A.

BENNETT, Peggy D. Sarah Glover: a forgotten pioneer in music education. *Journal of Research in Music Education*, v.32, n.1, p. 49-65. University of Texas dez. 1983.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

BORGES, Suelena; PENNA, Maura. O estudo da percepção musical em um curso técnico em instrumento musical: um projeto de pesquisa. *ABEM - XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*. Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1305/340>> Acesso em: 29 jun. 2018.

BOSSEUR, Jean-Yves. *Do som ao sinal: história da notação musical*. Trad. Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

BRASIL.IBGE. Biblioteca. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=448648>> Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL.IBGE. Censo Demográfico, Niterói, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>> Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 24.794, de 14 jul. 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 21 abril 2018

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, 9 abril. 1942a. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 21 abril 2018

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.993, 26 nov. 1942b. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 21 abril 2018

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.494, 22 jul. 1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 21 abril 2018

BRASIL. Decreto n.61.400, de 22 set. 1967. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 abril 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 773, de 20 agos. 1969. Provê sobre a criação da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-773-20-agosto-1969-374734-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13 abril 2018

BRASIL. Lei n. 8.069/1990, de 13 jul. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 agos. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 13 abril 2018

BRASIL. Lei n. 12.711/2012, de 29 ago. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. , Brasília, DF, ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm> Acesso em: 21 set. 2017.

BRAZILFOUNDATION. Disponível em:
<<https://brazilfoundation.org/quem-somos?lang=pt-br>> Acesso em 16 jan. 2018

Escola Nacional de Música UFRJ. Disponível em:
<http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&itemid=64> Acesso em: 20 jun. 2018.

CACHOEIRAS, Niterói. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeiras_\(Niter%C3%B3i\)#/media/File:Bairros_Niteroienses.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cachoeiras_(Niter%C3%B3i)#/media/File:Bairros_Niteroienses.jpg)> Acesso: 08 set. 2017.

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino da música. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Org). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 19-39. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>> Acesso em: 21 abril 2018.

CAZNOK, Yara Borges. Escrever e escutar música. In: Periódicos Eletrônicos em Psicologia, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2009. v. 32, n. 48, p. 74-81 Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v32n48/v32n48a10.pdf>> Acesso: 16 mar. 2018

CHISTOFORI, Elaine; LEMOS, Jefferson. Acordes de esperança: Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu é finalista do prêmio Cultura Nota 10. *Jornal O São Gonçalo*. São Gonçalo, 12 nov. 2006. Caderno Dois, Cultura & Lazer.

COOPERFORTE. Disponível em: < <http://institutocooperforte.ibsweb.com.br/index.php/o-instituto/historia-e-ideologia>. > Acesso em: 14 fev. 2017.

CORRÊA, Marcos Sá; MENDONÇA, Martha. A arte da salvação: Meninos de Niterói mostram com violinos e música clássica que a sofisticação floresce na favela. *Revista Época*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 14 fev. 2000. Especial, ano 2, n. 91. p. 112-115. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT163638-15228-163638-3934,00.html>> Acesso em: 18 out. 2017.

CUNHA, Raquel Basílio. A relação significante e significado em Saussure. *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_a_relacao_significante_e_significado_em_saussure.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n1/2, p. 17-50, 1996.

DRAGOMIROV, P. *Utchebnik solfedjio* [Livro didático de solfejo]. Moskva: 1965.

ESPAÇO CULTURAL DA GROTA. Disponível em < <http://ecg.org.br/sobre-nos/> > Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Histórico. Disponível em <<http://www.espacoculturaldagrota.org.br/new/historico.php>> Acesso em 17 jun. 2016.

_____. Produção: Criar Brasil, Niterói: 15 fev. 2018. (8min e 52seg) Gravado ao vivo na Associação Atlética Banco do Brasil – AABB, São Francisco. Disponível em: <<https://youtu.be/7YFeONj8Drc>> Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. : Documentário Universitário. Roteiro: Vinícius Duarte. Direção: Mariana Navarro. Produção: Bianca Cladas *et al.* Niterói: 26 abr. 2015. (15min e 03seg), Gravado ao vivo no Espaço Cultural da Grotta. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=5QRsqzIj6IM>> Acesso em: 27 set. 2017

FARIA, Adriana Miana. *Plano de Ação do curso TEPEM I*. Rio de Janeiro: 1999. Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio); PROPG, Departamento de extensão, ago. 1999.

_____. *Percepção*: Projeto de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: 2013. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); PROExC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2013a.

_____. *Ementa*: Percepção Musical I. Rio de Janeiro: 2013. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Departamento de Composição e Regência 2013b.

_____. A percepção musical em projetos sociais: uma vivência educacional no Espaço Cultural da Grotta. In: *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 5, Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música, XXIV, 2018, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018. p. 26-37. Disponível em:
<<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7705/6656>> Acesso em: 20 out. 2018

FAVELA GROTA: Niterói. In: Wikimapia: mapa criado por pessoas como você. Disponível em <<http://wikimapia.org/20916590/pt/Favela-Grotta>> Acesso: 08 set. 2017.

FEFIEG: Federação das Escolas Federais do Estado da Guanabara. Guanabara: 1972. Boletim semanal, n. 17., 07 abril 1972. Disponível em:
<<http://www2.unirio.br/unirio/reitoria/chefia-de-gabinete/boletins-1972/bol-17-1972-marco-v-e-abril-i/view>> Acesso em: 13 abril 2018

FGV/CPDOC. A era Vargas: dos anos 20 a 1945. Disponível em:
<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/mario_de_andrade> Acesso em 22 abril 2018

FONTAINE, Alexandre. Pedagogia como transferência cultural no espaço franco-suíço: mediadores e reinterpretções de conhecimento (1850-1900). *História da Educação*, v. 18, n. 42, Santa Maria, jan./abril, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000100011&script=sci_arttext> Acesso em: 11 jun. 2018 .

FRANÇA, Patrícia. Memória e história no Centro de Letras e Artes. *IVL 50 anos*: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 108-120, set. 2017. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>> Acesso em: 10 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (coleção Leitura).

FREIRE, Ricardo Dourado. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. ANPPOM, XV, p. 385-392, 2005. Disponível em: <http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/anppom%202005/sessao8/ricardo_freire.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Ricardo Dourado; IBARRA, Renata Fleury Centurión. Memória de Trabalho e Solfejo. Anais do X Sinpósio de Cognição e Artes Musicais, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/33975182/Mem%C3%B3ria_de_Trabalho_e_Solfejo?auto=download> Acesso em: 11 jun. 2018.

GALIN, P. Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique. Paris: Chez Rey et Gravier, Libraires, 1818. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=1ihcAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad> Acesso em: 18 jun. 2018

GANDELMAN, Saloméa. *Cidadezinha qualquer: poesia e música análise das canções de Guerra Peixe e Ernst Widmer sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GERLING, Cristina Capparelli. A contribuição de H. Schenker para a interpretação musical. *OPUS*, [s.l.], v. 1, p. 24-31, dez. 1989. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/3/7>> Acesso em: 13 maio 2018.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social*. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. Coleções questões de nossa época; v. 1.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da Abem*, n. 8, n. 5, p. 7-12, set. 2000. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/447/374>> Acesso em: 11 jun. 2018.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, v. 6, p. 49-58, set., 2001.

HARTMANN, Ernesto. Claudio Santoro e o II Congresso de Compositores Progressistas de Praga. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 1, Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música, XV, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 360-369. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2722/2043>> Acesso em: 15 jun. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A Música e o Risco*. Etnografia da Performance de Crianças e Jovens Participantes de um Projeto Social de Ensino Musical. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. 3. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Série Educação Musical. Curitiba: Ibpe, 2011, p. 185-218

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v. 1, p. 7-28, 2014.

_____. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v. 3, p. 47-61, 2017.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. Tradução Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo6.pdf> Acesso em: 12 mar. 2018

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v. 1, p. 29-42, 2014.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. São Paulo: Ed. Rocco, 1994.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. *Um canto comum: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico*. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/teses/eduardo-lakschevitz>> Acesso em: 22 abril 2018.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e Forma*. Tradução de Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEMOIS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf> Acesso em: 24 abril de 2018.

LISBOA, Alessandra Coutinho. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

LOPES, Jader Janer Moreira. A teoria histórico-cultural e suas interfaces com os referenciais teóricos em obras didáticas: notas para o debate. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 60-71.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. v. 1. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

_____. Curso de Psicologia Geral. v. 2. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

_____. Curso de Psicologia Geral. v. 4. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c.

_____. *A construção da mente*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MED, Bohumil. Aniversário de 50 anos do IVL. *IVL 50 anos*: edição comemorativa, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 18- 40, set. 2017. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>> Acesso em: 13 abril de 2018

_____. *Teoria da Música*. 4. ed. rev. e amp. Brasília: Musicmed, 1996.

_____. *Solfejo*: Série Pedagogia Musical -2. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 1980.

MEEÛS, Nicolas. *Análise schenkeriana*. Tradução Luciane Beduschi. Campinas, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://nicolas.meeus.free.fr/Cours/trad/Introducao.pdf>> Acesso em : 01 jun. 2018

MIGUEL, Ana Fávia Lopes. *Skopeologias música e saberes sensíveis na construção partilhada do conhecimento*. Aveiro, 2016. Tese (Doutorado em Música). Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Thiago de Souza. *Inclusão social através da música: uma experiência no Espaço Cultural da Grota*. 2016. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Dalma Braune Portugal do. *Antígonas da Modernidade: Performances femininas na vida real ou na ficção literária*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013. Coletânea Passeios literários em periódicos.

NASCIMENTO, Frederico do; SILVA, José Raymundo da. *Metodo de solfejo*. São Paulo: Ricordi, ano 1, [1978].

_____. *Metodo de solfejo*. São Paulo: Ricordi, ano 2, [1978].

NETO, José Borges. Música é linguagem?. In: Revista eletrônica de musicologia v. IX. 2005. Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2005. p. 1-9. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/borges.pdf> Acesso em: 03 mar. 2018.

NITERÓI. Projeto de lei: Tombamento da Orquestra de Cordas da Grota., Niterói, RJ, abr. 2010a. Disponível em: <<http://consultaniteroi.siscam.com.br/Arquivos//Materias/Proposituras/ProjLei/359e4e35-9913-48e0-a5b7-cc3d6f49ad01.html>> Acesso em: 18 out. 2017.

NITERÓI. Lei n. nº2763/2010, de 27 out. 2010. Tombamento da Orquestra de Cordas da Grota., Niterói, RJ, out. 2010b. Disponível em <<http://consultaniteroi.siscam.com.br/Arquivos//NormaJuridica/LeiOrdinaria/639b8ebf-6aad-4528-82f6-7f168cdb74e6.html>> Acesso em: 18 out. 2017

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 93-99, mar. 2003.

OLIVEIRA, Alexandra Seabra Melo. *A arte musical como transformação social: Orquestra de Cordas da Grota*. 2011. Monografia (Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música). Curso de Graduação em Música, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2011.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier, 1999.

_____. *Criatividade e processos de criação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OTTMAN, Robert W. *Music for sight singing*. 2 ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Campinas, 2008. Dissertação (Mestre em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285030/1/Otutumi_CristianeHatsueVital_M.pdf> Acesso em: 14 abril 2018.

_____. *Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. 2013. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284517>> Acesso em 29 jun. 2018.

PANARO, Pablo. Percepção Musical: Principais críticas e propostas metodológicas. In: *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 1, Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música, XV, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. P. 360-369. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2708/2031>> Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. *O processo de percepção musical como processo de representação social*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/pablo-panaro/view>> Acesso em : 18 mar. 2018

PASSOS, Tahís Moreira. *O Estado e o movimento comunitário por creche em São Gonçalo (RJ)*. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PAZ, Ermelinda A. *Heitor Villa-Lobos o educador*. Monografia premiada 1988. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 1989. Disponível em <<http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/villa-lobos.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

_____. *Meus 50 anos de Instituto Villa-Lobos: 1967 – 2017. IVL 50 anos: edição comemorativa*, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 41- 56, set. 2017. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>> Acesso em: 13 abril 2018.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. Brasília, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PORTO, Graça. *Mulheres em Niterói*. 1. Ed. Niterói: Imprensa Oficial, 2007.

PLATONOW, Vladimir. *Com 17 mortos pela chuva, moradores da Grota de Surucucu reclamam ajuda do governo em Niterói*. UOL, Rio de Janeiro, abr. 2010 Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/04/15/com-17-mortos-pela-chuva-moradores-da-grota-de-surucucu-reclamam-ajuda-do-governo-em-niteroi.htm>> Acesso em: 12 jan. 2018.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010a. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. *Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista*. Espaço Plural, *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez., 2010b Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a17.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2017

_____. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia: UFU, v. 19, n. 2, p. 403-407, jul./dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14947/8447>> Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. A Teoria Histórico Cultural de Vigotski. *Nós da Educação*. TV Paulo Freire, 5 dez. 2016. Disponível em <https://youtu.be/i6NQ1S_SDUw>, <<https://youtu.be/B1a3m4bRnG4>> e <<https://youtu.be/bhAYLi09mz0>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

_____. A pedologia histórico-cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v. 3, p. 63-74, 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal: Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro: UFF, v.27, n. 1, p., jan./apr., 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100078&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 04 jun. 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TERCI, Carla. A emergência da reação estática da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro: UFF, v.30, n. 1, p. 46-57, jan.-abr., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v30n1/1984-0292-fractal-30-01-46.pdf>> Acesso em: 09 abril 2018.

PRESTES, Zoia; LOPES, Jader Janer Moreira. Editorial do v. 27, n. 1 (2015): Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. *Fractal: Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro: UFF, v.27, n. 1, p., jan./apr., 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100002> Acesso em: 23 abril 2018

PRIORE, Irna. O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013.

RIBEIRO, Artur Andrés. *UAKTI: um estudo sobre a construção de novos instrumentos musicais acústicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 2004.

RIO DE JANEIRO. Lei. n. 3033/2017, de 22 jun. 2017. Declara a Orquestra de Cordas da Grota como Patrimônio Cultural Imaterial do estado do Rio de Janeiro. Disponível em:<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/fccb853c08cc793f8325814700775ccc?OpenDocument>>Acesso 27 set. 2017.

SÁ, Gazzi. *Musicalização: método Gazzi de Sá. Obras completas de Gazzi de Sá*, n. 6. Rio de Janeiro: Os Seminários de Música Pró-Arte/INM-Funarte, [s.n.], 1990.

SANTANA, Fernando Vago. *Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na faculdade de música do Espírito Santo*. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro. Disponível em: < <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11589> > Acesso em: 17 maio de 2018.

SANTOS, Elias Souza. *Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina canto orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971)*. São Paulo, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112012-104629/pt-br.php> > Acesso em 26 jun. 2018

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução Maria Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCLIAR, Esther. *Fraseologia musical*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

_____. *Elementos de teoria musical*. 1. ed. São Paulo: Novas Metas, 1985

SENA, Hélio de Oliveira.. *Sintaxe da melodia*. [198-] Rio de Janeiro: Unirio. Apostila didática não publicada.

_____. Memórias sobre o Instituto Villa-Lobos. *IVL 50 anos: edição comemorativa*, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO/CLA/IVL, p. 18- 40, set. 2017. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>> Acesso em: 13 abril 2018.

SENNA NETO, Caio Nelson de. *Textura musical: Forma e metáfora*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às críticas do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SISTEMA S. In: Senado Notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> Acesso em: 15 jan. 2017.

SOUZA, Jusamara et al. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

SPOSOBIN, I. V. et al. *Manual de Harmonia*. 4 ed. Moscou: Editora Moscou, 1955.

SPOSOBIN, I. I.; DUBOVSKY, I.; EVCEIEF, S.; SOKOLOF, V. *Manual de Harmonia*. Tradução: Silvio Merhy. Brasília: Fênix, 201-. Até o momento da publicação desta tese, o livro não tem sua versão impressa. Mehry disponibilizou a tradução para a escrita desta pesquisa.

SPOSOBIN, I. V. *Manual de harmonia: primeira parte*. Tradução: Silvio Merhy. 4 ed. Moscou: Editora Moscou, 1955. Rio de Janeiro: Unirio. Apostila didática não publicada.

SZÖNYI, Erzsébet. *A educação musical na Hungria através do Método Kodály*. Tradução: Marli Batista Ávila. São Paulo: SKB, 1996. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=a-educacao-musical-na-hungria-atraves-do-metodo-kodaly> Acesso em: 15 jun. 2018.

TAVARES, Marialva Rossi. *Análise de projetos sociais: caminho para melhorar o ensino*. 2009. Entrevista disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_marialva.pdf> Acesso em 24 maio 2016.

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Pedagogia da Percepção Musical baseada em dois norteamentos filosóficos. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música, 1., Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música, XV, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 192-201. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2681/2013>> Acesso 11 fev. 2018

THE LUTHIER: Heart of Brazil, Coming Summer 2014. Produção: Pixel Labs. [S. L.]. 2014. Disponível em: <<https://vimeo.com/76806467>> Acesso em: 26 fev. 2018

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 2001.

TUNES, Elizabeth. Atualidade de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 4-6, jan.- abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1368>> Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. A defectologia de Vigotski: uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v. 3, p. 75-84, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443 - 466, set/dez 2005.

UNIRIO, Breve histórico. Rio de Janeiro. RJ, 2017. Disponível em: <<http://www.unirio.br/acessoinformacao/arquivos/breve-historico>> Acesso em: 20 abril de 2018.

UNIRIO. Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE). Edital de bolsa de Incentivo Acadêmico 2013, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxtfwB7H4_E_M21FOS1hOGtrRWc/edit.> Acesso em 21 set. 2017.

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Livro Alunado 1967-A. Acesso em: 10 abril 2018.

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Livro Alunado 1970. Acesso em: 10 abril 2018.

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta: Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 01, Ano: 1969/70. Acesso em 10 abril 2018

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 03, Ano: 1970. Acesso em 10 abril 2018.

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 02, Ano: 1972. Acesso em 08 agos. 2018.

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta Diário de Classe, cód. TTDD 125.33, cx. 02, Ano: 1974. Acesso em 10 abril 2018

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta Curso de Extensão, cód. TTDD 125.43, cx. 04, Ano: 1984. Acesso em 22 mar. 2018

_____. Unidade de Arquivo e Protocolo Setorial do Centro de Letras e Artes Professor Doutor Silvio Augusto Merhy. Pasta Estrutura do Currículo (Grade ou matriz curricular), cód. TTDD 122.1, cx. 02, Ano: 1983-1989. Acesso em 22 mar. 2018

VENTURA, Ricardo. *O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular*. [2004?]. Disponível em: <<https://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>> Acesso em 13 abril 2018.

VINCENTINI, Paula Perin. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. História e memória da educação brasileira. Natal, 2002. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf>> Acesso em: 29 set. 2017.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria e método em psicologia*. Tradução Claudia Berliner. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Tradução Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, abril 2007a.

_____. *Pensamiento e habla*. Tradução Alejandro Ariel González. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2007b.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____. *Sete aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WILLIAMS, C. F. Abdy. *The story of notation*. New York: Charles Scribner's Sons, 1903. Disponível em: < <https://archive.org/details/cu31924022319556> > Acesso em: 17 jun. 2018.

WÜLLNER, Franz. *Chorübungen der münchener musikschiule*. Munique: Theodor Ackermann, 1876. Disponível em < <http://www.mdz-nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb11329254-9> > Acesso em 20 jun. 2018.

Mídias impressas

ALBUQUERQUE, Juliane. Fábrica do som: Quem são os responsáveis pelos violinos das orquestras, pelos baixos do jazz e pelas guitarras do rock? São eles os artesãos que transformam instrumentos em obras de arte: Do morro pro mundo: Jonas Caldas. *Revista GOL Linhas aéreas inteligentes*. São Paulo: Ed. Trip, [2014?] n. 51, p. 64-65. Disponível em < https://julianeportfolio.files.wordpress.com/2014/08/gol_luthiers-1.jpg > Acesso 18 out. 2017

ATTIANEZI, Marcia. A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. *Jornal da Enseada: Uma Luz Depois do Túnel*, Niterói, out. 2009, ano v, n. 55. p. 9.

AZEVEDO, Luciana. Humanidade musical. *Jornal O FLUMINENSE*, Niterói, 10 ago. 2010. Segundo Caderno.

CASARIN, Rodrigo. Ana Maria Machado sobre acusações: tão absurdo que não sei como reagir. Blog *Página Cinco UOL*. Rio de Janeiro, 09 set. 2018. Disponível em < <https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2018/09/07/ana-maria-machado-sobre-acusacoes-tao-absurdo-que-nao-sei-como-reagir/> > Acesso em: 09 set. 2018.

CHISTOFORI, Elaine; LEMOS, Jefferson. Acordes de esperança: Orquestra de Cordas da Grota do Surucucu é finalista do prêmio Cultura Nota 10. *Jornal O São Gonçalo*. São Gonçalo, 12 nov. 2006. Caderno Dois, Cultura & Lazer.

CORRÊA, Marcos Sá; MENDONÇA, Martha. A arte da salvação: Meninos de Niterói mostram com violinos e música clássica que a sofisticação floresce na favela. *Revista Época*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 14 fev. 2000. Especial, ano 2, n. 91. p. 112-115. Disponível em

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT163638-15228-163638-3934,00.html>>
Acesso em: 18 out. 2017.

CRUZ, Beatriz. Música clássica dá o tom na Grota do Surucucu. *O Fluminense*. Niterói, 03 abr. 2016. Caderno Cultura. Disponível em <<http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cultura/m%C3%BAAsica-cl%C3%A1ssica-d%C3%A1-o-tom-na-grota-do-surucucu> >
Acesso em: 22 fev. 2018.

ESPAÇO CULTURAL DA GROTA É EXEMPLO DO PODER TRANSFORMADOR DA CULTURA. *O Globo*, Niterói, 05 dez. 2014. Jornal de Bairro, Matutina. p. 3.

FREIRE, Felipe; BARRO, João Antônio. Mapa das áreas de risco aumenta do outro lado da Baía: Quase um terço dos moradores de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí vivem onde empresas de serviços não entram devido à violência. *Jornal O Dia*, Rio de Janeiro, 31 mar. 2012 Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/portal/rio/mapa-das-%C3%A1reas-de-risco-aumentado-outro-lado-da-ba%C3%ADa-1.426211>> e <<http://axelgrael.blogspot.com.br/2012/04/mapa-das-areas-de-risco-aumentado.html>>
Acesso em: 11 jan. 2018.

FREITAS, Lygia. Uma história que aconteceu por acaso comemora 15 anos de sucesso. *O Globo*, Niterói, 24 jul. 2010. p. 7.

MOTTA, Júlia. Notas e acordes que atravessam fronteiras. *Jornal O Globo*. Niterói, 30 ago. 2008.

PLATONOW, Vladimir. Com 17 mortos pela chuva, moradores da Grota de Surucucu reclamam ajuda do governo em Niterói. *UOL*, Rio de Janeiro, abr. 2010 Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/04/15/com-17-mortos-pela-chuva-moradores-da-grota-de-surucucu-reclamam-ajuda-do-governo-em-niteroi.htm>> Acesso em: 12 jan. 2018.

PORTO, Bruno. Reviravolta musical. *Revista Megazine*. p.12-13, 2004.

RONZANI, Simone. Os gêmeos do Brasil: entrevista Wagner e Walter Caldas. *O FLU Revista*, Niterói, out. 2008a. p. 4-5.

_____. Tempo de Solidariedade. *O FLU Revista*, Niterói, dez. 2008b, n. 43, p. 18.

SAMPAIO, Ana Ligia. Estrelas na gala brasileira em Nova York. *Revista Caras*, ed. 673, ano 13, n.39, set. 2006.

TAVARES, Karine. Leona Forman: o elo social entre jovens e empresários. *O Globo*, Rio de Janeiro, agos. 2013. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/leona-forman-elo-social-entre-jovens-empresarios-9344942>> Acesso em 26 mar. 2018.

VENTURA, Mauro. Dois sucos e a conta com Jonas Caldas: Ex-interno da Funabem fala de como superou obstáculos até virar um respeitado luthier e ver os filhos se tornarem músicos. *O Globo*. Rio de Janeiro, 17 abr. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/dois-sucos-a-conta-com-jonas-caldas-19086581#ixzz52kD5KYvH>> Acesso em: 18 out. 2017.

Outros documentos

Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral. Acervo particular dos coordenadores do ECG.

PROJETO BRAZILFOUNDATION, 2011. 1 v. 306 f. Acervo particular dos coordenadores do ECG.

PROJETO BRAZILFOUNDATION, 2011. 2 v. 86 f. Acervo particular dos coordenadores do ECG.

MATTOS, Sérgio Porto da Costa. Projeto aprovado: *FORMAÇÃO TÉCNICA EM MÚSICA*. Niterói, RECICLARTE – ECG, [2015?] , 11 p. Acervo particular dos coordenadores do ECG.

SENA, Hélio de Oliveira. *Sistema absoluto de solfejo*: Diferentes abordagens na assimilação dos graus modais. Tradução Hélio de Oliveira Sena. Rio de Janeiro, [1972?] , 23 f. Acervo particular do Hélio de Oliveira Sena.

GANDRA, Edir Evangelista. *Declaração de Professora Responsável pelo curso TEPEM*. Rio de Janeiro, UNI-RIO, 1995, 1 f. Acervo particular de Ermelinda A. Paz.

COMUNICAÇÃO VERBAL

Depoimentos

JARDIM, Antônio. *Antônio Jardim*; depoimento [jun. 1995]. Rio de Janeiro: 1995.

Funcionária do posto de saúde Grota 1: depoimento [dez. 2017]. Niterói: 2017.

MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [jan. 2017a]. Niterói: 2017.

MENDES, Lenora Pinto. *Lenora Pinto Mendes*: depoimento [dez. 2017b]. Niterói: 2017.

SELLES, Marcio Paes. *Marcio Paes Selles*: depoimento [dez. 2017]. Niterói: 2017.

Informações obtidas em conversa informal

SENA, Hélio O., na residência da pesquisadora, 09 fev. 2017; 26 abr. 2017.

MEHRY, Silvio Augusto, na residência de Mehry, em 15 mar. 2017.

SELLES, Marcio, na Praça Dom Orione, em 27 maio 2017.

SELLES, Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 02 set. 2017.

PAZ, Ermelinda A., no Instituto Villa-Lobos, em 28 set. 2017; 14 mar. 2018.

MENDES, Lenora, no Espaço Cultural da Grota, em 21 out. 2017; 23 jun. 2018.

MENDES, Lenora; SELLES, Marcio, na residência da pesquisadora, em 27 dez. 2017.

MENDES, Lenora; SELLES, Marcio, no Espaço Cultural da Grota, em 16 jan. 2018; 26 maio 2018.

COMUNICAÇÕES VIRTUAIS

FARAH, Carlos Alberto. *Núcleos*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 13 abr. 2017.

Grupo do whatsapp: ECG E NÚCLEOS. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida às 8h33 em: 10 mai. 2017.

ANEXO 2

Listagem dos núcleos do ECG

Apolo II – Igreja São Francisco de Assis. Rua Domingos Sales – Apolo II, Itaboraí – RJ. Neste núcleo, três professores desenvolvem atividades com flauta doce e violino.

Há três núcleos denominados Badu; a saber: CIEP 450 Emiliano Di Cavalcanti; CEPAR – Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro e Casa Pedro.

Badu – Casa de Pedro Travessa Camilo Pereira lt 19 - Largo da Batalha, Niterói. As atividades são desenvolvidas por duas professoras que trabalham com flauta doce.

Badu – CIEP 450 Emiliano Di Cavalcanti – Badu. Estrada Caetano Monteiro, n. 2 – Badu, Niterói. Este núcleo encontra-se próximo a outro, o Badu CEPAR. No Badu CIEP 450, quatro professores desenvolvem atividades com flauta doce e transversa, violino e piano. Este é o único que desenvolve atividade de coral.

Badu – CEPAR – Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro. Estrada Caetano Monteiro, n. 814 – Pendotiba, Niterói. Localizado em frente ao Condomínio Viva Pendotiba. Aqui são realizados os ensaios da Orquestra de Cordas do Badu.

Maricá – Escola Municipal Joana B. Rangel. Rua Nossa Sra. do Amparo, n. 240 – Centro, Maricá – RJ. Financiado pela empresa Auto Viação N. S. do Amparo. Este núcleo é o maior e tem sete turmas. Dois professores desenvolvem atividades com flauta doce, violino, violoncelo e violão.

Charitas – Colégio Estadual Maria Pereira das Neves. Travessa Dr. João Leitão, s. n. – Charitas, Niterói – RJ. Neste núcleo, dois professores desenvolvem atividades com flautas e violino.

Coelho – Este núcleo fica em São Gonçalo. As atividades são ministradas no centro espírita Leôncio Albuquerque. Como não foi encontrado o endereço na internet, a localização aqui registrada é a referida nas reuniões. Neste núcleo, dois professores desenvolvem atividades com flauta doce, percussão e violino. Um dos professores relatou a diferença que observava entre os estudantes de violino do núcleo e do ECG, pois estes últimos tinham referência do fazer musical quando viam e ouviam seus colegas tocarem nas OCGs. Segundo os professores, como "os estudantes têm convívio direto com o tráfico", seria importante ampliar o alcance deste núcleo, de forma a incluir mais as crianças da comunidade.

Ititioca – Escola Municipal Vila Costa Monteiro, Rua Ititioca, s. n. – Ititioca, Niterói – RJ. Neste núcleo, dois professores desenvolvem atividades com flauta doce e violino.

Mury – Núcleo Comunitário Luz da Serra, em Mury, Nova Friburgo. Um professor desenvolve atividades com flauta doce, violino e violoncelo.

Santa Rosa – Colégio Estadual Guilherme Briggs, Rua. Dr. Mario Vianna, n. 625 – Santa Rosa, Niterói – RJ. Um professor desenvolve atividades com flauta doce e violino.

São Domingos – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, Travessa Manoel Continentino, n. 32 – São Domingos, Niterói – RJ. Um professor desenvolve atividades com flauta doce.

ANEXO 3

Figura 3 do anexo – *Lev Semionovich Vigotski: Geografias*. Mapa, fotos e encartes com informações sobre a trajetória de Vigotski.

LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI: GEOGRAFIAS

Vigotski em sua infância

Vigotski nos tempos de estudante

SÃO PETESBURGO
1924 - Vigotski participa como conferencista no II Congresso de Psiconeurologia.

MOSCOW
1913 - O jovem Vigotski se matricula na Faculdade de Medicina, mas desiste do curso.
1917 - Forma-se na Faculdade de Direito.
1924 - É convidado por Kornilov trabalhar no Instituto de Psicologia. Casa-se com Rizza Semenovna, com quem terá duas filhas.

ORCHA
1896 - Nasce Lev Semionovich Vigotski, segundo filho de Semion Lvovitch Vigotski e Cecília Moiseevna Vigotskaia.

GOMEL
1897 - Sua família se transfere quando Vigotski tinha apenas 6 meses de idade.
1911 - Ingressa pela primeira vez em uma instituição escolar, após anos de instrução com tutores particulares.

LONDRES
1925 - Realiza sua primeira viagem para o exterior para participar de um congresso. Período que escreve *Psicologia da Arte* e organiza o laboratório de Psicologia para deficientes.

Vigotski em Tachkent, 1929, em curso de formação de professores

Vigotski com esposa e filhas, em Moscou, 1933

1918 - O jovem Vigotski se interessa por temas ligados à psicologia. Participa ativamente da vida cultural de Gomel. Nesta fase a maioria dos seus trabalhos está relacionada a temas como estética, crítica e teoria literária

Capa do programa do Congresso de Psiconeurologia de Lenigrado (São Petesburgo), 1924

Bepeck

AGRUPEGI
CENTRO DE PESQUISA E INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÓTHIC
Núcleo de Estudos em Teoria e História da Linguagem

CNPq
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

CAPES
COMISSÃO DE APOIO À PÓS-GRADUAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

Fonte: (LOPES, 2018, p. 61.)

ANEXO 4

RELATÓRIOS – CURSO de FÉRIAS

Encontro: 1

Local: espaço multiuso coberto-piso inferior Horário: 13h às 14h30min Data: 16/01/2017

1 - Número de participantes: 28

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do Grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

No início do encontro, enquanto alguns participantes ainda se encontravam dispersos pelo ambiente, armei o elástico-pentagrama no espaço destinado à atividade. Dentre os presentes, cerca de 18 integrantes não me eram conhecidos; outros dez já haviam feito o curso de Percepção nos semestres anteriores. Todos foram sentando em bancos ou cadeiras organizadas em semicírculo e pareciam aguardar os acontecimentos. Havia certa curiosidade misturada com desconfiança por parte daqueles que ainda não me conheciam. Perguntei a estes se sabiam ler as notas no pentagrama e se conseguiam localizá-las. Disseram que sim. Posicionei-me na segunda linha do pentagrama e lhes perguntei que nota era aquela. Responderam “sol”. A partir disso, ficou estabelecido que estávamos na clave de sol. Continuei a caminhar pelo elástico-pentagrama pedindo que prosseguissem com o nome das notas. Em determinado momento, acelerei meus passos e comecei a fazer saltos de 3ª. Alguns já não conseguiam nomear as notas. Convidei um deles a me substituir no elástico-pentagrama. Desta forma, pude me aproximar e colaborar com outros que pareciam não ter tanta experiência. Com o prosseguimento da dinâmica, ocorreram outras substituições no elástico-pentagrama e o ambiente foi ficando descontraído. O clima de diversão da atividade possibilitou ultrapassar a barreira que o medo do erro muitas vezes faz emergir.

Em seguida, começamos a trabalhar a emissão vocal. Até então, na prática do elástico-pentagrama, o grupo apenas falava os nomes das notas. Ou seja, elas não eram cantadas. Como para a maioria dos integrantes cantar não é um hábito, promovi uma prática voltada para a emissão vocal: passar o som com as mãos em concha. No segundo momento desta mesma atividade, inseri uma segunda altura, uma 3ªM. Deste modo, haveria uma maior dificuldade com as duas alturas soando ao mesmo tempo e todos tendo que sustentar o intervalo. Em seguida, incluí a 5ªJ em relação à primeira altura dada, obtendo-se, assim, um

acorde P.M. circulando pelo ambiente. Chamei atenção para a sonoridade resultante. Ao receber as alturas das mãos dos integrantes, fui recolhendo-as no bolso, de modo a encerrar a dinâmica.

Na continuidade, perguntei sobre as tonalidades das seguintes músicas que haviam sido ensaiadas na orquestra C:

- “Classical Highlights” Rigaudon de Henry Purcell (1659-1695) / Arranjo de Nico Dezaire.
- “Minuet” from Music for the Royal Fireworks de George Frideric Handël (1685-1759) / Arranjo de Nico Dezaire.
- “We will rock” you record by Queen / Arranjo de Paul Lavendi (Na cópia não é possível ler as últimas letras do segundo nome do arranjador)

A 1ª e a 2ª estão em Ré M e a 3ª em Mi menor natural.

Pedi que cantassem a última música e entoassem a nota que lhes dava a sensação de término da música. Concluíram que a altura era mi e não sol como haviam pressuposto. É comum que, ao observar a armadura de clave, os estudantes identifiquem o modo maior. Observo que este procedimento é uma “discriminação” em relação aos “menores” (faço aqui uma alusão à minha estatura, de 1,54m). Mesmo a música finalizando em um acorde de mi menor, eles acharam que se tratava de SolM, pois observaram só a armadura de clave. Para correlacionarem a prática musical à sistematização, solicitei que cantassem, de modo a dificultar a identificação da altura absoluta e a estimular o reconhecimento da tônica. Neste sentido, a utilização da voz auxiliou a percepção sonora por focar a atenção na sensação produzida pela altura emitida. Concluímos que a música estava em menor e não em maior como todos haviam pensado.

Na dinâmica de passar o som com as mãos em concha, havíamos trabalhado a emissão de um acorde P.M. Perguntei, então, se sabiam o que era um acorde. Pedi aos quatro que conheciam este conteúdo que se posicionassem no elástico-pentagrama e cantassem o acorde de SolM. A tonalidade foi escolhida porque todos sabiam onde ficava a nota sol no pentagrama, considerando que a clave era a de sol. Para os que não sabiam o porquê de os colegas estarem em 3^{as} superpostas, solicitei aos que estavam no elástico-pentagrama que experimentassem se posicionar e cantar outros intervalos como os de 2^{as}. Assim, o grupo concluiu que a sonoridade que estão habituados a ouvir é de acordes formados por 3^{as} superpostas. Foi explicado também como se formam os acordes de T e D, não havendo neste momento da atividade a intenção de dar informações aprofundadas sobre o campo harmônico do modo maior e a sistematização na construção dos acordes. A explicação sobre o acorde de T e D teve como objetivo criar uma base harmônica para que pudessem improvisar. Aproveitando a atividade corporal no elástico-pentagrama, perguntei o que uma pessoa

poderia fazer para passar do acorde de T para o de D sem dar saltos, ou seja, com o mínimo de esforço. Concluiu-se que quem estava no 5 repetiria a altura, que o 3 iria para o 2, e que o 1 iria para o 7, e depois todos voltariam para a T. Assim, quem estava no elástico entou e se movimentou conforme indicado no quadro abaixo.

Tabela harmônica 1 – T - D – T

	T	D	T
Integrante 3	5	5	5
Integrante 2	3	2	3
Integrante 1	1	<u>7</u>	1

Sugeri aos que estavam sentados que cantassem acompanhando os que estavam no elástico-pentagrama, de forma a executarem a base harmônica. Um dos que estavam no elástico-pentagrama começou a cantar e a andar “escrevendo” com os pés o tema da “Ode à Alegria” (IV movimento - Presto da sinfonia nº 9, op.125 de Ludwig van Beethoven). Outros começaram a cantar o tema juntamente com o colega que fazia o “solo”. Alguns improvisavam uma base rítmica utilizando palmas e efeitos vocais. Dividi os que estavam no elástico-pentagrama. Pedi a dois que fizessem um acompanhamento mais rítmico e aos outros dois que sustentassem o “tema”. Para fazermos o registro da atividade, pedi ao regente da orquestra B que desse a entrada de cada grupo e indicasse a harmonia. Foi estabelecido pelo regente que quando posicionasse as palmas para cima, os que estavam fazendo a base harmônica deveriam cantar as alturas do acorde de T (3-1); palmas para baixo: alturas do acorde de D (2-7). Um grupo, portanto, cantava 3-2 e o outro grupo 1-7. Como alguns conseguiam fazer efeitos vocais, solicitei que um deles fizesse um glissando do grave para o agudo, indicando a entrada para os outros integrantes, sinalizando assim o início da performance. Pedi ao regente que desse a entrada de cada grupo, além de indicar qual acompanhamento queria, se T ou D. Assim, todos os integrantes ficaram envolvidos e participaram de alguma maneira. Cada um foi interagindo com o subgrupo que se identificava. No elástico-pentagrama, o primeiro pentagrama foi executado por dois integrantes; os que seguem abaixo, por outro integrante. Na base rítmica estavam três pessoas: uma na regência e as outras cantavam a harmonia ou algum dos trechos abaixo.

Exemplo musical 1 - tema da “Ode à Alegria” (IV movimento - Presto da sinfonia nº 9, op.125 de Ludwig van Beethoven) com acompanhamento criado pelos participantes.

Na base rítmica três pessoas, um na regência, e os outros cantavam a harmonia. Na medida em que a atividade foi sendo repetida, os mais tímidos foram ficando à vontade para cantar e até mesmo improvisar. A atividade foi finalizada quando conseguimos gravá-la. Infelizmente ficou fora de foco; mesmo assim, foi postada no grupo fechado do Facebook “Extensão-Percepção”.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: o aspecto rítmico foi parte da atividade, mas não foi sistematizado.

Melódico: graus conjuntos e salto do 5 para o 1.

Harmônico: T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: nome das notas no pentagrama na clave de sol; formação do acorde P.M. e graus que compõem os acordes de T e D.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão e afinação do grupo. Improvisação melódica tendo como base o encadeamento harmônico de T e D.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à leitura no pentagrama. Vivenciar através do canto alguns aspectos melódicos e harmônicos presentes no repertório trabalhado no curso de férias.

7- Outras observações:

Como era o primeiro dia do curso de férias e não sabia previamente o perfil dos integrantes, já que o curso estava disponível a todos que desejassem fazê-lo, estava bastante atenta, tentando perceber o máximo que podia nas atividades matinais e o que poderia

trabalhar no horário dedicado à percepção musical. Cheguei na parte da manhã e assisti aos ensaios das OCGs. O grupo que provavelmente estaria presente na atividade de Percepção e que me era desconhecido pertencia à OCG-C. Fiquei observando estes ensaios. A atividade de Percepção era a única da qual vários integrantes nunca haviam participado; portanto, não sabiam o que esperar. Olhavam com certa curiosidade, pois não havia quadro para uma aula expositiva; não havia carteira em fileiras; instrumento musicais onde deveriam tocar. Era um ambiente que não se encaixava nos paradigmas já conhecidos. Quando comecei a arrumar o elástico-pentagrama no espaço, alguns foram se aproximando, demonstrando curiosidade, mas sem perguntar nada. Os que já estavam familiarizados me auxiliaram na montagem do elástico-pentagrama.

Iniciei a atividade de Percepção com todos, pois havia sujeitos/atores que não conhecia no grupo. Escolhi o elástico-pentagrama que faria a atenção do grupo concentrar-se em um único ponto. Comecei com a atividade de leitura de notas no pentagrama, porque sabia que este era um conteúdo conhecido de todos e, ao me colocar no elástico-pentagrama, podia mostrar o caráter lúdico da atividade, incentivando a participação do grupo. Durante a evolução desta atividade, pude trabalhar com as inseguranças, os medos, os estranhamentos e a confiança dos sujeitos/atores, de uma maneira afetiva, conseguindo uma maior proximidade com eles.

Muitos ficaram observando. Não foi proposto que todos entrassem no elástico-pentagrama no primeiro dia, para que pudessem ficar à vontade. Em um segundo momento, quando o clima já estava descontraído, solicitei que todos ficassem de pé e em círculo. Tinha-se como propósito que todos participassem da atividade, pois o som iria passar de uma mão à outra. Como não teria a possibilidade de observar e mesmo de estar acompanhando cada emissão sonora individualmente, acredito que tenham ficado mais à vontade. Após terem participado, focalizei os conteúdos musicais desenvolvidos nos ensaios das OCGs, pois o grupo já estava mais à vontade para cantar. Assim, fui passando de uma atividade à outra, de maneira que os sujeitos/atores fossem levados a compreender e se conscientizar, através da percepção musical, de alguns conteúdos inerentes ao repertório das OCGs. Percebi que o grupo ia se envolvendo cada vez mais com as atividades. Ao final, uma integrante que até o momento não conhecia se disse bastante estimulada com este método de ensino. Os estudantes e regentes interagiram e se envolveram com as atividades propostas.

RELATÓRIO – CURSO de FÉRIAS

Encontro: 2

Local: espaço multiuso coberto-piso inferior Horário: 13h às 14h30min. Data: 17/01/2017

1 - Número de participantes: 26

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do Grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 – Descrição do encontro:

A maioria dos presentes era integrante da OCG-C. De início, pedi que identificassem as notas que cada naipe estava tocando na “Classical Highlights” Rigaudon de Henry Purcell. Então, concluiu-se que este começava com o acorde de T e que a música estava em RéM. Armei o elástico-pentagrama no espaço. Uma das integrantes pediu para caminhar sobre o elástico para que todos pudessem falar o nome das notas e cantar as alturas. Estabelecemos a tonalidade em RéM, pois havíamos acabado de analisar a música que estava nessa tonalidade. Como a integrante dava saltos entre diferentes graus com intervalos de 5^a, 6^a etc., vários não conseguiram cantar com clareza. Ela não tinha que emitir e nem mesmo falar o nome das notas quando caminhava e saltava pelo elástico-pentagrama. Cada vez mais, ia dificultando a atividade, tornando-a um exercício de desafio acompanhado por risos quando não conseguiam acompanhar os passos. Assim, fui para o teclado a fim de harmonizar cada grau e solicitei que ela andasse só em graus conjuntos, o que auxiliou na emissão vocal e na afinação. Expliquei o significado de graus conjuntos, pois alguns não sabiam. Outros integrantes se interessaram e resolveram participar dessa dinâmica de caminhar e ouvir a sonoridade. A funcionária do ECG, que não é musicista, caminhou e foi aplaudida por todos pela sua participação.

Em seguida, me dirigi ao elástico-pentagrama e solicitei a participação de mais dois integrantes. Fomos caminhando em graus conjuntos e construímos os acordes de T, D, T, S e T. O grupo que estava sentado foi dividido em três subgrupos para que acompanhassem, através do canto, os passos de um dos três que estavam no elástico-pentagrama. Começamos todos na tônica. Um integrante caminhou para a 3^aM e o outro para a 5^aJ. Assim, formamos o primeiro acorde e os movimentos foram realizados segundo o quadro abaixo.

Tabela harmônica 2 – T - D - T - S - T

	T	D	T	S	T
Integrante 3	5	5	5	6	5
Integrante 2	3	2	3	4	3
Integrante 1	1	<u>7</u>	1	1	1

Todos começaram a marcar o pulso ou a dividi-lo com palmas enquanto outro fazia o mesmo utilizando a voz, determinando o compasso.

Exemplo musical 2 – acompanhamento vocal criado por um participante.



Solicitei ao grupo que emitisse uma tônica. Foi escolhida a altura absoluta de Dó. No elástico-pentagrama, estávamos posicionados em Fá. Não foi mencionada a diferença entre a altura absoluta e a relação que estavam fazendo. A escolha da altura para a emissão vocal pareceu mais adaptada ao âmbito vocal do grupo.

Para finalizar, criei um pequeno motivo melódico agora em SolM e solicitei que fizessem pequenos motivos, criando outros ostinatos melódicos no elástico-pentagrama. Fui substituída por um participante e foram criados mais três motivos pelos demais. O grupo se dividiu em quatro subgrupos para cantarem os trechos a seguir. Cada subgrupo se concentrou no que estava cantando; as dissonâncias da metade do segundo compasso não incomodaram ou nem foram percebidas. A parte rítmica foi criada e executada por palmas pelo grupo.

Exemplo musical 3 – Pequenos motivos melódicos criados no elástico-pentagrama com acompanhamento rítmico.

♩ = 120

Four staves of music in 4/4 time with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as ♩ = 120. The first three staves contain melodic lines with notes on the first, second, and third lines of the staff. The fourth staff contains a rhythmic accompaniment with notes on the first and second lines of the staff.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: o aspecto rítmico foi parte da atividade, mas não foi sistematizado.

Melódico: graus conjuntos e salto entre o 1- $\underline{5}$; 1-3; 3-5 e 5 -3. Harmônico: T, S e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: graus conjuntos, nome das notas no pentagrama em diferentes tonalidades.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão e afinação do grupo. Identificação do nome das notas no elástico-pentagrama.

Criação de pequenos motivos melódicos tendo como base o acorde de T.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à leitura no pentagrama. Vivenciar através do canto alguns aspectos melódicos e harmônicos presentes no repertório trabalhado no curso de férias.

7- Outras observações:

Dando prosseguimento às atividades do dia anterior e correlacionando os conteúdos das músicas que os integrantes da OCG-C estavam ensaiando, solicitei que verificassem na partitura qual era o som que cada naipe estava tocando. Interligar os saberes, para mim, é um dos pontos principais da percepção musical dentro do ECG. Muitos sabem sistematizar alguns conteúdos, mas não os correlacionam com suas práticas musicais. Como se soubessem suas “falas”, mas não soubessem qual o contexto em que “falam” em um texto teatral, por exemplo. Um aspecto que me deixou bastante satisfeita foi o fato de muitos sujeitos/atores do ECG, dos quais ainda não havia me aproximado, como a funcionária e os regentes, cada vez mais participarem das atividades.

Cabe lembrar que a funcionária, além de participar das reuniões e estabelecer algumas regras dentro do ECG, é muito importante afetivamente para todos. É ela quem faz o almoço e lanche, por exemplo. No primeiro ano em que fui para o ECG, em julho de 2014, propus fazer tapiocas no dia da festa junina e, para isto, entrei na cozinha. Sou mineira, então sei da importância e do significado da cozinha para a “matriarca”. Quando a funcionária chegou, percebi através de seu olhar que não havia gostado desta “invasão”, apesar de ser consentida pela coordenadora e de ter sido incentivada pelos estudantes. Desde então, pude sentir que estava sendo ainda mais observada e avaliada pela funcionária. Quando ela entrou no elástico-pentagrama e, feliz e risonha caminhou por ele em graus conjuntos para que todos cantassem, percebi que havia sido aprovada. Afinal de contas, do mesmo jeito que havia entrado na cozinha, ela agora participou da atividade. Todos os participantes riam e aplaudiam com muito entusiasmo a sua participação.

Para aprofundar os conteúdos utilizando o elástico-pentagrama, propus que trabalhássemos com harmonia. Assim, poderia estabelecer uma correlação com a primeira atividade do dia. O elástico-pentagrama cada vez mais demonstrava ser a melhor estratégia, pois uma das características marcantes dos vários sujeitos/atores no ECG é serem bem “soltos” corporalmente. O elástico-pentagrama em algumas ocasiões acaba se transformando em palco de coreografias dançantes e musicais. Estudantes, regentes e a funcionária interagiram e se envolveram com as atividades propostas.

RELATÓRIO – CURSO de FÉRIAS

Encontro: 3

Local: espaço multiuso coberto-piso inferior Horário: 13h às 14h30min. Data: 18/01/2017

1 - Número de participantes: 20

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do Grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 – Descrição do encontro:

Como de costume, armei o elástico-pentagrama no espaço. Solicitei que todos ficassem de pé formando um círculo, para que pudéssemos transportar e passar o som com as mãos em concha. O grupo realizou a dinâmica com mais facilidade do que no primeiro dia do curso de férias. Alguns que inicialmente apresentaram dificuldades conseguiram realizar com mais desenvoltura a emissão vocal. Eles foram elogiados pelo restante do grupo, que percebeu a mudança. Em seguida, solicitei que sentassem e comecei caminhando pelo elástico-pentagrama, para que o grupo cantasse os meus passos. Posteriormente, perguntei quem gostaria de ir para o elástico-pentagrama caminhar o que eu cantava. Cada pequeno motivo que realizava era reproduzido pelo grupo. Depois, quem estava no elástico-pentagrama caminhava o que havia sido cantado. Cantei trechos no modo maior e menor, e depois de feita a reprodução lhes perguntava qual era o modo. Esta dinâmica de escrever com os pés o que era ouvido foi realizada por pequenos grupos, em sequência.

Em seguida, retornei ao elástico-pentagrama e criei um pequeno motivo melódico; solicitei que criassem outros motivos que combinassem, o que foi realizado por uma integrante. O grupo cantava e acompanhava fazendo a parte rítmica, como nos dias anteriores. Perguntei qual era a tonalidade mais adequada para que todos pudessem tocar, já que o grupo é formado por instrumentistas de diferentes níveis técnicos. Ficou estabelecido LáM e/ou Fá#m. Pedi que pegassem seus instrumentos para que acompanhassem, através da execução instrumental, os motivos a serem criados. Duas participantes criaram outros motivos em Fá#m e o grupo se dividiu acompanhando uma das colegas.

Exemplo musical 4 – Frases criadas pelos participantes no elástico-pentagrama.



A primeira voz foi criada por uma integrante com mais experiência musical. A emissão vocal tinha também como referência sonora a execução instrumental. O grupo passou, então, a tocar e cantar e o salto criado pela escapada no primeiro compasso da primeira voz foi emitido com segurança e clareza.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: o aspecto rítmico foi parte da atividade, mas não foi sistematizado.

Melódico: graus conjuntos e salto entre o $\#7$ - $b3$ e 5 - $b3$.

Harmônico: t

Sistematização da escrita musical – teoria: graus conjuntos, nome das notas no pentagrama em diferentes tonalidades.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão e afinação do grupo. Identificação do nome das notas no elástico-pentagrama.

Criação de pequenos motivos melódicos tendo como base o acorde de t.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à leitura no pentagrama. Vivenciar através do canto alguns aspectos melódicos e harmônicos presentes no repertório trabalhado no curso de férias.

7- Outras observações:

Nos dias do curso de férias, sempre chegava na parte da manhã, para poder observar as atividades e os ensaios. Neste dia, ficou ainda mais claro para mim que, apesar de os integrantes da OCG-C saberem alguns conteúdos da sistematização musical, na hora da prática musical não transpunham o conhecimento para a prática. A música era em RÉM. Ao tocarem, não pensavam na armadura de clave. Quando o coordenador do ECG, que neste dia estava regendo a OCG-C, terminou o ensaio de uma música e me viu, solicitou que eu tocasse: ele sabe da minha vontade de aprender violoncelo. Fiquei receosa, pois até o momento não havia sequer segurado em um. Disse que não sabia tocar, e ele respondeu que era só tocar na corda solta. Logo peguei o violoncelo e comecei, com o auxílio dos participantes das atividades de Percepção, a aprender como deveria tocá-lo. Pela primeira vez,

pude participar de uma orquestra. Foi gratificante a possibilidade de estar de outra maneira e em outro lugar interagindo, pois agora eu não ensinava nem propunha uma atividade e sim aprendia algo inteiramente novo com eles. Em uma das músicas, como alguns estavam com dificuldade de fazer a parte rítmica, coloquei-me de pé e, com o balançar do corpo, marcava o pulso. Assim, ficou mais fácil para os naipes dos violoncelos tocarem com mais precisão o ritmo da música. O regente gostou da ideia e solicitou que todos os naipes tocassem de pé.

No horário do encontro de Percepção, apesar de trabalhar com o mesmo meio, o elástico-pentagrama, acrescentei outra atividade. O grupo deveria decodificar o que havia cantado. Uma sequência de sons, de caráter abstrato, deveria se concretizar através dos passos. Muitas vezes, quando se solicita a um músico que escreva o que está ouvindo, isso parece um desafio impossível de transpor, pois não é tão fácil quanto pode parecer. É comum que o exercício de escrever seja realizado em um caderno pautado. Cada sujeito/ator o faz solitariamente; com isto, o educador não consegue compreender ou mesmo saber os raciocínios e pensamentos formulados para a sistematização e decodificação das alturas. Neste dia, os que se dispuseram a decodificar as alturas através dos passos não pareciam ter dificuldades, pois fizeram o exercício com desenvoltura. Pude perceber ainda mais que no grupo havia os tímidos para se dirigirem ao centro e outros que pareciam receosos. Quando foi solicitado que todos pegassem seus instrumentos musicais para poderem vivenciar de outra maneira o que estavam cantando e haviam criado, muitos que estavam até o momento basicamente na observação começaram a participar mais efetivamente, talvez por considerarem que o fazer musical implica unicamente tocar um instrumento. Neste dia, passamos pelo canto, pela criação e decodificação, pois um dos objetivos da percepção musical, para mim, é que possam escrever os sons das às suas imaginações criativas. Como no dia anterior, em que os passos no elástico-pentagrama se tornaram dançantes. Os integrantes pareceram estar mais à vontade para realizar as práticas propostas pelas atividades da percepção musical.

Foi neste dia também que a funcionária solicitou que se fizesse algo para o churrasco, previsto para acontecer no último dia do curso de férias. Sugeri fazer o molho a campanha. Ela concordou. Este seria mais um desafio para mim no ECG: fazer um molho que ela aprovasse. Assim, poderia cada dia mais ser incluída por ela e por todos.

Comecei também a sondar os regentes, professores e monitores quanto à possibilidade de nos encontrarmos uma vez por semana para trabalhar percepção musical.

RELATÓRIO – CURSO de FÉRIAS

Encontro: 4

Local: espaço multiuso coberto-piso inferior Horário: 13h às 14h30. Data: 19/01/2017

1 - Número de participantes: 22

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| (X) do Grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| (X) outro: visitante que participa | (X) Harmônica |
| de um projeto em Salvador | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Posicionei-me no elástico-pentagrama para que o grupo falasse o nome das notas. Caminhava em graus conjuntos e saltos de terça, em um andamento um pouco mais acelerado que nos dias anteriores. Alguns integrantes, alternadamente, quiseram caminhar no elástico-pentagrama para que os colegas dissessem o nome das notas. Um deles enfatizou o aspecto rítmico, através de passos dançantes. O grupo acompanhou cantando e marcando o pulso ou dividindo-o com palmas.

Exemplo musical 5 – Melodia criada por um participante no elástico-pentagrama



Em seguida, pedi a três integrantes da OCG-C que montassem os acordes de T e D de RéM.

Tabela harmônica 3 - T - D - T

	T	D	T
Integrante 3	5	5	5
Integrante 2	3	2	3
Integrante 1	1	<u>7</u>	1

Logo em seguida, solicitei ao grupo que estava sentado e cantando que se posicionasse no elástico-pentagrama. Estava presente, neste dia, um visitante percussionista, participante de um projeto social de Salvador voltado para a prática musical. Solicitei ao percussionista que criasse uma célula rítmica para cada grupo posicionado no elástico-pentagrama. Com esta base harmônica e rítmica, alguns integrantes começaram a improvisar e outros criaram novos motivos melódicos no elástico-pentagrama.

Exemplo musical 6 – Motivos melódicos criados no elástico-pentagrama



Posteriormente, pedi que verificassem, na partitura de “Classical Highlights: Rigaudon”, de Henry Purcell, quais acordes estavam presentes nos quatro primeiros compassos. Concluíram que se tratava de T, S e de D. Solicitei que pegassem seus instrumentos e tocassem em RÉM e prestassem atenção na sonoridade do grupo.

Tabela harmônica 4 - T - S - T - D - T

	T	S	T	D	T
Violino1	5	6	5	5	5
Violino2	3	4	3	2	3
Viola	1	1	1	<u>7</u>	1

Por fim, dois integrantes foram para o elástico-pentagrama improvisar, enquanto os outros tocavam a base harmônica e o visitante realizava a base rítmica.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: o aspecto rítmico foi parte da atividade, mas não foi sistematizado.

Melódico: graus conjuntos.

Harmônico: T, S e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: graus conjuntos e saltos de 3^a, nome das notas no pentagrama em diferentes tonalidades.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão e afinação do grupo. Identificação do nome das notas no elástico-pentagrama.

Criação de pequenos motivos melódicos tendo como base o encadeamento T D.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Para o próximo encontro foi solicitado, pela coordenação do ECG, que se trabalhasse com objetos sonoros e instrumentos não convencionais. Será dado enfoque, as atividades que trabalham a memória, afinação e criação em pequenos grupos.

7- Outras observações:

Neste dia, todos caminharam no elástico-pentagrama. O aspecto rítmico ficou mais evidenciado desde o início, quando uma integrante, desafiando o grupo, caminhou subdividindo o pulso para que todos dissessem e cantassem as alturas. Pareciam bem mais soltos, não só a voz e o instrumento estavam presentes nas atividades propostas, mas os seus corpos ritmicamente caminhavam ou dançavam, representando no elástico-pentagrama o que era cantado. Nos outros dias, até os que não pareciam à vontade ficaram sentados cantando, tocando ou falando o nome das notas. Fiquei bastante feliz e satisfeita com a participação mais ativa de todos. O visitante de Salvador, que até o momento não havia compreendido como era a leitura no pentagrama, passou a ficar no elástico na hora que terminaram as atividades. Ele fez algumas perguntas e logo ficou entretido com os seus passos; só quando tinha dúvidas é que perguntava.

Fui surpreendida pela proposta da coordenadora de fazer no último dia uma oficina de instrumentos não convencional. Aceitei a proposta.

Um dos participantes do curso de férias divulgou no grupo fechado do Facebook “Extensão Percepção” que quando estava estudando seu instrumento, ouviu uma música e conseguiu sem dificuldade identificar a tônica: “e conhecendo a escala, pude tocar a música sem dificuldade, me senti muito feliz.” Este é um momento de satisfação para mim como educadora: colaborar com o outro para que este se aproprie de ferramentas culturais para o seu autodesenvolvimento em sua prática musical.

RELATÓRIO – CURSO de FÉRIAS

Encontro: 5

Local: espaço multiuso coberto-piso inferior Horário: 13h às 14h30. Data: 20/01/2017

1 - Número de participantes: 22

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do Grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

O ponto de partida do encontro foi a utilização de um jogo para trabalhar a memória auditiva. Dezessete pares de frascos coloridos de chocolate “M&M’s” foram organizados em seis fileiras: cinco com seis potes e uma com quatro potes. Apesar de todos conhecerem o “jogo da memória”, havia diferentes regras conhecidas pelos integrantes. O grupo elegeu as seguintes regras: 1) quem conseguisse achar um par poderia jogar de novo; 2) os potes deveriam ser colocados no mesmo lugar caso não fosse encontrado o par; e 3) só se houvesse uma dúvida entre todos é que os potes poderiam ser abertos, para que fosse verificado se o conteúdo, que gerava o som, era o mesmo. Os frascos eram coloridos. Os primeiros a jogar sacudiram pares de potes da mesma cor. Logo perceberam que não havia correlação com cores. O jogo era exclusivamente sonoro e não visual. A atividade transcorreu com muitas risadas e atenção por parte dos integrantes. Ao final, três estavam com o maior número de pares. Os frascos foram recolhidos, encerrando a atividade.

Foto 1 – Jogo de memória sonoro



A seguir, fui cortando e entregando um pedaço de canudo de milk-shake para cada integrante. Os tamanhos dos canudos, propositalmente, eram diferentes. Assim, quando os soprassem, a altura obtida seria distinta. Pedi que soprassem com a embocadura de flauta

transversa. Fui auxiliando os integrantes que apresentavam dificuldades com a embocadura. Quando todos conseguiram realizar a atividade, solicitei a três integrantes que fizeram o curso de regência que escolhessem colegas para compor um trecho musical, a ser apresentado para os outros grupos. Foi estabelecido que teriam quinze minutos para se organizarem. Como o instrumento não é convencional, na hora da apresentação às vezes o som falhava, o que provocava risos em todos os participantes. Um grupo enfatizou o arpejo de Solm. Cada integrante tocava no pulso uma nota do acorde.

Foto 2 – Primeiro grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional



Outro grupo trabalhou com o acorde de SilbM, tocando-o no compasso quaternário com sínopes.

Exemplo musical 7- Motivo rítmico criado pelo segundo grupo.



Foto 3 – Segundo grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional



No último subgrupo, com nove integrantes, cada um tocava em uma altura, dividindo o pulso em duas partes. Tocaram Sib-Dó-Ré-Mi; após o quarto grau elevado, os demais perderam o pulso. Quando o Fá seria tocado, falhou. Finalizaram tocando Sib uma 8ªJ acima.

Foto 4 – Terceiro grupo a se apresentar utilizando instrumento não convencional



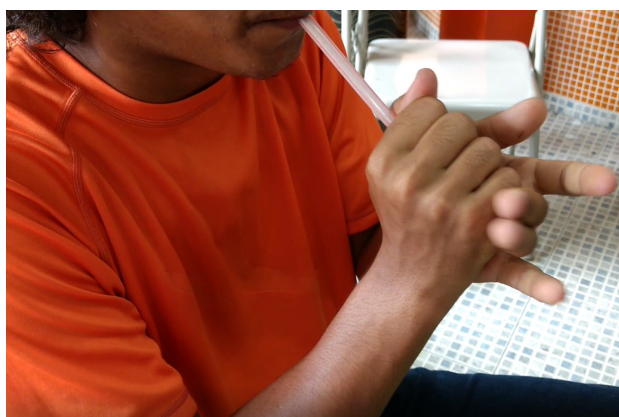
Em seguida, pedi que amassassem uma das pontas do canudo, de tal maneira que se encontrassem. Mostrei como deveriam cortá-lo para que criassem uma palheta dupla. Após experimentarem a nova sonoridade, um dos integrantes quis reger todo o grupo simulando uma conversa entre dois grupos.

Foto 5, 6 e 7– Criação de um participante que reger dois grupos de intérpretes que tocavam o instrumento não convencional



Ao finalizar, solicitei que fizessem silêncio. Agradei a presença de todos e, como já era 14h45, encerrei as atividades. Não havendo outra atividade do curso de férias, vários integrantes ficaram experimentando e improvisando em pequenos grupos. Alguns foram embora tocando seu novo instrumento e experimentando novas maneiras de tocar o canudo com palheta dupla.

Foto 8– Participante experimentando outras sonoridades com o instrumento não convencional



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: o aspecto rítmico foi parte da atividade, mas não foi sistematizado.

Melódico: os conteúdos melódicos que fizeram parte das criações musicais foram arpejos e graus conjuntos.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: parâmetros sonoros – altura, duração, timbre e intensidade.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

O jogo da memória despertou o interesse do grupo por outros parâmetros sonoros.

Com os canudos foi trabalhada a criação. Eles se organizaram e criaram, em grupo, a partir de sonoridades obtidas com instrumentos não convencionais. No primeiro momento com os canudos, os integrantes pareciam bem interessados na afinação, tocando de maneira a produzir alturas definidas. No segundo momento, os parâmetros de duração e do timbre foram mais valorizados.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Com estas atividades, foi encerrado o curso de férias do ECG.

7- Outras observações:

Neste dia, na parte da manhã, conversei com a coordenadora. Ela falou sobre a história do ECG², quando e como foi criado; como e por que começou a dar aulas de teoria musical e sobre como foi sua iniciação musical.

Ainda na parte da manhã, todos que participaram do curso de férias se apresentaram. Quase ao final das apresentações, os coordenadores começaram a dançar embalados pelas músicas tocadas no grupo formado pelos músicos. Em seguida, o coordenador os encaminhou para fora do espaço. Continuaram tocando enquanto andavam pela comunidade, próximo ao ECG.

O almoço foi churrasco. A funcionária perguntou se poderia levar um pouco do molho a campanha feito por mim. Ouvi isso como um elogio.

Neste dia, a coordenadora também pôde participar das atividades propostas às 13h. A experimentação das sonoridades da palheta dupla foi bastante explorada. Alguns imitavam a fala Pato Donald; outros conversavam com os sons obtidos através de palavras emitidas pelo canudo, e outros tentavam obter diferentes alturas soprando com intensidades variadas. Os objetos sonoros e os instrumentos não convencionais os deixaram bastante à vontade para experimentar timbres e maneiras de tocar. Sempre observo que, quando trabalho com objetos

² O conteúdo desta e de outras conversas está inserido no capítulo 1 sobre a história do ECG.

sonoros e instrumentos não convencionais, quer os participantes sejam da graduação ou da extensão, eles se sentem muito à vontade para a experimentação. Isso ocorre talvez por não terem referência de como se toca, ou mesmo pela inexistência de um repertório específico para o instrumento. Facilita a experimentação o fato de se criar o próprio instrumento e este não ter um valor histórico, cultural e econômico agregado. Após finalizarmos, formou-se um grupo que ficou improvisando com diversas sonoridades obtidas; outros foram embora tocando seus novos instrumentos. Um integrante disse que quando visse um canudo iria olhá-lo de outra maneira, pois agora também poderia se transformar em um instrumento.

Após a oficina e antes da reunião do final do curso de férias, pedi a um participante do ECG e morador da comunidade que me acompanhasse até o posto de saúde. Queria ir ao posto, Grota 1, para obter dados sobre a comunidade que o ECG³ está inserido.

A reunião, à qual compareci como convidada, começou com a leitura das atas das três últimas reuniões, as do dia 3/11/16, 11/12/2016 e outra que foi realizada com três participantes gestores para tratar de assuntos da OCG-A. Em seguida, foram feitos alguns questionamentos sobre a validade desta última reunião, pois vários integrantes da OCG-A não foram comunicados. Ficou acertado que se criaria um grupo no whatsapp para tratar de assuntos específicos da OCG-A.

Muitos assuntos eram conversados, mas alguns me chamaram atenção. Vários professores e monitores reclamavam que os estudantes chegavam para fazer aulas de instrumento e não sabiam ler no pentagrama. Neste momento, pedi a palavra para dizer que “a leitura não é mais importante do que tocar um instrumento”. O coordenador citou uma professora de instrumento, que solicitou que os estudantes não fossem inicializados na flauta doce. A coordenadora disse que há uma metodologia no ECG, mas que poderia ser revista. Quando se ingressa no ECG ou em núcleos se começa com a flauta doce e os alunos já são inicializados simultaneamente na leitura do pentagrama.

Outro assunto discutido foi sobre a quantidade de instrumentos que cada integrante poderia levar para casa. O coordenador disse que, havendo instrumento ocioso, quem quisesse e estudasse poderia pegar mais de um. Outra professora ponderou que como se trata de técnicas diferentes isso poderia dificultar a aprendizagem. Depois de algum tempo, ficou estabelecido que havendo vontade por parte de algum integrante de estudar mais de um instrumento e existindo disponibilidade, os instrumentos poderiam ser levados. Assim,

³ O conteúdo desta e de outras conversas está inserido no capítulo 1 sobre a história do ECG.

poderiam experimentá-los e, se fosse o caso, mais adiante, poderiam decidir a qual instrumento se dedicariam mais.

Outro assunto discutido girou em torno da “ficha de cadastramento” que uma voluntária criou para saber quem estava frequentando o ECG. Nesta ficha, era necessário anexar documentos e fotos. A coordenadora disse que estavam criando uma burocracia que iria excluir os que mais precisam, pois nem todos têm documentos ou fotos. A coordenadora relembrou uma reunião que ocorreu em 2016, realizada em Friburgo com todos que quisessem participar. Estive nesta reunião – a primeira de que participei e que foi conduzida por um casal que oferece consultoria, mas não faz parte do corpo do ECG. Eles propuseram algumas dinâmicas e, ao final, fizeram uma constelação. Segundo a coordenadora, uma das questões levantadas no relatório desta reunião é se o ECG é um projeto social com viés cultural ou um projeto cultural com viés social. E se posicionou dizendo que, para ela, o ECG “é um projeto social com viés cultural”. A gestora disse que: “no início é um projeto social, mas depois que crescem é um projeto cultural”. A idade para iniciarem os estudos musicais no ECG é de sete anos. Os menores têm atividades musicais na creche da Grota e Bethânia, com duas professoras do ECG. Já houve tentativas de se fazer um curso voltado para crianças da comunidade, mas elas não têm alguém que possa levá-las e buscá-las, pois as mães deixam os filhos na creche e saem para trabalhar.

Nesta reunião, lembrei a todos que estava fazendo doutorado e que o foco da minha pesquisa era a Percepção dentro do ECG. No curso de férias, pude perguntar a vários professores e monitores se tinham vontade e disponibilidade para trabalharmos a percepção musical. Como vários disseram que sim, iria criar um grupo no whatsapp para verificar a disponibilidade de dia e horário. Disse também que compreendia que estes encontros seriam um espaço para que todos pudessemos conversar sobre ensino/aprendizagem, as maneiras de abordar os conteúdos musicais e interligar os conhecimentos.

O dia foi longo. Foi participando do curso de férias que tive a possibilidade de interagir com alguns professores, regentes e participar mais das diferentes conversas e preocupações.

ANEXO 5

RELATÓRIOS - Percepção sábado

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **1** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 11/02/2017

1 - Número de participantes 11

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Enquanto esperávamos a turma estar completa, três integrantes começaram a “batucar” uma frase rítmica na carteira com mãos alternadas. Solicitei aos demais que imitassem os colegas.

Foto 9 - Participantes batucando uma frase rítmica com mãos alternadas. Foto 10 – Outros participantes imitando a batucada da frase rítmica com palmas.



Quando conseguiram realizar a batucada, comecei a fazer perguntas para que detalhassem os elementos rítmicos que estavam utilizando. Além de imitarem, tinham que perceber, observar e sistematizar a prática. As perguntas eram feitas à medida que todos iam conseguindo concluir a questão anterior; por exemplo: Qual o pulso? Qual o compasso da frase rítmica? Em quantas partes o tempo está sendo dividido? Há síncope? Qual tipo de síncope: regular ou irregular? Há contratempo? Em qual ou quais tempos há acento? No primeiro tempo, há um, dois ou mais acentos? Em qual parte do tempo há acento?

Verifiquei que alguns tinham dificuldade na realização de síncofes, assim como na identificação da escrita de certas células rítmicas. Por esse motivo, propus a execução dos trechos a seguir.

Exemplo musical 8 - Trechos rítmicos para exercitar síncopes regulares e irregulares



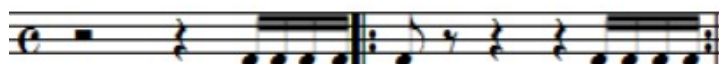
Esta prática auxiliou a percepção dos acentos na frase rítmica, identificando por comparação os ritmos da frase com os do exercício proposto. Chegou-se à conclusão de que os acentos da frase rítmica eram:

Exemplo musical 9 - Transcrição da frase rítmica que todos estavam batucando.



Como um integrante havia executado uma célula rítmica diferente quando todos estavam treinando a primeira frase, solicitei a ele que repetisse o motivo rítmico que havia executado anteriormente.

Exemplo musical 10 - Transcrição do acompanhamento rítmico criado por um dos participantes.



Todos repetiram e verificamos em qual tempo havia articulação e qual era a célula rítmica. O grupo foi dividido em dois. Solicitei que cada subgrupo fizesse uma das frases rítmicas. Alguns integrantes estavam cantando enquanto executavam o ritmo proposto. Pedi então que escolhessem uma melodia dentre elas. Escolheram “Boas Festas”⁴, de Assis Valente. Solicitei que cantassem um trecho da melodia; optaram pelo primeiro período. Com

⁴ Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/assis-valente/obra>> Acesso em: 20 fev. 2017.

isso, fiz algumas perguntas: Qual o som da tônica dessa melodia? Qual o som do terceiro grau? Qual o modo da melodia? Em que grau a melodia começa?

Como no curso de férias participaram do curso de regência, com o regente da OCG-A, Rafael Castro Barros, solicitei a uma integrante que regesse o grupo, dando a entrada e o encerramento da execução. Por fim, pedi que escrevessem para o próximo encontro o período cantado. Alguns acharam conveniente, por estarem se sentindo inseguros, que escrevêssemos em conjunto no próximo encontro, da mesma forma que havia sido feita a escrita da frase rítmica, o que foi acolhido.

Foto 11 – Regência da entrada e encerramento de cada subgrupo.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: pulso; unidade de tempo (U.T.); compasso simples e composto; compasso quaternário; subdivisão do tempo em quatro partes; síncope e contratempo.

Melódico: tônica; 3ªM e reconhecimento do grau que inicia a anacruse.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: nome das figuras rítmicas.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo trabalhou o aspecto motor com a execução, memorização e sistematização das frases rítmicas, assim como a identificação da tônica e do modo da melodia sugerida pelo grupo.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Recordar a frase rítmica, praticar as células rítmicas com e sem sínopes. Escrita da melodia “Boas festas”.

7- Outras observações:

O grupo parecia bastante animado com a execução e sistematização da frase rítmica.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3
 Encontro: **2** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 18/02/2017

1 - Número de participantes: 17

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|-------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | () Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 -Descrição do encontro:

Foi solicitado ao grupo que repetisse a frase rítmica do dia 11 fev. 2017. Assim, todos poderiam praticar mais: os que não estavam presentes e também os que estavam e apresentaram alguma dificuldade no dia. O grupo começou a executar a frase rítmica. Para os ausentes, escrevi no quadro o que havíamos sistematizado. Alguns membros do grupo foram criando pequenos motivos rítmicos complementares à frase rítmica. Sistematizamos todos os motivos, como podemos visualizar abaixo. A linha A foi realizada por todo o grupo no início. Após a sistematização da localização dos acentos proposta por alguns integrantes, originaram-se as linhas B e C. Ainda foi proposta a linha D para um dos integrantes que estava demonstrando mais facilidade na execução dos ritmos. O grupo foi dividido em quatro subgrupos e cada um destes se responsabilizou por uma das linhas.

Exemplo musical 11 - Sistematização dos motivos rítmicos complementares à frase rítmica do dia 11 fev. 2017.

The image displays four staves of musical notation, labeled A, B, C, and D, arranged vertically. Each staff is in 4/4 time and contains a sequence of rhythmic patterns. The patterns consist of eighth and sixteenth notes, with accents (v) placed above certain notes to indicate emphasis. The notation is organized into two measures per staff, with a vertical bar line separating them. The patterns in staves B, C, and D are variations or complements of the pattern in staff A, showing how different rhythmic motives were developed from the initial phrase.

Fotos 12, 13 e 14 – Participantes executando as frases rítmicas com mãos alternadas, marcando o pulso com os pés.



Quando todos estavam conseguindo realizar a frase rítmica marcando o pulso com os pés, solicitei que cantassem a melodia “Boas Festas”, de Assis Valente, para recordarmos e começarmos a escrever. Escrevemos a nota de apoio dos cinco primeiros compassos, primeiro membro de frase (m.f.) Como exercício para o próximo encontro, no dia 11/03/2017, após recesso do carnaval, foi solicitado que trouxessem escrita a melodia em Ré Maior.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: subdivisão da U.T. em quatro partes; síncope; compasso quaternário e tipo de início: anacrústico e tético (impulso ou apoio).

Melódico: reconhecimento da tônica e do modo da melodia “Boas Festas”.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: figuras rítmicas e suas proporções.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Todos os integrantes conseguiram realizar a frase rítmica com mãos alternadas sobre a carteira e marcando o pulso com os pés.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Revisar a escrita da melodia “Boas Festas”. Acorde de tônica, trabalhar a emissão dos graus conjuntos e saltos do quinto grau ao primeiro.

7- Outras observações:

Os integrantes estavam envolvidos com a atividade, apesar de a sala três estar com a temperatura bastante elevada.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3
 Encontro: **3** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 11/03/2017

1 - Número de participantes: 14

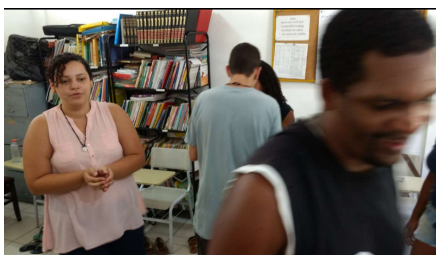
2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3- Descrição do encontro:

Ao perguntar o que gostariam de trabalhar, alguns pediram “afinação”. Assim, começamos com um aquecimento vocal, todos de pé e em círculo. Começamos a atividade de passar um som com as mãos em concha. Primeiramente circulou pelo grupo uma 5ªJ e depois foi acrescentada uma 3ªM.

Fotos 15 e 16– Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura.



Perguntei se haviam prestado atenção na sonoridade que circulava pelo ambiente. Responderam positivamente e passaram a descrever a sequência que havíamos realizado finalizando com um acorde perfeito maior (P.M.) Com o intuito de trabalhar mais o intervalo de 5ªJ, utilizado para a afinação dos instrumentos, solicitei a uma integrante que sustentasse um som e pedi para outro “me afinar” na 5ªJ ascendente. O responsável por afinar deveria indicar com a mão, suspendendo ou abaixando, se eu deveria elevar ou abaixar a nota emitida. Comecei cantando uma 6ªm. Seguia o gesto do integrante responsável pela afinação, que passamos a definir como “afinador”. Todos em círculo confirmavam ou não se estava correta ou não a afinação. Essa atividade foi realizada diversas vezes e pude constatar que os integrantes, mais novatos, toda vez que se afinava um intervalo justo, o reconheciam como 5ªJ. Abordamos o conteúdo sobre os intervalos, expressos por números no aspecto da distância e no aspecto da qualidade da distância, que é determinada pela quantidade de tons e

semitons. Os intervalos foram qualificados, portanto, como maior (M), menor (m), justo (J), aumentado (aum.) e diminuto (dim.). Como não sabiam por que era utilizado a 5ªJ para afinarem, voltei a emitir o intervalo com o intuito de que verificassem se o intervalo formado era consonante ou dissonante, se gerava mais ou menos batimentos. Assim, entoei junto a um integrante mais experiente os intervalos de 5ªdim ou 4ªaum e de 5ªaum. ou 6ªm. Todos identificavam que saíam da afinação: falavam que ficava dissonante ou “estranho”. Assim, concluímos que os intervalos justos (J) eram mais adequados para serem utilizados para a afinação.

Posteriormente, trabalhamos o intervalo de 5ªJ dentro do contexto tonal. Fui ao piano e solicitei que cantassem 1-5-4-3-2-1. Em seguida, para trabalharmos o arpejo da tônica no modo maior (T) ou tônica no modo menor (t), acrescentei: 1-5-4-3-2-1-5-3-2-1-5-3-1. Primeiro com um pulso para cada altura, depois com ritmo; por fim, com uma variação do ritmo proposto.

Exemplo musical 12– Sequência de graus com salto de 5ªJ e movimento descendente por graus conjuntos. Posteriormente, saltos entre os graus do acorde de tônica, arpejo.

The image shows two musical staves in 2/4 time, D major key. The first staff shows a sequence of notes: 1 (quarter), 5 (quarter), 4 (quarter), 3 (quarter), 2 (quarter), 1 (quarter), 5 (quarter), 3 (quarter), 2 (quarter), 1 (quarter), 5 (quarter), 3 (quarter), 1 (quarter). The second staff shows a sequence of notes: 1 (quarter), 5 (quarter), 4 (quarter), 3 (quarter), 2 (quarter), 1 (quarter), 5 (quarter), 3 (quarter), 2 (quarter), 1 (quarter), 5 (quarter), 3 (quarter), 1 (quarter).

Para cantarmos o nº1 da folha Duo, trabalhamos primeiro o salto de 8ªJ entre o primeiro grau e depois entre o quinto grau. Antes de começarmos a ler, perguntei qual era a tonalidade; analisamos o duo. Para cantarmos, solicitei que emitissem um som e cantassem 1-5-4-3-2-1. Todos leram as duas vozes. O grupo foi dividido e cada subgrupo passou a cantar uma das vozes enquanto o outro subgrupo cantava a outra voz. Como fomos lendo e cantando diversas vezes, ao verificar que todos cantavam de memória e que estavam mais seguros na emissão vocal, fui recolhendo as folhas para que cantassem decor. Para finalizar, pedi que ficassem de pé e andassem pela sala cantando e ouvindo a outra voz.

Exemplo musical 13 – Duo nº1, material didático criado pela autora da tese em out. 2015.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: pulso, divisão do tempo e contratempo.

Melódico: emissão de graus conjuntos; salto de 5ªJ e 8ªJ; arpejo de tônica e leitura a duas vozes, da folha “Duo”, de 10/2015, nº1.

Harmônico: abordado e não sistematizado T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: intervalos - aspectos quantitativos e qualitativos. Todos os intervalos justos e consonância e dissonância.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Identificação dos intervalos justos. Reconhecimento e afinação da 5ªJ. Emissão vocal mais clara da sequência de graus e do Duo.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal; o reconhecimento e a afinação do intervalo de 5ªJ em pequenos grupos; graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de tônica.

7- Outras observações:

O ECG recebeu um novo piano, afinado, que foi transportado para a sala 3, local onde ocorrem os encontros de percepção e Teoria 3.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores **Percepção - sábado** Teoria 3

Encontro: **4** Local: ECG sala 3 Horário: 13h15min às 15h20min Data: 18/03/2017

1 - Número de participantes: 13

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Dando continuidade ao último encontro, trabalhamos a afinação, percepção e sistematização dos intervalos constituintes da estrutura dos acordes P.M. e P.m. Com o intuito de que todos compreendessem que sistematizar as alturas cantadas constitui uma fase posterior à emissão vocal de trechos melódicos e/ou de melodias, solicitei a uma integrante que expusesse os conceitos apresentados por Gardner no livro “Inteligência: um conceito reformulado”. Feito isto, todos souberam o quanto é importante cantar primeiro para depois sistematizar, em graus, o que foi cantado. Em seguida, fizemos um aquecimento vocal com os fonemas tr, linguodental e br, bilabial. Solicitei a todos que ficassem de pé e em círculo para emitir 1-2-3-4-5-4-3-2-1 com tr e br. Para os que não conseguiram realizar a atividade dei uma bola de soprar, bexiga nº 12, para encher de um só folego, sem deixar as bochechas inflarem. Assim, o apoio necessário para a emissão e sustentação da altura foram trabalhados. Em seguida, começamos a atividade de passar um som com as mãos em concha.

Foto 17 - Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura.



A diferença de 8^aJ entre as vozes femininas e masculinas dificultou para alguns entoar a nota dada. Dois integrantes esforçavam-se em alcançar a altura dada pelas integrantes, enquanto outros dois riam, em uma atitude não colaborativa com os colegas. Recolhi a altura e pedi que sentassem. Solicitei ao que tinha mais dificuldade que emitisse qualquer altura. Fui pedindo a cada um que repetisse e sustentasse a altura emitida pelo colega. Em seguida, entoei uma 2^am abaixo, parei e perguntei o que haviam achado do som do grupo quando cantei. Responderam “feio”, “ruim”, “desafinado” e “dissonante”. Falei que era responsabilidade de cada um ajudar os demais, pois só assim conseguiríamos um bom som do grupo. Solicitei ao outro que apresentava dificuldade que cantasse uma altura diferente e todos repetiram e sustentaram a nova altura emitida pelo colega. Para trabalhar a sustentação da afinação do grupo, pedi a outro integrante que entoasse 2^am acima e abaixo junto a mim, para o grupo sustentar a afinação. Tentamos atrapalhar o grupo, mas não conseguimos.

Solicitei que ficassem de pé outra vez e voltamos à atividade anterior. Circulou pelo grupo um som ao qual adicionei uma 5^aJ e depois foi acrescentado uma 3^aM. Perguntei quantas alturas havíamos cantado e quais intervalos. De início, respondiam sem analisar. Parecia que o objetivo era dar uma solução o mais rapidamente possível. Responderam que, ao todo, havia “duas” alturas e que cantamos um acorde P.M. Indaguei como havíamos conseguido cantar um acorde com duas alturas. Assim, fui ao quadro escrever o que haviam respondido e acabaram por concluir que eram três alturas. Depois voltamos e fizemos uma nova sequência formando um acorde P.m. Desta vez, a primeira altura não era a fundamental do acorde; viria a ser a 5^aJ. Emiti uma 3^aM abaixo da 5^aJ. Para formar o acorde, emiti a fundamental uma 8^a acima. Após a sistematização, concluíram que as alturas que haviam passado formavam um acorde P.m. na 1^a inversão. Desta forma, recapitulamos como é a formação de um acorde P.M. e P.m. e as suas inversões. Uma integrante que havia cursado no semestre passado Teoria 3 ficou feliz por compreender auditivamente o que era um acorde na 1^a inversão.

Em seguida, para trabalharmos o aspecto melódico, fui ao teclado e solicitei que cantassem 1-5-4-(b)3-2-1 em cada acorde; se fosse no modo menor, deveriam cantar o terceiro grau menor (b3) e se tocasse um acorde maior deveriam cantar o terceiro grau maior (3). Solicitei que todos repetissem um pequeno motivo melódico que cantei e analisassem quais graus estava emitindo. A sequência era: 1-2-3-2-1-7-1. Pedi a três integrantes que andassem, cada um de uma vez, no elástico-pentagrama. Escrevi no quadro o que haviam andado: 1-3-5-4-2-7-1; 1-7-6-5-6 e 1-2-3-2-1-7-1. O último acertou, porque todos começaram

a cantar os seus passos. Isso facilitou a identificação por ele de que a sequência não começava com 1-2-3-4. Cantei com os mais experientes as sequências 1-3-5-4-2-7-1 e 1-7-6-5-6, pois o nível de dificuldade era maior do que o que estava trabalhando com o grupo naquele momento.

Para finalizarmos, o grupo foi dividido em dois subgrupos, com o intuito de que acompanhassem através do canto meus passos e os de um monitor. Combinei com o monitor que caminharíamos em graus conjuntos para formarmos intervalos das funções T e D.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: abordado pulso e divisão do tempo.

Melódico: emissão de P.M. e P.m.; graus conjuntos e duo no elástico-pentagrama.

Harmônico: abordado e não sistematizado T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: intervalos formadores dos acordes P.M. e P.m. e inversões dos acordes.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão vocal cada vez mais clara e atenta para o resultado sonoro do grupo.

6- Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T; o reconhecimento e a afinação do intervalo de 5ªJ e dos acordes P.M. e P.m. Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos melódicos.

7- Outras observações.

Os integrantes que, de início, não estavam colaborando com os colegas passaram a agir de outra maneira, ajudando-os na afinação.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3
 Encontro: **5** Local: ECG sala 3 Horário: 14h às 15h30min Data: 25/03/2017

1 - Número de participantes: 15.

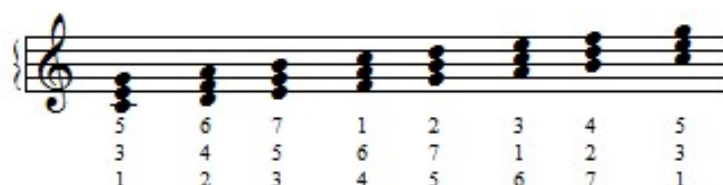
2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Começamos às 14h. Os que haviam participado do concerto didático no Coluni-UFF pareciam cansados. Eles haviam terminado o almoço às 13h45min. Para despertá-los e estimulá-los, solicitei que falassem o nome das notas de forma descendente. Nesta atividade, cada um deveria falar o nome da nota no pulso dado; se o colega errasse ou não falasse no tempo, o próximo deveria dizer o nome da nota que o colega não conseguiu pronunciar. Como organizei as carteiras em um semicírculo, fizemos algumas rodadas seguindo a ordem na qual os integrantes estavam sentados; depois mudava a ordem. Assim, além de ficarem bastante atentos, riam muito quando não conseguiam saber qual era a última nota dita corretamente. Em seguida, fiz algumas perguntas sobre 3ª M e m, ascendente e descendente, com o objetivo de trabalharmos a sistematização dos acordes P.M. e P.m. Depois, perguntei quais eram as notas do acorde de T e D de RéM. Como algumas respostas não estavam corretas, escrevi as notas no quadro para que visualizassem enquanto explicava a estrutura dos acordes P.M e P.m. Perguntei qual era a tonalidade que gostariam que fosse escrita; escolheram DóM. Assim, escrevi as notas da escala e expliquei que o acorde formado sobre cada grau era composto somente com as notas da escala. Fui perguntando as notas e os graus que compunham cada acorde formado sobre cada grau da escala e a sua qualificação. Após responderem escrevia o acorde.

Exemplo musical 14: Acordes formados sobre cada grau da escala de DóM.



Solicitei a todos que não fotografassem o quadro, mas que o copiassem após terminarmos. Assim, quando escrevessem provavelmente surgiriam novas dúvidas e retornaríamos ao assunto para esclarecê-las.

Como alguns falavam no feminino ou no masculino ao se referirem ao grau da escala, combinamos que quando citássemos o grau da escala fosse usado o gênero masculino e quando fosse distância do intervalo usaríamos o gênero feminino. Exemplifiquei com o 5, quinto grau, que está uma 5^aJ ascendente e uma 4^aJ descendente da tônica. A 5^a pode ser ascendente e ou descendente, a qualidade varia entre J; dim.; aum. Alguns demonstraram dificuldades em qualificar os intervalos diatônicos. Dessa forma, fiz uma tabela até a 4^aaum, informando que, após este intervalo diatônico, só pensava em inversões.

Tabela de intervalos 5: Quantidade de tons do intervalo diatônico, sua classificação, inversão e quantidade de tons da inversão do intervalo diatônico.

Tons	Intervalo	Inversão do intervalo	Tons
0	1 ^a J.	8 ^a J	6
½	2 ^a m	7 ^a M	5½
1	2 ^a M	7 ^a m	5
1 ½	3 ^a m	6 ^a M	4½
2	3 ^a M	6 ^a m	4
2½	4 ^a J	5 ^a J	3½
3	4 ^a aum.	5 ^a dim.	3

Para praticarmos a emissão vocal e a percepção harmônica dos acordes de T e D, solicitei a todos que ficassem de pé para passarmos o som com as mãos. Informei que passaria um acorde; os que estivessem com o som iriam ao centro da sala e os demais reconheceriam quem estava com qual nota do acorde: fundamental, 3^a ou 5^a. Reconheceram que passei primeiro a 3^am, depois a 5^aJ e, por fim, fundamental. As alturas foram passando e em um determinado momento solicitei que voltassem ao centro para que todos identificassem o que estava ocorrendo. Reconheceram que a fundamental não soava mais; portanto, ouviam só uma 3^aM. O intervalo entre a fundamental e a 3^am havia desaparecido. Recolhi as alturas e passei outro acorde seguindo o mesmo procedimento anteriormente exposto, só com um acorde P.M., que conseguiram sustentar. Para ouvirem o encadeamento T-D, perguntei quais graus compunham estes acordes. Ao responderem, dei explicações sobre ligação melódica⁵ e fizemos no quadro o seguinte esquema:

⁵ Ligação melódica é quando uma das vozes emiti a mesma altura em acordes diferentes. Exemplo: na tabela harmônica 6 o 5, é sustentado pela mesma voz.

Tabela harmônica 6: T - D

T	D
5	5
3	2
1	<u>7</u>

Assim, as alturas do acorde de T foram sendo passadas entre os participantes para que, posteriormente, todos reconhecessem os graus que cada um de três integrantes estivessem cantando. Logo em seguida os cantores deveriam acompanhar o movimento melódico indicado na tabela acima e só finalizariam quando percebessem, ouvissem, que estavam emitindo o acorde de D. Para encerrar, cantamos 1-3-5-4-3-2-1-7-1-2-1 e solicitei que exercitassem a sequência melódica durante a semana em casa, no ônibus, na praia, etc.

Foto 18- Passando o som e formando os acordes de T e D.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Emissão e reconhecimento de P.M. e P.m.; graus conjuntos e salto entre os graus do acorde de T.

Harmônico: Estrutura dos acordes P.M. e P.m. Campo harmônico do modo maior.

Sistematização da escrita musical – teoria: Nome das notas de forma descendente. Intervalos de 3ªM e 3ªm. Intervalos formadores dos acordes P.M. e P.m.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Emissão e sustentação vocal das alturas que compõem os acordes T-D. Percepção dos acordes P.M. e P.m. e dos intervalos de 3ªM e 3ªm. Atenção de todos ao resultado sonoro do grupo.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T; o reconhecimento e a afinação do intervalo de 5ªJ e dos acordes P.M. e P.m. Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos melódicos.

7 - Outras observações:

Os integrantes tiraram diversas dúvidas sobre intervalos, campo harmônico e graus que compõem os acordes de uma escala maior. Alguns integrantes que só faziam Teoria 3 passaram a frequentar os encontros de Percepção. Como não estaria presente no próximo encontro, no dia primeiro de abril, dois monitores iram desenvolver atividades práticas no elástico-pentagrama. Ficou estabelecido que trabalhariam a emissão vocal, a criação e o reconhecimento das alturas, utilizando graus conjuntos e saltos entre o 5-1 ou 5-1.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3
 Encontro: **6** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 01/04/2017

1 - Número de participantes: 13.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input checked="" type="checkbox"/> outro: colaboradores | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste encontro, não estive presente. Havia informado a todos, no encontro passado, que não estaria presente no dia primeiro de abril. Como essa data é conhecida como o “dia da mentira”, alguns consideraram que se tratava de uma brincadeira. Combinei anteriormente com os coordenadores das atividades que trabalhassem afinação e emissão vocal e, se possível, fizessem alguma atividade na área da criação musical. Deixei o elástico-pentagrama no ECG para que pudessem utilizá-lo nas atividades. Segundo o relatório do dia 01 abr. 2017, eles foram recebidos com o questionamento “sério isso, vocês vão dar aula?”. Depois de confirmarem que não era uma brincadeira e que dariam aula, solicitaram a participação de um integrante para tocar acordes P.M. ao piano, para que todos cantassem 1-5-4-3-2-1. Em seguida, passaram os sons que compõe um acorde P.M. com as mãos para os participantes e o grupo conseguiu sustentar a afinação até o final. Em seguida, solicitaram que um integrante cantasse um trecho melódico para que outro andasse no elástico-pentagrama. Assim, segundo o relatório, neste momento com exceção de um, todos estavam envolvidos nas atividades.

Foto 19: Andando no elástico-pentagrama o trecho melódico cantado.



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

Foto 20: Trechos melódicos criados no elástico-pentagrama para o grupo cantar.

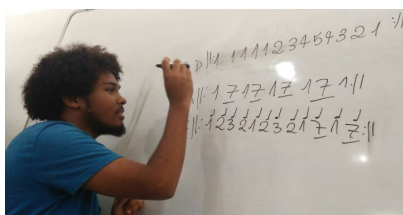


Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

Em seguida, dividiram o grupo em três subgrupos para que cantassem os trechos melódicos compostos por três integrantes que estavam no elástico-pentagrama. Cada subgrupo cantava e repetia os trechos: 1-1-1-1-1-2-3-4-5-4-3-2; 1-2-3-2-1-2-3-2-1-7-1-7; 1-7-1-7-1-7-1-7. Um deles também regeu a prática, indicando a dinâmica a ser realizada. Ao assistir ao vídeo das atividades que me enviaram, observei que alguns emitiam a 3ªm enquanto outros emitiam a 3ªM.

Segundo o relatório, eles deram um intervalo para descansar, pois estavam cansados. É interessante salientar que nunca fiz um intervalo dentro da mesma atividade; por se conhecerem de outra forma, os dirigentes das atividades consideraram eficaz darem uma pausa. Ao regressarem, um dos responsáveis pelas atividades perguntou a cada um dos três subgrupos o que haviam cantado, escrevendo no quadro os graus.

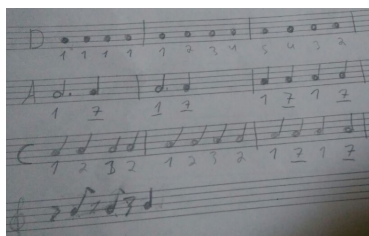
Foto 21: Escrita dos motivos melódicos criados.



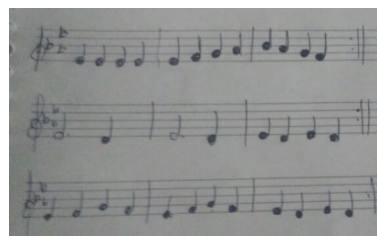
Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

Em seguida, identificaram o pulso, o compasso e a tonalidade e foi solicitado a todos que escrevessem a grade com os três motivos melódicos criados.

Foto 22 e 23: Escrita dos motivos melódicos criados no caderno pautado



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

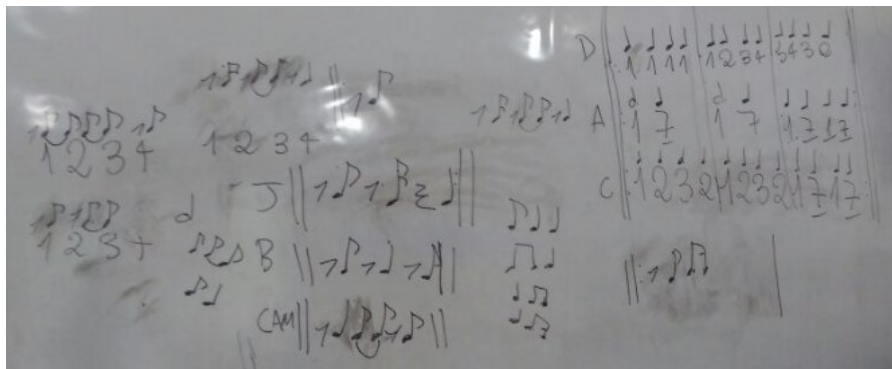


Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

A dificuldade de todo o grupo foi sistematizar a percussão corporal que um subgrupo criou para acompanhar os trechos melódicos. Segundo um dos integrantes, a dificuldade “só podia ser síncope porque sempre que a gente não consegue responder é síncope”. No quadro,

escreveram todas as sugestões que os integrantes sugeriram. Os dirigentes das atividades também não conseguiram sistematizar a base rítmica.

Foto 24: Sugestões de escrita do ritmo da percussão corporal criado por um subgrupo.



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso, compasso e identificação da síncope.

Melódico: Emissão 1-5-4-3-2-1 em P.M. e graus conjuntos.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Escrita dos trechos melódicos que os dirigentes das atividades criaram no dia.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Pela primeira vez, dois integrantes do ECG desenvolveram e dirigiram as atividades do encontro de percepção musical. Pelo observado, nas imagens paradas e em movimento, todos estavam envolvidos com as atividades. As dinâmicas foram se encadeando de tal maneira que o grupo exercitou, criou e sistematizou os materiais melódicos e rítmicos utilizados nas atividades.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T. Enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm. Reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos melódicos. Sistematizar o ritmo da percussão corporal. Trabalhar síncope e contratempo.

7 - Outras observações:

Combinei com dois integrantes, colaboradores do projeto de extensão *Percepção*, que realizassem as atividades: um por fazer graduação em Pedagogia na UFF e ter assistido aos encontros em 2016 e outro por ter feito parte em 2015 e 2016 das atividades de Percepção no ECG. Esses integrantes participaram das atividades de Percepção e Teoria 3, em 2017, apesar de não receberem bolsa. Do grupo constituinte dos encontros, havia dez integrantes que faziam parte do “PROJETO 15.490 – CAPACITAÇÃO EM MÚSICA”, promovido pelo convênio de cooperação financeira entre a Fundação Banco do Brasil e a REICLARTE – Espaço Cultural da Grotta.

Uma das integrantes que coordenou as atividades neste dia participou do projeto “CAPACITAÇÃO EM MÚSICA” em 2016. Desde então, assiste às atividades de percepção musical, promovidas por mim pelo projeto de extensão universitária *Percepção*. Ela é professora de flauta doce (para iniciantes) de um dos núcleos do ECG. Por esses motivos, atendendo a um convite meu, colaborou com a minha pesquisa de doutorado, escrevendo relatórios semanais das atividades em que está presente. Dessa forma, tenho um relato diferenciado das atividades que promovo no espaço. Esta contribuição e participação revela o olhar de um dos integrantes em relação às facilidades e dificuldades dos colegas. Ela também correlaciona as atividades ao processo de ensino/aprendizagem dos autores que estuda na pedagogia, utilizando-as em suas práticas didáticas, desenvolvidas nos campos de estágio e no núcleo do ECG.

Considerarei muito satisfatórias as atividades que os integrantes dirigiram; apesar do receio deles, considero que foram muito eficientes e conseguiram envolver o grupo. Trabalharam o que havíamos combinado preliminarmente, de acordo com a possibilidade que verificaram nas emissões vocais do grupo. Os aspectos que não observaram e mesmo os que não conseguiram sistematizar serão trabalhados nos próximos encontros.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **7** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 08/04/2017

1 - Número de participantes: 13.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|-------------------|--|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Como havia assistido aos vídeos do encontro anterior, iniciei as atividades elogiando os trabalhos que os monitores/professores realizaram no último encontro. Ainda em relação a esse encontro, indaguei se foi determinado qual era o modo que iriam cantar. Todos responderam que era “maior”. Observei que nas gravações alguns cantavam no modo maior e outros em menor. O grupo não havia percebido este fato. Assim, fui ao piano e pedi para cantarem 1-5-4-(b)3-2-1 de acordo com o acorde que tocava P.M. ou P.m. Em seguida, perguntei quais eram os motivos ou trechos melódicos que cada subgrupo havia cantado e os escrevi no quadro. Como a dúvida, por parte deles, era sobre o aspecto rítmico, solicitei que fizessem o trecho da percussão corporal para que pudéssemos sistematizá-lo. Depois de algum tempo, concluíram e reproduziram o ritmo que não haviam conseguido sistematizar. Perguntei qual era o compasso. Como todos falaram que era quaternário, fui ao quadro e escrevi quatro traços indicando os pulsos ou tempos de cada compasso. Pedi que marcassem o pulso com os pés e realizassem o ritmo com palmas.

Foto 25 – Marcando o pulso para um participante verificar em qual tempo havia articulação que coincidissem com a marcação do pulso.

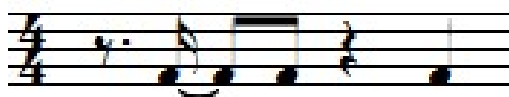


Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão.

Em seguida, solicitei que regressem e verificassem se havia alguma articulação no quarto tempo e onde era a articulação: se na parte forte do tempo, também conhecido como o

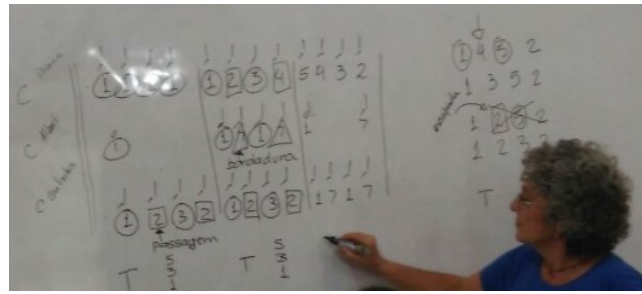
apoio do tempo ou cabeça do tempo, ou na parte fraca. Concluíram que era na parte forte. Perguntei onde incidiam as outras articulações. Verificaram que no primeiro e no segundo as articulações não estavam na parte forte do tempo. Expliquei a diferença entre síncope e contratempo. Para que melhor identificassem se a articulação do primeiro e do segundo tempos incidia sobre a segunda metade do tempo, dividi a turma em dois subgrupos, todos marcando o pulso com os pés. Com palmas, um subgrupo fazia o ritmo e o outro dividia o pulso pela metade. Após algum tempo reproduzindo e prestando atenção à sonoridade obtida pelos dois subgrupos, observaram que no primeiro tempo a articulação era posterior à segunda metade do tempo e que no segundo, a articulação incidia na segunda metade do tempo. Um integrante já havia mencionado, no encontro anterior, que “só podia ser síncope porque sempre que a gente não consegue responder é síncope”.

Exemplo musical 15: Escrita do motivo rítmico do dia 01 abr. 2017.



Em seguida, escrevi no quadro o que haviam realizado no encontro anterior, 6, com o intuito de analisarmos as criações observando os aspectos harmônicos e melódicos, propondo assim uma compreensão dos materiais que haviam utilizado. Perguntei quais graus formavam o acorde de T e qual harmonia que consideravam ser melhor para o primeiro, o segundo e o terceiro compassos. Em seguida, coloquei dentro de círculos todas as notas da harmonia, que foram nomeadas de notas reais e que, no caso, são os graus que compõem o acorde de T. Coloquei dentro de um retângulo o 2 e o 4 e questionei o que eram. Depois de algumas respostas, um integrante falou que era nota de passagem. Coloquei dentro de um triângulo o 7 e expliquei a nota melódica, bordadura. Fiz algumas analogias para memorizarem o que era nota melódica de passagem e bordadura. Expliquei que notas melódicas não eram notas do acorde. As características destas notas melódicas, de passagem e bordadura, são que estas incidem no tempo fraco ou na parte fraca do tempo e fazem um movimento ascendente ou descendente por grau conjunto. Um dos dirigentes do encontro passado se espantou por terem utilizado só o acorde de T. Segundo o relatório de uma das integrantes, “descobrimos que toda nossa construção foi feita com base na tônica”. Para perceberem o que haviam elaborado após analisarmos as criações do dia 01 abr. 2017, sugeri que remontassem a prática do encontro anterior.

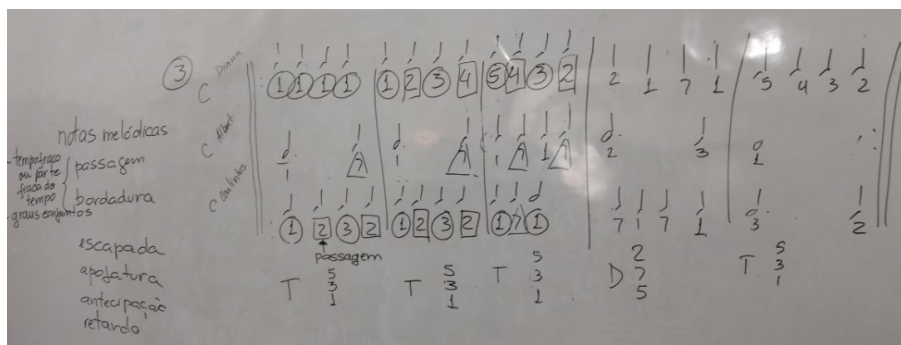
Foto 26 – Análise harmônica e melódica das criações do encontro anterior, dia 01 abr. 2017



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão.

Como neste dia havia filmagem de um vídeo institucional mais atualizado do ECG, o coordenador perguntou se poderiam filmar a prática, o que foi aceito por todos, que passaram a ensaiar. Após a filmagem, propus que criassem mais dois compassos harmonizados com D e T. Perguntei quais eram os graus que compunham o acorde de D; com isso, fizemos modificações na terceira voz do terceiro compasso, para que também não houvesse antecipação. Abordei as outras notas melódicas como escapada e apojatura. Relembrei também que já havíamos utilizado antecipação e retardo na dinâmica de passar o som com as mãos quando fizemos dois acordes, T e D. Sugeri que neste momento focássemos mais nas notas melódicas de passagem e bordadura. Depois que acabamos, a coordenadora do Projeto “Capacitação em Música” me informou que haveria uma reunião com os monitores e os pais, agendada para 15h. A sala utilizada para a reunião era a mesma que estávamos ocupando. Assim, sugeri aos integrantes que fizéssemos a prática do que havíamos escrito no elástico-pentagrama, no final do encontro de Teoria 3, já que nos próximos sábados não haveria aulas, segundo o calendário proposto pelo ECG.

Foto 27 - Análise harmônica e melódica da criação do dia 01 abr. 2017, realizada no quadro branco.



Exemplo musical 16 – Transcrição das criações do dia 01 abr. 2017 para o pentagrama

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso, compasso, síncope e contratempo. Sistematização e escrita das células rítmicas utilizadas no encontro passado.

Melódico: Emissão 1-5-4-3-2-1 em P.M. e graus conjuntos.

Harmônico: Análise harmônica do que foi criado no encontro passado.

Sistematização da escrita musical – teoria: Sistematização das notas reais ou notas do acorde; das notas melódicas, passagem e bordadura. Abordei as características das notas melódicas: escapada, apojatura, antecipação e retardo. Escrita de mais dois compassos utilizando notas do acorde de D, nos trechos melódicos que os dirigentes das atividades criaram no dia 01/04/2017.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo conseguiu sistematizar e escrever as células rítmicas, que faziam parte da base rítmica, do encontro passado. O grupo demonstrou interesse na análise harmônica e melódica do que haviam criado. Alguns integrantes que costumam ficar com receio de expor suas dúvidas começaram a perguntar. O grupo parece estar interessado em exercitar a leitura rítmica para poderem escrever o que criam.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Exercitar, ler e escrever células rítmicas com síncope e contratempo. Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T. Enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm. Reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos melódicos.

7 - Outras observações:

Escrever uma folha de exercícios para trabalharmos no próximo encontro, contendo células rítmicas com divisão e subdivisão do tempo utilizando síncope e contratempo.

Alguns dos integrantes propuseram apresentar no piso inferior o que realizaram nestes dois últimos encontros de Percepção.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **8** Local: ECG sala 3 Horário: 13h20min. às 15h15min. Data: 29/04/2017

1 - Número de participantes: 12.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Nos dias 15 e 22 de abril, não houve atividades no ECG em razão dos feriados na sexta-feira – dia 15, Semana Santa e 22, entre o dia de Tiradentes e de São Jorge. Quando cheguei, todos esperavam pelo início das atividades. Informei-os mais uma vez sobre a pesquisa que estava desenvolvendo no doutorado. Descrevi a história de como cheguei ao ECG e o porquê de optar por fazer a pesquisa, que possui como foco o trabalho que ali desenvolvo. Esclareci sobre a metodologia utilizada, a pesquisa-ação. Assim, uma participante das atividades do ECG que é graduanda de Filosofia da UFF quis participar escrevendo relatórios dos encontros de Percepção e Teoria 3, dos quais ela participa como estudante. Indaguei mais uma vez se estavam de acordo em continuar participando. Aproveitei para lembrá-los de que todas as atividades são registradas em imagens paradas ou em movimento e postadas no grupo fechado do Facebook “Extensão Percepção”, para que possam assistir às atividades realizadas pelo projeto de extensão universitária *Percepção*, desenvolvidas no IVL e ECG. Para participar do grupo, basta fazer a solicitação. Comuniquei que eu e a coordenadora do ECG somos as administradoras do grupo.

Em seguida, perguntei o que gostariam de trabalhar; qual aspecto da música. Após um período de silêncio, a integrante, que iria fazer também os relatórios e que começou a assistir aos encontros de Percepção este ano, declarou não compreender o que eu gostaria de saber. Esclareci que se tratava de algo relacionado à escrita e leitura musical: poderia ser os aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos. Informei-os que sempre perguntava o que gostariam que fosse trabalhado porque poderiam ter dificuldades relacionadas a conteúdos que estivessem utilizando no repertório da OCG-B ou OCG-A. Assim, ela e outros responderam que estavam com dificuldades em ritmo e outros gostariam de trabalhar harmonia. A participante me mostrou na música que estavam ensaiando na OCG-B e disse que não sabia o que era um compasso quaternário. A questão inicial era que não estavam compreendendo quando o naipe deveria começar a tocar, pois apesar do regente dar a entrada,

ninguém tocava. Foi verificado que o compasso não era quaternário e sim binário, por este motivo estavam errando a entrada. A partitura estava escrita em binário simples e a U.T. era a mínima. Os intérpretes achavam que era uma música em quaternário simples com a U.T. semínima, por este motivo não estavam compreendendo a regência. Assim, começamos a treinar o reconhecimento do compasso. Relembrei o trabalho que fizemos, quando dois integrantes tocaram ao piano algumas músicas para sabermos qual era o compasso, o tipo de início, a tônica, o modo e a harmonia. Como parecia ainda não estar claro, pedi que cantasse “Atirei o pau no gato”. Solicitei que marcasse o pulso e que depois começasse a acentuar os tempos fortes. Em seguida, perguntei de quanto em quanto tempo havia marcado o tempo forte. Concluiu que era de quatro em quatro tempos, respondendo que era quaternário. Então, solicitei que cantasse “Samba lelê” e procedesse da mesma maneira para saber qual era o compasso. Ao terminar, anunciou que era binário. Expliquei que nas músicas em que há letra, seja tradicional, MPB ou de concerto, temos o apoio da palavra e que compreendemos a letra porque a sílaba tônica coincide com o tempo forte do compasso. Informei que há exceções, como na melodia “Atirei o pau no gato”, na qual a primeira sílaba é a forte na palavra “berro”, mas na música é a segunda sílaba que coincide com o tempo forte. Isso gera uma não compreensão da palavra. Como havia dúvida sobre as proporções das figuras rítmicas e U.T., fui ao quadro e escrevi a máxima, longa e breve, dizendo que estas caíram em desuso. Perguntei o que significava breve e eles disseram “rápido”. Assim, fui perguntando e explicando o nome das figuras rítmicas. Em seguida, perguntei o porquê de tantas figuras rítmicas. Houve várias respostas, nenhuma ligada à história da música e aos avanços técnicos dos instrumentos e da técnica dos músicos. Expliquei que, com o passar do tempo, os instrumentos utilizados na música ocidental foram sendo aprimorados tecnicamente, o que possibilitava que os músicos tocassem com precisão ritmos mais subdivididos em um tempo, ou mesmo o andamento poderia ser mais movido, exigindo do intérprete uma técnica mais aprimorada. Passei a explicar a proporção entre as figuras rítmicas. A semibreve é representada pelo número 1 e a mínima é a sua metade; portanto, são necessárias duas mínimas para ter uma semibreve. Assim o número 2 indica a mínima. Foram, ao que parece, se conscientizando do porquê de os números representarem as figuras rítmicas. Em seguida, voltei à melodia “Samba-lê-lê” para averiguar como descreviam o compasso. Disseram 2 por 4 (2/4). Questionei se não poderia escrever em 2 por 8 (2/8), 2 por 2 (2/2), etc. Alguns ficaram esperando a resposta e um respondeu que “sim”. Qual a diferença, então, indaguei. Alguns, já sabendo que quem escreve é quem escolhe a figura rítmica que representará a U.T. se adiantaram na resposta. Outra pessoa questionou: “não é mais rápido ou lento de acordo com

o compasso?”. Respondi dizendo que não, que o andamento é descrito no início da partitura, no lado esquerdo. Um dos integrantes questionou: “é o mesmo que bpm?”. Disse que sim, pois são o número de batidas por minuto (bpm), que é a quantidade de tempos por minuto. Também comuniquei que alguns compositores optam por descrever o andamento numericamente, indicam a U.T., o sinal de igual e o número correspondente ao andamento desejado ($\text{♩} = 60$). Assim, o metrônomo dá ao compositor uma possibilidade de ter um maior controle sobre o andamento. Prossegui informando que, no metrônomo, o número 60 corresponde ao segundo; portanto, 120 é o dobro. Isso quer dizer que são duas batidas em um segundo. Também há a possibilidade do andamento ser descrito com palavras de origem italiana, a exemplo de *larghetto* que varia entre 60 a 65 no metrônomo.

Aproveitei e perguntei o porquê de utilizarmos formas arredondadas para escrever as alturas. Depois de uma breve discussão, respondi que isso se relacionava também à invenção da imprensa. Um integrante que faz graduação em Geografia na UFF respondeu que foi “Gutenberg” o inventor; tentaram verificar no “Google” a data, mas não havia conexão. Pedi que pesquisassem. Em seguida, disse que a escrita musical está sempre se modificando e se adaptando às necessidades dos compositores e das inovações técnicas e tecnológicas. Também disse que a música que ensaiam no ECG utiliza primordialmente a escrita desenvolvida entre os séculos XVII e XIX. Como já eram 15h20, disse que praticaríamos ritmo e síncope no encontro de Teoria 3.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso e compasso.

Melódico:

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Sistematização das figuras rítmicas, suas proporções e fórmulas de compasso.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Alguns integrantes que costumam ficar com receio de expor suas dúvidas começaram a perguntar. O grupo se interessou em trabalhar com as dificuldades que encontram no repertório ensaiado pela OCG-B.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Exercitar, ler e escrever células rítmicas com síncope e contratempo. Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T. Enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm. Reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos rítmicos e melódicos.

7 - Outras observações:

Exercitar trechos rítmicos contendo células com divisão e subdivisão do tempo utilizando síncope e contratempo.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores **Percepção - sábado** Teoria 3

Encontro: **9** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 06/05/2017

1 - Número de participantes: 18.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Comecei mostrando a publicação do mês de maio, da Sala Cecília Meireles, que todos receberiam para ler antes de assistir ao concerto do dia 27 de maio, com obras de Beethoven. Disse que um dos intérpretes seria Hugo Pilger, violoncelista, professor da UNIRIO e que ele já havia dado aula em um festival para um dos integrantes. Este relatou que havia gostado bastante das aulas. Após, relatei ao grupo que o coordenador do ECG e uma das integrantes, graduanda em pedagogia, foram no sábado passado à Sala Cecília Meireles e participaram das atividades propostas para uma escuta mais atenta por parte do público. Solicitei à integrante que realizou as atividades na Sala Cecília Meireles que expusesse o que havia trabalhado neste encontro e quais as recomendações feitas ao ECG. Ela disse que o coordenador iria distribuir a publicação para que fosse lida e realizassem pesquisas, e que na Sala Cecília Meireles participou de atividades; dentre elas, a de trabalhar com a “Paisagem Sonora”. Após o relato, aproveitei e descrevi algumas atividades que Murray Schafer propôs no curso que ministrou no Rio de Janeiro. Informei também que Murray Schafer, além de educador, escritor, compositor, etc, sempre esteve preocupado com a “Paisagem Sonora”. Recomendei que pesquisassem e lessem o livro “Ouvido Pensante”. Disse a todos que se quisessem poderíamos trabalhar com algumas sugestões de atividades propostas por Schafer no tempo reservado para Percepção.

Em seguida, perguntei o que gostariam de trabalhar. Muitos disseram que “ritmo” e dois “harmonia”. Solicitei que pegassem a folha de ritmo, distribuída no último encontro, para trabalharmos a síncope e algumas células rítmicas. Pedi para marcarem o pulso com os pés e com palmas o ritmo do nº 1. Quando todos estavam realizando a atividade com desenvoltura, solicitei a um integrante mais experiente que fizesse outra célula rítmica. Regi o final. Finalizei e perguntei a que remetia o som produzido pela turma. “Cavalo”, disseram. Um dos

O coordenador pediu para distribuir a publicação da Sala Cecília Meireles; mostrou que no ECG há algumas fontes de pesquisa como: partituras, livros e livro com CD. Sugeriu também que procurassem saber algumas curiosidades sobre a vida de Beethoven. Todos pareciam atentos aos dados biográficos que o coordenador apresentava. Ele pediu para deixarem a publicação no ECG.

Fotos 28 e 29 – Explicações dadas pelo coordenador sobre o período histórico, estilo musical e dados biográficos de Beethoven, compositor que será ouvido no concerto da Sala Cecília Meireles em 27 maio 2017.



Logo em seguida, o coordenador informou ao grupo que haveria uma palestra às 15h sobre *Protus*, na sala 2, com um convidado.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Divisão e subdivisão do tempo em quatro partes. Síncope regular e irregular. Ditado frase rítmica.

Melódico:

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Apoio e impulso do tempo. Percepção, sistematização e escrita de células rítmicas.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os integrantes investigaram como poderiam sistematizar uma célula rítmica, associando o movimento anacrústico ao impulso que leva ao apoio, mesmo se este for em uma célula rítmica.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Exercitar, ler e escrever células rítmicas com síncope e contratempo. Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T. Enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm. Reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m.

Memorizar, emitir e sistematizar pequenos trechos rítmicos e melódicos. Observar e descrever os sons que ouvem no cotidiano.

7 - Outras observações:

Alguns integrantes que ministram aulas nos núcleos se interessaram por conhecer mais sobre os métodos ativos. Eles já trabalham no ECG com Suzuki, para o aprendizado de instrumento de cordas friccionadas, mas não conheciam as propostas de outros educadores, como Murray Schafer. Abordei outros autores, como: Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff, John Paynter, dentre tantos, e Lucas Ciavata, com o método “Passo”.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **10** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 13/05/2017

1 - Número de participantes: 12.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input checked="" type="checkbox"/> outro: Colaboradores | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Este encontro foi dirigido por dois colaboradores do projeto de extensão universitária *Percepção*, que são integrantes do ECG. Todos os registros, imagens paradas ou em movimento, das atividades deste dia foram realizados por colaborador do projeto de extensão. As atividades para serem aplicadas neste encontro foram conversadas, elaboradas e planejadas por nós três. Quando solicitei que os colaboradores me substituíssem, foram solícitos e não apresentaram nenhum impedimento. Havia deixado as pastas com os materiais didáticos e o elástico-pentagrama no ECG. Assim, eles poderiam pesquisar, utilizar e mesmo começar as atividades caso ocorresse alguma eventualidade e não conseguisse chegar a tempo para o início das atividades.

Segundo o relato da colaboradora, as atividades começaram com a leitura da folha *Textos conhecidos - Ritmos diferentes*. Solicitaram aos integrantes que marcassem o pulso com os pés e lessem as frases rítmicas com palmas.

Exemplo musical 19– *Textos conhecidos - Ritmos diferentes*: para exercitar a leitura rítmica. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013.

1 *Ca-sa de de fer - rei - ro es - pe-to de pau*

2 *Ca - sa de fer - rei-ro es - es - pe - to de de pau.*

3 *Ca - sa de fer-rei - ro es - pe - to de de de pau pau*

4 *Mar - cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel*

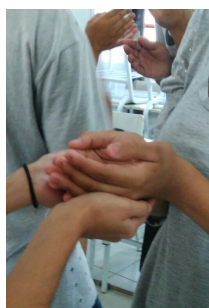
Após a leitura rítmica dos números 1, 3 e 4, passaram a trabalhar a folha *Ritmo - U.T.4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo*. Todos fizeram os números 1, 2, 3, 4, e o colaborador, o 9. Observou-se que os integrantes, após algum tempo, reproduziam o ritmo por memória auditiva e motora. Assim, ao deixar de ler o que estava escrito, faziam variações, por brincadeira e sem consciência. Os colaboradores pediram que todos lessem e observassem as células rítmicas, pois estavam presentes no repertório da OCG-A e B. Segundo relato da colaboradora, os estudantes observaram que “ter a consciência do processo iria ajudar na leitura” das partituras.

Exemplo musical 20 - *Ritmo - U.T. 4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo*: para exercitar a leitura rítmica. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

The image displays ten musical staves, numbered 1 through 10, arranged in two columns. Each staff contains a rhythmic exercise in 2/4 time. The exercises consist of eighth and sixteenth notes, often with syncopation and cross-beats, designed to train rhythmic reading skills.

Após a leitura rítmica, trabalharam a emissão vocal, treinando 1-5-4-3-2-1 em diversas tonalidades. Logo em seguida, formaram um círculo e o colaborador passou três sons formando um acorde P.M. Os colaboradores informaram que depois de algum tempo só havia a fundamental do acorde e um outro som que não conseguiram identificar. Esta atividade tem sido importante no processo da emissão vocal, afinação e escuta do grupo.

Fotos 30 e 31 - Passando o som e formando um acorde P.M.



Fotos de colaborador do projeto de extensão

Em seguida, passaram para o elástico-pentagrama associando as atividades até aqui trabalhadas: alturas e ritmo. Foi solicitado a dois integrantes que cada um criasse uma melodia com o ritmo do número 4, da folha *Textos conhecidos-Ritmos diferentes*.

Foto 32 – Duas frases melódicas criadas com o ritmo da folha *Textos conhecidos-Ritmos diferentes*.

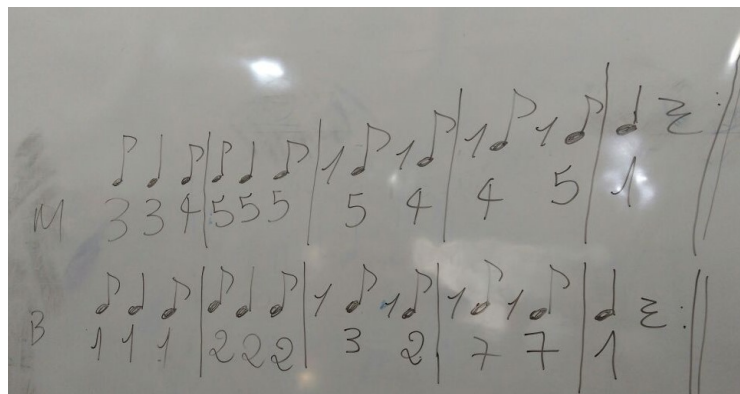


Foto de colaborador do projeto de extensão

Nos quinze minutos finais, como ficou combinado, o coordenador do ECG foi à sala conversar com o grupo sobre Beethoven. Estes encontros são para informar aos estudantes sobre curiosidades da obra e vida do compositor, pois todos foram convidados a assistir ao concerto do dia 27 de maio, na Sala Cecília Meireles. Um dos integrantes que é pianista falou sobre a motivação do compositor para escrever a *Sonata ao Luar* e solicitou a outro integrante, também pianista, que a tocasse.

Fotos 33 e 34– Interpretação e informações sobre a Sonata ao Luar de Beethoven.



Fotos de colaborador do projeto de extensão

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Variações rítmicas com textos conhecidos utilizando tempo e sua divisão. Divisão e subdivisão do tempo em quatro partes. Síncope regular e irregular.

Melódico: Emissão vocal das alturas indicadas no elástico-pentagrama.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria:

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo estava atento e respondia com interesse e alegria às atividades propostas pelos colaboradores.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Exercitar, ler e escrever células rítmicas com síncope e contratempo. Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T. Enfatizar a precisão da afinação da 3^aM e 3^am. Reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Memorizar, emitir, sistematizar e escrever pequenos trechos rítmicos e melódicos. Observar e descrever os sons que ouvem no cotidiano.

7 - Outras observações:

Os colaboradores que também são integrantes vêm demonstrando, a cada substituição, maior segurança para dirigir as atividades com os colegas. Ao assistir aos vídeos das atividades, observei o envolvimento e a disposição do grupo para trabalhar os conteúdos.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **11** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 20/05/2017

1 - Número de participantes: 12.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: colaboradores | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Ao entrar na sala, havia um integrante ao piano. Solicitei que tocasse acordes P.M. ou P.m., para que todos pudessem cantar 1-5-4-(b)3-2-1 de acordo com as tríades tocadas. Indaguei-os sobre a emissão vocal e se estavam gostando do resultado sonoro. Observaram que a 3ª não estava definida; que alguns cantavam M e outros uma 3ªM um pouco baixa. Solicitei, então, que cantassem um grau por pulso e que o 3 deveria ser sustentado por dois tempos. Assim, teriam tempo para emitir e ouvir o resultado sonoro do grupo. Realizamos algumas vezes essa atividade, até a qualidade do som do grupo ficar mais precisa.

Em seguida, solicitei que ficassem de pé para podermos passar o som com as mãos. Disse que passaria uma tríade e que o grupo deveria sustentar o som e a afinação. Alguns integrantes têm dificuldades na atividade e o maior obstáculo que observo é a ansiedade em emitir o som. Alguns não se dão tempo para ouvir. Logo que um colega passa o som, emitem uma altura, na esperança de que as cordas vocais decidam qual a altura que deve ser emitida. Disse que era importante respeitarem o próprio tempo de escuta, observando que cada integrante deveria formar uma espécie de “imagem sonora interna” para que pudessem emitir o som com mais clareza. Comecei passando um som para um integrante que, por vezes, não se dá o tempo de escuta. Antes que pudesse entregar o som, ele já estava emitindo outra altura. Indaguei a ele se era igual. Respondeu que não. Fiz algumas tentativas, até o momento em que ele conseguiu esperar para ouvir, formou a “imagem sonora” internamente, se preparou para emitir e cantou a altura. Disse que ser rápido era se dar tempo, que fazer apressadamente poderia ser sinônimo de ir devagar, pois teria que fazer muitas vezes. Passei algumas alturas diferentes e o integrante começou a emitir com clareza a altura que lhe entregava, pois passou a ouvir o som. Repeti o procedimento com mais dois integrantes. Após constatar que entregavam o som sem verificar se o colega estava emitindo a mesma altura, quase que “jogando o som” para o colega, coloquei um pouco de água nas mãos de um

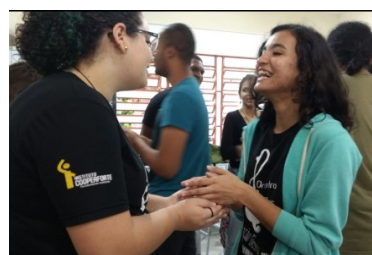
integrante e disse que ela deveria passar por todos os presentes. Isso não ocorreu, pois deixaram que a água escorresse entre os dedos. Disse que o som, naquele momento, era representado pela água e que eles não estavam sendo cuidadosos ao entregarem a altura para o colega. Para finalizarmos a atividade, passei uma tríade. Após algum tempo, pedi aos que estavam com o som para irem até o centro da sala. Assim, todos poderiam identificar se havia uma tríade. Verificaram que a 5ªJ havia se transformado na fundamental do acorde.

Um dos integrantes disse que tinha dificuldade em sustentar o som. Assim, entreguei a cada pessoa uma bexiga nº 9, para que a enchessem sem deixar que o ar inflasse suas bochechas. Alguns tiveram dificuldade no início. Pedi que prestassem atenção ao movimento corporal. O que ocorre quando tentam encher a bola sem “fazer bochecha”? Observaram que precisam sustentar com a “barriga”. Disse que o diafragma era de fundamental importância para a qualidade do som e da sustentação. Após o exercício, voltamos a passar o som e, dessa vez, conseguiram manter a tríade até ao final.

Foto 35 – Exercício de encher de uma só vez a bexiga de borracha.



Fotos 36 e 37 - Atividade de passar o som para o colega reproduzir a altura.



Escrevi no quadro as melodias que dois integrantes fizeram no último encontro, com o ritmo da folha *Textos conhecidos-Ritmos diferentes*. Perguntei se havia síncope na frase rítmica. Alguns integrantes achavam que síncope só se dava entre compassos e que sempre deveria ter uma ligadura rítmica. Pedi que marcassem o compasso binário e falassem o texto. Indaguei sobre o que ocorria na cabeça do segundo tempo do primeiro compasso, que é igual ao segundo compasso. Se havia alguma articulação. Assim, expliquei sobre síncope regular e irregular, dizendo que síncope ocorre quando ligamos a parte fraca do tempo, impulso, à parte forte do tempo, apoio. Observei também que contratempo é quando não há a parte forte do tempo, apoio.

Exemplo musical 21 – Número 4 da folha *Textos conhecidos-Ritmos diferentes* com as melodias criadas no dia 13 maio de 2017

Mar - cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel
 3 3 4 5 5 5 5 4 4 5 1
 1 1 1 2 2 2 3 2 7 7 1

Em seguida, solicitei que analisassem, harmonicamente, o que os colegas haviam criado. Indaguei se haviam pensado na harmonia. Disseram que não, que o integrante que havia realizado a segunda melodia se preocupou se estava soando bem ou não. Verificamos que a harmonia era basicamente T- D. Depois, fui ao piano e toquei a melodia “Marcha Soldado” e fui perguntando qual era a função que deveria tocar em cada compasso. Tocava o que sugeriam. Assim, foram escolhendo a harmonia para a melodia. Observei que havia acima do piano um livro de partituras e perguntei de quem era. Um dos integrantes disse que era dele. Solicitei que fosse ao piano e tocasse uma das melodias *Sou filho de Deus*, que faz parte de uma coletânea *Músicas para Crianças*, da igreja que frequenta. Verifiquei que na música havia as funções principais: T, S e D. Assim, passei a trabalhar com o grupo a percepção harmônica de outra forma. Agora, eles iriam ouvir a harmonia para que pudessem identificar a função. Pedi que todos ouvissem o colega; quando finalizasse, eu iria fazer algumas perguntas. Quando o intérprete acabou, perguntei se todos consideravam que havia terminado. Disseram que sim. Perguntei, então, qual era a harmonia do último compasso. Alguns indicaram que T. Pedi que entoassem a tônica e a 3^a, para que verificassem se o modo era M ou m. Depois de concluirmos sobre a tônica e o modo, fui sinalizando ao intérprete para parar em determinados tempos, a fim de que os colegas pudessem perceber qual era a função.

Foto 38 – Participante tocando uma música da coletânea *Música para Crianças*.



Para finalizarmos, escrevi outra voz no ritmo da folha *Textos conhecidos – Ritmos diferentes*. Dividi o grupo em três subgrupos e cantamos o trecho abaixo.

Exemplo musical 22 – Número 4 da folha *Textos conhecidos-Ritmos diferentes* com três linhas melódicas.

The image shows a musical staff in 2/4 time with a treble clef. The melody consists of 11 notes: G4, A4, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3. Below the staff, the lyrics are written with hyphens: 'Mar - cha sol - da - do ca - be - ça de pa - pel'. Underneath the lyrics, there are three rows of numbers representing fingerings for each note: 3 3 4 5 5 5, 1 1 1 2 2 2, and 5 5 6 7 7 7. The first row corresponds to the right hand (treble clef), and the second and third rows correspond to the left hand (bass clef).

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Síncope regular e irregular, e contratempo.

Melódico: 1-5-4-3-2-1 nos modos M e m. Passar a altura afinando a 8ªJ e uma tríade P.M.

Cantar as melodias criadas pelos colegas no encontro anterior.

Harmônico: Perceber e harmonizar melodias com as funções principais, T – S – D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Síncope regular e irregular, contratempo e ligadura rítmica.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo aprofundou seus conhecimentos em relação à síncope e ao contratempo, bem como sobre as funções principais. Analisaram e trabalharam de formas diferentes as funções principais. Verificaram que quando criam duas melodias para o mesmo ritmo, torna-se mais explícita a escolha da harmonia.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T e D; enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm; reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m.. Exercitar a escuta, emissão, memória, leitura e escrita musical de pequenos trechos rítmicos e melódicos. Correlacionar os conteúdos sistematizados aos elementos constitutivos do repertório desenvolvidos pelos integrantes. Observar e descrever os sons do cotidiano.

7 - Outras observações:

Neste encontro, o coordenador não falou sobre Beethoven, porque no próximo sábado não haveria o encontro das 13h e das 16h, sendo que das 13h às 15h o coordenador falaria com os integrantes sobre o concerto e o compositor. Iria ao encontro de todos na Sala Cecília Meireles às 15h30min.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3
 Encontro: **12** Local: ECG sala 3 Horário: 13h às 15h Data: 03/06/2017

1 - Número de participantes: 15.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: colaboradores | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Solicitei aos colaboradores que organizassem a sala; se possível, antes das 13h. Assim, não perderíamos tempo do encontro com a arrumação da sala, já que ela é sempre disposta de tal forma que as carteiras ficam voltadas para o quadro. Sempre organizo a disposição das carteiras no formato de um U ou círculo, para proporcionar uma melhor interação entre todos. Na sala 3, não há uma mesa para quem ministra as aulas. Dessa maneira, facilita-se o posicionamento em círculo e torna-se possível esticar o elástico-pentagrama. Neste dia, armei um trigrama. Depois, toquei algumas tríades M e m, para que todos pudessem cantar 1-5-4-(b)3-2-1.

Em seguida, entrou o coordenador do ECG, que havia solicitado cerca de 10 minutos para que todos os que foram ao concerto na Sala Cecília Meireles pudessem escrever um pequeno relatório. Explicou o objetivo e a importância da participação dos que foram. Tratava-se não só de um retorno para a Sala Cecília Meireles, mas também para o ECG. Sugeri que escrevessem um relatório ou mesmo comentários sobre o que acharam do concerto, transporte, recepção, passeio pelos Arcos da Lapa e Escadaria do Selarón, lanche, apresentadora, etc.

Encerrada a participação do coordenador com a entrega dos relatórios, fui para o elástico-trigrama e solicitei a um integrante que estabelecesse o som da tônica. Posicionei-me no primeiro espaço e indaguei-os sobre o nome da altura. Alguns disseram “fá”; outros, “lá”. Eles levaram em conta as claves de sol e fá respectivamente. Outro integrante disse que era “dó”, pois considerou a altura absoluta da nota. Disse que poderiam escolher qual era o nome. Escolheram “lá”. Comecei a andar sobre o trigrama, para que todos cantassem. Meu objetivo era trabalhar a emissão vocal e a identificação do que havia sido emitido pelos integrantes individualmente. Então, caminhei de tal forma que todos pudessem treinar diversos trechos

melódicos, pequenas formas musicais significantes. Passei a caminhar enfatizando os graus conjuntos e saltos do 1-5 e 5-1.

Após, distribuí as cartelas do bingo e os pequenos quadrados de EVA, para que pudessem marcar as cartelas. Expliquei que a tônica é identificada por uma seta, e que cada participante iria cantar um dos sete quadros que compõe a cartela. Se o participante emitisse o quadro que havia proposto cantar, poderia marcar na cartela. Todos deveriam repetir o que cada um emitiu, identificar e marcar caso tivesse o quadro em sua cartela. Após alguns terem cantado, uma integrante, que está assistindo como ouvinte, ficou encabulada. Apesar de ter cantado baixo e corretamente, não quis ou não pôde se expressar para o grupo. Falei para todos que poderiam cantar o que quisessem. Assim, a responsabilidade de identificar quais graus foram emitidos era do grupo. Dessa forma, cantei uma pequena forma musical significativa, com quatro alturas que não havia nas cartelas, para que todos me dissessem o que havia emitido. Logo em seguida, um integrante cantou outro trecho melódico inexistente nas cartelas. Apesar de este integrante apresentar em algumas situações dificuldades com a afinação, cantou com clareza um trecho com conteúdo ainda não trabalhado pelo grupo, 1-4-3-7-1. Realizou duas escapadas com o 4 e 7, ou dois saltos, graus disjuntos. O primeiro para um grau do acorde de S, 4, resolvendo em um grau da T, 3; o segundo do 3, para um grau da D, 7 finalizando no 1. Disse para o grupo que este integrante estava, de certa maneira, dizendo que os trechos melódicos das cartelas do bingo eram fáceis demais para ele, que achou graça da situação. Todos o aplaudiram. Solicitei que verificassem quais graus o integrante havia cantado. Alguns responderam rapidamente sem conferir. Expliquei que, dessa maneira, eles querem impor à sonoridade ouvida que seja determinado grau que não é. Exemplifiquei chamando um integrante por outro nome, fazendo uma analogia, chamando o 2 de 3, ou 7 de 6. Após cada integrante cantar e o grupo repetir, passava em todas as carteiras para verificar se estavam identificando corretamente e, quando necessário, auxiliar quem estivesse com dificuldade. Em seguida, solicitava que informassem o que havia sido cantado. Assim, ia escrevendo no quadro o gabarito. As pequenas formas musicais cantadas foram: 5-4-3-2-1; 1-7-1-2-1; 1-7-1-7-1; 1-2-1-7-1; 1-5-4-5; 1-4-3-7-1; 1-5-1-5-1; 4-4-1-3-3; 1-1-1-7-1; 1-1-1-5-1; 1-1-7-7-1; 1-2-1-2-1 e 1-2-3-2-1.

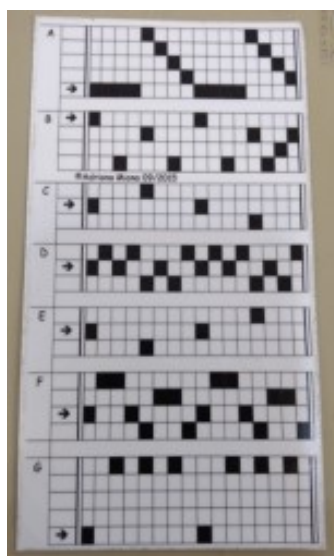
Fotos 39 e 40 – Participantes jogando o bingo musical



Recolhi as cartelas após um integrante dizer que as havia completado. Alguns disseram que haviam ficado por um e riam. Nesta atividade, todos ficaram bastante concentrados.

Em seguida, distribuí outra cartela com uma diagramação bem parecida. A nova cartela foi elaborada após uma atividade que havia realizado em 2015, no ECG, com outro grupo de estudantes. Nessa cartela, *Funk da bordadura*, há conteúdos como: encadeamento harmônico T-D-T; saltos entre os graus do acorde de T e D; e nota melódica, bordadura.

Foto 41 – Cartela de 2015, *Funk da bordadura*. Qualquer letra corresponde a uma das sete pequenas formas musicais, cada uma com quatro compassos quaternários, uma frase. Estas foram criadas pelos participantes das atividades de Percepção no ECG em 2015.



Após correlacionar a nova cartela à atividade anterior, solicitei aos que participaram do grupo em 2015, ouvintes em 2017, que ensaiassem todas as letras; dividissem o grupo, para que todos participassem; e selecionassem um de cada subgrupo para ir andar e cantar no trigrama. O integrante que fosse para o trigrama depois selecionaria quem iria substituí-lo. Fotos 42, 43 e 44– Os participantes com mais experiência ensaiando o *Funk da bordadura* com os colegas.



Após alguns instantes, todos já estavam à vontade. Alguns começaram a fazer a percussão, e o grupo foi se soltando. Alguns cantavam e dançavam no trigrama.

Foto 45 – Criação e execução da frase rítmica para acompanhar o *Funk da bordadura*.



Finalizamos com esta atividade. No horário do intervalo entre Percepção e Teoria 3, alguns ficaram na sala cantando as linhas melódicas da cartela e outros improvisando.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: abordado e não sistematizado: tempo, dobro e metade.

Melódico: 1-5-4-(b)3-2-1 nos modos M e m. Cantar pequenas formas musicais significantes, trechos melódicos e identificar os graus. Saltos entre os graus do acorde de T e D.

Harmônico: T-D

Sistematização da escrita musical – teoria: abordado e não sistematizado, notas melódicas de: passagem, bordadura e escapada.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo repetia com facilidade o que cada colega cantava. A emissão vocal foi trabalhada individual e coletivamente. Os integrantes começaram a identificar as alturas e correlacioná-la à tônica, individualmente.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar: a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T e D; enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm; reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Exercitar a escuta, emissão, memória, leitura e escrita musical de pequenas formas musicais rítmicas e melódicas. Correlacionar os conteúdos sistematizados aos elementos constitutivos do repertório desenvolvidos pelos integrantes. Observar e descrever os sons que ouvem no cotidiano.

7 - Outras observações:

Neste encontro, o colaborador do projeto de extensão *Percepção* comentou que os encontros de *Percepção* estão menos dinâmicos em comparação aos do semestre anterior, segundo de 2016. Outro integrante disse que o grupo atual não é tão coeso quanto o anterior. Segundo ele, neste ano muitos não se conheciam, cada um veio de um núcleo ou localidade e, por isso, ficavam menos à vontade. Relatou também que dos 10 monitores do grupo anterior, 9 já eram seus amigos desde a infância. A maioria havia estudado junto, no mesmo colégio, por muitos anos. A única integrante que veio de um núcleo do ECG e que, portanto, não fazia parte do grupo de amigos no semestre passado concordou. Relatou que, no início, sentia-se um pouco deslocada.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **13** Local: ECG térreo Horário: 13h15 às 16h Data: 10/06/2017

1 - Número de participantes:

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: colaboradores | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

No encontro passado, alguns integrantes haviam solicitado que realizássemos as aulas de Percepção e Teoria 3 no pavimento inferior, cujo espaço é mais amplo. Assim, todos poderiam andar no elástico-pentagrama. Quando cheguei, muitos já estavam presentes: funcionária, coordenadores, estudantes e professores. Fui arrumando o espaço, com a ajuda do colaborador, para realizarmos as atividades. O clima estava um pouco tenso. Foi um dia de operação policial e um “caveirão” havia entrado na comunidade. Quando acabamos de arrumar o elástico-pentagrama, os disparos começaram. Algumas pessoas que até então estavam na entrada do ECG, ou mesmo sentadas do lado de fora, entraram. Segundo relatório da colaboradora, “quem mora na Grota aparentava certa tranquilidade perante o que estava acontecendo. Mas, para os estrangeiros de espaço, estávamos angustiados”. A funcionária, moradora da comunidade, solicitou que todos fossem para dentro. Eu estava tentando saber qual atividade e atitude poderia ter e mesmo propor diante de tal situação. O medo neste momento se tornou secundário, mas a sensação de impotência diante da situação era enorme. Como e o que poderia fazer com todos os presentes? Achei que poderíamos conversar sobre o que estava ocorrendo. Assim, ao falar sobre o que se passava, cada um poderia se expressar, perceber, ouvir, compartilhar, chorar etc. Uma integrante disse que, se falasse, iria se emocionar. Expliquei que isso era importante e que era bom chorar. Só agora, quando escrevo este relato, posso perceber que aquele era um momento para ficar alerta, de atenção, por talvez ser necessário tomar alguma atitude rapidamente; portanto, de “ficar atento e forte”.

Logo que os disparos cessaram, quando parecia que tudo voltava a certa normalidade, perguntei por uma música que todos conheciam, para que pudessem tocar em seus instrumentos. O objetivo era que pudessem interligar e associar alguns conteúdos trabalhados: intervalos diatônicos, modo, armadura de clave e funções principais. Sugeriram “cai cai balão”. Assim, solicitei que fossem para o elástico-pentagrama cantar e nominar as

alturas. Primeiramente na tonalidade que quisessem. Ao perguntar qual era a tônica, disseram “sol”. Indaguei qual era o som da tônica. Ao cantarem, perceberam que o som da tônica era diferente do som inicial. Assim, chegaram à conclusão de que estavam cantando em DÓM, pois cantaram descendentemente em graus conjuntos, cinco alturas, até à tônica. Solicitei, então, que tocassem e/ou cantassem a mesma melodia na tonalidade de RÉM. Ao perceber que alguns não sabiam como fazer, perguntei qual era o grau que a melodia começava. Responderam “5”. Perguntei qual era o 5 e a armadura de clave de RÉM. Pedi aos que quisessem cantar que dissessem o nome completo das notas lá, lá, sol, fá# etc. Em seguida, fui ao teclado e perguntei qual era a função que poderia tocar em cada compasso. Fomos experimentando os acordes sugeridos, até decidirem pelo melhor. A harmonização escolhida foi: T-T-S-D’ D-D-D-T.

Fotos 46 e 47 – Participantes andando e cantando no elástico-pentagrama a melodia “cai cai balão”.



O som dos disparos aumentou e eles pareceram mais próximos. Para que todos ficassem sentados, solicitei que escrevessem as notas que faziam parte de cada acorde. Assim, depois iria pedir que fizessem ligações harmônicas, de tal forma que cada grupo pudesse cantar no elástico-pentagrama as funções, enquanto outros tocariam a melodia em seus instrumentos.

Fotos 48 e 49 – Participantes escrevendo os acordes de T, S e D de RÉM.



Como os disparos não cessavam, alguns ficaram muito apreensivos. Verifiquei que seria mais prudente que todos ficassem sentados e protegidos. Neste momento, percebi que estavam conversando entre si e que não havia sentido em continuar com a atividade.

Perguntei a alguns se gostariam de brincar de dominó, mas a atenção era para a “paisagem sonora”. Segundo o relato da colaboradora:

Quando tudo parecia começar a fluir, o “caveirão” entra novamente na comunidade e uma chuva de tiros cai sobre nós. Esse foi um som de desespero. E o que se faz pra romper com o desespero? Bom, no ECG se faz música. Canta, toca, dança... Buscamos a fuga da realidade. Resiliência, cada um é afetado de uma forma com os choques que a vida nos dá. Alguns demonstram maior resistência para o enfrentamento e buscam formas de amparar os outros.⁶

Como lidar com a situação imposta? Fui conversar com dois integrantes para que sugerissem algumas alternativas. Já havia verificado que conversar naquele momento não era possível. Depois de pensarmos e tentar diferentes possibilidades, uma integrante pegou dois copos plásticos e começou a cantar e fazer percussão no chão com as mãos e o copo. Esta atividade requer bastante atenção dos participantes, pois além de cantar e fazer o acompanhamento rítmico com os copos, se trabalha a lateralidade e a coordenação motora. Alguns foram se aproximando e começaram a participar. Formou-se uma pequena roda.

Fotos 50 e 51 – Participantes cantando e fazendo o acompanhamento rítmico com copos.



Outros que estavam sentados pegaram os instrumentos e começaram a improvisar melodicamente juntamente com as melodias cantadas pelo grupo. Os que estavam com instrumentos harmônicos iam escolhendo as harmonias para acompanhar.

⁶ Relatório do dia 11 de junho de 2017 da colaboradora do projeto de extensão Percepção e participante das atividades de Percepção e Teoria3, graduanda em Pedagogia pela UFF.

Fotos 52 – Participantes cantando, fazendo o acompanhamento rítmico com copos e tocando.



Os disparos continuavam, mas naquele momento todos pareciam mais concentrados no fazer musical. Quando os disparos cessaram novamente, alguns foram se levantando e começaram a dançar em grupo e depois aos pares.

Fotos 54, 55 e 56 – Participantes cantando e dançando.



Ao observar que os disparos haviam cessado, fui até o portão com a desculpa de que iria fumar, para verificar como estava a movimentação. Algumas crianças, juntamente com seus responsáveis, caminhavam pela rua, indo a uma festa junina na Escola Helena Antipoff, na entrada da comunidade. Comuniquei, então, à coordenadora que a situação parecia mais tranquila. Consideramos que as atividades deveriam ser suspensas para os que morassem fora da comunidade pudessem sair com segurança. Em seu relato a colaboradora descreve, escreve e cuida:

O medo nos afeta de uma forma meio sem controle. Já passei por situações parecidas, na Grotá. Nunca havia me sentido tão vulnerável. Das outras vezes eu tinha sobre minhas mãos apenas a responsabilidade da minha própria vida. Dessa vez foi diferente, havia seis meninas sob minha responsabilidade.

Fui forçando diálogo até chegarmos em casa para que elas pudessem racionalizar o acontecido. Tenho uma professora que diz que quando racionalizamos e verbalizamos o medo, temos a possibilidade de domá-lo. Pois a língua tem regras e limites que os sentimentos por si só não possuem. Os sentimentos são turbilhões em forma de caos que apenas as múltiplas linguagens são capazes de domar, seja pela fala, escrita, pintura, dança ou

música. As linguagens domam, canalizam nossas emoções, sejam elas quais forem.⁷

Para mim, moradora da Zona Sul do Rio de Janeiro, as balas disparadas pareciam mais sons do que uma materialidade. Talvez para os que estavam assustados, o som era a própria materialidade da dor. O dia parecia ter terminado, mas há uma grande possibilidade deste dia ecoar por muito tempo.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Cantar “cai, cai balão” em diferentes tonalidades. Identificar a tônica e os graus da melodia.

Harmônico: Harmonização da melodia “cai, cai balão” com as funções principais: T-S-D.

Sistematização da escrita musical – teoria:

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo foi encontrando um espaço para transformar toda a atenção, apreensão e medo em alguma atividade musical e corporal, dando vazão à tensão.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Observar e descrever os sons ouvidos no cotidiano e construir a “paisagem sonora” deste dia. Solicitar que descrevam através de sonoridades o trajeto que fazem para chegarem ao ECG. Criar instrumentos não convencionais para serem utilizados na descrição sonora dos ambientes. Trabalhar a emissão vocal em graus conjuntos e saltos entre os graus do acorde de T e D; enfatizar a precisão da afinação da 3ªM e 3ªm; reconhecer os intervalos que compõem as tríades P.M. e P.m. Exercitar a escuta, emissão, memória, leitura e escrita musical de pequenos trechos rítmicos e melódicos. Correlacionar os conteúdos sistematizados com os elementos constitutivos do repertório desenvolvidos pelos integrantes. Trabalhar a transposição de melodias, observando a armadura de clave e quais notas devem ser tocadas.

7 - Outras observações:

Neste relatório, constam diversas partes do relato da colaboradora do projeto de extensão. Graduada em pedagogia pela UFF, professora de um dos núcleos do ECG e responsável por seis estudantes, a sua presença como integrante e ouvinte revelou-se importante por trazer outros olhares e sensibilidades para a pesquisa.

⁷ Relatório do dia 11 de junho de 2017 da colaboradora do projeto de extensão Percepção e participante das atividades de Percepção e Teoria3, graduanda em Pedagogia pela UFF.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores **(X) Percepção - sábado** () Teoria 3

Encontro: **14** Local: Sala 3 Horário: 13h30 às 15h15min Data: 01/07/2017

1 - Número de participantes: 16.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--------------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro: colaboradores | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste dia começamos às 13h30min., pois o coordenador estava realizando uma entrevista com uma ex-integrante do ECG que atualmente está concluindo a graduação de Pedagogia na UFF. O colaborador e outros integrantes se disponibilizaram a ajudar para arrumar a sala e esticar o elástico-pentagrama. Enquanto isso, um dos integrantes estava tocando flauta doce, soprano. Depois de finalizar a melodia, indaguei qual era a tônica. Após alguma resistência, emitiu com clareza o lá. A melodia tocada estava em Lá^m, forma natural. Solicitei que cantasse a 3^a. Como apresentava dificuldade em cantar o salto de 3^a, disse que talvez fosse mais fácil chegar à 3^a por graus conjuntos. Ao cantar por graus conjuntos até a 3^a, esta não ficou clara. Após solicitar que cantasse outra vez, cantou uma 3^aM. Feito isto, pedi que executasse novamente a música. Solicitei que cantasse a tônica e a 3^a mais uma vez. Continuou cantando a 3^aM. Ao verificar que apesar de tocar uma melodia em menor o integrante já havia memorizado o som da 3^aM, passei a perguntar ao grupo o que ouviram. Responderam que apesar de a melodia estar no modo menor, o integrante estava cantando uma 3^aM. Assim, fui para o elástico-pentagrama para que todos pudessem exercitar a emissão da 3^aM e 3^am. Trabalhamos a clareza na emissão do modo menor. Ao me posicionar no 7, cantaram a sensível. Fui caminhando no elástico-pentagrama por graus conjuntos ascendentes, descendentes e fazendo o salto de 5^aJ entre o 1-5 e 5-1. Ao retornar ao 7, cantaram a subtônica. Chamei atenção para o som que o grupo estava emitindo. Fui trabalhando a emissão das diferentes formas do modo menor, forma harmônica e natural. Indagava qual era a forma do menor que estavam cantando e o que caracterizava cada uma delas. Como no primeiro momento cantaram a sensível, depois a subtônica, perguntei qual era o intervalo entre o 1-7. Após responderem, solicitei que cada um pensasse em uma música.

Fotos 57 e 58 – Caminhando sobre elástico-pentagrama em graus conjuntos e salto do 1-5 ou $\underline{5-1}$.



Em seguida, pedi que cantassem a primeira sílaba. Cortei o som e, com um gesto de regência, solicitei que cantassem novamente. Em seguida, solicitei que todos se ajustassem até que conseguissem produzir um único som. Indaguei quantas notas estavam soando. Um dos integrantes localizado entre os dois que cantavam uma 3^aM abaixo, respondeu que estava ouvindo três sons. Pedi ao integrante que cantasse. Até bem pouco tempo, ele apresentava problemas com a afinação. Imediatamente emitiu a mesma altura que a maioria estava cantando. Todos o aplaudiram. Solicitei a outro que cantasse, e ele emitiu uma 3^aM abaixo do grupo. Perguntei ao grupo qual era o intervalo, e após descerem por graus conjuntos, verificaram que era uma 3^aM. Pedi a outro integrante que também estava cantando uma 3^aM abaixo que reproduzisse o seu som, o que foi feito com precisão. Voltei ao integrante anterior – o que todos verificaram que estava cantando uma 3^aM abaixo – e pedi que cantasse novamente o seu som. Como pensou que teria que emitir uma 3^aM abaixo do som do integrante que emitia a mesma altura que ele, teve dificuldade de reproduzi-la. Solicitei ao grupo que cantasse o som que havia escolhido. Pedi outra vez ao segundo integrante que estava cantando uma 3^aM abaixo que emitisse o seu som. Ele conseguiu cantar a altura que estava emitindo anteriormente. Com um gesto, solicitei ao grupo que parasse de cantar. Todos puderam verificar que os dois que emitiam sons diferentes eram iguais entre si, o que gerou um espanto no segundo integrante. Ele, então, exclamou: “Ah! É por isso que não consegui cantar àquela hora, achei que era diferente do dele”. Indaguei qual seria a tônica então. O grupo disse que era o som que estava sendo emitido pelos dois integrantes. Perguntaram por quê. Para responder a esta pergunta, solicitei que cantassem outra vez a tônica. Quando estavam cantando, emiti uma 2^aM abaixo. Perguntei se modificava a sensação de tônica, e se agora eu estava com a tônica ou o grupo. Responderam que estavam com a tônica. Pedi que cantassem novamente a tônica e acrescentei uma 2^am acima. Fiz a mesma indagação: quem tem a tônica? Continuaram firmes de que tinham o som da tônica. Indaguei o porquê de os

integrantes terem o poder de modificar a tônica e eu não. Fomos conversando até que concluíssem que uma 3ªM faz parte de um acorde, o que acabou gerando a sensação de que estavam cantando a terça do acorde de T. Outro integrante disse que faltava a 5ªJ para ser um acorde. Confirmei, mas esclareci que, neste caso, o intervalo de 3ªM já era suficiente para que percebessem o som produzido pelo grupo, como 1-3.

Encerrada esta parte, perguntei qual o dia que todos os participantes de Teoria3 achavam mais conveniente para a realização da segunda avaliação. Durante a semana, fui informada de que fariam concertos na parte da manhã e à tarde, no dia 8, havia sido combinada a segunda avaliação. Disseram que caso faltassem ao concerto, a OCG-B ficaria sem vários músicos e que a gestora estava pensando em marcar as duas apresentações até às 14h. Indaguei o que seria mais conveniente para eles. Disseram que chegariam às 15h dos concertos e estariam cansados para fazerem a avaliação. Sugeriram que fosse realizada no dia 15, último dia de atividades no ECG, antes do recesso. Assim, fariam a avaliação às 13h e às 16h poderíamos refazê-la, para que pudéssemos conversar, esclarecer as dúvidas. Com isso também poderiam verificar o que precisavam estudar e treinar mais. Perguntei se todas as questões poderiam ter como ponto de partida o repertório que estavam tocando. Uma integrante disse que seria prejudicada, pois não participava de nenhuma OCG. Outra integrante sugeriu que o dominó de armaduras pudesse ser a avaliação, pois várias pessoas estavam inseguras com este conteúdo. No dia que propus que jogassem, muitos disseram que iriam estudar para poderem jogar. Outra integrante falou que ficaria muito nervosa, que gostaria que a avaliação fosse individual. Dessa forma, teria tempo para pensar com calma em cada questão. Indaguei quais eram as tonalidades mais recorrentes na prática instrumental, independentemente de ser na OCG ou em aula de instrumento. Responderam: MibM; SibM; Solm; FáM; RéM; DóM; LáM; SolM; Mim; RéM; Sim; LáM e MiM. Como a maioria tocava na OCG-B, perguntei quais eram as músicas, compositores e/ou arranjadores que estavam ensaiando. Disseram: “Hallelujah”, de Leonard Cohen; “Valente”, arranjo de uma música de um filme da Disney; “Concerto II”, de Jonh Baston; “Cinema Paradiso”, de Enrico Moriconi; “Lambada”, arranjo da banda Kaja e “Sinfonia dos Brinquedos”, de Haydn. Indaguei a respeito das tonalidades das músicas. Uma integrante disse não saber responder a esta questão; portanto, não estava relacionando as músicas às tonalidades. Uns disseram: “olho a armadura e a última nota”. Fiz alguns questionamentos, pois havíamos visto que a melodia “Capelinha de melão” não termina na tônica. E como cada naipe só tem a parte que vai tocar, não dá para saber qual é a tonalidade com clareza. Somente se cantassem a tônica e a 3ª, relacionando com o que estão ouvindo e tocando. Indaguei qual era a tonalidade, escala,

T-D' T-S-D-T. Quanto à escolha do compasso, primeiramente sugeriram quaternário, mas depois optaram por escrever uma melodia no ritmo do baião. Portanto, ficou determinado que o compasso seria binário. Pedi para fazerem com as palmas o ritmo do baião. Em seguida, perguntei como se escreve a pequena forma rítmica do baião. Fui fazendo perguntas para que pudessem concluir qual era. Quantas palmas batem? Qual é o pulso? Onde o pulso coincide com a palma? Quantas palmas têm no primeiro tempo? Quantas no segundo tempo? Concluíram que havia síncope. Agora só restava saber qual a síncope. Regular ou irregular? A princípio, pensaram que era regular. Em seguida, leram a síncope regular com as palmas, observaram que não soava igual ao “baião”. Uma das integrantes concluiu que era irregular e disse que se tratava de uma semicolcheia na segunda articulação do primeiro tempo e não uma colcheia. Perguntei como se escreveria, pois o tempo era representado por uma semínima e se somássemos as partes do primeiro tempo, faltaria algo. Responderam que era “só colocar um ponto na primeira colcheia”. Assim fiz. Ficou estabelecido que deveriam utilizar a pequena forma rítmica característica do baião.

Exemplo musical 25 – Pequena forma rítmica característica do baião.



A tonalidade estabelecida foi RÉM. Para que todos pudessem ouvir a harmonia proposta, perguntei quais graus faziam parte dos acordes. Quais graus compunham estes acordes? Como poderiam encadear os graus para que pudessem cantar? Perguntei quais eram as notas comuns entre os acordes. Assim, fizeram ligações harmônicas e melódicas para que cada voz não precisasse entoar saltos maiores que 3^a. Estabeleci os grupos que cantariam as vozes A, B e C. Solicitei que todos ficassem de pé. Primeiro cantaram nomeando os graus. Em seguida, solicitei que cantassem com a vogal U.

Tabela harmônica 7: T - S - T - D' T - S - D - T

Vozes

	T	S	T	D	T	S	D	T
C	5	6	5	5	5	6	5	5
B	3	4	3	2	3	4	2	3
A	1	1	1	7	1	1	7	1

Solicitei que compusessem as melodias que iriam cantar no horário de Teoria 3. Um integrante perguntou se poderia fazer a atividade em grupo. Concordei, mas avisei que todos deveriam cantar. Perguntaram também se poderiam utilizar o instrumento para comporem. Disse que sim, mas que depois teriam que cantar. Como já era 14h45min., vários integrantes ficaram no intervalo compondo suas melodias, em dupla ou individualmente, com ou sem instrumento.

Fotos 59, 60 e 61 - Participantes criando melodias para serem cantadas. Cada melodia deve ter duas frases, utilizar a pequena forma rítmica do baião e ser acompanhada com a harmonia T - S - T - D' T - S - D - T.



4 - Quais conteúdos musicais abordados e sistematizados?

Rítmico: Síncopa regular e irregular.

Melódico: Identificar a tônica, o modo e os graus de melodias e improvisos. Entoar linhas melódicas que formem acordes T-S-T-D'T-S-D-T

Harmônico: Escolher os acordes criando encadeamentos harmônicos com as funções principais.

Sistematização da escrita musical – teoria: Agrupamento das articulações por U.T., regras de ortografia. Conteúdo abordado, mas não sistematizado: ligação harmônica e melódica entre as funções principais.

5 - Quais resultados alcançados no encontro?

O grupo foi recordando diversos conteúdos sistematizados neste primeiro semestre. Todos ficaram bastante envolvidos com as atividades propostas. Sugeriram inclusão de conteúdos e estabeleceram padrões rítmicos e harmônicos, para que pudessem escrever suas melodias.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

No próximo encontro, no dia 15 de julho, será realizada a segunda avaliação do ano de Teoria 3.

7 - Outras observações:

Neste dia, tive a oportunidade de assistir a uma parte dos ensaios das OCG-B e C, que são realizados na parte da manhã. O ensaio da OCG-B, que tem mais componentes, foi realizado no térreo e o da OCG-C, na sala 2. No ensaio da OCG-B, estava acontecendo o ensaio do “Concerto nº 2”, de John Baston. A solista, flauta doce, estava com dificuldade de atingir o Dó5, nota escrita, que soa Dó6, nota real. O colaborador da extensão, que também é violinista da OCG-B e flautista, auxiliou a solista para que pudesse atingir a nota com precisão. Pude, então, verificar através deste gesto que, além do regente, os músicos, em sua maioria integrantes ou ex-integrantes das atividades de Percepção, não ficavam tão alheios à sonoridade produzida pelo grupo. Se estivessem focados unicamente em executar as suas partes, não dariam importância ou mesmo ouviriam os outros músicos. Vale ressaltar que, no decorrer do período que atuei no ECG, sempre observei a colaboração entre os integrantes, principalmente entre aqueles da OCG-B. Em seguida, subi para poder assistir a uma parte do ensaio da OCG-C: a regente estava sendo substituída pelo coordenador do ECG. Estavam ensaiando “Pedalinho” e “Anel”, de Bia Bedran. Um integrante observou que o ensaio estava mais “puxado”. O coordenador-regente contextualizou as músicas e contou uma breve história sobre elas. Posicionei-me atrás do naipe dos violoncelos. Um dos violoncelistas fazia parte do grupo de Percepção e Teoria 3. Como não havia estudado a sua parte do “Anel”, por vezes se perdia. Na música “Pedalinho”, a parte do violoncelo tem um âmbito de 6ªM, entre o 1-6. “Anel” tem o âmbito de 9ªM, entre o 5-6. Verifiquei que a 3ªM não estava afinada, soava entre a 3ªM e m. Sugeri que cantassem para afinarem a 3ª com mais clareza. Quando tocaram “Anel”, uma violoncelista tocou dó natural. Após passarem a música, indaguei qual seria a tonalidade das duas músicas. Verificaram e concluíram que estavam em RéM. Perguntei, então, quais notas deveriam ser tocadas, se fá ou fá#, dó ou dó#. Disseram “fá# e dó#”. Também concluíram que não tinham prestado atenção à tonalidade das músicas. Solicitei ao regente que passasse a parte do violoncelo em um andamento mais lento, para que os instrumentistas pudessem ler e tocar, pois o integrante de Percepção por vezes não se sentia capaz de tocar, se perdia e não conseguia retornar à música, perdendo a motivação. O regente prontamente atendeu à minha solicitação e passou a parte do violoncelo com os instrumentistas do naipe, o que o motivou, pois conseguiu tocar toda a parte do violoncelo. Enquanto ensaiavam, duas integrantes, as quais conheço “de vista”, solicitaram meu auxílio. Perguntaram como se fazia uma frase rítmica; a dúvida era basicamente em relação à célula rítmica, colcheia pontuada e semicolcheia, U.T. 4. Li para elas. Uma disse para a outra: “viu, falei que era assim”. Assim, pude verificar, mais uma vez, como os conteúdos sistematizados nos encontros de Teoria e Percepção podem dar suporte para a prática instrumental

desenvolvida no ECG. Observa-se também que estes conteúdos podem estar mais correlacionados às práticas instrumentais desenvolvidas.

Neste momento, há novos monitores e professores interessados em pensar as metodologias de ensino no ECG. Aproveitando essa situação e o fato de estar fazendo doutorado, venho indagando alguns monitores, professores, regentes e coordenadores se gostariam de fazer reuniões para pesquisar outras metodologias de ensino e trabalhar Teoria e Percepção com os conteúdos existentes no repertório. Na última reunião bimestral, 4 de junho, informei a todos sobre esta intenção.

Conversei e convidei a coordenadora para participar das reuniões do grupo, com três integrantes, assim como a gestora, a fim de pensarmos metodologias mais integradas. Como sempre, ela se disponibilizou a participar. Venho sondando o dia e horário mais conveniente para todos ou, pelo menos, para a maioria do grupo. Até o momento, a terça na parte da manhã é o horário possível para a maioria, inclusive para a coordenadora. Assim, ficou agendada a primeira reunião para o dia 11 de julho, às 9h30min, no ECG. Após as conversas, e depois de três semanas sem os encontros de Percepção as atividades começaram às 13h30min.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores **Percepção - sábado** Teoria 3

Encontro: **15** Local: Sala 3 Horário: 10h às 12h30min. Data: 15/07/2017

1 - Número de participantes: aproximadamente 70 pessoas.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro: colaboradores | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Na parte da manhã, ocorreram as apresentações instrumentais, pontuando o encerramento das atividades do primeiro semestre. As turmas de violino, viola, flauta doce, harpa e diversas formações instrumentais apresentaram o que foi trabalhado no decorrer do semestre. Foi divulgado que, após as apresentações, haveria o almoço e, à tarde, as atividades iriam continuar normalmente. Para finalizar o evento, todos os participantes tocaram músicas comuns ao repertório do ECG e dos núcleos, tais como: “Peixinhos do Mar”, “Asa Branca”, entre outras, formando uma grande orquestra com instrumentos de cordas friccionadas e flautas doces. Outra atividade apresentada foi a criação coletiva das turmas de Percepção e Teoria 3 com a paisagem sonora do dia 10 de junho, intitulada *Por que isso acontece?*. A participante que escreveu a paródia no decorrer da semana havia me perguntado se poderia ser apresentado o que foi criado no dia 24 de junho no encontro de Teoria 3. Indaguei a gestora sobre essa possibilidade, e ela respondeu afirmativamente. Assim, começamos a nos mobilizar via mensagens do *whatsapp*. Solicitei à integrante, graduanda em filosofia, que recitasse ou lesse o trecho de Heráclito DK B53, como havia escrito no relatório que me enviou no dia 29 de junho e que, ao final da apresentação da paisagem sonora, explicasse a escolha do texto e o contexto que inspirou a criação coletiva. Para a apresentação, construí dois instrumentos não convencionais, para sonorizar os “caveirões”, já que as garrafas pet utilizadas como aerofones em sala no dia 24 de junho não teriam volume sonoro para serem ouvidas em um ambiente aberto. Como no ECG haviam trocado as lâmpadas fluorescentes tubulares convencionais no térreo, na semana anterior, reutilizei os tubos de papelão para fazer os tubos sonoros com bexiga, bola de soprar, e um pedaço de canudo flexível de *milkshake*. Para sonorizar os disparos, entreguei dois pedaços de madeira e duas pedras para serem percutidas uma contra a outra, de aproximadamente 10 cm. Para sonorizar os disparos

mais fortes, foram utilizados um estojo com plástico rígido e as portas do armário de aço, como havia sido feito no dia 24 de junho, no encontro de Teoria 3.

Após a leitura do texto de Heráclito DK B53, “A guerra é pai de tudo e rei de tudo, revelou uns como Deuses e outros como homens, fez de uns escravos e outros livres”, o roteiro para a entrada de cada sonoridade foi seguido, como estabelecido no dia 26 de junho: 1) “caveirões” - canos sonoros; 2) tiros de longe - madeiras; 3) tiros de perto - pedras; 4) metralhadoras A e B - estojo e armário de aço; 5) pizzicato no violoncelo, - notas sol e ré a cada dois tempos; 6) copos com a frase rítmica;

Exemplo musical 26 - Frase rítmica percutida com os copos



7) melodia com a nova letra; paródia da música de Antônio Carlos Jobim “Garota de Ipanema”;

Olha que tanto perigo que a gente passa. Os tiros que vêm pra nossa desgraça. É o “caveirão” chegando aí. Tensão, conflito, desastres vêm nos assolar. Ficamos na dúvida de como estudar. O jeito é fazer o dia rolar. Ah! Por que isso acontece?! Ah! Acabando com a gente. Ah! Mas temos que animar. Vamos dançar, cantar e pular. Só não podemos parar. Ah! Mas se eles soubessem que a nossa alegria...É o que nos dá força pra viver a vida. Nos fazendo livres podendo voar.

8) metralhadoras A e B e; 9) “caveirões” - canos sonoros para finalizar.

Foto 62 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérprete recitando do texto de Heráclito DKB53.



Foto 63 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérpretes do som do “caveirão” chegando na comunidade, tocando os canos sonoros e cruzando o espaço multiuso coberto.



Foto 64 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérpretes dos sons dos tiros ouvidos perto, com pedras percutidas e ao longe com madeiras percutidas.



Foto 65 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérprete cantando a nova letra da música de Antônio Carlos Jobim.



Foto 66 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérpretes dos sons das metralhadoras A e B - estojo percutido na mesa e armário de aço.



Foto 67 – Apresentação da paisagem sonora *Por que isso acontece?*. Intérpretes do som do “caveirão” saindo da comunidade tocando os canos sonoros e cruzando o espaço multiuso coberto



Em seguida, a integrante que fez a apresentação releu o fragmento do filósofo e mencionou o relatório que havia enviado para mim, no dia 29 de junho. Passou a explicar e contextualizar a escolha do texto, como o fez no relatório. Cabe mencionar que foi esta integrante que conseguiu concentrar a atenção dos presentes no fazer musical. Diante da situação presenciada por todos, nada parecia ser possível fazer. Depois de algumas tentativas minhas, ela pegou alguns copos e, juntamente com outra integrante, começou a elaborar a frase rítmica, chamando outros para participar. Aos poucos, foram tomando conta do ECG a música e a dança.

Perceber que determinados conceitos nem sempre possuíram o mesmo sentido que atualmente possuem pode provocar um grande espanto. O fragmento de Heráclito, anteriormente citado, me espantou de diversas formas.

Ao abordar conceitos tão marcantes, esse fragmento nos impacta, atualmente, por mostrar um lado romântico de tudo aquilo que hoje possui uma conotação pejorativa. Mesmo que o filósofo o tenha escrito em um contexto extremamente distinto, ainda é difícil associar a guerra a uma figura paterna e monárquica em seu sentido fraterno. Entretanto, apesar da

dificuldade, é possível interpretar a escrita e entender que, ao mesmo tempo em que muito revela sobre a sociedade grega antiga, o fragmento não deixa de ser extremamente atual.

A própria estrutura do fragmento mostra o caráter dialético da filosofia heraclítica. Ao abordar constantemente os opostos, Heráclito revela, nas entrelinhas, a unidade existente entre eles. Nesse sentido, pode-se dizer que os pares opostos são absolutamente complementares e constituem, desta forma, sua unidade. Tendo isso em vista, é possível identificar o papel fundamental que a **“guerra” (conflito)** assume nesse fragmento. Aqui, ela parece assumir um papel ontológico, que justifica, por sua vez, a desigualdade social. Assumindo a figura do pai e do rei, ou seja, figuras detentoras de um poder absoluto, a guerra assume um papel que pode enaltecer seu lado positivo, pois, como um dado ontológico, dela tudo pode ser derivado.

(Por exemplo: se um lugar possui um determinado número de batatas, capaz de alimentar apenas um exército, e se este precisar lutar com outro para garantir sua própria sobrevivência, o conflito, por um lado, assume um sentido positivo).

Esse fragmento específico de Heráclito se mostra muito importante não apenas por ser bem contextualizado atualmente (penso aqui o conflito como uma luta de classes), mas como consequência de sua análise positiva, por provocar uma associação não menos feliz, com todas as infelicidades que ocorreram neste sábado.

No decorrer de uma manhã e de um entardecer conturbado, barulhento e triste, provocado pelo confronto entre a polícia e os “bandidos”, também havia se estabelecido um ritmo diferente no Espaço Cultural da Grotá: a música era pouca, e os corpos se agitavam cada vez mais.

Foi no período da tarde, bem no horário das aulas de Percepção e Teoria Musical, entretanto, que a guerra entre os grupos se intensificou. Houve alguma tentativa da professora Adriana de iniciar a aula de Percepção. O pentagrama estava montado no pátio, dessa vez contávamos com a participação de mais alunos, o teclado ligado, e algumas vozes separadas para começar o solfejo no elástico. Mas infelizmente, não houve a possibilidade de começar a aula. O conflito que nós presenciamos foi intenso, pesado e negativo de diversas formas. Tinha o barulho do “caveirão” subindo o morro, tinha barulho de um infinito (em sua duração) disparo de tiro e tinha barulho de choro. Aquela guerra fez despertar alguns sentimentos que não eram bem-vindos. Não naquele momento. O susto, o medo, a culpa, a aflição, tudo misturado e concentrado em dois quatinhos da ECG, os mais “protegidos” dos perigos do conflito. Foi uma tarde, em sua maior parte, triste. Era angustiante ver alguns rostos assustados e chorosos, mas era pior ver os rostos que encaravam a situação com naturalidade, como se realmente, assim como se interpreta o fragmento de Heráclito, a guerra fosse algo extremamente normal, frequente, como um dado ontológico e de manifestação necessária.

Se eu discordo dessa interpretação decorrente deste fragmento, e se eu discordo de Heráclito quando descreve o conflito sendo pai e rei de todos, devo apenas assegurar um único caráter positivo provocado por essa situação. Foi por esse confronto me afetar, foi pela produção de um sentimento de angústia que a decisão de tentar amenizar aquele desconforto se concretizou. Aquela conflito acabou por revelar tudo que cada pessoa presente ali possuía de positivo. Pouco a pouco, a pessoas foram se juntando, pegando seus instrumentos, e fazendo música juntos, para esconder o som dos tiros e fazer passar aquele ar de tensão.

Longe de enaltecer a guerra, longe de ser cúmplice desse meio de covardia, injustiça e brutalidade, e longe de concordar com Heráclito, apenas devo registrar que apesar dos choros, do medo e do susto, houve sorrisos, dança, música e sensibilidade que permitiram encarar a situação de uma forma diferente.⁸

Outra apresentação utilizando os canos e as madeiras ocorreu em seguida, com o trio que havia tocado na quinta dia 13 de julho de 2017. O cano foi utilizado como baixo; as madeiras como instrumento de percussão, fazendo a frase rítmica característica do baião, e com a flauta doce improvisou-se no modo mixolídio.

Foto 68 – Apresentação do trio: flauta doce, cano e pedaços de madeira.



Ao finalizarem as apresentações, todos almoçaram. Assim, começamos um pouco mais tarde o encontro e o horário de Percepção foi dedicado à Teoria 3. Como previamente combinado, o horário foi utilizado para a realização da segunda avaliação do ano.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Tempo, contratempo e subdivisão do tempo em quatro partes.

Melódico:

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria:

⁸ Relatório do dia 29 de junho de 2017 de uma participante das atividades de Percepção e Teoria3, graduanda em Filosofia pela UFF, grifos da autora do relatório.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os participantes dos encontros de Teoria/Percepção apresentaram a criação coletiva *Por que isso acontece?*, baseada em uma vivência de um conflito na comunidade no dia 10 de junho de 2017.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

No próximo encontro, que ocorrerá no dia 12 de agosto, se dará continuidade ao trabalho desenvolvido com os participantes.

7 - Outras observações:

Este relatório, é o último dos encontros de Percepção - sábado que fará parte do anexo 6 da tese. Nele foi descrito a apresentação no ECG da paisagem sonora criada em 24 de junho no encontro de Teoria 3. Foi inserido o relatório da participante que fez a abertura e encerramento da apresentação, *Por que isso acontece?*, Neste relatório consta a fala que foi lida para o público na apresentação do final do primeiro semestre de 2017.

ANEXO 6

RELATÓRIOS - Teoria 3

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: 1 Local: ECG sala 3 Horário: 15h às 17h Data: 11/02/2017

1 - Número de participantes: 10.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|-------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | () Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Como este era o primeiro encontro com a turma de Teoria 3, perguntei se eles sabiam identificar quais eram as dificuldades individuais em relação à leitura e à escrita musical, tomando como base a ementa de Teoria 1 e 2. As perguntas iam avançando de acordo com as respostas. Com isso, pude observar que deveria fazer uma recapitulação de alguns conteúdos abordados nos níveis anteriores.

Para verificar quais símbolos utilizados na escrita musical, distribuí uma folha contendo trechos de diversas músicas compiladas por Robert W. Ottman (1967, p. 14-15 2ª ed.). Fiz algumas perguntas sobre o cânone a quatro vozes de Haydn, com o objetivo de nos prepararmos para cantá-lo. Qual a armadura de clave? Qual a tonalidade? Qual o modo?

Exemplo musical 27: Cânone a quatro vozes de Haydn.



FONTE: OTTMAN, 1967, p. 15

Ao observar que não sabiam o porquê da armadura de clave, escrevi a estrutura da escala maior seguindo as indicações do grupo. Em seguida, solicitei que mudassem esta estrutura acrescentando semitons ascendentes e/ou descendentes. Para exemplificar como soam as alterações na estrutura da escala, toquei no teclado a melodia “O cravo brigou com a rosa”, que contém todos os graus da escala maior, e fui inserindo as alterações sugeridas pelo grupo. Com isso, puderam compreender auditivamente o porquê da armadura de clave;

alterando a estrutura do modo, a melodia soa diferente em relação ao que se espera escutar. Voltamos ao cânone e lemos a quatro vozes.

Posteriormente, toquei um acorde e solicitei que cantassem a fundamental. Observei que o grupo estava cantando outras alturas. Exercitamos o reconhecimento e a emissão vocal da fundamental. Após, pedi para cantarem 1-5-4-3-2-1 tendo como referência o acorde tocado. Para auxiliar a emissão vocal da 5ª J ascendente entre o primeiro e quinto graus recorreremos ao refrão da música *Tô nem aí*⁹. Cantaram em diferentes alturas, com graus e nome de notas na altura absoluta e relativa.

Como estavam cantando utilizando a divisão do tempo, distribuí uma folha, *Textos conhecidos ritmos diferentes*, com exercícios rítmicos. O conteúdo desta folha é organizado em compassos simples, sendo o nº 1 binário; o nº 2 ternário e o nº 3 quaternário. O texto foi retirado de um ditado popular “casa de ferreiro espeto de pau”. Pedi para treinarem o ritmo do texto com palmas, marcarem o pulso com os pés e, em seguida, incorporarem o texto na voz; por fim, improvisando alturas no texto, criando uma pequena forma musical. O grupo foi dividido em duas partes para executar o mesmo ritmo em um intervalo de 3ª M. Ao final, alguns ainda improvisaram uma melodia com o texto.

Exemplo musical 28 - *Textos conhecidos - Ritmos diferentes*: para exercitar a leitura rítmica, coordenação motora e a emissão vocal e improviso. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2013.

Textos Conhecidos
Ritmos diferentes

1) *Ca - sa de fer - rei - ro es - pe - to de pau.*

2) *Ca - sa de fer - rei - ro es - pe - to de pau.*

3) *Ca - sa de fer - rei - ro es - pe - to de pau*

⁹ A música *Tô nem aí* foi sucesso musical em 2003. Em 2017, todos os participantes do encontro de Teoria 3 cantaram o refrão com fluência. Esta música foi interpretada por Luka, a autoria é de Luciana Santos (Luka), Alessandro Tausz, Roberto de Souza Rocha (Latino), Lara Fontenele (Lara), o cujo lançamento foi em maio de 2003. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2AZTDiuhIU>> Acesso em: 12 fev. 2017

Fotos 69, 70 e 71 – Leitura do ritmo escrito com palmas e voz, marcação do pulso com os pés alternados e improviso vocal tendo como base a frase rítmica.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Compasso binário, ternário e quaternário; divisão do tempo em duas partes iguais; síncope e contratempo.

Melódico: Cântone a quatro vozes de Haydn; salto de 5ªJ entre o primeiro e quinto graus e, graus conjuntos.

Harmônico: P.M. e P.m.

Sistematização da escrita musical – teoria: Tons e semitons; 2ªM e 2ªm; estrutura da escala maior (2ªM - 2ªM - 2ªm - 2ªM - 2ªM - 2ªM - 2ªm); armadura de clave; tonalidades homônimas, relativas e enarmônicas; modo maior e menor; intervalos de 3ªM e 3ªm e formação de acordes.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Detalhamento do porquê da armadura de clave. Emissão e improviso vocal. Leitura rítmica e marcação do pulso.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Treinar a emissão vocal em graus conjuntos e salto de 5ªJ entre o primeiro e quinto graus.

Leitura rítmica e de melodias.

7- Outras observações:

Inicialmente não era previsto que eu lecionasse Teoria 3 no ECG. A solicitação para que ministrasse estas aulas ocorreu na reunião para avaliação do ano de 2016, realizada no dia 11 de dezembro. Nessa reunião, indaguei sobre a possibilidade dos encontros de Percepção serem realizados após as aulas de Teoria 1 e 2, pois assim poderíamos trabalhar os conteúdos abordados nas aulas de Teoria 1 e 2 e relacioná-los ao repertório. O professor de Teoria 3

havia se mudado para Friburgo para coordenar o núcleo desta cidade; então, os estudantes que participavam da reunião solicitaram que eu ministrasse as aulas de Teoria 3. Ficou estabelecido que os ensaios da OCG-B seriam na parte da manhã; na parte da tarde, seriam realizados os encontros de Percepção, após o almoço, das 13h às 15h, para todos os integrantes que quisessem participar e, Teoria 3, das 16h às 18h, para os estudantes que estivessem fazendo a formação para monitores do ECG. Nessa mesma reunião, também solicitei que o repertório fosse escolhido levando em consideração os conteúdos trabalhados em Teoria e Percepção, pois assim os estudantes poderiam correlacionar os conteúdos. Ainda sugeri que os arranjos fossem criados levando em consideração a possibilidade de participantes de diferentes níveis técnicos poderem tocar conjuntamente.

No primeiro encontro de Teoria 3, a emissão vocal dos participantes, no início, estava tímida e, por este motivo, fiz um pequeno aquecimento vocal, o que acabou descontraindo um pouco o grupo.

Simultaneamente a esta atividade, estava ocorrendo uma reunião com a assistente social, o que não permitiu a alguns monitores assistirem como ouvintes, já que haviam solicitado participar deste primeiro encontro de Teoria 3.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: 2 Local: ECG sala 3 Horário: 15h às 17h Data: 18/02/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

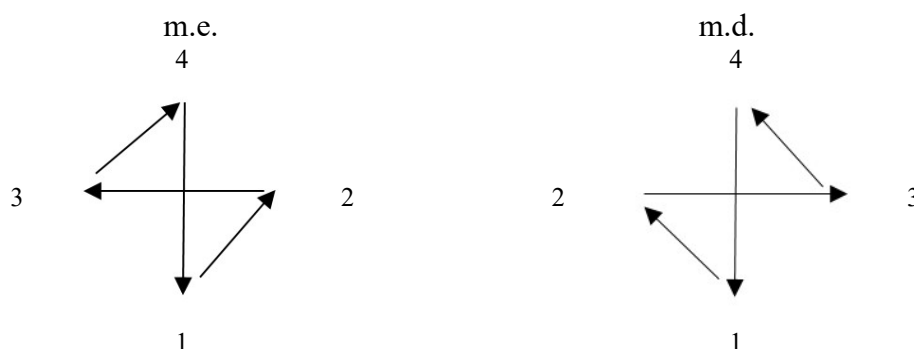
- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Ao entrar, já estavam presentes alguns integrantes. Uma estudante estava cantando a melodia *De janeiro a janeiro*, de Roberta Campos, acompanhada por violão. Solicitei que o grupo cantasse a melodia e, assim, pude observar que era conhecida pelo grupo, pois vários a cantavam.

Partindo da melodia, comecei a fazer perguntas para sistematizarmos alguns conteúdos da ementa de Teoria 3. Escrevi a letra no quadro para identificarem as sílabas tônicas do trecho “mas, talvez, você não entenda essa coisa de fazer o mundo acreditar”. Foi solicitado que marcassem o pulso; depois, o compasso. Verificamos que o compasso era quaternário. Com isso, expliquei como era o gesto da regência do compasso quaternário,¹⁰ que foi exercitado pelo grupo.

Figura 4 - Ilustrações dos gestos das mãos esquerda (m.e) e direita (m.d.).



¹⁰ Modelo de regência do compasso quaternário, ponto móvel. O primeiro tempo é para baixo, o segundo para dentro, o terceiro para fora e o quarto para cima.

Em seguida, verificamos que o tipo de início era anacrústico e as células rítmicas que compunham a anacruse da melodia. Observamos também a presença de síncope na melodia, qual era a tônica e a terça. Concluimos que a melodia estava no modo maior. Posteriormente, comecei a tocar alguns acordes no teclado para o grupo cantar a fundamental. Em seguida, solicitei que cantassem 1-5-4-3-2-1 para cada acorde tocado. Depois de repetirmos este exercício algumas vezes, fui para o elástico-pentagrama e comecei a andar em graus conjuntos para que cantassem de acordo com a indicação dos meus pés. A dinâmica teve continuidade com os integrantes, alternando-se no elástico.

Foto 72 – Participante andando no elástico-pentagrama para os colegas cantarem.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Período; frase; membro de frase; compasso; tipo de início; síncope regular e irregular; e contratempo.

Melódico: Salto de 5ªJ entre o I e V graus e graus conjuntos na estrutura da escala maior.

Harmônico: Estrutura dos acordes P.M.

Sistematização da escrita musical – teoria:

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os integrantes conseguiram identificar o pulso, o compasso, o tipo de início e entoaram o salto de 5ªJ e graus conjuntos na estrutura da escala maior. Identificaram a tônica e a relacionaram como a sonoridade que dentro do contexto musical dá a sensação de repouso.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Foi solicitado aos integrantes que trouxessem duas melodias, com o respectivo nome e autoria, para cada tipo de compasso: binário, ternário e quaternário, e que identificassem em cada melodia o tipo de início, tético ou anacrústico.

Darei prosseguimento à construção dos acordes (P.M. e P.m.) e identificação dos mesmos, partindo das melodias que o grupo trouxe para serem ouvidas.

7 - Outras observações:

Apesar de a temperatura estar bastante elevada na sala, os integrantes demonstraram interesse nas atividades.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: 3 Local: ECG sala 3 Horário: 15h às 17h Data: 11/03/2017

1 - Número de participantes: 16.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Para conhecer melhor o universo sonoro dos integrantes, havia solicitado que levassem músicas para analisarmos auditivamente. Solicitei que trouxessem músicas em binário, ternário e quaternário, identificando qual era o tipo de início. Disse o quão era importante que levassem exemplos musicais, pois assim todos nós conheceríamos músicas diferentes, além de saber qual o gênero preferido de cada um. Um integrante pianista levou dois exemplos. Pedi que fosse ao piano e executasse o primeiro. Solicitei que não falasse nada aos colegas e que todos analisassem auditivamente o compasso. De início, tocou a primeira frase da sonata nº16, em DóM, K. 545, de W.A. Mozart. Identificaram o pulso, o compasso e o tipo de início. Em seguida, solicitei que tocasse a outra música. Assim, ao tocar os quatro primeiros compassos do Prelúdio nº1, em DóM, do Cravo bem temperado, v.1, de J.S. Bach, os integrantes se dividiram entre binário e quaternário. Solicitei que marcassem o pulso com os pés. Em seguida, pedi que marcassem com palmas o tempo forte. Como havia discordância entre o tipo de compasso, solicitei que ouvissem o baixo. Depois, que cantassem o baixo e identificassem a tônica, o modo e os graus. Em seguida, identificaram de quanto em quanto tempo o arpejo mudava. Expliquei sobre o ritmo harmônico e concluíram que era quaternário. Para trabalharmos o aspecto harmônico, principalmente a T e D, solicitei que cantassem e mantivessem durante os quatro compassos o primeiro e depois o terceiro grau. Verificaram auditivamente que a harmonia do primeiro e do quarto compasso era T e concluíram que o terceiro compasso era de D. Como não trabalhamos a função S e acordes substitutos das funções principais, pedi para cantarem o primeiro grau no segundo compasso. A tabela abaixo indica a linha que cada subgrupo cantou. O subgrupo 1 foi formado por aqueles que já haviam participado dos encontros de Percepção no semestre passado.

Tabela 8 - Tabela harmônica: T - • - D⁷ - T.

	T	•	D ⁷	T
Subgrupo 1	1	1	4	3
Subgrupo 2	5	1	5	5
Subgrupo 3	3	1	2	3
Subgrupo 4	1	1	<u>7</u>	1

Todos ficaram de pé e algumas pessoas começaram a improvisar sobre a base harmônica. O pianista tocou algumas vezes acompanhando, mas depois se integrou ao grupo cantando.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso; compasso e tipo de início. Ritmo harmônico.

Melódico: Identificação da tônica, do modo nas músicas tocadas. Saltos entre os graus do acorde de T.

Harmônico: Função T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Tríades e inversões.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os integrantes conseguiram identificar o pulso, o compasso, o tipo de início, entoaram o baixo e identificaram os graus e as funções T e D.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Analisar as músicas que os integrantes levarem para o próximo encontro. Identificar o compasso e o tipo de início. Darei prosseguimento na construção dos acordes (P.M. e P.m.) e identificação dos mesmos a partir das melodias que o grupo trouxer.

7 - Outras observações:

Os integrantes participaram ativamente da discussão sobre a qualidade do compasso. Cada um argumentou justificando a escolha do compasso. A análise auditiva do compasso permitiu abordar diferentes aspectos na música, como frase, membro de frase, ritmo harmônico, funções e interpretação.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado **(X) Teoria 3**

Encontro: **4** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h Data: 18/03/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Desta vez, vários participantes levaram exemplos musicais. Analisamos as músicas de um deles. Nos próximos encontros, analisaremos as outras. Um dos integrantes tocou duas músicas que fazem ou fizeram parte da sua vida cotidiana; uma de um filme comercial do “Danoninho” e outra que anuncia a chegada do carro que entrega o botijão de gás de cozinha, ambas de domínio público. A primeira conhecida popularmente como “O Bife”,¹¹ e a segunda, “Para Elisa”.¹²

Após ouvirmos as músicas, foi solicitado que tocassem o primeiro período do “The Celebrated Chop Waltz”, que passamos a chamar de “Danoninho”. Pedi que todos marcassem o pulso e verificassem qual era o compasso. Baseados no conhecimento prévio que tinham da partitura, identificaram-no o compasso como ternário. Indaguei então o porquê de todos estarem marcando o compasso em vez do pulso. Solicitei que analisássemos somente através da audição, indagando como todos percebiam qual era o compasso. Passaram a considerar que era binário. Perguntei se era simples ou composto. Assim, sistematizamos o compasso binário composto e o ternário simples. O grupo estava cantando as alturas mais agudas. Identificaram, após cantarem a tônica, os graus $\underline{5}$ - $\underline{5}$ - $\underline{7}$ -1 por compasso. Dessa forma, ficou evidenciado que todos estavam considerando o ritmo harmônico, pois a harmonia muda de dois em dois compassos, já que se trata de ternário simples, na partitura. Como havia solicitado que o

¹¹A música “The Celebrated Chop Waltz” (1877), foi composta por Euphemia Allen, cujo pseudônimo é Arthur de Lulli. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/The_Celebrated_Chop_Waltz_\(Allen,_Euphemia\)](http://imslp.org/wiki/The_Celebrated_Chop_Waltz_(Allen,_Euphemia))>. Acesso em 18 mar. 2017.

¹² A música “Para Elisa” ou “Für Elisa” foi composta por, de Ludwig van Beethoven em 1810. Disponível em: <[http://imslp.org/wiki/F%C3%BCr_Elise,_WoO_59_\(Beethoven,_Ludwig_van\)](http://imslp.org/wiki/F%C3%BCr_Elise,_WoO_59_(Beethoven,_Ludwig_van))>. Acesso em 18 mar. 2017.

intérprete tocasse um período, o que foi analisado foram os sete primeiros compassos. Estava priorizando a análise do período executado pelo integrante, tendo em vista que não havia tempo para analisar toda a música. Alguns disseram que antes sabiam compasso teoricamente, e que passaram a ficar confusos, pois não tinham o hábito de reconhecer auditivamente o pulso e o compasso. Expliquei que deveríamos analisar toda a música para sabermos qual era o compasso e que, às vezes, só tínhamos a definição da qualidade do compasso no final da música ou em uma parte maior. Também esclareci que é muito comum trocar o binário e o quaternário simples, e o ternário simples com o binário composto. Fizemos alguns exercícios rítmicos dividindo o pulso em duas e em três partes iguais. Em seguida, o intérprete tocou “Para Elisa”. O pulso, o compasso, o modo e o tipo de início foram analisados pelo grupo, que cantou as alturas da cabeça de cada compasso. Após cantarem a tônica, identificaram os graus 1-2-b3-1-2-1. Como o intérprete estava sustentando a última nota da mão esquerda, perguntei qual era o ritmo das alturas mais graves, tocadas pela mão esquerda. Abordei alguns aspectos do envelope sonoro: ataque, sustentação e decaimento do som, com o intuito de que todos ficassem atentos a como o intérprete estava tocando a mão esquerda no piano. Alguns responderam muito rapidamente, sem pensar no que tínhamos acabado de analisar, dando respostas que ultrapassavam a duração do compasso. Escrevi no quadro todas as alternativas que deram, utilizando a semínima como U.T. Assim, concluímos que a sequência rítmica era duas colcheias e uma mínima.

Fotos 73 e 74 - Participante tocando ao piano músicas para serem analisadas auditivamente.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso; compasso e tipo de início. Ritmo harmônico.

Melódico: Identificação da tônica, modo e graus nas músicas tocadas.

Harmônico: Função T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Compasso simples e composto, divisão do tempo em duas e três partes iguais.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Vários integrantes pesquisaram músicas para analisarmos. Identificaram o pulso, o compasso, o tipo de início, o modo, o ritmo harmônico e as funções T e D. Entoaram a tônica e analisaram o que estavam cantando. Participaram e colocaram em prática diversos conteúdos sistematizados em Teoria 1 e 2.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Analisar as músicas tocadas neste encontro com as partituras. Analisar outras músicas que os integrantes levaram.

7 - Outras observações:

Os integrantes participaram ativamente da análise auditiva das músicas. Questionaram como podem escrever a música interpretada, sem descaracterizá-la. A análise auditiva das músicas permitiu abordar diferentes aspectos da sistematização musical.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: 5 Local: ECG sala 3 Horário: 16h15min. às 18h15 Data: 25/03/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Comecei distribuindo as partituras das músicas analisadas auditivamente no encontro passado. Assim, todos poderiam ler, ouvir e analisar lendo as partituras. Repassei alguns dados sobre as obras e também sobre o site IMSLP, onde todos poderiam ouvir e baixar diversas partituras.

Antes de começarmos a ouvir as músicas, solicitei que cantassem a letra do comercial “Danoninho”. Pedi que regessem em binário e depois em ternário. Assim, exercitaram os gestos de regência. Relembrei que confirmamos, por vezes, se o compasso é binário ou quaternário simples; binário composto ou ternário simples se prestamos atenção ao tipo de finalização, se a música termina em um tempo forte ou fraco. Por exemplo, esta música finaliza no tempo forte; com a regência em binário, o final incide no tempo fraco. Concluíram, portanto, que o pulso era mais acelerado, que o compasso mais adequado era o ternário e que a harmonia mudava de dois em dois compassos. Em seguida, solicitei que lessem na partitura e informassem quais eram as notas e os acordes formados no primeiro, segundo, terceiro e quarto compassos. Expliquei que o 4 era a 7^am do acorde de D. Assim, verificamos que a música foi composta com encadeamento T-D⁷.

Passamos para a segunda música, “Para Elisa”. Fiz diversas perguntas: Qual é a tonalidade? Por que a nota ré tem sustenido? Por que o sol tem sustenido? Qual a harmonia do segundo compasso? Ao ouvir as respostas, expliquei o modo menor, a forma harmônica. Para eles ouvirem a diferença do sétimo grau no modo menor, toquei a música “Para Elisa” no modo menor formas natural e harmônica, portanto sem e com sensível. Como a partitura está escrita em 3/8, perguntei qual era a U.T. Isto motivou diversas perguntas sobre compasso simples e composto. Para muitos, era composto porque a U.T. era colcheia.

Expliquei que a U.T. é escolhida por quem escreve e que o andamento vem escrito no início da partitura do lado esquerdo. Também expliquei o porquê no compasso composto, a fórmula de compasso, vir descrevendo a terça parte do tempo e não a U.T., pois as figuras rítmicas são divisíveis por dois e não por três. Isso acarreta em não possuímos um número que simbolize uma figura pontuada.

Em seguida, uma integrante batucando na carteira o ritmo de baião solicitou que fizéssemos uma prática. Outro participante pegou o pandeiro fazendo coro com a colega. Pedi para alguns imitarem-na; a outro, que fosse ao piano e tocasse os acordes de T-D⁷ em RéM. Em seguida, solicitei que improvisassem. Depois de algum tempo improvisando, pedi que me informassem quais eram os graus que estavam cantando nos motivos que eram repetidos. Verificaram que estavam usando a 7^a da D.

Tabela 9 - Encadeamento harmônico com os motivos melódicos realizados no improviso, notas reais e bordadura.

T	D ⁷	T	D ⁷
5-6	5-6	5-6	5-6
5	4	3	2

Para finalizarmos, solicitei que todos cantassem 1-3-5 e 7-2-5 no ritmo do baião, que estavam fazendo, arpejando os acordes de acordo com o que estava sendo tocado ao piano.

Fotos 75 e 76 – Participantes batucando na carteira o motivo rítmico característico do baião e arpejando os acordes de T e D.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso; compasso e tipo de início e fim. Ritmo harmônico. Compassos simples e compostos e U.T. O ritmo característico do gênero baião foi praticado, mas não foi sistematizado.

Melódico: Identificação da tônica e graus dos improvisos.

Harmônico: Função T e D⁷

Sistematização da escrita musical – teoria: Fórmula de compasso utilizando diferentes U.T.
Modo menor forma harmônica.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Identificaram que a música “Danoninho” termina no tempo forte. Reegeram os compassos binário e ternário. No aspecto motor, o ritmo característico do gênero baião foi reproduzido por todos com mãos alternadas. Identificaram as funções T e D. Entoaram a tônica e analisaram o que estavam cantando. Participaram e colocaram em prática conteúdos sistematizados neste encontro.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Analisar outras músicas que os integrantes levaram. Trabalhar os intervalos de 3ªM e m e formação de acordes.

7 - Outras observações:

Como não estarei presente no encontro seguinte, no dia primeiro de abril, dois monitores irão distribuir e tirar dúvidas através da aplicação de uma folha de exercícios que fiz contendo nomes de melodias tradicionais folclóricas para os integrantes analisarem qual é o compasso, tipo de início e modo. Nesta primeira folha de exercícios, a ser distribuída para o grupo, há várias questões para que sejam escritos, a partir de uma nota dada, os intervalos 3ªM ou m, ascendente ou descendente, e acordes P.M. ou P.m.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores Percepção - sábado Teoria 3

Encontro: **6** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h Data: 01/04/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste encontro, não estive presente. Combinei com dois integrantes que fizessem as atividades: um por cursar a graduação em pedagogia na UFF e ter assistido aos encontros de Percepção em 2016. O outro por ter realizado as atividades de Percepção em 2015 e 2016 no ECG. Estes integrantes participaram das atividades de Percepção e Teoria 3, em 2017. Segundo o relato de um dos integrantes que dirigiu a atividade, a folha de exercícios *Teoria 3-ECG*, elaborada para este fim, foi distribuída aos participantes. O grupo pensou se tratar de prova. Foi esclarecido que era uma atividade e que poderiam conversar entre si para tirarem dúvidas sobre os conteúdos. As músicas tradicionais da primeira questão eram conhecidas por quase todos; os que sabiam cantá-la o fizeram para os poucos que não a conheciam. Assim, puderam reconhecer o tipo de início e o modo das melodias. Os dirigentes tocaram e interligaram os conteúdos com a prática instrumental. Demonstraram através do violino a distância dos intervalos de 3ªM e 3ªm. Os que tinham mais dificuldade em compreender a qualidade do intervalo puderam, com isso, ver concretamente que as distâncias são diferentes. A distância da 3ªM é maior que a distância da 3ªm no violino.

Exemplo musical 29 - Teoria 3 - ECG: para reconhecer o modo e tipo de início das melodias e para exercitar escrita dos intervalos de 3ª e acordes P.M. e P.m. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3 - ECG

1

1- Depois de cantar as melodias responda:

"Ciranda, cirandinha" Modo: maior () menor (). Qual é o tipo de início? _____

"Marcha soldado" Modo: maior () menor (). Qual é o tipo de início? _____

"Teresinha de Jesus" Modo: maior () menor (). Qual é o tipo de início? _____

"Escravos de Job" Modo: maior () menor (). Qual é o tipo de início? _____

2- Escreva as 3asM ascendentes das notas dadas.



3- Escreva as 5asJ ascendentes das notas dadas.



4- Escreva as 3as m descendentes das notas dadas.



5- Escreva os acordes P.M. (perfeito maiores) considerando as notas dadas como as fundamentais.



6- Escreva os acordes P.M. (perfeito maiores) considerando as notas dadas como as 3asM



7- Escreva os acordes de tônica das tonalidades abaixo.



Adriana Miana 03 2017

Após corrigir as folhas de exercícios, observei que se faz necessário trabalhar mais a sistematização dos intervalos de 2ª e 3ª, M e m, e a escrita dos acordes P.M e P.m. Do grupo

presente, 81% acertou quase a totalidade dos oito itens da primeira questão, voltada mais para a percepção musical. As questões relacionadas com a sistematização foram divididas em cinquenta e seis subitens, que tinham como objetivo a escrita de intervalos de 3ª e acordes. O resultado pode ser observado através do percentual obtido dos acertos dos subitens: dois acertaram de 20 a 30%; quatro de 60 a 69%; dois de 75 a 78%; e três de 87 a 96%. Os que tiveram um percentual menor no acerto das questões entregaram rapidamente a folha. Foi avisado, pelos dirigentes, que quem acabasse poderia ir embora.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Início tético e anacrústico.

Melódico: Identificação da tônica e da 3ª das quatro melodias tradicionais, ou folclóricas, da folha de exercícios.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Intervalos de 3ªM e m. Acordes P.M. e P.m.

5- Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os integrantes tiraram dúvidas entre si e fizeram os exercícios bastante concentrados. Segundo o relato dos participantes, apenas três pessoas os realizaram rapidamente para irem embora; um que estava presente no encontro de Percepção não permaneceu no ECG para Teoria 3.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Fazer atividades para os participantes responderem oralmente armaduras de clave e intervalos de 2ª, 3ª e 5ª. Trabalhar a percepção de acordes P.M. e P.m. e armadura de clave.

7- Outras observações:

Como em Teoria 1 e 2 existem avaliações escritas, irei combinar um dia para todos fazerem o mesmo em Teoria 3. Verificar se há disponibilidade por parte dos integrantes de auxiliarem, em outros horários, os colegas que estão com mais dificuldades na sistematização dos intervalos.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: 7 Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15 Data: 08/04/2017

1 - Número de participantes: 14.

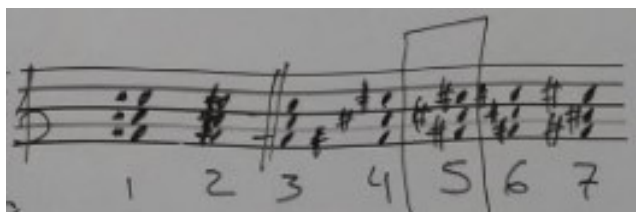
2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------------|--|
| () do grupo | () Rítmica |
| () da proponente | () Melódica |
| (X) outros: colaboradores | () Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Comecei anotando no quadro diversas maneiras de escrever as alterações em uma tríade. Em seguida, perguntei qual achavam que era a correta. Responderam que era a quinta.

Exemplo musical 30 – Há diversas maneiras de se escrever uma tríade. Qual é a correta?



Justifiquei que a opção correta era aquela em que a alteração fica próxima das notas mais grave e aguda; portanto, estavam certos na resposta dada. Fiz diversas perguntas sobre intervalos de 3ªM, 3ªm, 2ªM e 2ªm, ascendente e descendentes. No início, pareciam cansados, mas logo ficaram concentrados. Alguns tiraram dúvidas sobre a formação das tríades P.M. e P.m. Entreguei a folha de exercícios *Teoria 3 – ECG* corrigida. Perguntei quais eram as dúvidas. Na medida que faziam as perguntas, respondia. Aproveitei para explicar algumas regras de ortografia. No início, foi corrigida a primeira questão da folha de exercícios *TEORIA 3- ECG*. Para isso, cantamos as melodias tradicionais, ou folclóricas, "Ciranda, cirandinha"; "Marcha soldado"; "Teresinha de Jesus" e "Escravos de Job". Em seguida, pedi que entoassem a tônica e a 3ª de cada melodia. Assim, verificaram se a melodia estava no modo maior ou menor. Depois, lembrei o que era início anacrústico e tético. Quando há um

impulso para o tempo forte do primeiro compasso, ele é anacrústico. Quando começa no apoio do compasso, no tempo forte, é tético.

Como as outras questões eram para escrever, 3^{as} M ou m e formar acordes, comecei a perguntar individualmente 3^aM e 3^am ascendente e descendente, a partir de uma nota que falava na hora. Como apresentavam dificuldades em saber o nome das notas e mesmo se a distância entre elas era de tom ou semitom, propus uma brincadeira. O jogo consistia em dizer o nome das notas em graus conjuntos descendente, em um determinado pulso. A única regra era: se o colega não dissesse o nome da nota certa no pulso, o próximo deveria dizê-la. Coloquei-me no centro da sala e fui indicando quem falaria a nota no pulso, que era aproximadamente um segundo (60). Depois fizemos a mesma brincadeira com 3^a ascendentes, sem qualificar a distância em M ou m. Para que memorizassem, falei de uma frase que uma ex-aluna, do curso de extensão universitária TEPem, havia inventado para memorizar “dormir só si o ré falar” para as 3^a, na clave de sol, que incidem sobre as linhas “dó-mi-sol-si-ré-fá-lá”. Para as alturas que estão no espaço na clave de sol “fala de mim” - “fá-lá-dó-mi”. Assim, começava apontando em uma direção e com o pulso bem devagar. Fui acelerando o pulso e às vezes mudava de direção. Por fim, apontava fora da ordem que estavam sentados. No início, alguns integrantes estavam desatentos, mas com o passar do tempo ficaram bem concentrados na brincadeira. Em seguida, perguntei individualmente as notas que compunham determinado acorde. Considerando o acorde como tônica, perguntei qual era a armadura de clave. Expliquei que as alterações dos acordes, neste caso, deveriam constar da armadura de clave. Exemplificando com LÁM, as notas do acorde de T são lá-dó#-mi, a armadura de clave fá#-dó#-sol#, portanto o dó é #. Isto foi uma espécie de revelação para alguns. De certa forma, a questão nº7 já havia relacionado estes conteúdos, pois no enunciado está “Escreva os acordes de tônica das tonalidades abaixo”. Como alguns têm dificuldades de compreender as tonalidades relativas, solicitei a um integrante bem mais alto do que eu que se posicionasse a meu lado. Assim, falei que o modo menor (no caso representado pela minha altura), para ver o maior, olhava para cima; e que o maior, para ver o menor, olhava para baixo. Que a distância entre eu e o integrante era a mesma; portanto de uma 3^am, e para eu encontrar o meu relativo, fazendo referência ao modo maior, deveria encontrar a 3^am ascendente. E ele, para encontrar o relativo menor, deveria olhar uma 3^am descendente. Em seguida, fiz algumas perguntas, individuais e ao grupo, sobre armadura de clave.

Dando prosseguimento, fui ao piano e toquei diferentes acordes para o grupo me responder se era de M ou m. Pedi para escreverem com M ou m a sequência de acordes que iria tocar (F#m - Gm/D - E - Ab/Eb - A/C#). Fizemos mais duas sequências (C - Gm/D -

B/D# - C#m - F/C - Ebm e C# - F - Gm/Bb - F#/C# - Dm - F#m/C# - Am/C - F/C). Ao término de cada sequência, corrigíamos e tocava os dois modos para perceberem a diferença entre os acordes P.M. e P.m. Pelas respostas dadas, pude observar que o resultado do grupo foi bastante satisfatório.

Todos demonstravam estarem preocupados com a prova e perguntavam quando seria. A turma de Teoria 1 e 2 estava realizando a prova neste dia. Todos os níveis de Teoria são ministrados no mesmo horário no ECG. Assim, abri um diálogo para a conversarmos sobre formas de avaliações. Solicitei aos graduandos de pedagogia que falassem para o grupo sobre as formas de avaliação. Perguntei ao grupo como gostariam de ser avaliados. Alguns deram sugestões de que fizéssemos autoavaliações. Sugeri que poderiam ser escritas ou orais e que contemplassem o empenho, a motivação, os conteúdos aprendidos e os relacionados com a prática. Assim, cada um se daria uma nota, e o grupo também falaria se a nota estaria de acordo ou não com o que foi estabelecido como critério. Também foram solicitadas avaliações escritas e orais. Esclareci dizendo que a avaliação é continuada e processual, pois a cada encontro observo como cada um se dispõe a aprender, se relacionar, participar e estudar os conteúdos trabalhados.

No intervalo entre Percepção e Teoria 3, alguns integrantes ficaram criando uma coreografia para ser executada no elástico-pentagrama. Ao final, solicitei que formassem três subgrupos para cantarem o que estava no quadro: o que havíamos sistematizado e criado em Percepção.

Exemplo musical 31 – Criação realizada no horário de Percepção apresentada no final do encontro de Teoria 3. Coreografia sonora no elástico-pentagrama.

The musical notation is presented on three staves. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The first three measures are marked with 'T' (Tombador) and the last two with 'D' (Dembol). The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests.

Assim, o encontro foi encerrado após ficarem satisfeitos com o resultado da coreografia. Esses momentos foram bem agradáveis e divertidos para a maioria do grupo. Todos interagiram e participaram, dançando, cantando e fazendo a percussão; só uma pessoa ficou basicamente observando.

Fotos 77, 78, 79 e 80 - Participantes ensaiando no elástico-pentagrama o que haviam criado musicalmente e coreograficamente.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Início tético e anacrústico.

Melódico: Identificação da tônica e da 3ª das quatro melodias tradicionais, ou folclóricas da folha de exercícios.

Harmônico: Identificação do P.M e P.m.

Sistematização da escrita musical – teoria: Nome das notas em graus conjuntos descendentes.

Intervalos de 3ª ascendentes. Armadura de clave das tonalidades relativas.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Entoaram a tônica e a 3ª, identificando o modo das melodias da folha de exercício. A atividade com os intervalos de 2ª e 3ª auxiliaram na construção oral dos acordes P.M. e P.m. O exercício para que percebessem a qualidade do acorde foi bastante satisfatório. Integrantes graduandos de pedagogia têm a oportunidade de informar ao grupo e elaborar conjuntamente outros tipos de avaliações. O grupo conversou sobre formas e maneiras de se avaliar. Cantaram a três vozes de forma tão prazerosa que alguns integrantes solicitaram que apresentassem o resultado para toda a comunidade do ECG.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Passar o som com intervalos de 3ªM e 3ªm. Esclarecer algumas das regras da ortografia musical em relação à posição dos acidentes na escrita dos acordes. Fazer folhas de exercícios com armaduras de clave e construção de acordes. Praticar a escrita de pequenos trechos melódicos e leitura de partitura. Analisar as músicas escolhidas pelos participantes para verificarmos o compasso, tipo de início e modo. Começar o exercício da autoavaliação com a participação do grupo.

7 - Outras observações:

Trabalhar as armaduras de clave das tonalidades homônimas.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (**X**) **Teoria 3**

Encontro: **8** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15 Data: 29/04/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | () Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Inicialmente comuniquei que haveria uma avaliação escrita no próximo encontro como solicitado. Depois, recordamos os intervalos de 3ªM, 3ªm, 2ªM e 2ªm, ascendente e descendentes, principalmente com aqueles que não tiveram um bom resultado na folha de exercício *Teoria 3 - ECG*. Após, alguns quiseram saber sobre a formação dos acordes aumentados e diminutos. Escrevi a qualidade dos acordes, primeiro qualificando a 3ª entre a fundamental e a 3ª da tríade; depois o intervalo entre a fundamental e a 5ª. Observei que é a 5ª do acorde que o qualifica se a tríade é um acorde perfeito, aumentado ou diminuto. Uma integrante observou também que há outro intervalo de 3ª entre a 3ª e a 5ª. Brinquei dizendo que só em música 3 e 3 são 5, fazendo referência às 3ªs superpostas que constituem as tríades. Falei sobre a importância de se saber intervalos para construir escalas, acordes, fazer transposição etc.

Tabela 10 - Tabela dos intervalos que formam as tríades P.M., P.m., aumentada e diminuta.

	P.M.		P.m.		Aumentado		Diminuto					
5ª	5ªJ		3ªm	5ªJ		3ªM	5ª		3ªm	5ª		3ªm
3ª			3ªM			3ªM	Dim.		3ªM			3ªm
Fundamental			3ªM			3ªM			3ªM			3ªm

Em seguida, falei sobre os aspectos quantitativos e qualitativos dos intervalos, que a quantidade faz referência a todas as notas que há entre duas alturas, contando inclusive com elas, exemplificando com dó – sol; dó, ré, mi, fá e sol, são 5 notas; portanto, é uma 5^a. Que a qualidade é observada através da quantidade de tons e semitons; no caso de dó – sol, há três tons e meio, portanto trata-se de uma 5^aJ. Um dos integrantes, que já concluiu os estudos de Teoria no ECG, informou que não compreendia o que é tom e semitom. Desenhei um teclado no quadro para que pudessem observar com mais facilidade, explicando que entre uma 8^aJ há doze semitons e que entre cada tecla há um semitom: do, dó#, ré, ré#, mi, fá, fá# etc.

Fui perguntando os intervalos diatônicos, dentro de uma 8^aJ, e escrevendo no quadro para que pudessem observar alguns detalhes: 1) que a soma dos intervalos invertidos sempre dava nove; 2) que a soma da quantidade de tons e semitons é igual a seis; 3) que os intervalos justos invertidos mantinham a qualidade de justo; 4) que os maiores ficavam menores; 5) que os intervalos diminutos invertidos são aumentados e vice-versa. Informei que se pode saber os intervalos até 4^aAum. e que todos os outros se pode concluir por meio da inversão dos primeiros. Assim, ao se saber as duas primeiras colunas se pode deduzir a terceira e quarta.

Tabela 11 – Tabela dos intervalos diatônicos e suas inversões.

Intervalo	Quantidade de tons e semitons	Intervalo	Quantidade de tons e semitons
1 ^a J	0	8 ^a J	6
2 ^a m	½	7 ^a M	5 ½
2 ^a M	1	7 ^a m	5
3 ^a m	1 ½	6 ^a M	4 ½
3 ^a M	2	6 ^a m	4
4 ^a J	2 ½	5 ^a J	3 ½
4 ^a Aum.	3	5 ^a dim	3

Em seguida, distribuí uma folha de exercícios, Teoria 3 - *Para exercitar - intervalos e acordes*, para serem realizados em sala. Fui tirando dúvidas dos que me solicitavam; outros tiravam as dúvidas com os colegas mais experientes com o conteúdo. Depois que quase todos terminaram, recolhi as folhas e as troquei, solicitando que corrigissem a folha do colega. Assim, fomos fazendo oralmente todas as questões. Dois tiveram dificuldades. Pedi que ficassem com suas folhas, mas que não escrevessem naquele momento, que fizessem a atividade em casa e que tiraríamos as dúvidas depois.

Exemplo musical 32- *Teoria 3 – Para exercitar intervalos e acordes*: folha de exercício para se escrever intervalos de 2^a, 3^a e acordes P.M. e P.m. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3

1

Para exercitar - intervalos e acordes

1- Escreva uma 2^am ascendente a partir da nota dada.



2- Escreva uma 2^aM ascendente a partir da nota dada.



3- Escreva uma 2^am descendente a partir da nota dada.



4- Escreva uma 2^aM descendente a partir da nota dada.



5- Escreva uma 3^am ascendente a partir da nota dada.



6- Escreva uma 3^aM ascendente a partir da nota dada.



7- Escreva os acordes solicitados.



Dó m Mi M Fá m Si M Ré M Sol m Lá M

Adriana Miana 04 2017

Perguntei ao grupo se poderiam e gostariam de fazer exercícios em casa, e responderam que sim. Distribuí outras duas folhas; a primeira, para classificar os intervalos diatônicos e a outra, para escreverem os acordes de tônica do modo maior (T) ou de tônica do modo menor (t) e as armaduras de clave correspondentes.

Exemplo musical 33- *Intervalos diatônicos*: folha de exercício para classificar os intervalos diatônicos. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2014.

Intervalos diatônicos

2ª menor = 1 semitom

2ª Maior = 1 tom



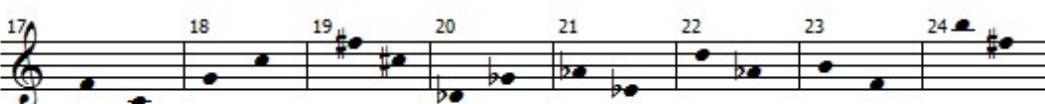
3ª menor = 1 tom e meio

3ª Maior = 2 tons



4ª Justa = 2 tons e meio

4ª Aumentada = 3 tons



5ª Justa = 3 tons e meio

5ª Diminuta = 3 tons



6ª menor = 4 tons

6ª Maior = 4 tons e meio



7ª menor = 5 tons

7ª Maior = 5 tons e meio



Exemplo musical 34- *Teoria 3 – Acordes e armaduras*: folha de exercício para se escrever os acordes de T ou t e a armadura de clave correspondente. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3

Acordes e armaduras

1

1- Escreva primeiro o acorde de tônica e depois a armadura de clave, das tonalidades indicadas abaixo.

The exercise consists of 24 numbered staves, each with a treble clef and a blank staff for writing. Below each staff is a chord name:

- 1: Fa# m
- 2: Mi m
- 3: Si m
- 4: Sol m
- 5: Fá M
- 6: Dó# m
- 7: Ré m
- 8: Lá m
- 9: Dó m
- 10: Mib m
- 11: Sib m
- 12: Sol M
- 13: Sib M
- 14: Lá M
- 15: Mib M
- 16: Fá M
- 17: Mi M
- 18: Láb M
- 19: Si M
- 20: Ré M
- 21: Réb M
- 22: Fá# M
- 23: Solb M
- 24: Dó# M

Adriana Miana 04 2017

Para fazermos uma prática de leitura rítmica, como solicitado por muitos no encontro de Percepção, distribuí uma folha com ritmos encontrados no repertório da OCG-B e OCG-A. Como foi verificado nos outros encontros, havia dificuldade com ritmo e, principalmente, síncopes regulares ou não. Solicitei ao grupo que marcasse o pulso com os pés alternados e que executasse o ritmo com palmas, repetindo o primeiro até todo o grupo conseguir realizar a atividade com desenvoltura. Em seguida, fui acelerando o andamento. Fizemos até o número sete adotando o mesmo procedimento. Para finalizarmos, disse que faria um compasso para

descobrirem qual era, lembrando o jogo “Bingo” ou o de “Batalha Naval”. Muitos conseguiram perceber e identificar o ritmo que havia realizado com palmas. Ficou estabelecido que estudariam em casa até o número oito. Primeiro sem as ligaduras entre os tempos e depois com. Assim, poderiam observar as síncopes regulares e irregulares nas pequenas formas rítmicas. Foi proposto que utilizassem no mínimo dois sons diferentes para estudarem as pequenas formas rítmicas, para isso poderiam utilizar dois objeto sonoro.

Exemplo musical 35 - *Ritmo – U.T.4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo*. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

RITMO
U.T.4, sua divisão e subdivisão com síncope e contratempo

The image displays 18 numbered musical staves, each representing a different rhythmic exercise. The exercises are arranged in two columns. Exercises 1 through 10 are in 2/4 time, 11 and 12 are in 3/4 time, 13 is in 4/4 time, and 14 through 18 are in 2/4 time. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, along with rests and slurs. Exercises 1-10 show basic rhythmic patterns with syncopation. Exercises 11-12 show patterns with contra-tempo. Exercises 13-18 show more complex rhythmic structures, including patterns with eighth and sixteenth notes and rests.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Células rítmicas com síncopes regulares e irregulares.

Melódico:

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Regras da escrita musical, ortografia. Intervalos de 2ª e 3ª, M e m, ascendente e descendente. Estrutura dos acordes P.M., P.m. Aumentado e Diminuto. Armadura de clave das tonalidades maiores e menores.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Esclareceram dúvidas em relação à construção de intervalos e acordes. Praticaram a leitura rítmica sem e com síncope.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Fazer uma avaliação escrita contendo os conteúdos sistematizados e exercitados em sala. Começar o exercício da autoavaliação e autoavalição compartilhada com o grupo.

7 - Outras observações:

Trabalhar as armaduras de clave das tonalidades homônimas.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores Percepção - sábado **Teoria 3**

Encontro: **9** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15 Data: 06/05/2017

1 - Número de participantes: 12.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste sábado, diferentes profissionais estiveram no ECG. Uma professora da UFF, precisou organizar com os monitores o horário e dia em que o grupo iria à UFF para realizar atividades com todos que pudessem. O tema que a professora desenvolve em suas pesquisas é resiliência. Por esse motivo, o encontro de Teoria 3 começou às 16h30min. Como combinado no encontro anterior, fariam a primeira avaliação. Um dos integrantes perguntou se poderia ir embora após terminá-la. Disse que não, pois teriam de 15 a 30 min. para fazerem as questões e depois continuaríamos nossas atividades. Organizei a sala de tal forma que “os olhos não olhassem” para as avaliações dos colegas. Alguns questionaram se eu pensava que iriam “colar”. Disse que não, mas também informei que “o olho olha” e que, por vezes, acabamos ficando inseguros com o que o olho vê. Para que não tivessem este desconforto e ficassem concentrados, as carteiras foram distribuídas no espaço da sala.

Exemplo musical 36 - *Teoria 3 – 1ª avaliação – maio 2017*. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3
1ª AVALIAÇÃO - MAIO 2017
Adriana Miana

1

Nome: _____

1 - Após ler as melodias abaixo responda as questões:

H. Purcell



Katalin Fornai



Qual é a tonalidade? A) _____ e B) _____

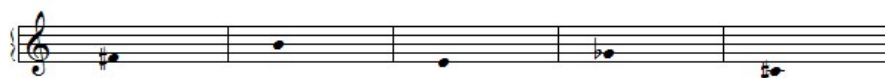
Qual é o tipo de início? A) _____ e B) _____

Qual melodia tem uma 3ªM? A(). B (), a A e B (), ou nenhuma delas ()

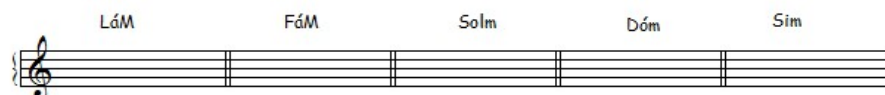
2- Escreva a partir da nota dada uma 2ªM **descendente**.



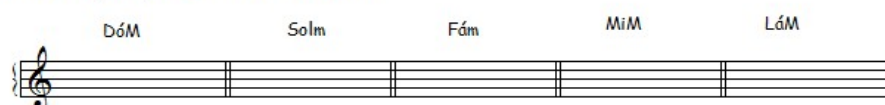
3- Escreva a partir da nota dada uma 3ªM **ascendente**.



4- Escreva a armadura de clave das tonalidades abaixo:



5- Escreva no pentagrama os acordes solicitados.

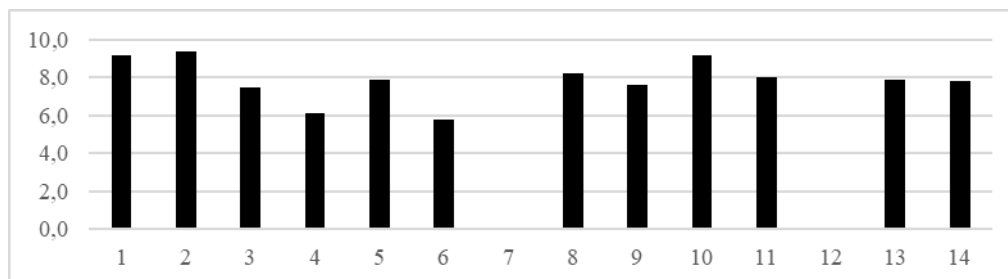


6- Ditado de acordes. Identifique e escreva se o acorde tocado é P.M. ou P.m.

1- ____ 2- ____ 3- ____ 4- ____ 5- ____ 6- ____ 7- ____ 8- ____ 9- ____ 10- ____

Nas primeiras questões, utilizei trechos melódicos do repertório que haviam tocado no curso de férias. As outras questões eram para escrever: intervalos, armadura de clave e acordes. Só a última era de percepção auditiva. A pontuação foi distribuída assim: 1ª, 2ª e 3ª questões valiam 1 ponto cada; a 4ª e 5ª, 2 pontos cada; a 6ª, 3 pontos; totalizando 10. O resultado foi bastante satisfatório. Uma das integrantes justificou sua ausência e outro, não.

Tabela 12 - Resultado da 1ª avaliação escrita de Teoria 3.



De todas as perguntas, a que teve um índice menor de acerto foi a do terceiro subitem da primeira questão: “Qual melodia tem uma 3ªM? A (); B (); A e B (); ou nenhuma delas ()”. Só quatro integrantes acertaram. Como havia o intervalo de 3ª nas duas melodias, vários escolheram a opção A e B, sem verificar se a qualidade era M ou m. De certa forma, ignoraram a armadura de clave da tonalidade. O integrante que havia perguntado se poderia ir embora após terminar voltou a questionar se poderia sair. Disse novamente que não, pois continuaríamos. Então respondeu que iria rever a avaliação com mais cuidado.


Após recolher as avaliações, distribuí uma folha para que construíssem todos os intervalos diatônicos até 6 tons de distância. Expliquei que os intervalos diatônicos são aqueles encontrados nas escalas maiores e menores naturais. Escrevi no quadro uma escala maior para assinalar entre quais graus encontramos os intervalos. Uma integrante achava que intervalo era sempre só de 2ª. Fui tirando as dúvidas e questionando à medida que íamos avançando com o conteúdo. Perguntei qual o intervalo que tem meio tom ou um semitom entre as alturas; disseram 2ªm. Perguntei onde o intervalo é encontrado na escala maior natural. Responderam corretamente: entre o III-IV e VII-I. Perguntei se todo intervalo de 2ªm era diatônico. Disseram que sim. Fui ao piano demonstrar sonoramente o que estava indagando. Depois, questionei: se estivesse tocando uma melodia em DóM e tocasse fá#-sol, seria diatônico? Disseram que não. Expliquei que fá#-sol é diatônico nas tonalidades de SolM, Mím, RéM e Sim, e que podemos observar que o fá# faz parte da armadura de clave destas tonalidades. Voltei a tocar um trecho melódico na tonalidade de SolM utilizando o intervalo de fá#-sol e utilizei o mesmo intervalo em uma melodia em DóM. Assim, puderam observar auditivamente o que estávamos sistematizando. Prossegui com o intervalo de 2ªM, cuja distância é de um tom. Quando perguntei qual era o intervalo cuja distância é de um tom e meio, um integrante disse 2ªAum. Perguntei entre quais graus encontramos este intervalo na escala escrita no quadro. Como não acharam, disse que era um intervalo cromático, que o diatônico é uma 3ªm. Assim, fizemos no quadro todos os intervalos diatônicos até seis tons de

distância, uma 8ªJ. Fui grifando entre quais graus encontramos cada intervalo. Solicitei que fizessem a folha com intervalos ascendentes, tendo como referência a nota sol. Foram tirando as dúvidas e à medida que iam terminando, solicitava que fizessem com a nota ré descendentemente. Assim, fomos corrigindo. Um integrante que sempre falava “não sei” ou respondia apressadamente, sem se dar tempo para pensar, foi muito bem-sucedido neste exercício. Solicitei então que auxiliasse um outro colega que estava com dificuldades.

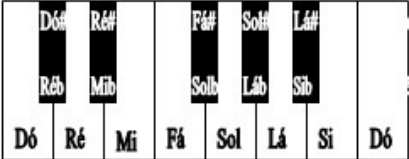
Exemplo musical 37 - *Intervalos diatônicos – utilize a nota*. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017 e é uma variante de uma folha didática elaborada pelo professor Hélio O. Sena.

Número de tons	nome do intervalo diatônico	Escreva no pentagrama o intervalo diatônico
0	_____	_____
$\frac{1}{2}$	_____	_____
1	_____	_____
$1 \frac{1}{2}$	_____	_____
2	_____	_____
$2 \frac{1}{2}$	_____	_____
3	_____	_____
3	_____	_____
$3 \frac{1}{2}$	_____	_____
4	_____	_____
$4 \frac{1}{2}$	_____	_____
5	_____	_____
$5 \frac{1}{2}$	_____	_____
6	_____	_____

Nome: _____

Utilize a nota 

Ascendente
ou
Descendente



INTERVALOS DIATÔNICOS

Maior = M
menor = m
Justa = J
aumentada = aum.
diminuta = dim.

Fotos 81 e 82 - Participantes exercitando a escrita dos intervalos diatônicos.



As folhas de exercícios distribuídas no último encontro serão corrigidas em conjunto no próximo sábado. As de *Intervalos diatônicos* e *Teoria 3 – Acordes e armaduras*.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico:

Harmônico: Percepção de acordes P.M. e P.m.

Sistematização da escrita musical – teoria: Intervalos diatônicos.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Tiraram dúvidas e exercitaram a construção de intervalos diatônicos.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Solicitar que encontre no repertório da OCG-B os intervalos diatônicos. Verificar quais são mais recorrentes e quais não aparecem com tanta frequência.

7 - Outras observações:

Exercitar a escrita de pequenos trechos melódicos.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: **10** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h Data: 13/05/2017

1 - Número de participantes: 12.

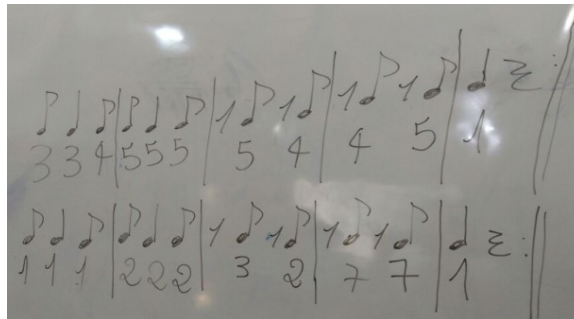
2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--------------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| () da proponente | (X) Melódica |
| (X) outro: Colaboradores | () Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Os colaboradores solicitaram que o grupo analisasse os intervalos das melodias criadas por dois integrantes no encontro de Percepção. Foram classificados os intervalos na grandeza de graus e tons. Também se verificou qual era o movimento: ascendente ou descendente.

Fotos 83 e 84 – Análise dos intervalos encontrados nas melodias criadas no encontro de Percepção.



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão.

Posteriormente, fizeram a folha de *Intervalos diatônicos – utilize a nota* tendo como referência a nota Fá. Logo após, foi solicitado ao grupo que dissesse em qual tonalidade os intervalos obtidos eram diatônicos. Segundo relato, neste momento alguns integrantes questionaram se os colaboradores poderiam solicitar conteúdo que não havia sido visto comigo.

Para finalizar, dividiram o grupo para que cantassem as duas melodias que haviam criado no encontro de Percepção. Dois integrantes foram para o elástico-pentagrama e em uma das vozes houve substituição. Assim, alguns integrantes que se interessassem poderiam

andar no ritmo proposto, indicando ao grupo em quais alturas deveriam cantar. Outros integrantes começaram a fazer percussão corporal acompanhando o que estava sendo cantado.

Fotos 85, 86 e 87 – Participantes andando no elástico-pentagrama para que todos cantassem a duas vozes as melodias criadas no encontro de Percepção.



Fonte: Foto de colaborador do projeto de extensão.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Síncopa regular e contratempo.

Melódico: Graus conjuntos e saltos entre os graus da função D.

Harmônico: Abordado e não sistematizado acorde de função S.

Sistematização da escrita musical – teoria: Intervalos diatônicos.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo fez exercícios de intervalos consolidando o conteúdo aprendido no encontro anterior, e correlacionou o que havia criado com a sistematização dos intervalos.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar entre quais graus se encontram os intervalos diatônicos de 2ªM e 5ªJ. Solicitar que sejam encontrados no repertório da OCG-B os intervalos diatônicos. Verificar quais são os mais recorrentes e quais os que não aparecem com tanta frequência.

7 - Outras observações:

Verificar com o grupo a causa de não ter atendido à solicitação dos colaboradores, pois o grupo poderia ter ido além nos conteúdos sistematizados por mim, encontrando as respostas do que havia sido solicitado. Exercitar a escrita de pequenos trechos melódicos utilizando graus conjuntos e os saltos que trabalharam neste último encontro.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado **(X) Teoria 3**

Encontro: **11** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h Data: 20/05/2017

1 - Número de participantes: 13.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro: _____ | () Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Comecei o encontro agradecendo o auxílio dos dois colaboradores que dirigiram o encontro passado, cujas atividades foram elaboradas antecipadamente com a minha participação. Observei que os conteúdos podem e devem ir além do planejado e que as dúvidas sempre podem ser sanadas no encontro seguinte. Falei sobre a folha de *Intervalos diatônicos – utilize a nota*, esclarecendo que este exercício é uma variante de uma folha didática elaborada pelo professor Hélio O. Sena e tem por objetivo a construção dos intervalos diatônicos a partir de determinada nota. Mas também poderíamos fazer os exercícios observando a tonalidade, o que daria resultados diferentes e que a correção oral deveria levar em conta estas possibilidades. Por exemplo: tomando a tonalidade de FáM, entre quais graus se encontraria um intervalo diatônico com um semitom? Responderam que entre o III-IV e VII-I. Perguntei se tomássemos a nota fá como referência, qual seria o intervalo de um semitom ascendente. Disseram Fá-Solb. Indaguei em quais tonalidades M e m este intervalo seria diatônico. Alguns integrantes acharam confusa a questão; outros responderam em SolbM, Mibm, RébM e Sibm. Disse que, naquele momento dos estudos, gostaria que investigassem e construíssem os intervalos a partir de uma determinada nota.

Em seguida, passamos para a correção da primeira avaliação. Na primeira questão, foi solicitado que escrevessem as tonalidades das melodias. Como alguns escreveram as tonalidades em cifras alfanuméricas, esclareci que as cifras são escritas obedecendo a alguns critérios: quando a tríade é menor, se escreve um m minúsculo; o intervalo de 7ª, quando é M, se escreve um M maiúsculo. Assim, exemplifiquei como se escreve a tríade maior e menor se utilizando a cifra alfanumérica e, a tríade maior com a adição da 7ª maior e menor formando uma téttrade.

Tabela 13 – Cifra alfanumérica das tríades M e m e das tétrades formadas com a tríade maior e com as 7^aM e 7^am.

	Tríade	7 ^a
Maior	A	A7M
Menor	Am	A7m

Na segunda parte da primeira pergunta da avaliação, foi perguntado qual era o tipo de início. Fizemos uma revisão do conteúdo. Um dos colaboradores perguntou se poderia pesquisar no *Google* o significado da palavra anacrústico. Um dos significados encontrados foi “empurrar”. Expliquei que a anacruse é um impulso para o tempo forte. Passamos a analisar alguns nomes, a exemplo Caio, que é tético, pois a primeira sílaba é tônica. João é anacrústico, pois a segunda sílaba é a tônica. Cantei a melodia “Ciranda cirandinha” e perguntei à integrante que não havia acertado qual era o tipo de início e ela informou que era anacrústico.

Em seguida, passei para a questão que teve o menor índice de acerto: “Qual melodia tem uma 3^aM?”. Quase todos ignoraram a tonalidade e conseqüentemente a armadura de clave. Assim, observaram a distância de 3^a, mas não atentaram para a qualidade da distância. As duas melodias tinham 3^a. Analisamos os intervalos e muitos declararam que ignoraram a tonalidade. Para exercitar os intervalos em um contexto melódico, aproveitei que estavam escritas no quadro as melodias criadas no encontro de Percepção da semana passada e passei a indagar quais intervalos eram encontrados em cada voz. Verifiquei que alguns estavam observando os intervalos entre alturas que não eram seguidas. Informei que os intervalos são entre notas consecutivas. Expliquei que podem ser harmônicos ou melódicos; quando melódicos, são entre alturas sucessivas. Assim, fomos aproximando prática e sistematização. Solicitei que verificassem no repertório que estavam tocando no OCG-B quais intervalos apareciam. Ficou agendado que no encontro do dia 3 de junho iríamos retornar o assunto, pois todos ficaram de verificar nas grades das músicas *Scarborough Fair* e *La Donna e mobile* de Verdi, com arranjos de Cecilia Weston, os intervalos e acordes encontrados. Outra questão sobre intervalos que surgiu no grupo é que alguns o denominavam utilizando o gênero masculino. Esclareci que quando falamos no masculino, estamos nos referindo aos graus, e estes podem ter distâncias diferentes; quando os nomeamos no feminino, estamos nos referindo ao intervalo, nomeando a distância. Portanto, ao utilizarem o gênero feminino faz-se referência a intervalo; ao falarem no gênero masculino, trata-se de grau. Fui ao quadro para

exemplificar que do 1 ao 5 é uma 5ªJ e do 5 ao 1 é uma 4ªJ. A distância modifica, mas o grau é o mesmo, como demonstrado abaixo.

Tabela 14 - Distâncias diferentes entre as alturas, intervalo, se pode encontrar o mesmo grau. Exemplo: 1-5, 1-5.

			{				5ªJ	}
<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	1	2	3	4	5	
{	4ªJ	}						

Em seguida, corrigimos as questões sobre intervalos de 2ª, 3ª e a construção dos acordes. Só um integrante escreveu o intervalo solicitado modificando a direção. Ao se solicitar que ele escrevesse uma 2ªM descendente a partir de fá, escreveu mib-fá ascendente em vez de fá-mib descendente. Expliquei que a direção é também importante e que os intervalos podem ser ascendentes, descendentes ou harmônicos. Para verificarem que o desenho da armadura de clave não se modifica em relação às claves de sol e fá, escrevi no quadro branco a ordem dos sustenidos, #, na clave de sol. Apaguei a primeira linha e acrescentei uma quinta linha, modificando a clave. O grupo gostou bastante desta explicação; parecia que estavam observando uma “mágica”, segundo um deles. Em seguida, corrigimos a qualidade das tríades tocadas. Toquei outra série de acordes para que todos pudessem reconhecer auditivamente a qualidade dos acordes e o grupo, no geral, está bem.

Para que começassem a escrever melodias, fui ao piano e toquei um pequeno trecho melódico, uma frase. Solicitei que decorassem. Quando todos estavam cantando, perguntei se o início era tético ou anacrústico; qual era o pulso, o compasso e quantos compassos havia. Fui ao quadro e prossegui perguntando qual era o grau que incidia sobre o tempo forte, de cada compasso. Em seguida, qual era o grau da cabeça do segundo tempo de cada compasso. Para finalizar perguntei se entre um grau e outro havia um arpejo, notas repetidas, passagem ou bordadura. Assim, escrevemos toda a melodia.

Exemplo musical 38 – Melodia elaborada para os participantes ouvirem, memorizarem, analisarem e escreverem conjuntamente.



Perguntei se poderiam fazer o mesmo roteiro para escreverem outra melodia. Assim, escrevi no quadro o roteiro e toquei a segunda melodia, que é uma variação melódica da primeira. Alguns integrantes estavam escrevendo tendo como base a altura absoluta. Este fato não seria inconveniente ou uma questão se eles relacionassem as alturas à tonalidade. Assim, após decorarem a segunda melodia, comecei a transpor a mesma. Uma das integrantes escreveu metade em uma tonalidade e a outra metade na tonalidade seguinte. Questionei o porquê de ter terminado a melodia no segundo grau, e ela informou que havia escutado a altura absoluta. Concordei, mas a melodia é um todo; portanto, ela deveria escrever a melodia e não alturas isoladas, metade em uma tonalidade e metade em outra.

Exemplo musical 39 – Melodia elaborada para os participantes ouvirem, memorizarem, analisarem e escreverem individualmente.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pulso, compasso e divisão de tempo.

Melódico: Percepção e escrita de pequenos trechos melódicos, graus conjuntos e salto do 5-1.

Harmônico: Percepção de acordes P.M. e P.m. Abordado e não sistematizado T-D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Intervalos diatônicos, regras de ortografia, movimento ascendente e descendente.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo tirou diferentes dúvidas em relação aos intervalos diatônicos. Começaram a escrever pequenos motivos melódicos, uma frase. Correlacionaram os intervalos estudados à prática que desenvolvem na OCG-B.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar entre quais graus se encontram os intervalos diatônicos de 2ªM e 5ªJ. Solicitar que sejam encontrados no repertório da OCG-B os intervalos diatônicos. Verificar quais são os mais recorrentes e os que não aparecem com tanta frequência. Escrever pequenas melodias seguindo o roteiro exposto acima.

7 - Outras observações:

No próximo sábado, não haverá os encontros das 16h e das 18h. Iremos à sala Cecília Meireles, às 15h30min., para assistirmos ao concerto com obras de Beethoven. Ficou agendado com o grupo que todos levariam as folhas de exercícios para serem corrigidas conjuntamente e que iriam verificar quais intervalos são encontrados no repertório que estão ensaiando na OCG-B.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (**X**) Teoria 3

Encontro: **12** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15min. Data: 03/06/2017

1 - Número de participantes: 14.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro: _____ | () Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Comecei o encontro distribuindo oito cartelas do *dominó de armadura de clave* para cada integrante. Perguntei se já haviam jogado ou se conheciam dominó. Responderam afirmativamente. Expliquei, então, que as cartelas faziam parte de um dominó de armadura de clave. Informei que: 1) a nota escrita no pentagrama é a tônica; 2) a clave é a de sol e 3) a tônica pode ser de um modo Maior ou menor. Assim, poderiam encaixar a armadura de qualquer modo, trabalhando com tonalidades homônimas. Naquele momento, alguns integrantes solicitaram que fosse revisado o conteúdo de tonalidades homônimas. Perguntei o que significava homo, exemplificando com homogêneo etc. Responderam “igual”. Portanto, tonalidades homônimas são as que têm o mesmo nome, como DóM e Dóm. Todos olhavam para as cartelas ou os colegas como certa preocupação.

Assim, considerei que era pertinente revisar o conteúdo de tonalidades homônimas, relativas e enarmônicas. Fui ao quadro fazer uma tabela, para que pudessem visualizar e se informar o tipo de relações que há entre as tonalidades.

Tabela 15 – Tabela relacionando a armadura de clave, tônica e o modo com as tonalidades relativas, homônimas e enarmônicas.

Tonalidades	Armadura	Tônica	Modo
Relativas Ex: C Am	=	≠	≠
Homônimas Ex: C Cm	≠	=	≠
Enarmônicas Ex: Cb B	≠	≠	=

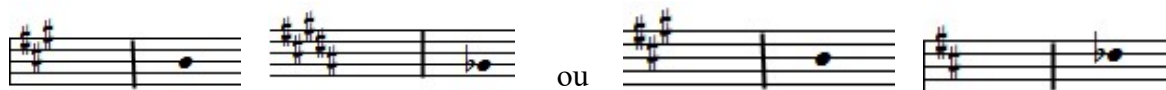
Em seguida, disse que poderiam saber a armadura de clave de uma tonalidade M ou m, por meio das tonalidades homônimas. Perguntei qual era a armadura de DóM e qual era a de Dóm. Após responderem, disse que a diferença entre ambas tonalidades era de três acidentes na armadura de clave, correlacionando-os ao sétimo, terceiro e sexto graus, e que no modo maior são intervalos maiores e no modo menor são menores. Portanto, se sabiam a armadura de clave do modo maior, era só retirar ou acrescentar três alterações, caminhando na direção dos sustenidos para os bemóis, entre as tonalidades homônimas maiores para as menores e vice-versa. Nas tonalidades cujas armaduras de clave eram da ordem dos sustenidos, do modo maior para o menor poderiam ser retiradas três alterações, exemplificando com LáM e Lá m. Ao serem retirados dois sustenidos em RéM, seria acrescentado um bemol, Ré m; um sustenido SolM, dois bemóis em Sol m, e assim por diante. Assim, fomos fazendo a tabela. Verificava por meio das tonalidades relativas se estava correta a informação entre as tonalidades homônimas.

Tabela 16 – Tabela das tonalidades homônimas e a quantidade de bemóis e sustenidos que há em cada armadura de clave.

Maior	nº	menor	nº
Ab	4 ^b	Abm	7 ^b
Eb	3 ^b	Ebm	6 ^b
Bb	2 ^b	Bbm	5 ^b
F	1 ^b	Fm	4 ^b
C	0	Cm	3 ^b
G	1 [#]	Gm	2 ^b
D	2 [#]	Dm	1 ^b
A	3 [#]	Am	0
E	4 [#]	Em	1 [#]
B	5 [#]	Bm	2 [#]
F#	6 [#]	F#m	3 [#]
C#	7 [#]	C#m	4 [#]

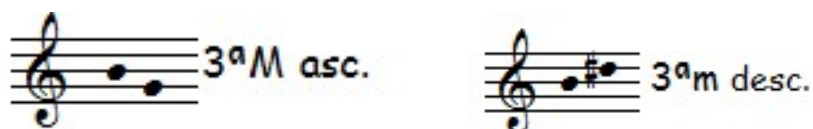
Portanto, as peças poderiam ser encaixadas tomando a nota Si como tônica, da seguinte maneira:

Exemplo musical 40 - Exemplo do encaixe das cartelas do dominó de armaduras com a tônica Si.



Alguns continuavam bastante preocupados e disseram que este jogo estava difícil, pois não tinham agilidade para saberem armadura de clave. Assim, recolhi as cartelas e propus que brincássemos com outro dominó, o de 3ªM ou m, ascendentes ou descendentes. Demonstraram certo alívio com esta proposta. Expliquei como eram as peças do *dominó de 3ªM e m*.

Exemplo musical 41 - Exemplo do encaixe das cartelas do dominó de 3ªM e m com a 3ªM asc.



Segundo o relato de uma participante:

O jogo foi uma atividade muito rica de potencialidades. Através do jogo, somos obrigados a sistematizar nosso raciocínio e as informações que temos a respeito do assunto abordado nele. No começo, apesar de saber o conteúdo, a sistematização para uma resposta rápida não estava acontecendo, mas no fim meu raciocínio estava começando a entender e a acreditar que o que eu tinha em mente de resposta era mesmo a resposta certa. Nós temos muito medo do erro. Mas no jogo nós temos a certeza de que se erramos teremos outra chance e durante o processo ainda podemos aprender com o colega ao lado.

Neste jogo, todos ficaram envolvidos e se consideraram com possibilidades de serem incluídos na atividade.

Fotos 88, 89, 90 e 91 – Participantes jogando o *dominó de 3ªM e m*.



O jogo finalizou quando um dos participantes não tinha mais peças. Disse que poderíamos corrigir uma das folhas de exercício, a *Intervalos diatônicos*, que todos ficaram de fazer em

casa no dia 29 de abril. Como vários não haviam feito, solicitei que falassem individualmente um intervalo, nomeando as alturas e identificando a qualidade do mesmo.

Em seguida, estabeleci um pulso e solicitei que, com palmas, lessem o ritmo:

Exemplo musical 42 – Leitura de duas células rítmicas com erros na ortografia.



Como esperado, ficou bem confuso. Indaguei o porquê de estarem tendo dificuldades. Em seguida, ocorreu um pequeno debate sobre o que estava escrito. Disse que, para lermos com mais facilidade as células rítmicas, é bom, necessário e importante que agrupemos o ritmo por U.T. Assim, o intérprete poderia localizar com rapidez como o ritmo estava se articulando no tempo. Com a participação dos integrantes, reescrevi o ritmo, organizando-o por U.T.

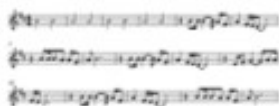
Exemplo musical 43 – Leitura de duas células rítmicas com a escrita correta.



Solicitei que lessem com palmas, o que foi realizado com desenvoltura. Em seguida, distribuí uma nova folha, baseada nas grades que tive acesso do repertório da OCG, para que pudessem reescrever o ritmo. Verificaram que no segundo e terceiro tempo a escrita não facilitava a leitura. Assim, reescreveram-no. Solicitei que terminassem a folha em casa, pois já havia passado do horário.

Exemplo musical 44 – *Teoria 3 – Reescreva o ritmo*. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3



1º Violino - "Wake Me Up"

1- Reescreva os compassos abaixo reagrupando as células rítmicas por U.T. O compasso é quaternário simples.

Compassos 5, 6, 7 e 8



Compassos 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 57, 59, 93, 95, 97, 99 e 101



2- Música "Valente". Em qual compasso há erro de ortografia.

Adriano Mignoni 2017

Quando estávamos reorganizando as carteiras na sala do modo como as havíamos encontrado, o colaborador relatou que a música da última questão da folha, "Valente", sempre

dava problemas, pois em um determinado compasso, cada um tocava de uma maneira. Esta última questão era para que descobrissem um erro na grafia do aspecto rítmico. Ele estava bastante curioso para saber o erro: pediu que indicasse qual seria, apesar de já ter dito em que compasso a OCG apresentava um problema.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: U.T.

Melódico:

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Tonalidades: relativas, homônimas e enarmônicas. Movimento ascendente e descendente. Intervalos diatônicos e regras de ortografia.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo exercitou através de jogos os conteúdos trabalhados. Apesar de ser um jogo individual, todos auxiliaram uns aos outros. Ganhar se tornou secundário em relação ao desafio de se conseguir colocar a peça no tempo estabelecido pelo grupo. Questões relacionadas ao repertório desenvolvidas na OCG fazem parte das questões dos encontros de Teoria 3.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Verificar, na última folha dada, quais intervalos são encontrados. Escrever pequenas melodias seguindo o roteiro exposto no último encontro, 11. Fazer atividades que requeiram os conteúdos trabalhados até o momento, de forma prática, lúdica e consciente dos materiais sonoros utilizados.

7 - Outras observações:

Ficou agendado com o grupo que todos levariam as folhas de exercícios para serem corrigidas conjuntamente.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: **13** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15min. Data: 24/06/2017

1 - Número de participantes: 13.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|--------------------------|--|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro: Colaboradores | () Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Ao começarmos o encontro de Teoria 3, propus que conversássemos sobre o dia 10. Acreditava que seria proveitoso se déssemos contornos com as palavras e compartilhássemos o que foi vivenciado em conjunto. Assim, ao dar voz às emoções, não ignorar a situação vivida e não transformá-la em algo corriqueiro, poderíamos revelar e dar outros significados àquela tarde. Fomos conversando e pensando na situação da comunidade e nas intervenções ocasionais que o Estado fazia nela, nas disparidades entre as melhorias promovidas pelo Estado em algumas localidades e na sua ausência em outras.

Como já havíamos conversado sobre a “paisagem sonora” de Murray Schafer, propus que escrevessem ou mesmo observassem os sons que nos cercavam naquele instante. Para esta atividade, determinei que o tempo seria de um minuto. Nesse tempo, muitos queriam saber detalhes do que deveriam observar, escrever, escutar etc. Permaneci em silêncio e, ao final do minuto, solicitei que relatassem o que haviam escutado. Assim, foram reconstruindo as falas e o som produzido pela folha de papel rasgada no tempo dado para a escuta das sonoridades. Alguns dos participantes não tinham papel para escrever. Por este motivo, os que possuíam uma folha de papel dividiram para compartilhar uma das partes com quem não tinha, possibilitando assim que todos pudessem escrever o que estavam ouvindo. Em seguida, perguntei qual som tinha sido acrescentado quando reconstruíram a “paisagem sonora” do minuto da escuta. Disseram rapidamente que era de “risadas”. Em seguida, coloquei no chão da sala um quebra-cabeça com a partitura *Snowforms*, de Murray Schafer, para que todos pudessem montar a partitura a partir da escuta da gravação.¹³ Disse que o compositor, em um curso que

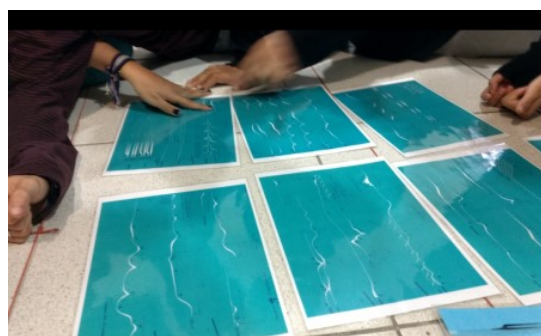
¹³ *Snowforms* música para vozes femininas de Murray Schafer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HtTWkxgStKE>>. Acesso em: 24/06/2017.

fiz, havia explicado que a peça foi inspirada nas diversas formas e nomes da neve. Em seguida, indaguei o porquê de o compositor optar por uma escrita musical diferente daquela que se utiliza do pentagrama. Cada um passou a pensar e tentar explicar quais seriam os possíveis motivos. Após algumas sugestões dos integrantes, todos passaram a observar os glissandos e as linhas melódicas que ficavam mais grossas de acordo com a intensidade que o coro cantava. Alguns sugeriram que se poderia escrever no pentagrama uma linha entre as notas indicando o glissando. Disse que o tipo de escrita adotada pelo compositor fica mais claro em qual parte do tempo o glissando deve começar e sobretudo como é que ele quer que se faça o glissando. Assim, uma reta entre as notas não seria uma indicação tão precisa. Após ouvirem e ordenarem as primeiras partes da música através das peças do quebra-cabeça, mostrei a partitura original para que pudessem ouvir e acompanhar. Todos concordaram que a partitura era bonita e que plasticamente revelava com clareza as formas da neve. Pediram para ouvi-la algumas vezes. Em um dessas audições, um dos integrantes, quase ao final da música, revelou que havia perdido onde estava; simultaneamente quase todos apontaram o lugar para que ele pudesse acompanhar na partitura a música que estava sendo escutada.

Foto 92 – Quebra-cabeça da música *Snowforms* de Murray Schafer.

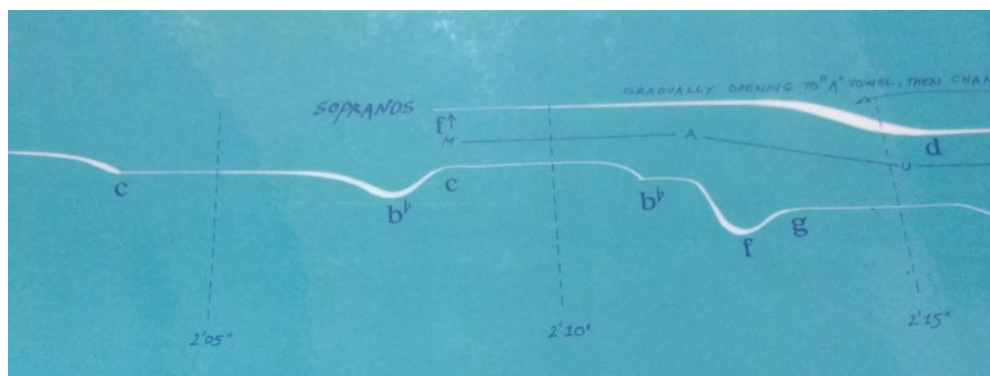


Foto 93 – Partitura da música *Snowforms* de Murray Schafer.



Falaram das impressões que tiveram ao ouvir e observaram que as alturas e o tempo eram descritos de outra maneira na partitura. Indaguei se havia intervalos de 5ªJ, 4ªJ, 3ªM, 2ªm etc e solicitei que os apontassem. Alguns apontavam as cifras sem observarem o tempo, se estava de fato ocorrendo um intervalo harmônico. Quando solicitei que verificassem onde havia um intervalo de 5ªJ, um dos integrantes apontou “Sib-Fá”, o Sib antes dos 2’10”. Disse que naquele local havia um intervalo de 4ªJ Dó-Fá. Expliquei sobre os intervalos harmônicos e melódicos. Logo após, o mesmo integrante, observando a simultaneidade das alturas, apontou para o próximo Sib.

Foto 94 – Detalhe da partitura *Snowforms* de Murray Schafer, identificação e escuta dos intervalos.



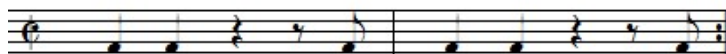
Em seguida, pediram para ouvir mais uma vez a música. Enquanto a escutavam, comentavam as partes que cada um achava mais interessante na obra. Também observavam como soavam alguns intervalos harmônicos. Ao final, depois de ouvirem, comentavam sobre a afinação do coro e de como gostaram. Alguns relataram que “poderiam ouvir muitas vezes”.

Depois, solicitei que em casa escolhessem sons que se aproximassem sonoramente do ocorrido no dia 10, para fazermos uma “paisagem sonora”. Alguns no mesmo momento começaram a experimentar sons produzidos por lápis percutindo na carteira. Observando ser comum a não realização das atividades solicitadas “em casa”, mas durante a semana, resolvi dar continuidade e reconstruir sonoramente o dia 10 naquele momento. Solicitei que experimentassem diversas sonoridades pela sala para que pudessemos escolher e fazer um roteiro para a composição coletiva. Um integrante começou a percutir o lápis em um painel de cortiça, explicando que era um tiro disparado distante do ECG. Outro descreveu as qualidades do som produzido pelo “caveirão”, grave e contínuo. Assim, um dos integrantes foi pegar garrafas PET vazias de refrigerantes para que pudessem ser sopradas e aproveitou para trazer os copos de plástico para que outros fizessem a percussão com mãos e copo. Outro integrante, percutindo o anel na carteira, disse que era um tiro mais próximo. Solicitei que os “atiradores” experimentassem, repetissem e determinassem qual seria o ritmo adotado por cada um. Solicitei ao grupo que sistematizasse o ritmo proposto por cada um dos “atiradores”. Escrevi no quadro a conclusão da sistematização. Em seguida, dois integrantes, uma com um estojo percutido na carteira e outro com a mão em um armário de aço, fizeram uma “metralhadora” utilizando outra frase rítmica. Indaguei ao grupo quais eram as células rítmicas que estavam fazendo. Foram escritas as células rítmicas dos dois integrantes e o solo da “metralhadora” que nomearam de “descarregando”. Depois, um integrante, que não estava presente no dia,

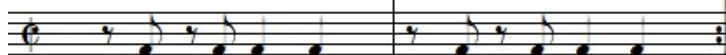
disse que gostaria de tocar violoncelo, pois gosta de pizzicato.¹⁴ Assim, ao solicitar que criasse um ostinato, começou a tocar em pizzicato as notas Sol - Ré. Outra integrante, ao ouvir o violoncelo, começou a cantar *Garota de Ipanema*, de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes. Indaguei se no dia haviam cantado esta melodia. Disseram que não. A integrante disse que quando o violoncelo começou a tocar ela lembrou da música. Outros também começaram a cantar *Garota de Ipanema* com a letra: “Olha que coisa mais linda/Mais cheia de graça/É ela menina/Que vem e que passa/Num doce balanço, a caminho do mar”. Assim, as integrantes que estavam responsáveis pelos copos precisaram ajustar o ritmo dos copos com o ritmo da nova melodia proposta. Em seguida, propus que fizessem uma paródia com a melodia. Anotava no quadro as sugestões para que todos pudessem participar da criação da nova letra: “Olha o tiro que passa/que chega e que mata/e acaba com a graça/... /a polícia aí”. Após algumas conversas e sugestões, uma integrante entregou outra versão para a letra. A colaboradora havia escrito a primeira estrofe e entregou o caderno para que concluísse. Escrevi no quadro a nova sugestão para a letra, das integrantes, e todos gostaram: “Olha que tanto perigo/que a gente passa/os tiros que vêm/para a nossa desgraça/é o ‘caveirão’ chegando aí.” Outro integrante adicionou um pequeno contracanto ao final da melodia cantada por todos com a letra “tá chegando aí”.

Exemplo musical 45 - Criação com os objetos sonoros do roteiro rítmico das ações.

Tiro de longe (lápiz no quadro de cortiça)



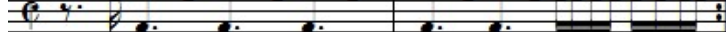
Tiro próximo (anel na carteira)



Metralhadora A som agudo (estojo)



Metralhadora B som grave (armário de aço)



¹⁴ Pizzicato, de forma genérica, é uma técnica utilizada em instrumentos de cordas friccionadas, quando a corda é pinçada com os dedos e não friccionada com o arco.

Exemplo musical 46- Melodia da música *Garota de Ipanema*, de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes com a letra, paródia, escrita pelos participantes de Teoria 3.



Em seguida, discutimos como seria o roteiro para que pudéssemos gravar. Ficou estabelecido: 1) garrafas PET; 2) tiros de longe; 3) tiros de perto; 4) metralhadoras A e B; 5) pizzicato no violoncelo; 6) copos; 7) melodia com a nova letra; 8) metralhadoras A e B e; 9) garrafas PET.

Foto 95 - Reproduzindo o som do veículo blindado utilizado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro em operações nas comunidades, “caveirão”.



Foto 96 - Reproduzindo o som dos tiros distantes, com o lápis percutindo no quadro de cortiça.

Foto 97 - Reproduzindo o som dos tiros próximos, com o anel percutindo na carteira.



Foto 98 - Reproduzindo os sons da metralhadora A, estojo percutido na carteira; metralhadora B, mão percutindo a porta do armário de aço.



Foto 99 - Violoncelista tocando em pizzicato



Foto 100 – Reproduzindo o canto e a atividade rítmica motora com os copos. Melodia acompanhada com copos percutidos.



De forma geral, o roteiro foi seguido por todos; porém, durante as gravações observei que um integrante não estava conseguindo manter o ritmo proposto. Sugeri que o grupo fosse dividido e que cada subgrupo fizesse o ritmo dos tiros de longe e perto. Assim, finalizamos trabalhando o contratempo.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: U.T. Contratempo, divisão e subdivisão do tempo.

Melódico: abordado e não sistematizado.

Harmônico:

Sistematização da escrita musical – teoria: Tonalidades: Intervalos diatônicos melódicos e harmônicos. Glissando.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo exercitou diversos conteúdos trabalhados através do jogo quebra-cabeça. Todos ouviam e discutiam se o que estava escrito correspondia ao que estava sendo ouvido. Recriaram e conversaram sobre questões sociais, econômicas e políticas até então silenciadas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Verificar, na última folha dada, quais intervalos são encontrados. Escrever pequenas melodias seguindo o roteiro exposto no último encontro, 11. Fazer atividades que requeiram os conteúdos trabalhados até o momento, de forma prática, lúdica e consciente dos materiais sonoros utilizados.

7 - Outras observações:

Neste dia, estava programada uma oficina de construção de aerofone e cordofone que começou às 13h e para a qual todos os integrantes foram convidados a participar; portanto, não houve encontro de Percepção. Osicineiros de Cachoeira de Macacu, RJ, utilizaram como material para a construção dos instrumentos, além do bambu, diferentes madeiras por eles recolhidas e recicladas. Federico Klurfan, um dosicineiros, falou da importância de reciclar materiais e do cuidado que cada músico deve ter com seu instrumento. Os integrantes participaram com atenção e empenho da Oficina de Instrumentos de Bambu, fazendo perguntas e construindo com o auxílio dosicineiros um instrumento à sua escolha. Alguns optaram por fazer pífanos de bambu. O instrumento de cordas friccionadas, chamado de “violino” pelosicineiros, não pôde ser concluído. O arco foi confeccionado com bambu e crina de cavalo. Aproveitei a ocasião para conversar com a coordenadora e sugerir que, para o próximo semestre, fizéssemos um grupo de estudos que discutisse e experimentasse outras metodologias para serem empregadas nas atividades de instrução no ECG, como: 1) trabalhar todo o conteúdo de Teoria utilizando as músicas ensaiadas nas orquestras; 2) não haver distinção de nível; 3) a opção de os integrantes poderem trabalhar em grupo de acordo com o

interesse; 4) a possibilidade de assessorar os estudantes e monitores, aprendendo com eles; 5) pesquisar e estudar conjuntamente metodologias para o ensino/aprendizagem. Assim, o repertório poderia ser discutido por todos para que pudesse estar adequado ao nível técnico de cada integrante. Como no ECG há diversos graduandos em licenciatura em música, de diferentes instituições, como pedagogia e filosofia, e monitores bastante interessados, poderíamos formar um grupo para pensarmos em conjunto quais metodologias e atividades para a instrução podem ser empregadas no ECG e núcleos. O que foi aceito por ela. Fiquei responsável por organizar e chamar alguns integrantes, monitores e professores que se interessam e têm vontade de pensar a educação e o ensino da música no ECG e núcleos.

No encontro de Teoria 3, ficou agendado com o grupo que haveria uma avaliação no dia 8/07 e que o último encontro seria no dia 15/07, para entrega e comentários das avaliações.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (**X**) Teoria 3

Encontro: **14** Local: ECG sala 3 Horário: 16h às 18h15min. Data: 01/07/2017

1 - Número de participantes: 12.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro: _____ | (X) Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste encontro, foram ensaiadas e apresentadas as melodias criadas no mesmo dia, no horário do encontro de Percepção. Foi esclarecido que o critério principal para a escrita da melodia era que ela fosse cantada por quem a compusesse. Também ficou estabelecido que a melodia teria um período regular, oito compassos com duas frases regulares de quatro compassos cada uma. A primeira frase finalizaria em uma cadência suspensiva autêntica, D, sugerindo uma pergunta. A segunda terminaria com uma cadência conclusiva autêntica, D-T, sugerindo uma resposta. O compasso seria binário, pois foi estabelecido pelo grupo que o gênero musical era o baião. Solicitei que nas melodias fossem utilizadas notas melódicas de passagem e bordadura. Também ficou estabelecido que todos escreveriam a melodia observando o acompanhamento harmônico, T-S-T-D'T-S-D-T.

Verifiquei com cada participante se haviam escrito, quais dificuldades tiveram e se estavam cantando o que escreveram. Poderiam utilizar um instrumento para escrever, mas deveriam cantar suas melodias. Assim, alguns participantes, para escreverem suas melodias, utilizaram flauta doce: soprano, contralto ou tenor. O instrumento poderia auxiliar na memória auditiva. Dois integrantes não escreveram. Aos que não cantaram, solicitei que refizessem a melodia de tal maneira que conseguissem cantar. Sugeri ao integrante que havia escrito um salto de 13ªM que utilizasse saltos bem menores, mais graus conjuntos e verificasse se conseguiria emitir o que havia escrito. Assim, fui observando quais haviam concluído as melodias e se conseguiam emitir o que escreveram. Quando a melodia era criada por uma dupla, todos os componentes da dupla deveriam cantar. Outros dois participantes de Teoria 3 não estavam presentes às 13h, no encontro de Percepção; portanto não fizeram as

melodias. Em seguida, fui ao quadro escrever as melodias de quem quisesse. Escrevi três, das quais uma pertencia a uma dupla.

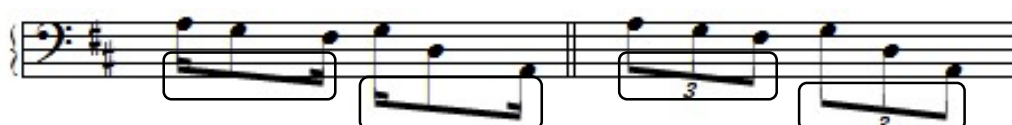
Ao cantarem as melodias (que estão abaixo), os compositores iam fazendo pequenos ajustes. Optei por este formato, pois no decorrer dos ensaios estavam previstos pequenos ajustes na segunda e terceira melodia. Como marcado nos exemplos abaixo, no primeiro compasso está escrito o que os integrantes escreveram e no segundo, a modificação ou o ajuste que os compositores estavam fazendo. Na segunda melodia, uma integrante disse que não havia gostado da segunda frase. Indaguei se não havia gostado de toda a segunda parte ou de algum trecho. Disse “um trecho”. Toquei a passagem para que todos a cantassem. Enquanto isso, uma das compositoras pediu para ouvir novamente para determinar qual o compasso que não havia gostado. Consegui definir que era o quinto compasso. Indaguei qual era a harmonia do mesmo. Disse “T”. Perguntei quais intervalos a nota sol fazia com cada nota do acorde de T, RÉM, que é a harmonia do compasso. Ao verificar que sol era uma 2ªm com o terceiro grau da tonalidade, fá#-sol, a integrante disse que estava muito dissonante. Sugeri que tratasse o sol como uma nota de passagem, trocando o último sol por um lá. Após todos cantarem a melodia, a integrante ficou satisfeita com o que ouviu.

Exemplo musical 47 – Compasso escrito pela participante e a modificação sugerida, notas marcadas.



Quando foram ler a terceira melodia, quase que exclusivamente, só o compositor conseguiu cantá-la. Como estava cantando o ritmo do terceiro compasso de forma diferente da que havia escrito, indaguei se estava lendo o que havia escrito naquele compasso. Respondeu negativamente e explicou que estava fazendo quiáltera. Assim, trocamos o ritmo escrito pelo que estava cantando. A melodia foi cantada diversas vezes, até que outros integrantes conseguissem cantá-la também.

Exemplo musical 48 – Compasso escrito e a escrita de como estava interpretando, ritmos assinalados.



Exemplo musical 49 – Três melodias criadas pelos participantes.

1ª



2ª



3ª



Fotos 101, 102 e 103 – Participantes cantando as melodias do exemplo musical 49.



Em seguida, disse que iria ficar tocando ao piano a harmonia em uma ordem diferente da que estava estabelecida na melodia. Assim, todos deveriam prestar atenção aos acordes que estava sendo tocados, e tão logo tocasse a T o grupo deveria começar a cantar, pois os acompanharia seguindo a harmonia das melodias.

Em seguida, sugeri que o grupo fosse dividido em dois subgrupos, para que cada um deles cantasse as duas primeiras melodias simultaneamente. Depois, sugeri que pensássemos como poderíamos organizar todo o material sonoro, para termos uma forma musical maior. Após diferentes sugestões de como podíamos realizar ficou decidido que: 1) todos cantam as linhas melódicas A, B e C, duas vezes; 2) o piano faz a base harmônica e todos cantam a segunda melodia; 3) piano e todos cantam a primeira melodia; 3) piano e todos cantam a

terceira melodia juntamente com a flauta tenor; 4) todos cantam as linhas A, B e C, e a flauta soprano toca a primeira melodia; a contralto, a segunda e a tenor, a terceira.

Tabela 17 - Tabela harmônica T-S-T-D-T-S-D-T

Vozes

	T	S	T	D	T	S	D	T
C	5	6	5	5	5	6	5	5
B	3	4	3	2	3	4	2	3
A	1	1	1	7	1	1	7	1

Os coordenadores estiveram presentes neste encontro, pois a coordenadora deu a última avaliação do semestre neste dia, para a turma de Teoria 1 e 2. Ao terminar, subiu para a sala 3, participando das atividades propostas. Concluímos o último encontro antes da segunda avaliação do semestre com todos cantando as melodias criadas por alguns integrantes.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Período e frase regulares; compasso binário; síncope irregular e quiáltera. Organização de todas as partes melódicas e harmônicas para elaboração de uma forma musical maior.

Melódico: Saltos entre os graus das funções principais e graus conjuntos.

Harmônico: Funções principais e reconhecimento da T. Abordado e não sistematizado cadência suspensiva e conclusiva autêntica.

Sistematização da escrita musical – teoria: Tonalidades: Intervalos e dissonâncias e nota melódica de passagem.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

A maioria dos integrantes se dedicou a fazer suas melodias. Alguns fizeram melodias instrumentais, pois o âmbito sonoro era bastante extenso para serem cantadas pelo grupo. Os conteúdos sistematizados ao longo do semestre foram empregados nas criações. Poucos integrantes não se empenharam na criação de suas melodias, mas todos participaram tocando e cantando as melodias dos colegas. O grupo pareceu mais atento à produção sonora individual e coletiva.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Este foi o último encontro antes da avaliação final do semestre. As melodias criadas serão utilizadas para a elaboração da segunda avaliação.

7 - Outras observações:

Ficou agendado com o grupo que a avaliação marcada para o dia 8/07 foi transferida para o dia 15/07 e que no horário das 16h faríamos a revisão da avaliação, o que seria bastante oportuno para que todos pudessem tirar suas dúvidas.

RELATÓRIO

() Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado (X) Teoria 3

Encontro: **15** Local: ECG sala 3 Horário: 13h30 às 15h15min. e Data: 15/07/2017
16h15 às 18h15min.

1 - Número de participantes 16

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do Grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro: _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | (X) Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Começamos um pouco mais tarde o encontro dedicado às atividades de Percepção que, conforme previamente combinado, foi substituído pela realização da segunda avaliação do ano de Teoria 3.

Exemplo musical 50 – 2ª Avaliação de Teoria 3 do ano de 2017. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

TEORIA 3
2ª AVALIAÇÃO - JULHO 2017

Nome: _____


1- Circule na melodia abaixo dois intervalos de 2ªm.



2- Circule na melodia abaixo dois intervalos de 3ªm.
Qual tipo de nota melódica há no segundo compasso da melodia abaixo? _____



3- Circule na melodia abaixo dois intervalos de 3ªm.



4- Reescreva corretamente a melodia abaixo. Reagrupe o ritmo por U.T.



5- Escreva os acordes de tônica (T), subdominante(S) e dominante (D) das tonalidades abaixo.



6- Após ouvir a melodia responda. a) O modo é: Maior () ou menor ()
b) O tipo de início é: anacrústico () ou tético () c) Há síncope? Sim () Não ()

7- Após escutar as melodias, escreva. A tônica é Sol.

A) _____
B) _____

Distribuí as folhas. Em seguida, li os enunciados e no decorrer da leitura alguns participantes tiravam suas dúvidas sobre as questões. Uma integrante disse que na avaliação havia muitas notas, e que todos os presentes no dia 01 de julho conheciam as melodias que constavam na avaliação, pois foram criadas, escritas e cantadas por eles. Informei ainda que as melodias estavam na avaliação para que circulassem os intervalos dentro de um contexto melódico. Na primeira avaliação, somente quatro participantes haviam acertado esse tipo de questão. Ao corrigir a segunda avaliação, verifiquei que dos 16 participantes, 10 acertaram a totalidade dela e os demais acertaram mais de 50%.

A questão número quatro foi a que mais suscitou dúvidas. Relembrei que havia entregue uma folha com exemplos, retirada do repertório da OCG-B, para que escrevessem o ritmo corretamente, agrupando por U.T., pois assim ficava mais fácil a leitura. Fiz a observação de que, provavelmente, não deveriam ter o hábito de marcar o pulso quando estavam tocando, pois se o fizessem iriam questionar a escrita da partitura. Relembrei que marcar o pulso não era só da responsabilidade do regente e sim de todos. Indaguei se no ensaio a música “Wake Me Up” era de fácil leitura, e disseram que não. Falei que poderiam facilitar a leitura se reescrevessem o ritmo, como consta na folha que havia entregue. Mostrei a todos qual era a folha de exercícios (Anexo 6, relatório 12, Teoria 3).

Voltando à avaliação, disse que o ritmo da questão quatro era bastante conhecido por todos. Informei que os valores e as alturas não poderiam ser modificados, mas que a ortografia deveria ser alterada. Fui fazendo perguntas para auxiliá-los na compreensão da questão: “qual é a figura rítmica que representa um tempo?; quais as figuras que representam a metade e um quarto do valor da U.T.? e o que representa o ponto de aumento?”. A todas as questões que fazia, respondiam com bastante desenvoltura. Um dos participantes leu o ritmo, disse que era conhecido, mas não sabia como escrevê-lo. Outro disse: “olha na folha que você vai saber”. Essa questão parecia um enigma que a maioria não sabia desvendar. Disse que era uma questão mais voltada aos valores; portanto, mais matemática.

Quando todos já haviam terminado as cinco primeiras questões, toquei a melodia para que respondessem qual era o modo, o tipo de início e se havia síncope. Nessa questão, 14 participantes acertaram na totalidade. A melodia tocada está abaixo.

Exemplo musical 51 – Melodia elaborada para os participantes ouvirem e reconhecerem modo, tipo de início e se há síncope.



Na questão sete, que era para se escrever as melodias, disse que seria bom seguir o roteiro: 1) ouvir a melodia até decorar; 2) identificar o pulso; 3) identificar o compasso; 4) identificar o tipo de início; 5) verificar quantos compassos há; 6) escrever no pentagrama as barras de compasso; 7) identificar a tônica; 8) identificar o modo; 9) identificar qual grau incide no tempo forte de cada compasso; 10) identificar qual grau incide na cabeça dos outros tempos do compasso; 11) identificar se há passagem, bordadura, arpejo, repetição da altura etc, entre as notas dos tempos do compasso. Disse que, ao seguir um roteiro, poderiam “controlar” a ansiedade de querer escrever toda a melodia sem conferir alguns aspectos muito importantes. E que se estivessem tocando juntos e errassem, não deveriam desistir, pois poderiam ao menos tocar juntos o último compasso. Seguem as melodias tocadas.

Exemplo musical 52 – Melodias A e B para serem escritas.

The image shows two musical staves, labeled A and B, each containing a melodic line in 2/4 time. Staff A is in G major (one sharp) and Staff B is in E minor (two flats). Both staves have a treble clef and a key signature of one sharp (F#) and one flat (Bb). The melodic lines consist of quarter and eighth notes, with some beamed eighth notes. Each staff ends with a double bar line and repeat dots.

Toquei a melodia A e, após terminarem de escrever, toquei a B. Ao finalizarem a avaliação e todos entregarem, fizemos um pequeno intervalo e começamos o outro tempo de Teoria 3, das 16h15min. às 18h15min. No início, solicitei que fizessem uma avaliação dos encontros de Teoria 3 e Percepção do semestre, pois este seria o último encontro antes do recesso. Também expus que, para mim, era muito importante que fizessem a avaliação; assim, poderia rever e repensar as atividades propostas e, quem sabe, elaborar outras para um melhor aproveitamento nos encontros futuros.

Indaguei se conseguiam colocar em prática, nos ensaios e nas aulas de instrumento, o que foi trabalhado durante este período. Vários disseram “sim”; uma disse “não”. Ressalto que alguns integrantes estudam violino há pouco mais de um ano e estão na OCG-B. Os participantes da OCG-B disseram que a parte do segundo violino é mais rítmica e a do primeiro, prioritariamente melódica. Assim, o naipe dos primeiros violinos tem a referência da melodia para tocar. A dificuldade deste naipe é tocar as notas agudas obtidas em outras posições no instrumento; aquelas trabalhadas quando se tem mais tempo de estudo. Segundo

os integrantes do naipe dos segundos violinos, eles não têm a referência da melodia, tocam mais notas com ritmo bem variado, “complexo” e “que machuca”. Quase todos comentaram que ficam mais atentos e preocupados em tocar o instrumento e, com isso, não conseguem correlacionar o que foi trabalhado em Percepção/Teoria. Indaguei se a dificuldade era em relação à motricidade para tocar o instrumento. Responderam afirmativamente. Prossegui perguntando se o repertório que vinham ensaiando estava de acordo com o nível técnico do grupo. Vários disseram que o repertório trabalhado exigia mais experiência. Então, perguntei se levavam a partitura para casa e se estudavam. Disseram que também reconheciam a necessidade de estudar mais.

Sobre o aspecto rítmico, um integrante disse que ajudou na leitura do compasso composto e que isso facilitou também para que tirasse outras músicas de ouvido. Outro participante relatou também que a leitura da sua parte, na OCG-B, ficou melhor. Alguns afirmaram possuir dificuldades em marcar o pulso. Como a integrante parecia se sentir impossibilitada de cantar e marcar o pulso ou mesmo dançar, disse que dificuldade não é impossibilidade. Sugeri que tentasse cantar andando, ou que criasse uma atividade divertida, portanto, que gostasse de praticar, para ir se habituando a marcar o pulso. Assim, ficaria bem mais fácil a leitura.

Dois integrantes disseram que as atividades de Percepção/Teoria os ajudaram a ler melhor as partituras. Alguns relataram estar com mais facilidade na identificação da tonalidade, nos estudos das escalas e dos modos. Outros dois ressaltaram que o aspecto harmônico trabalhado estava ajudando na leitura da partitura ao piano, para um, e para outro, na escrita de arranjos. Outro ressaltou que a atividade de passar o som, com as mãos, o ajudou a reproduzir a mesma altura que o colega passava. Lembrou que antes não conseguia cantar a mesma nota que era entregue. Um participante disse ter melhorado muito, pois antes as notas “eram barulho”, mas agora conseguia identificar as alturas. Esses participantes, por motivos distintos, conseguiram melhorar bastante na afinação; um deles escreveu corretamente todas as alturas das melodias da segunda avaliação. Outro relatou ter ficado mais fácil realizar a leitura melódica: como tem a referência dos graus que compõem o acorde de T, 1-3-5, consegue localizar melhor o modo e os intervalos, facilitando a emissão das alturas que deve cantar.

Perguntei o que não havia sido bom, o que poderíamos não ter “gastado tempo com”. Primeiramente, ficaram meio impactados com a pergunta. Em seguida, disseram que tudo foi válido, porque passaram a entender os conteúdos. A primeira a responder foi a que disse não conseguir colocar em prática o que havíamos trabalhado durante o semestre. Insisti: “para

quê?” Disseram ter entendido o que foi trabalhado no semestre, mas ainda não conseguiam aplicar na prática instrumental. Perguntei se conseguiam colocar em prática nos encontros de Percepção o que foi sistematizado e disseram que sim, na aula. Outros afirmaram ter compreendido tudo, mas na hora do ensaio na OCG “bate um desespero”. Perguntei se recebiam a partitura na hora do ensaio, tendo que fazer a leitura à primeira vista. Algumas pessoas responderam que “sim”. Uma participante disse que a leitura à primeira vista ficou melhor, pois conseguiu identificar as notas no pentagrama com mais agilidade.

Um dos participantes, que fez formação de monitor em 2016, disse que nas aulas que ministra de flauta doce no ECG, em grupo, relaciona o conteúdo trabalhado em Teoria 1 e 2 com o estudo do instrumento. Relatou que no último encontro trabalhou as sonoridades obtidas com diferentes intervalos tocados harmonicamente.

Ao finalizarmos as conversas, refizemos a segunda avaliação de Teoria 3. Todos já pareciam bem cansados. Fui fazendo algumas perguntas de outra maneira, para verificar como estavam correlacionando os conteúdos e para que se sentissem estimulados a prestar atenção. Assim, indaguei entre quais graus em um modo maior encontramos um semitom. Após alguns instantes, o grupo chegou à conclusão de que era entre o 3-4 e 7-1. Perguntei entre quais notas – na tonalidade de SibM, LáM e, por fim, em RéM – havia um intervalo de 2ªm. Após responderem, perguntei qual a qualidade dos acordes das funções principais em uma tonalidade maior. Ao concluírem que era maior, perguntei entre quais notas havia uma 3ªM na tonalidade de RéM. Acharam bem interessante que os acordes de T-S e D eram maiores nas tonalidades maiores. Disse, portanto, entre quais graus em uma tonalidade maior há uma 3ªm. Um integrante, já correlacionando com a qualidade do acorde, formada sobre o D_{VII}, disse que a 3ª formada entre o 7-2 era diminuta. Verificaram que era menor. Disse que a tríade diminuta é formada por duas 3ªm superpostas, o que gerava entre a fundamental e a 5ª do acorde uma 5ªdim. Por isso, o acorde era diminuto. Assim, perguntei entre quais notas na tonalidade de RéM havia uma 3ªm. Ao chegarmos na quarta questão, fui ao quadro e escrevi a melodia como estava na avaliação, para que todos pudessem visualizar como deveria ser reescrita.

Exemplo musical 53 – Quarta questão da segunda avaliação. Reescrever corretamente o ritmo da melodia.

4- Reescreva corretamente a melodia abaixo. Reagrupe o ritmo por U.T.



Primeiramente, solicitei que cantassem ou fizessem o ritmo escrito com palmas. Os que haviam acertado a questão começaram a cantar e a bater palmas. Depois, pedi que me indicassem onde cada pulso incidia em cada compasso. Isso foi realizado em conjunto até que concluíssem como o ritmo deveria ser escrito.

Exemplo musical 54 – Escrita correta do ritmo da melodia.



Relembrei que marcar o pulso é importante para a leitura das partituras e para que compreendam melhor o aspecto rítmico. Na maioria das vezes, consideram as síncopes como sendo ritmos “complexos”, “que machucam”, mas se organizarem as células rítmicas por U.T. ficaria mais fácil ler e compreender o que estão executando, como no caso da música “Wake Me Up”. Chamei atenção para as questões 1 e 2: as melodias que compuseram no último encontro, basicamente a partir de células rítmicas.

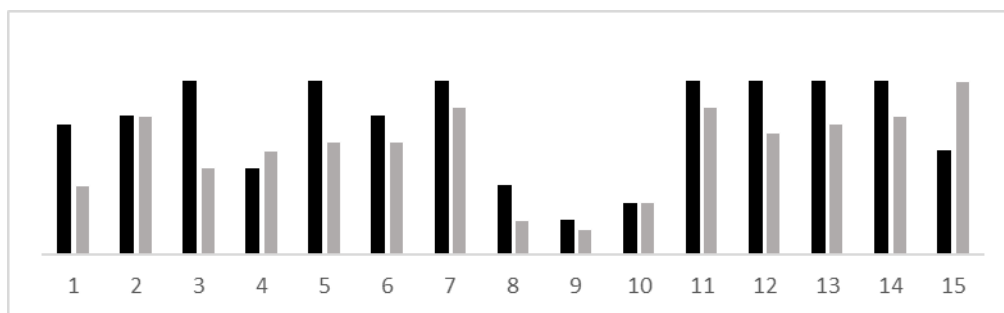
Refizemos também as questões 6 e 7. Disse que, nelas, o mesmo ritmo do baião também aparecia. Na questão, solicitei que identificassem se havia síncope ou não, e na questão 7, que escrevessem a melodia B que tem a mesma síncope irregular encontrada no baião.

Após refazermos todas as questões da avaliação as atividades foram encerradas e serão retomadas em agosto.

Com as correções das avaliações individuais realizadas posteriormente por mim, observei que na melodia A, sete participantes totalizaram a questão, pois escreveram de acordo com o que foi tocado. Doze escreveram corretamente a armadura de clave de SolM. Na melodia B, apenas um escreveu o que foi tocado. Somente três escreveram corretamente a armadura de clave de Solm e um participante foi melhor na melodia B. Na melodia A ele confundiu o 7 com o 6 e, no segundo compasso, no salto 1-5, fez 1-7 e seguiu escrevendo graus disjuntos quando havia graus conjuntos. Quase todos os participantes que não conseguiram escrever a síncope irregular na quarta questão, onde deveriam reescrever as durações reagrupando por U.T., também não escreveram na questão sete, B. No entanto, todos perceberam a presença da síncope na questão seis. Os que escreveram a síncope na questão quatro conseguiram escrever na questão sete, B. No gráfico abaixo, pode-se comparar como

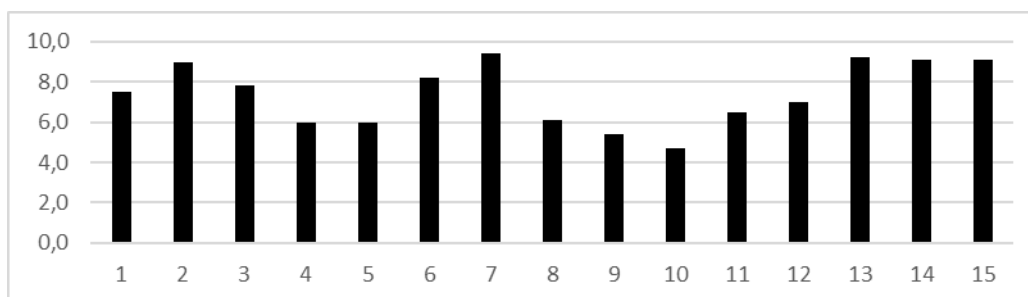
cada participante foi pontuado na escrita das duas melodias, em preto melodia A e em cinza melodia B.

Tabela 18 - Gráfico comparativo da escrita das melodias A e B.



Sobre a pontuação da segunda avaliação: todos os seis intervalos para circularem nas questões 1, 2 e 3 valem 0,3 cada; identificar o tipo de nota melódica na segunda questão, 0,2; na questão 4, os três primeiros compassos valem 0,3 cada, totalizando 1,2; na questão 5, cada acorde escrito vale 0,3, totalizando 1,8; na questão 6, a letra “a” vale 0,5, as letras “b” e “c”, 0,25 cada; os ditados, 2,0 pontos cada. As melodias foram corrigidas obedecendo a alguns critérios, tais como: número de compassos - 0,4; notas que incidem na cabeça dos tempos - 0,2; notas melódicas de passagem ou bordadura - 0,1; armadura de clave - 0,4 e cada U.T. - 0,2. A média final, com exceção de um participante que faltou bastante aos encontros, foi superior a 50%. Vale ressaltar que um dos dois integrantes que apresentava bastante dificuldade na afinação, no decorrer do semestre foi bastante preciso com relação às alturas na escrita das melodias. Abaixo, segue o gráfico da média dos que fizeram a segunda avaliação.

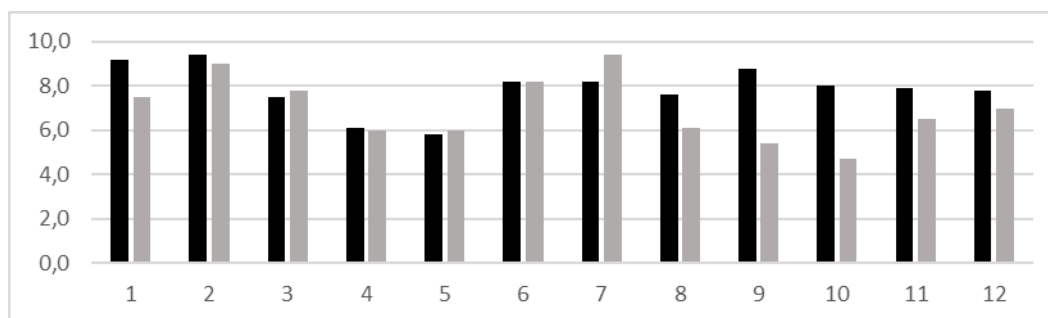
Tabela 19 - Gráfico da média dos participantes na segunda avaliação.



No gráfico abaixo, podemos comparar quantitativamente, por participante, as duas avaliações realizadas no decorrer do primeiro semestre. Doze integrantes estiveram presentes às duas avaliações, considerando que só na segunda havia questões voltadas para percepção melódica e rítmica, que totalizavam 5,0 pontos, enquanto que na primeira só havia uma

questão de percepção. Esta era voltada para a identificação da qualidade da tríade em P.M. ou P.m. e valia 3,0 pontos.

Tabela 20 – Gráfico comparativo das duas avaliações de Teoria 3, no primeiro semestre de 2017.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Percepção do pulso, compasso, divisão do tempo e síncope irregular.

Melódico: Identificar a tônica, o modo e os graus conjuntos, saltos entre o 1-5 e 5-1 das melodias.

Harmônico: Escrever os acordes de T- S e D das tonalidades de RéM e SibM.

Sistematização da escrita musical – teoria: Agrupamento das articulações por U.T. Circular intervalos de 2^am, 3^am e M dentro de um contexto melódico, intervalos, nota melódica de passagem e ortografia.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Nesta avaliação, solicitou-se aos participantes os conteúdos trabalhados no decorrer do semestre. Verifiquei que todos estão, a seu tempo e modo, praticando de diversas maneiras o que tem sido abordado e sistematizado nos encontros de Percepção e Teoria 3. Muitas vezes, o que é praticado em Percepção é sistematizados nos encontros de Teoria 3 e esses conteúdos sonoros fazem parte das músicas do cotidiano dos participantes e das músicas ensaiadas pelas OCGs.

Os integrantes avaliaram as atividades de Teoria/Percepção e foram tirando as dúvidas e participando da correção das questões da segunda avaliação de Teoria 3.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Este foi o último encontro antes do recesso do semestre. No primeiro encontro em agosto se recordará o que foi estudado até o momento; será importante vincular de forma mais clara e explícita os conteúdos musicais trabalhados nos ensaios das OCGs e aulas de instrumento com as atividades desenvolvidas em Percepção e Teoria. Desta forma, será necessário que todos obtenham a grade de pelo menos uma música, para que possamos analisar e verificar na partitura os conteúdos trabalhados e propor outras atividades para experimentá-los de outras formas. Uma das alternativas é se trabalhar de forma integrada todas as atividades musicais desenvolvidas no ECG, ensaios da OCGs, aulas de instrumento e de Teoria/Percepção, relacionando os saberes práticos e de sistematização musical ao repertório das OCGs.

7- Outras observações:

Foi bastante proveitoso ter corrigido as questões no mesmo dia, para que todos pudessem tirar suas dúvidas. Neste relatório são descritos a correção, as dúvidas que foram surgindo à medida que ia lendo os enunciados e a avaliação dos encontros de Percepção/Teoria 3. Considerei oportuno incluir no mesmo relatório a correção da avaliação escrita de cada participante.

ANEXO 7

RELATÓRIOS Percepção – professores e monitores

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **1** Local: ECG sala 2 Horário: 16h30min. às 18h30min. Data 17/02/2017

1 - Número de participantes: 5.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

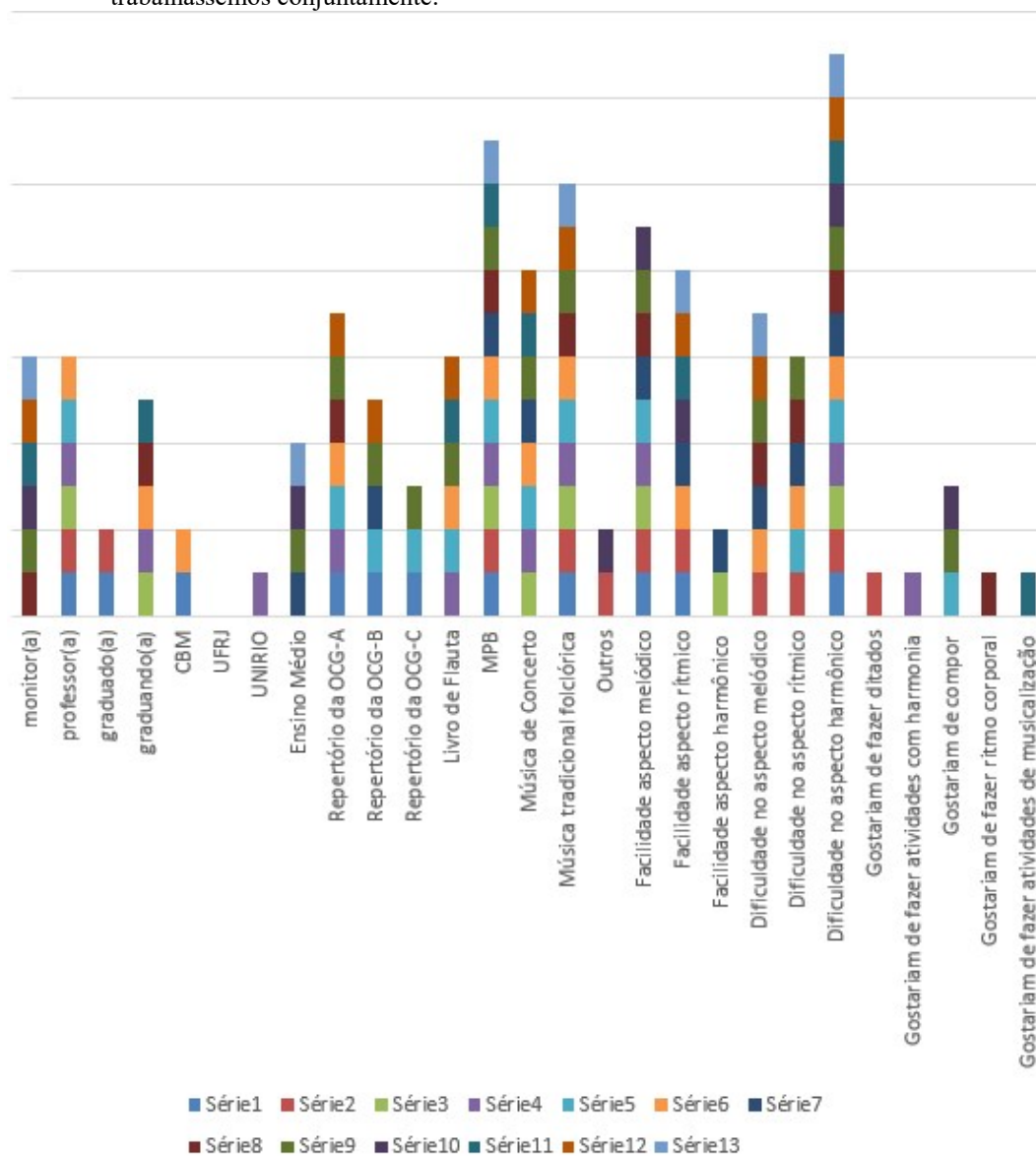
- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

No encontro havia dois professores e três monitores, sendo que um deles chegou quase ao final. Expliquei que esses encontros, que têm como objetivo trabalhar a percepção musical com os professores e monitores, fazem parte da minha pesquisa de doutorado, cujo foco é o trabalho que venho desenvolvendo no ECG. Distribuí um questionário para ser preenchido com as seguintes questões para que pudesse conhecer um pouco o perfil de cada participante e quais atividades o grupo gostaria que trabalhássemos conjuntamente. No questionário havia perguntas de múltipla escolha e uma discursiva, caso desejassem. As questões eram: 1) Monitor(a) ou professor(a); 2) Qual nível de estudo: graduado (a), graduando (a); ensino médio ou outro; 3) Em qual instituição de nível superior se formou ou está cursando; 4) O que gostariam de trabalhar nos encontros de percepção musical? Repertório da OCG-A, OCG-B, OCG-C, livros didáticos de flauta do ECG, MPB, música de concerto, música tradicional folclórica, e/ou outros gêneros musicais, quais?; 5) Em qual aspecto trabalhado na área da percepção musical você identifica que tem mais facilidade? melódico? rítmico? Harmônico?; 6) O que você gostaria que fosse mais trabalhado? leitura melódica? leitura rítmica? harmonia? e; 7) Sugestões de como poderíamos desenvolver o trabalho de percepção musical.

Após preencherem o questionário, conversamos sobre as facilidades e dificuldades que cada um percebia na parte rítmica, harmônica, melódica e o que gostariam de trabalhar nos encontros. Analisando a tabela dos treze questionários respondidos no decorrer dos primeiros encontros de Percepção – professores monitores, se pode observar que o grupo é composto, equilibradamente por monitores e professores; os mesmos identificam que a maior dificuldade é no aspecto harmônico e que gostariam de trabalhar com diferentes gêneros musicais.

Tabela 21 – Gráfico das respostas ao questionário para identificar quais atividades o grupo gostaria que trabalhássemos conjuntamente.



Toquei um acorde no teclado e pedi que emitsem uma altura. Como estavam tímidos, dei uma bola de soprar (bexiga) nº12 para que a enchessem sem deixar as bochechas inflarem. Dessa forma, foi trabalhado o apoio para a emissão vocal, o que facilita a projeção e torna a emissão vocal mais estável. O grupo foi se descontraído, pois alguns inicialmente tiveram dificuldade de encher a bola de soprar, e como esta atividade não parecia ter nenhuma implicação com o fazer musical o grupo ia se divertindo e tentando encher a bexiga. Sugeri que observassem seus corpos e verificassem o que estava acontecendo ao encher a bola. Voltei ao teclado e toquei outro acorde. A emissão ficou bem mais clara, o que foi observado

por todos. Em seguida, solicitei que cantassem a fundamental do acorde, exercício que foi repetido diversas vezes. Pude observar que quando mudava de posição ou invertia o acorde, alguns cantavam notas diferentes. Um dos integrantes cantava a nota mais aguda, pois a identificava por seu nome. Toquei diversas alturas em diferentes registros e pedi que ele a identificasse. Observei que trabalhava mais com o ouvido absoluto e identificava a altura mais aguda; de certa forma, ignorando o acorde. Conversamos sobre inversão dos acordes e chamei atenção para a importância da harmonia. Uma das integrantes concluiu, então, que se todos prestassem atenção à harmonia, a orquestra ficaria mais afinada. A mesma integrante relatou que uma professora de violino havia dito o quanto era importante ter a “nota no ouvido”, uma altura absoluta como referência para se afinar; concordando, acrescentei que também era muito importante ouvir a harmonia para afinar melhor. Voltei a tocar os acordes, mas havia o medo do erro. Falei que quando cantavam outra nota que compõe o acorde, a sonoridade do grupo ficava mais interessante, pois soava um intervalo, como de 3ªM ou de 5ªJ, ou todo o acorde. E, assim, analisamos algumas sonoridades obtidas pelo grupo.

Posteriormente, solicitei que cada um cantasse um pequeno gesto melódico, composto no máximo de duas alturas diferentes e que o próximo repetisse e acrescentasse outras duas ou três alturas. A finalidade inicial era a de que todos memorizassem o que estava sendo criado pelo grupo. Quando uma integrante concluiu, já havia quatorze alturas diferentes e a memória começava a falhar. Assim, pedi que identificassem a tônica e analisassem quais graus havíamos cantado. Uma das integrantes teve dificuldades, pois estava analisando o trecho melódico por intervalos e verificou que era mais fácil analisar por graus.

Por fim, distribuí uma folha contendo trechos de diversas melodias compiladas por Robert W. Ottman (1967, p. 14-15), que seria usada nos encontros de Percepção aos sábados e em Teoria 3. Analisamos e cantamos o cânone a quatro vozes de Haydn e pedi a um dos integrantes, que é regente, que desse as entradas. Assim, pudemos analisar e ouvir a harmonia formada pelas vozes.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: análise de um trecho melódico, criado pelo grupo, tendo a sonoridade da tônica como referência. Análise da tonalidade e modo do cânone.

Harmônico: T e t.

Sistematização da escrita musical – teoria: Inversão dos acordes P.M. e P.m.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo percebeu a importância da harmonia e da identificação da tônica de uma melodia.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à leitura e análise de melodias. Experimentar harmonizar melodias. Analisar a harmonia do repertório da orquestra.

7 - Outras observações:

Na reunião do dia 14/02 com a gestora, os professores, os coordenadores e a funcionária, ficou determinado que o melhor dia para o encontro de Percepção – professores e monitores seria às quintas-feiras, depois do ensaio da OCG-A. O encontro seria das 17h às 19h. Como antes havíamos acertado, em conversas durante o curso de férias e mesmo pelo grupo no *Whatsapp* criado para este fim, que o encontro ocorreria na sexta, comuniquei que já possuía compromisso na quinta, na primeira semana; portanto, excepcionalmente ele seria realizado na sexta dia 17/02.

Nessa reunião, também reiterei a importância de se compor partes com menor exigência técnica no instrumento, partes mais facilitadas, para alguns músicos poderem participar das OCGs. Assim, se poderia escrever novos arranjos, ou incluir estas partes para os músicos com menos experiência. Este encontro teve a presença de poucos integrantes porque o horário e o dia foram modificados na reunião do dia 14 de fevereiro. Nem todos poderiam comparecer ao primeiro encontro que foi marcado na sexta. Ficou acertado que os encontros irão ocorrer na quinta, após o ensaio da OCG- A.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **2** Local: ECG sala 2 Horário: 17h às 19h Data: 09/03/2017

1 - Número de participantes: 9.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do Grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

De início, expliquei para os que não estavam presentes no primeiro encontro que esta atividade faz parte da minha pesquisa de doutorado, cujo foco é o trabalho que venho desenvolvendo no ECG. A metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa é a pesquisa-ação e a participação de todos é fundamental para a ampliação da pesquisa. Distribuí o questionário para os nove integrantes que não estavam presentes ao primeiro encontro. Esclareci que ninguém seria identificado. Em seguida, perguntei o que gostariam de trabalhar. Responderam dizendo que deixariam a meu cargo escolher.

Para abordar o aspecto harmônico, pedi que emitissem a fundamental dos acordes que executava no teclado. Assim, pude conhecer algumas características do grupo, nos aspectos da afinação e identificação das alturas. Esse exercício foi repetido diversas vezes. Fui explicando e perguntando, quando necessário, qual era o grau que estavam cantando em relação ao acorde tocado. Com isso, falei sobre alturas absolutas e relativas. Em seguida, pedi que cantassem 1-5-4-(b)3-2-1, entoando no modo maior ou menor de acordo com o acorde tocado. Quando não entoavam a fundamental, logo percebiam que os graus não se encaixavam com a tríade tocada. Em seguida, dividi o grupo em três subgrupos, para que cada um deles cantasse uma nota do acorde P.M. Solicitei que andassem pela sala para ouvirem as outras alturas enquanto cantavam. O acorde que era P.M. passou para P.m. Perguntei se a qualidade do acorde era a mesma e alguns observaram que ela havia mudado. Repetimos a dinâmica e propus que mudassem propositalmente de P.M para P.m.

Em seguida, distribuí a folha *Funções principais: Duos* para analisarmos o nº1.

Exemplo musical 55 - *Funções principais: Duos*. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

FUNÇÕES PRINCIPAIS

DUOS

The image displays five musical examples, numbered 1 through 5, each consisting of a piano duo. Each example is written on a grand staff (treble and bass clefs).
 Example 1: 4/4 time signature, key signature of two sharps (F# major). The melody in the treble clef consists of eighth notes, while the bass clef provides a simple harmonic accompaniment.
 Example 2: 3/4 time signature, key signature of two sharps (F# major). The melody in the treble clef is more active with eighth notes, and the bass clef has a steady accompaniment.
 Example 3: 2/4 time signature, key signature of two flats (Bb major). The melody in the treble clef features a mix of eighth and quarter notes, with a more complex bass line.
 Example 4: 4/4 time signature, key signature of two sharps (F# major). The melody in the treble clef is composed of eighth notes, and the bass clef has a rhythmic accompaniment.
 Example 5: 6/8 time signature, key signature of two flats (Bb major). The melody in the treble clef is written in eighth notes, and the bass clef has a steady accompaniment.

Adriana Miana 03 2017

Fiz algumas perguntas para saber como identificavam a tonalidade. Alguns responderam dizendo que observaram a armadura de clave, a nota inicial e se havia alguma alteração na melodia. Pedi que cantassem a música “We will rock you”, ensaiada no curso de férias e que começa com a nota sol e a armadura de clave é fá#; portanto deveria ser SolM. Depois que cantaram, solicitei que arpejassem o acorde de tônica e verificaram que o modo é menor; portanto, a música estava em Mim na forma natural. Concluímos que olhar a armadura de clave, a nota inicial e observar a existência de alterações no sétimo grau na melodia não

responde com exatidão qual é a tonalidade da música. Verificamos ser importante analisar todo o texto atentos à harmonia. Voltamos ao duo nº1 e analisamos as vozes para, em seguida, fazer o mesmo com a harmonia. Fizemos a leitura musical cantada da primeira e segunda voz, separadamente, acompanhados pela harmonização ao teclado. Juntamos as vozes. O grupo foi dividido e cada subgrupo ficou responsável por uma das vozes. Cantaram até decorar. Recolhi as folhas e solicitei que trocassem de vozes: quem estava cantando a primeira voz cantaria a segunda e vice-versa. Pediram para repetir até decorarem a outra voz. Finalmente, ficamos alternando com um subgrupo cantando a primeira voz e, em seguida, a segunda. O outro subgrupo cantaria a segunda e, em seguida, a primeira voz.

A seguir, perguntei quais graus compõem os acordes de T-S-D e como poderíamos fazer o encadeamento T-S-T-D. Dividimos o grupo em três subgrupos e cada um deles cantou uma das linhas abaixo. Foi estabelecido que cada acorde soaria quatro tempos. Posteriormente, foram feitos improvisos individuais vocalmente sobre a harmonia. Para finalizarmos, falei que todos poderiam improvisar e solicitei a um dos regentes que encerrasse o improviso coletivo quando achasse conveniente. Quando ele encerrou, perguntei ao grupo em qual função estavam. Reconheceram que era T.

Tabela 22 - Tabela harmônica T-S-T-D.

	T	S	T	D
Subgrupo 3	5	6	5	5
Subgrupo 2	3	4	3	2
Subgrupo 1	1	1	1	<u>7</u>

Fotos 104 e 105 - Participantes improvisando vocalmente sobre a base harmônica T-S-T-D.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Leitura musical cantada do duo nº 1, improviso melódico sobre a base harmônica

T-S-T-D

Harmônico: Análise harmônica da folha “Duo” nº1, encadeamento dos acordes das funções principais.

Sistematização da escrita musical – teoria: Como saber qual é a tônica e o modo de uma música. Graus que compõe os acordes de T-S-D.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo analisou e tirou dúvidas sobre como identificar a tonalidade de uma música. No decorrer do trabalho, a emissão vocal foi ficando mais clara em relação ao modo. O grupo foi se soltando vocalmente e conseguiram improvisar com desenvoltura sobre uma base harmônica.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à leitura de duos e analisar o tom, o modo e a harmonia. Harmonizar melodias. Analisar a harmonia do repertório da orquestra.

7 - Outras observações:

Este encontro teve a presença de monitores, professores e/ou regentes. O próximo encontro ocorrerá no dia 23 de março. Na próxima quinta, dia 16, será a formatura do ex-aluno e professor do ECG, Thiago de Souza Monteiro, no mesmo horário do encontro; portanto o encontro foi suspenso.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **3** Local: ECG sala 3 Horário: 17h às 19h Data: 23/03/2017

1 - Número de participantes: 6.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Os integrantes desta atividade são, em sua maioria, músicos da OCG-A. Como não houve ensaio dessa orquestra, muitos não compareceram. Os presentes, integrantes da OCG-B e moradores da comunidade Grota do Surucucu, observaram a ausência de algumas pessoas, mesmo elas tendo se comprometido a ir. O encontro do dia 17 havia sido suspenso por mim, pois iria assistir à cerimônia de formatura de um ex-estudante do ECG. Assim, houve uma descontinuidade, o que também pode ter contribuído para a ausência dos demais.

Antes do encontro, ficamos conversando, no primeiro andar, sobre a apresentação do dia anterior, “Do BarrOco ao BarrAco”, realizada no Espaço Cultural do BNDES. Para começarmos as atividades de percepção musical, como de costume, perguntei o que gostariam de trabalhar. Dessa vez, pediram que trabalhássemos harmonia. Fomos, então, para a sala 3, que tem piano e quadro branco. Cantamos e escrevemos no quadro a melodia *Atirei o pau no gato*, seguindo o roteiro: qual é o pulso; qualidade do compasso; tipo de início; quantidade de compassos; grau no tempo forte do compasso e, por fim, os outros graus. Solicitei que escrevessem em graus, pois uma integrante sabia as notas da melodia na tonalidade de DóM, mas estava cantando no tom de LáM. Conversamos sobre altura absoluta e relativa. Em seguida, perguntei quais graus formam os acordes das funções principais T, S e D. Partindo destas sistematizações, começamos a harmonizar a melodia. Perguntaram como poderiam fazer para harmonizar se não tivessem ou não soubessem tocar um instrumento harmônico. Sugeri que arpejassem antes de cada compasso o acorde ou pedissem a três colegas que cantassem a harmonia enquanto cantassem a melodia, dentre outras possibilidades. Voltando à melodia “Atirei o pau no gato”, no primeiro compasso alguns acharam que era D e outros T. Perguntei o porquê de cada opção; assim, pude verificar que alguns pensavam que a primeira

nota de cada compasso era a fundamental do acorde. Escrevi as opções de harmonia que propunham para tocar ao piano enquanto cantavam a melodia. Ao tocar enquanto cantavam, escolheram a T para o primeiro compasso. No segundo compasso, escolheram D e T. Repeti o processo de tocar para que cantassem e optaram por T. O resultado final da escrita do ritmo e dos graus que compõe a melodia e da harmonização escolhida segue abaixo:

Exemplo musical 56 - *Atirei o pau no gato* escrito o ritmo e os graus e a harmonia escolhida pelo grupo.

The musical notation for Example 56 consists of two staves. The first staff is in treble clef with a 4/4 time signature. It contains four measures of music. Below the notes are fingerings: 5, 4 3 2 3 4, 5 5 5 6 5, 4 4 4 5 4, 3 3 3 1 1. Chords are labeled T, T, S, T. The second staff is in bass clef and contains four measures of music. Below the notes are fingerings: 6 6 6 7 6, 5 5 5 3 4, 5 3 4 5 4 3 2, 1 1. Chords are labeled S, T, T, D, T.

Para sistematizar as notas melódicas, questionei por que o 4 e o 2 estavam no primeiro compasso. Um integrante perguntou sobre escapada, pois havia ouvido falar sobre esta nota melódica na escola municipal¹⁵ onde estuda, sem conseguir compreendê-la. Assim, expliquei as características de todas as notas melódicas: bordadura; passagem; retardo; antecipação; escapada e apojatura. Analisaram a melodia e verificaram a presença de passagens e bordaduras. A fim de que pudéssemos praticar o conteúdo, solicitei que fizéssemos variações utilizando as notas melódicas. Escrevemos a variação na primeira frase e pedi que improvisassem na segunda; fui ao piano e cantaram do início ao fim utilizando bordaduras.

Exemplo musical 57 – *Atirei o pau no gato*. Uma variação da primeira frase com nota melódica, bordadura. A cada improviso criado na segunda frase, determinar o tipo de nota melódica a ser empregada.

The musical notation for Example 57 consists of two staves. The first staff is in treble clef with a 4/4 time signature. It contains four measures of music. Below the notes are fingerings: 5, 4 3 2 3 4, 5 6 5 4 5 6 5, 4 5 4 3 4 5 4, 3 4 3 2 3 1 1. The second staff is in bass clef and contains four measures of music. Below the notes are fingerings: 6 6 6 7 6, 5 5 5 3 4, 5 3 4 5 4 3 2, 1 1.

¹⁵ Em Niterói, há o “Programa Aprendiz: música nas escolas”, que oferece atividades musicais nas escolas municipais. Disponível em: <<http://www.aprendizmusica.com.br/o-aprendiz>>. Acesso em: 27/03/2017.

Finalizamos o encontro com todos cantando, fazendo uma percussão corporal que dava uma base rítmica para que cada um pudesse improvisar juntamente com a base harmônica. Solicitei que escrevessem, em casa, uma melodia com a base harmônica T-T-S-D' T-S-D-T e que a trouxessem para o próximo encontro. A proposta de criar uma melodia foi postada no grupo do *Whatsapp* “Percepção-prof e monitores” para que todos tomassem conhecimento dela, bem como as fotos tiradas do quadro.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Sistematização do ritmo da melodia *Atirei o pau no gato* e criação de uma base rítmica para acompanhar o improviso melódico, percussão corporal.

Melódico: Escrita em graus da melodia *Atirei o pau no gato*.

Harmônico: Graus que compõem os acordes das funções principais. Harmonização da melodia *Atirei o pau no gato*.

Sistematização da escrita musical – teoria: Funções principais e características das notas melódicas: bordadura; passagem; retardo; antecipação; escapada e apoiatura.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo tirou dúvidas sobre como escolher a harmonia para uma melodia. Cantaram mais conscientes da diferença entre as notas que compõem o acorde e as notas melódicas. Improvisaram com desenvoltura sobre a base rítmica e harmônica utilizando bordaduras.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à escrita de melodias, harmonização, análise e leitura de melodias e duos.

7 - Outras observações:

Uma integrante, já graduada em música, e professora do ECG, pôde compreender como se faz harmonização de uma melodia simples, evidenciando ser esta atividade proveitosa também para os professores do ECG.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **4** Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 19h Data: 30/03/2017

1 - Número de participantes: 6.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

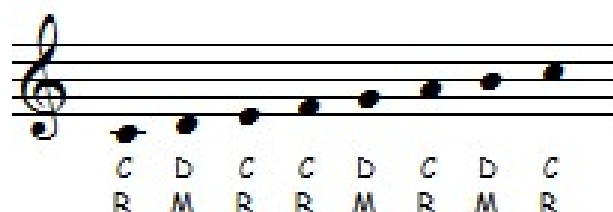
Ao chegar à OCG-A, estava ensaiando no piso inferior; a temperatura já estava mais amena na cidade. Pela segunda semana consecutiva, houve tiroteios na comunidade. Havia a possibilidade de o ensaio da OCG-A ser cancelado, o que não ocorreu. Os integrantes da orquestra se comunicaram, em tempo real, via grupo no *Whatsapp*. É por meio desse recurso que todos são informados se as atividades serão mantidas ou não. Muitos moram na comunidade e avisam aos não moradores integrantes das atividades do ECG se podem se encaminhar para lá.

Às 17h30min, começamos as atividades com quatro participantes que estiveram presentes na semana passada e mais dois que não haviam comparecido. Perguntei o que gostariam de trabalhar, e foram unânimes em dizer harmonia. Para rever o conteúdo trabalhado e dar continuidade ao encontro passado, escrevi a melodia harmonizada “Atirei o pau no gato” e solicitei aos que não estavam presentes na semana anterior que falassem qual era a harmonia. O que tocava violão respondeu com mais rapidez, harmonizando a melodia com T, S e D. Após a harmonização, aproveitei para recordar as notas melódicas de passagem e bordadura. Em seguida, para verificar se todos percebiam a sensação de repouso na tônica, comecei cantando os motivos iniciais de “Atirei o pau no gato” e, logo após, improvisei modulando para o tom do terceiro grau. Ao pedir que cantassem a tônica, só um integrante entoou a primeira tônica. Outra perguntou o que era dominante secundária, pois havia percebido que a primeira tônica era diferente da segunda. Outros não perceberam que ela havia se modificado. Expliquei que só a D do tom é a principal e que todas as outras são secundárias, mostrando que no tom de DóM o acorde de B7 é uma D secundária, pois é a D

do DTIII. Logo em seguida, pedi que cantassem a melodia “Carinhoso” de Pixinguinha e perguntei qual era a tônica e o modo. Solicitei que cantassem outra vez e, no oitavo compasso, fiz um gesto para que parassem. Pedi que entoassem a tônica e a terça, para que respondessem qual era o modo. Perguntei se a primeira e a segunda tônica eram iguais. Ficaram hesitantes mas, ao cantarem outras vezes, notaram que eram diferentes. Aproveitei para perguntar qual era a nota melódica do primeiro pequeno motivo de *Carinhoso*, ao que disseram se tratar de uma passagem.

Posteriormente, começamos a falar de dissonâncias e consonâncias. Para exemplificar que dissonância pode ser compreendida como alturas que têm poucos ou nenhum harmônico em comum, solicitei a uma integrante que entoasse e sustentasse uma altura e comecei a entoar concomitantemente uma 2ªm abaixo. Ouviram e identificaram como “batimento” e “dissonância”. Em seguida, com a nota pedal em dó, toquei ao piano intervalos para que me respondessem se era consonante ou dissonante. Em seguida, pedi que todos cantassem a altura de dó e comecei a entoar graus da escala de DóM. Solicitei que indicassem com gestos se deveria sustentar a altura emitida, ou resolver em um outro grau, por movimento descendente ou ascendente, até encontrar um repouso. Assim, fui ao quadro e escrevi o que haviam respondido, indicando com as letras “C” consonância; “D” dissonância; “R” repouso e “M” movimento.

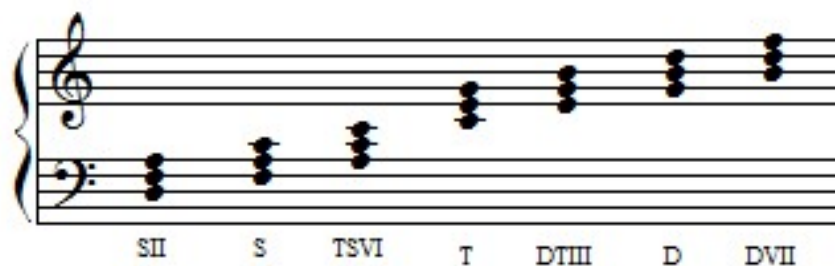
Exemplo musical 58– Modo maior e a relação entre a tônica e os outros graus da escala, movimento ou repouso e consonância ou dissonância.



Agrupamos todos os graus que foram classificados como consonantes e que dentro do contexto tonal provocam uma sensação de repouso com primeiro grau da escala, os 1, 3 e 5 graus que são os graus que formam o acorde de T, classificados como consonância e repouso “CR”. Prosseguimos agrupando as dissonâncias e movimento “DM”, os graus que formam o acorde de D e, as consonâncias e movimento “CM” que formam o acorde de S. Em seguida, escrevi o acorde de D, uma 5ªJ acima da T e a S 5ªJ abaixo de T. Escrevi os acordes substitutos de T, S e D, que são aqueles que têm duas notas comuns com uma das funções T, S ou D. A exemplo, o SII tem a fundamental e a 3ª em comum com o acorde de S, portanto

soa como uma S sobre o II. No exemplo musical 59 se pode identificar os acordes substitutos das funções principais, pois estes têm as letras iniciais destas funções (SPOSSOBIN, 1955, p. 108).

Exemplo musical 59 – Quadro das funções principais e os acordes substitutos das mesmas (SPOSSOBIN, 1955, p. 108)



Em seguida, fui ao piano e toquei T-S-D-T, substituindo aos poucos cada uma dessas funções. Acharam difícil saber qual era o acorde utilizado. Expliquei que é por este motivo que os acordes são substitutos, pois a diferença entre estes, os de mesma função, é sutil. Também informei que aos poucos iríamos trabalhar de diferentes formas este conteúdo no decorrer do semestre, analisando, escrevendo e lendo variadas músicas com os conteúdos harmônicos.

Para finalizar, solicitei ao único integrante que havia escrito a melodia com a base harmônica T-T-S-D' T-S-D-T que a tocasse, com o intuito de a analisarmos auditivamente. Ele tocou a melodia na flauta doce soprano e eu, ao piano, a harmonia. Os integrantes ouviram. Em seguida, perguntei quais notas melódicas havia utilizado e em qual compasso. Para que ficassem mais claras auditivamente, solicitei que arpejassem o acorde de T para identificarem quais notas eram diferentes do arpejo. Assim, conseguiram detectar e nomear a maioria das notas melódicas utilizadas. Por vezes, confundiam as bordaduras, graus conjuntos, com as notas reais que faziam saltos de 3^a.

Arpejamos os acordes de T-S e D (1-3-5'1-4-6'7-2-5'1). Pedi que cantassem várias vezes ao dia; assim, ficariam mais fluentes com os arpejos das funções principais para podermos posteriormente substituí-las por acordes de mesma função e, posteriormente, acrescentaríamos as D secundárias.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Sensação de repouso gerado pela tônica. Audição e análise de um trecho da música “Carinhoso” e da melodia composta por um integrante.

Harmônico: Consonância e Dissonância. Graus que compõem os acordes das funções principais e os acordes substitutos. Arpejo de T-S e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Funções principais, acordes substitutos, D principal e as secundárias. Características das notas melódicas de bordadura e passagem.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo tirou dúvidas sobre D secundária e acordes substitutos das funções principais. Ouviram com atenção, tentando perceber a diferença entre as notas que compõem o acorde e as notas melódicas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à escrita de melodias, harmonização, análise e leitura de melodias e duos. Harmonizar a melodia “Atirei o pau no gato”, explorando possibilidades de utilizarem D secundária.

7 - Outras observações:

Alguns integrantes tiveram questões pessoais e não puderam assistir ao encontro, mas todos justificaram suas ausências. Estes encontros têm se consolidado, até o momento, como um espaço adequado para trabalhar a compreensão dos conteúdos mais voltados para os aspectos harmônicos.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **5** Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 19h30min. Data: 06/04/2017

1 - Número de participantes: 6.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Às 17h30min, começamos as atividades com três participantes que compareceram na semana anterior e mais três que não haviam estado presentes. Como de costume, perguntei o que gostariam de trabalhar; alguns solicitaram que fizéssemos uma dinâmica no elástico-pentagrama. Pediram também que continuasse com os conteúdos harmônicos. Fiz uma revisão do que havia trabalhado na semana passada – funções principais e campo harmônico do modo maior – para os três que não puderam comparecer. Para isso, solicitei a uma das integrantes que cantasse uma altura e a sustentasse. Assim, fui cantando harmonicamente intervalos pedindo que informassem se era consonante ou dissonante. Em seguida, fiquei tocando uma nota pedal ao piano e solicitei que cantassem as outras alturas que tocava ao piano fora da ordem sequencial dos graus. Comecei com o 7 e perguntei se gostariam de subir ou descer até entoarem uma altura que desse a sensação de repouso; o mesmo foi feito com o 4, 2, 6, 3, 1 e 5. Escrevi no quadro o que haviam respondido, indicando com as letras “C” consonância; “D” dissonância; “R” repouso e “M” movimento. Harmonizamos cada grau da escala com as funções principais.

Exemplo musical 60 – Harmonização de cada grau da escala maior com as funções principais.

	T	D	T	S	T	S	D	T
	C	D	C	C	C	C	D	C
	R	M	R	M	R	M	M	R

Em seguida, refizemos o quadro com os acordes que substituem as funções principais. Fui ao piano e toquei T- S – D -T. Depois troquei uma função principal por um acorde substituto T-SII₆-D-T. Pude observar que não percebiam a diferença entre os encadeamentos. Percebiam a diferença entre as funções principais T – S e D, mas quando estas eram substituídas por acordes de mesma função, não percebiam a diferença. Assim, expliquei que alguns acordes são bem parecidos sonoramente; por isso são chamados de acordes substitutos das funções principais. Logo após, toquei outros encadeamentos, como T-TSVI-D-T e T-S-D-TSVI₆.

Exemplo musical 61 – Encadeamentos harmônicos com os acordes substitutos das funções principais, T-TSVI-D-T e T-S-D-TSVI₆.

The image displays two musical staves, each with four measures. The first staff shows a progression of chords: T, S, D, T. The second staff shows a progression: T, SII₆, D, T. Each measure contains a piano-style chord diagram with notes on a grand staff (treble and bass clefs).

Como no encontro passado havíamos analisado um trecho da música “Carinhoso”, mostrei uma partitura com a melodia e a cifra alfanumérica. Pedi que analisassem quais eram as funções dos acordes. Como há várias D secundárias, expliquei a estrutura do acorde de D7, uma tríade maior, P.M. com 7^am. A D7 do tom é a principal; as outras são D7 de outros graus da escala; portanto, D7 secundárias. Assim, identificaram as D7 secundárias.

Já que haviam solicitado que trabalhássemos com o elástico-pentagrama, propus que passassem um P.M. com as mãos enquanto arrumava o elástico-pentagrama na sala. Passei as três alturas e, em um determinado momento, solicitei que identificassem se havia três alturas. Concluíram que a 5^aJ não estava soando. Passei outras três alturas diferentes e, logo após, pedi que identificassem as alturas que estavam soando. Depois de algum tempo, identificaram que a 3^aM não estava sendo emitida. Passei outro P.M. e, quando terminei de arrumar o elástico-pentagrama, a tríade ainda soava.

Foto 106 - Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura. Passando três alturas que formam um acorde P.M.



Coloquei-me no elástico-pentagrama entoando uma altura e pedi que formassem uma tríade. Consideraram que eu estava emitindo a fundamental do acorde. As integrantes que se colocaram na 7ªM estavam entoando uma 8ªJ. Outro integrante que estava no mesmo espaço comigo entoava uma 3ªM. Assim, pedi que observassem o que estava soando. E fomos ajustando as alturas de acordo com a posição onde haviam se colocado no elástico-pentagrama. As que estavam na 7ªM disseram que a resolução da dissonância era ascendente, pois a atenção delas estava voltada somente para a altura que estavam emitindo. Alguns acharam que o acorde que estávamos entoando era de D7. Relembrei que a 7ª da D é o 4; portanto a resolução é descendente, como havíamos observado no início do encontro. Que o 7 e o 2 resolvem no 1 e que o 4 resolve no 3. Portanto, elas estavam emitindo uma 7ªM e não uma 7ªm.

Depois, solicitei que me indicassem como poderíamos encadear os acordes T-S-D-T. Duas integrantes que não puderam estar nos últimos encontros gostaram de saber que os graus correspondiam aos graus da escala maior ou menor em diferentes tonalidades, observando que os conhecimentos adquiridos na Teoria Musical faziam agora mais sentido com a percepção musical. Expus que a altura relativa estava mais ligada ao canto, pois o âmbito vocal é muitas vezes menor que o instrumental, e que a altura absoluta está ligada à posição da mão no instrumento, que, no caso de todos ali, é de corda friccionada. Expus também que o instrumentista deve trabalhar a transposição, pois se estiver tocando com uma cantora ou cantor, precisa se adaptar à tonalidade de quem canta. Assim, construímos o encadeamento harmônico de T - S - D - T a três vozes e cantamos.

Expliquei o empréstimo modal entre os modos maior e menor. O modo menor empresta ao modo maior o b6, 6ªm. Informei que esta escala é também conhecida como escala maior harmônica. Nesta escala o encadeamento T - S - D - T será a subdominante do modo menor, s, portanto será T - s - D - T.

Tabela 23 – Encadeamento harmônico com empréstimo entre os modos maior e menor, escala maior harmônica, T-s-D-T.

T	s	D	T
5	b6	5	5
3	4	2	3
1	1	7	1

Logo após, fizemos o encadeamento harmônico utilizando a dominante da dominante, DD7 e cantamos T-S-DD⁷-D-T. As setas, →, indicam que os graus são pertencentes a próxima tonalidade, ou seja, a DD7 na tonalidade de RêM é o acorde de E7, tríade de mi maior com 7^am. Portanto o 7→ é a nota sol#, o 5 da tonalidade de LáM (Exemplo musical 62).

Tabela 24 – Tabela harmônica com dominante secundária T- S - DD7 - D -T.

T	S	DD7	D	T
5	6	7→	5	5
3	4	5→	2	3
1	1	4→	7	1
1	4	2→	5	1

Exemplo musical 62– Encadeamento harmônico com dominante secundária T- S - DD7 - D -T.

T S DD7 D T

Para finalizarmos, pedi que todos fossem para o elástico-pentagrama. Ao se posicionarem na segunda linha, disse que improvisaria uma pequena forma musical que deveria ser repetida por todos. Após repetirem deveriam andar sobre o elástico-pentagrama indicando as alturas observando que, ao cantarem uma nota alterada ascendentemente, todos deveriam levantar o braço direito. E se fosse alterada descendentemente, deveriam levantar o braço esquerdo. Assim, ao entoar 1-2-7→3-3-1, alguns não perceberam a alteração e andaram 1-2-3-4-1; outros consideraram 1-2-b3-3-1. Perguntei se era o 2 elevado, o que transformaria o 2 grau em 7→ do 3, ou se era b3. Solicitei que cantassem e verificassem em qual direção, ascendente ou descendente, percebiam que se resolvia a tensão. Concluíram que era ascendentemente. Assim, expliquei que estava soando como o 7→ do 3. Cantei outro motivo melódico, agora sem alterações, 1-5-4-3-2-3. Alguns substituíram o último 3 por 1. Cantei todas as opções que eram andadas no elástico-pentagrama, para que pudessem observar a diferença. Logo após, solicitei a uma das integrantes, que é graduanda, que entoasse um novo motivo melódico. Ela cantou 1-5-7→5-5-1. Fizemos o mesmo procedimento anterior, de cantar todas as opções. Por fim, ela emitiu um novo trecho, 3-5-7→5-5-3. Como o trecho começava pelo 3, dificultou-se a sistematização para muitos integrantes.

Fotos 107 e 108 - Participantes caminhando no elástico-pentagrama os motivos melódicos criados por uma integrante.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Sensação de repouso gerado pela tônica. Memorização de pequenos trechos melódicos e sistematização dos mesmos. Emissão de trechos melódicos utilizando notas cromáticas.

Harmônico: Consonância e Dissonância. Graus que compõem os acordes das funções principais e os acordes substitutos. Estrutura do acorde de D. Análise da harmonia da música “Carinhoso” identificando as D secundárias. Emissão de tríades e de encadeamentos T-S-D-T; T-s-D-T e T-S-DD7-D-T.

Sistematização da escrita musical – teoria: Funções principais, acordes substitutos, empréstimo modal e D principal e as secundárias.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo emitiu as alturas com mais clareza quando utilizaram a sílaba “tá” para entoarem os graus. Cantaram e perceberam a diferença entre as alterações ascendentes e descendentes. Tiraram dúvidas sobre os acordes substitutos das funções principais. Sistematização da estrutura do acorde de D. Identificaram as D → secundárias em uma partitura com cifras alfanuméricas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à escrita de melodias, harmonização, análise e leitura de melodias e duos. Harmonizar a melodia “Atirei o pau no gato” explorando possibilidades de se utilizar a D secundária. Analisar a harmonia do repertório da OCG-A.

7 - Outras observações:

Há uma parcela dos integrantes que não consegue comparecer a todos os encontros. Mesmo assim, os conteúdos têm sido aprofundados. Alguns integrantes tiveram questões pessoais e não puderam comparecer. Todos justificaram suas ausências. Os encontros têm se consolidado, até o momento, como um espaço adequado para trabalhar a compreensão dos conteúdos mais voltados para os aspectos harmônicos. Observo que alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal. Vários conteúdos sistematizados e utilizados na prática dos integrantes no ECG não são correlacionados com a prática musical. A percepção musical vem se consolidando neste espaço entre a sistematização e a conscientização da prática musical. Uma integrante, já graduada, que não pôde comparecer aos últimos encontros, fez um relato sobre as atividades realizadas: “Muito produtiva a aula de hoje”.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **6** Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 19h30min. Data: 20/04/2017

1 - Número de participantes: 10.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

No dia 14 de abril, não houve encontro com os monitores e professores, porque todas as atividades do ECG foram canceladas pela proximidade do feriado da Semana Santa.

Quando chego às quintas-feiras no ECG geralmente a OCG-A ainda está ensaiando. O término previsto é às 17h. Desta vez, o regente e os músicos estavam conversando e o relógio marcava 16h45min. Perguntei se estavam em um intervalo do ensaio ou se já haviam terminado. Responderam que o regente queria fazer ensaio de naipe, com os primeiros violinos. No último ensaio que havia presenciado, no dia 06 de abril, comentei com o regente que as arcadas dos primeiros violinos estavam diferentes entre os músicos e que talvez fosse interessante que fizessem ensaios de naipe. Ele chamou o spalla e solicitou que ele passasse as arcadas para os violinistas. O spalla disse que bastava os outros copiarem. É comum entre os músicos das orquestras a prática de copiarem as arcadas, pois isso ajuda na afinação do naipe. Quando voltaram a ensaiar, o regente solicitou que todos tocassem a escala de DóM, primeiro uma nota de quatro em quatro tempos, depois de dois em dois, cada altura com uma arcada, ascendente ou descendente. Depois desse exercício de afinação, começaram a ensaiar o repertório. Fui para a sala 3 organizar o espaço físico, pois sempre está com as carteiras em fileiras. Como de costume, arrumei as carteiras em formato de meia-lua. Também estendi o elástico-pentagrama para não perdermos tempo arrumando-o, caso fôssemos utilizá-lo como no encontro passado. Um dos integrantes que atualmente cursa graduação em arquitetura e tem aulas às 20h na universidade solicitou que começássemos tão logo acabasse o ensaio; assim, ele poderia participar dos encontros.

Quando alguns estavam presentes, perguntei o que gostariam de trabalhar. Responderam “harmonia”. Solicitei que ficassem de pé para passarmos o som, atividade de

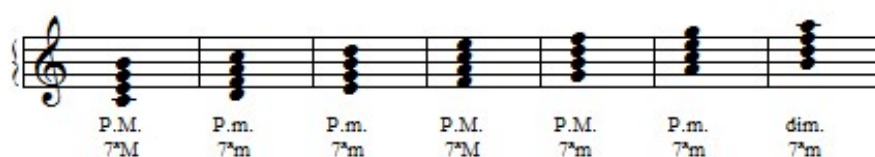
passar uma ou mais altura. Primeiramente, passei os sons que formavam um acorde P.m., fundamental, 5ªJ e 3ªm e depois de os integrantes identificarem os intervalos, passei 3ªm, 5ªJ e fundamental. Depois de algum tempo, solicitava aos que estavam com os sons que fossem até o centro da sala, para os outros identificarem quem estava com qual intervalo. Uma das integrantes que confundiu a 5ªJ com a 8ªJ disse que era a primeira vez que acontecia isso com ela. Comentei que isso era comum, pois os dois intervalos são consonâncias perfeitas. Para que pudesse fazer uma identificação com mais precisão, era bom que cantasse uma das alturas e chegasse até a outra por graus conjuntos, tendo em vista que cantar e contar na maioria das vezes gera um bom resultado. Ao se cantar uma altura que se quer identificar é bom que a emita e desça por graus conjuntos até a tônica. Assim, cantar e contar quantas alturas há entre os graus permite saber qual é o grau. Exemplo, se um participante está emitindo o 5 e não sabe que este é o 5, basta descer por graus conjuntos e contar quantas alturas cantou, ou seja, cantar as cinco alturas que há entre os graus. Observa-se que em música se conta inclusive a altura inicial e a final, ou seja, se canta a altura desconhecida, as alturas entre os graus e a tônica, o que totalizará cinco alturas. Adotamos para todos os acordes o procedimento de irem ao centro da sala para todos identificarem quem estava emitindo qual intervalo dos acordes passados. Como o resultado foi bastante satisfatório com os P.m., passei a acrescentar as 7ª. O primeiro acorde foi P.M com 7ªM e o segundo P.M com 7ªm. As tétrades passadas depois de algum tempo foram modificadas, ou seja, o primeiro acorde maior com 7ªM, estava soando uma tríade com a fundamental dobrada; a segunda tétrade, com a tríade maior e 7ªm estava soando uma 6ªM, em relação a fundamental do acorde, no lugar da 7ªm.

Fotos 109, 110 e 111 - Atividade de passar o som, com as mãos em concha, para o colega reproduzir a altura.
Passando quatro alturas formando tétrades.



Logo após, escrevi os acordes e perguntei a qualidade das tríades e das 7ª para explicar o campo harmônico no modo maior. Escolheram a tonalidade de DóM.

Exemplo musical 63 – Campo harmônico do modo maior. Qualidade das tríades e tétrades formadas sobre cada grau da escala.



Um dos integrantes não compreendia a contagem de tons e semitons para definir a qualidade dos intervalos. Expliquei que ao todo a 8ªJ tem seis tons e a 5ªdim. 4ªaum. possui três. Exemplifiquei com 7ªM, que tem cinco tons e meio, pois está muito próxima à 8ªJ. Expliquei ainda que outra maneira de saber a quantidade e a qualidade dos intervalos é pensar nas inversões dos mesmos. Uma 2ªm tem um semitom; portanto, sua inversão, que é uma 7ªM, tem cinco tons e meio. Fizemos alguns exercícios oralmente para trabalhar os intervalos em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Outra dúvida em relação aos intervalos que se apresentou entre os integrantes era de que havia nomes diferentes, mas com sonoridade idêntica. Fui ao piano e toquei Fá-Láb ou Fá-Sol#. Perguntei como soava e me responderam que se tratava de uma 3ªm. Toquei a escala de Lám, na forma harmônica, e após fazer um pequeno improviso, perguntei se associavam a sonoridade a algumas novelas, como “Caminho das Índias”, de 2009; “O Clone”, de 2001, que tinha uma personagem “Jade”, interpretada por Giovanna Antonelli, todas transmitidas pela Rede Globo. Disseram “sim”. Falei que estavam ouvindo este intervalo como uma 2ªaum. Fá-Sol#, sexto e sétimo graus de Lám. Passei a tocar as mesmas alturas modificando o contexto sonoro; inseri o intervalo na tonalidade de LábM. Perguntei se ainda eram remetidos à sonoridade das novelas, ao que responderam “não”. Assim, expliquei que agora estavam ouvindo como 3ªm Fá-Láb. Toquei outro exemplo, agora harmonicamente, com o intervalo de 6ªm Dó-Láb ou 5ªaum. Dó-Sol#. Toquei dois acordes Dó-Mi-Sol# e Dó-Fá-Láb. Logo após, perguntei se os mesmos eram consonantes ou dissonantes, estáveis ou instáveis. Assim, perceberam a diferença das sonoridades obtidas e verificaram que o contexto modifica a percepção musical das alturas.

Voltamos às tétrades. Expliquei que poderíamos dividir inicialmente as tétrades em duas categorias: estáveis ou instáveis. As que são formados só por 5ªJ, são estáveis, e as que têm uma 5ªdim são instáveis. Disse também que na atividade anterior, de passar o som, o grupo havia resolvido o grau ou a 7ª. No primeiro acorde, como a 7ª era M, compreenderam como sensível e resolveram. No segundo, como era P.M com uma 7ªm, o que forma um acorde de D7, resolveram a 7ª descendentemente.

Em seguida, com a autorização prévia do regente, distribuí as melodias que Rafael Barros Castro compôs e utilizou como material didático no curso de regência ministrado dentro da programação do curso de férias do ECG. Após verificarem a tonalidade da primeira melodia, perguntei qual a harmonia mais adequada para cada compasso. Três integrantes responderam que no primeiro compasso era D e no terceiro SII. Alguns integrantes, mesmo graduados, pensavam que a primeira nota do compasso era a fundamental do acorde. Expliquei ser importante analisar todas as notas do compasso para escolher a harmonia, pois a melodia pode começar em qualquer nota do acorde. Não falei da nota melódica, apojatura, por compreender que, neste momento, poderia gerar mais dúvidas. Em seguida, solicitei que analisassem quais eram as notas reais, que fazem parte do acorde, e quais as notas melódicas. Toquei todas as possibilidades que deram e ao cantarem com a harmonia proposta, tocada ao piano, escolheram:

T-T-D-T ' S-T-D7-T ' D7→TSVI-DD7-D-T-SII7-D7-T

Dando continuidade, informei as características das notas melódicas. Solicitei que analisassem quais havia na melodia. Passei a explicar as características de cada uma delas: passagem e bordadura são notas melódicas que se encontram no tempo fraco ou na parte fraca do tempo, que estão entre duas notas reais e estas notas melódicas ocorrem em grau conjunto. A passagem está entre duas notas reais de diferentes alturas e a bordadura, entre duas notas reais de mesma altura. Para ouvirem estas notas melódicas, solicitei a duas integrantes que cantassem uma 5ªJ e cantei 3-2-3 e 1-2-3, pedindo para o grupo identificar quais notas melódicas havia cantado. Logo após, descrevi as características da antecipação e do retardo, que têm em comum o aspecto rítmico. Antecipação por antecipar, adiantar, uma nota que será real; retardo por retardar, atrasar, a entrada da nota real. Também illustrei através do canto harmonizado ao piano. Toquei T-D-T e, para ilustrar a antecipação, cantei o 2 antes de tocar o acorde de D. Para que ouvissem o retardo, cantei o 3 quando tocava T e sustentei a emissão até tocar D. Ao expor as características da escapada, uma integrante observou que era a única que envolvia salto ou graus disjuntos. Por fim, demonstrei, também através do canto acompanhado ao piano, a apojatura. Toquei uma tríade e cantei uma 9ªM.

Como estavam sentados formando duplas que, por acaso, eram compostas em sua maioria por uma combinação entre pessoas graduadas ou graduandas em música e outras que não haviam estudado música em cursos superiores, solicitei que analisassem a segunda melodia. Passaram a discutir a harmonização.

Fotos 112 e 113 – Harmonização e análise da melodia, identificando as notas melódicas. Atividade realizada em duplas.



Como já era 19h30min. e muitos tinham compromissos, discutimos e analisamos a harmonização da primeira frase até o quarto compasso. O grupo escolheu t-s-D7-t. Em seguida, perguntei se gostariam que recolhesse as folhas ou se gostariam de levá-las, trazendo-as de volta no próximo encontro. Combinamos que daríamos continuidade no encontro seguinte. Só uma integrante quis levá-la para casa, para harmonizar a segunda melodia.

Dois integrantes precisaram sair mais cedo, por volta das 19h; um por ter aulas na universidade e outra por estar aniversariando.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico:

Harmônico: Emissão e sustentação de acorde P.m. e tétrades compostas por P.M.com 7^aM e 7^am. Classificação das tétrades em estáveis e instáveis. Estrutura do acorde de D. Harmonização de duas melodias utilizando as funções principais e D7 secundárias.

Sistematização da escrita musical – teoria: Graus que compõem as tétrades no campo harmônico do modo maior. Notas melódicas e suas características.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo emitiu e sustentou acordes P.m. Tiraram dúvidas sobre escolha da harmonia. Verificaram que a primeira nota do compasso não é necessariamente a fundamental do acorde. Recordamos as dominantes secundárias, D7→ e, alguns conseguiram harmonizar com

facilidade. Outros ainda estavam inseguros com os conteúdos harmônicos. Observei que o grupo estava ficando mais à vontade para tirar dúvidas. Apesar da insegurança com relação ao não conhecer o conteúdo, aos poucos têm conseguido expor suas dúvidas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à harmonização das melodias que utilizam dominantes secundárias, D7→. Ler, harmonizar, analisar melodias e duos. Harmonizar a melodia “Atirei o pau no gato”, explorando possibilidades de utilizarem D secundária. Analisar a harmonia do repertório da OCG-A.

7 - Outras observações:

Neste encontro, vários integrantes compareceram; alguns saíram um pouco mais cedo e outros chegaram atrasados, mas todos pareceram envolvidos e atentos aos conteúdos trabalhados, apesar do horário noturno. A cada encontro, está sendo possível aprofundar os conteúdos mais voltados para os aspectos harmônicos. Observo que alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes por meio da percepção musical, ora por estes serem identificados auditivamente, ora por conseguirem emitir vocalmente. Outros conteúdos que alguns integrantes estudaram na graduação estão sendo revistos e mesmo compreendidos, segundo os depoimentos em sala.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: 7 Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 19h30min. Data: 27/04/2017

1 - Número de participantes: 5.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

O ensaio da OCG-A iria até às 17h15min. O regente não conseguiu chegar às 14h; por isso, solicitou que fosse até um pouco mais tarde.

Assisti um pouco ao ensaio e conversei com a gerente administrativa, o relato desta conversa está no final deste relatório. Após, fui organizar a sala para o encontro. Alguns integrantes justificaram suas ausências, pois tinham compromissos acadêmicos ou musicais. Quando começamos, observamos que o som do ensaio iria prejudicar a concentração. Assim, um dos integrantes solicitou que o mudássemos para a sala 2, estúdio.

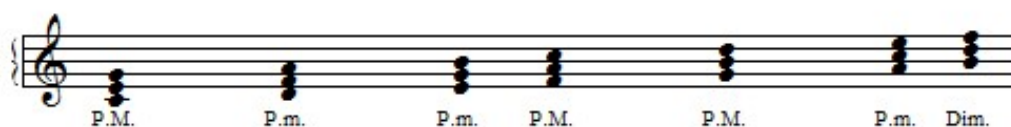
Para iniciarmos perguntei o que queriam trabalhar e disseram “harmonia”. Uma das integrantes presentes, já graduada pelo CBM, relatou que “fez a graduação no primeiro ano do curso noturno”, cuja duração era de três anos, e que a disciplina Percepção “só foi oferecida em um semestre”. Perguntei se havia alguma dúvida sobre a sistematização das funções principais e acordes substitutos das funções principais. Disseram que “não”. Dando prosseguimento ao último encontro, redistribuí a folha trabalhada no curso de regência para verificarmos a harmonização da melodia.

Foi revista a harmonização da primeira frase da melodia que está em Dóm, t-s-D7-t. Alguns escolheram o acorde de DóM para o quinto compasso sem relacioná-lo como D→ da s. Questionei a escolha por parte deles e verifiquei a necessidade de sistematizar a escala cromática. Indaguei o porquê da alteração ascendente na terça do acorde. Após alguns esclarecimentos, o grupo escolheu a harmonia para a segunda frase D→ s - s - D→ s - s. Para finalizar, na última frase escolheram sII7 - dVII - D⁶₅ - t ' t - s - D7 - t.

Alguns que têm mais dificuldade no aspecto harmônico, provavelmente por não tocarem instrumentos harmônicos, não estavam presentes. Resolvi dar continuidade aos

conteúdos, pois alguns integrantes solicitam mais informações. Como foi observado, faz-se necessária a sistematização da escala cromática, pois nem todos correlacionam as alterações na melodia à harmonia. Comecei com a escala cromática maior ascendente. Para isso, escrevi a escala de DóM no pentagrama e passei a fazer perguntas para os presentes. Do primeiro para o segundo grau há uma 2ªM, dó-ré: qual semitom escrevo, dó# ou réb? Responderam “dó#”. Questionei o motivo de escolherem dó# em vez de réb. Apresentaram várias justificativas, deduziram, mas não sabiam o porquê. Perguntei se já haviam tocado músicas em DóM e em Dóm, e falaram que “sim”. Indaguei se já haviam tocado alguma música em Dó diminuto ou aumentado e responderam “não”. Solicitei que qualificassem a qualidade dos acordes construídos a partir de cada grau da escala maior, tendo como exemplo a tonalidade de Dó. Para recordar, lembrei que os acordes são construídos apenas com as notas da escala.

Exemplo musical 64 – Acordes construídos sobre cada grau da escala maior e sua classificação.



Logo após, perguntei qual acorde deveriam tocar se quisessem modular para RéM. O integrante com mais experiência respondeu rapidamente “Lá7”. Os outros acompanharam. Indaguei quais notas compõem o acorde de D7 de RéM. Como disseram lá, dó#, mi e sol, comentei que o próprio acorde respondia a primeira questão sobre escala cromática. Escolheram dó# em vez de réb, porque dó# faz parte do acorde de D de RéM. Assim, escrevemos todos os acordes de D secundária. Ao chegar no sexto grau, alguns lembraram que havia uma exceção, ficando duvidosos da resposta lá#. Relembrei que não há tonalidade diminuta e, por este motivo, havia questionado se já haviam tocado alguma música em Dó diminuto.

Exemplo musical 65 – Escala cromática maior ascendente e sua harmonização com dominantes secundárias, D→.



Uma das integrantes questionou se havia alguma relação com os tons vizinhos. Para responder, fui ao quadro e perguntei quais eram as tonalidades das funções principais, as construídas sobre os acordes da D e da S e, as tonalidades relativas destas tonalidades. Logo após, fui apontando os acordes formados em cada grau da escala, que formava um acorde P.M. ou P.m., e relacionava com as tonalidades vizinhas. Observando que as tonalidades vizinhas em primeiro grau distam um acidente na armadura de clave, ou seja, na armadura de clave de DóM não há acidente na armadura, mas na de SolM há um sustenido e na de FáM há um bemol.

Tabela 25– Tabela das tonalidades vizinhas.

Tonalidade da S	Tonalidade principal	Tonalidade da D
FáM	DóM	SolM
Tonalidade relativa do tom da S	Tonalidade relativa do tom principal	Tonalidade relativa do tom da D
Rém	Lám	Mim

Para treinar a emissão vocal com o conteúdo da escala cromática foi solicitado primeiro ao grupo que cantassem as notas do acorde de tônica, 1-3-5, depois entoassem a escala cromática ascendente, com as sensíveis de cada grau, e posteriormente que cantassem em graus conjuntos descendentes a escala diatônica até a tônica: 1-2-3-2-1; 1-7→2-2-7→3-3-2-1; 1-2-3-4-7→5-5-4-3-2-1; 1-2-3-4-5-7→6-6-b7-7-1-7-6-5-4-3-2-1 e 1-7→2-2-7→3-3-4-7→5-5-7→6-6-b7-7-1-7-6-5-4-3-2-1. Para isso, escrevi no quadro a tabela dos graus. Utilizei de maneira genérica o sustenido, #, para simbolizar as alterações ascendentes e b, as descendentes. Apesar de neste encontro não sistematizar a escala cromática descendente, escrevi todas as alterações, como se pode observar abaixo.

Tabela 26 – Tabela de graus com as alterações, escala cromática.

1
7 b
6 b
5
4
3 b
2 b
1

Em seguida, dividi o grupo em dois subgrupos. Fui apontando com a mão esquerda para um grupo e com a mão direita para o outro. Fui indicando os graus para os grupos formarem diversas $D \rightarrow$ que eram resolvidas.

Para finalizarmos com uma prática de leitura e emissão vocal a quatro vozes, distribuí a folha “Coros fáceis a 4 vozes” compilados por Hélió O. Sena. Reconheceram a música, pois já a haviam tocado. Cada um escolheu qual voz iria cantar. Afinamos o acorde de T; primeiro a 8ªJ, depois foi acrescentado a 5ªJ e, por fim, a 3ªM.

Exemplo musical 66 - Coros fáceis a 4 vozes, apostila didática com música compiladas por Hélió O. Sena, nº1

Depois de cantarem algumas vezes, analisamos a harmonia. Fui analisando com o integrante que faz arranjos para a orquestra do ECG a condução das vozes, o dobramento e as posições dos acordes, classificando-as em estreita e larga. Solicitei a ele que cantasse bordaduras e/ou passagens cromáticas em algum trecho na linha que estava entoando, tenor. Logo após, reproduzi alguns trechos que havia cantado; perguntei se eram diatônicos ou cromáticos. A princípio achou que eram cromáticos, mas logo percebeu que só tinha emitido notas diatônicas. Observou que era mais difícil do que imaginava emitir notas melódicas cromáticas. Para encerrar gravamos o coro ensaiado. Sugeri ao regente e arranjador que fizesse algumas variações de harmonização da melodia “Atirei o pau no gato” para o próximo encontro.

Estabelecemos que os encontros começariam às 17h30min. e acabariam às 19h. Alguns integrantes possuem filhos e gostariam de poder chegar em casa para ficar um pouco com eles; outro tem aula na faculdade, e outra ministra aula às 20h.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Emissão da escala cromática e diatônica.

Harmônico: Campo harmônico da escala maior. Funções principais e acordes substitutos. Escala cromática maior ascendente. D7→ das tonalidades vizinhas de DóM. Harmonização de melodia utilizando D7→. Análise harmônica do nº1 da apostila didática de Hélio O. Sena.

Sistematização da escrita musical – teoria: Escala cromática maior ascendente. Graus que compõem as tríades no campo harmônico do modo maior. Relação entre os acordes gerados no campo harmônico da escala maior com as tonalidades vizinhas. Notas das D7→ das tonalidades vizinhas de DóM.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo vem demonstrando um interesse maior no aspecto harmônico, querendo ampliar o conhecimento analisado. Tiraram dúvidas sobre escolha da harmonia e tonalidades vizinhas e sobre D→. Relembrou que a primeira nota do compasso não é necessariamente a fundamental do acorde.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à harmonização das melodias que utilizam dominantes secundárias, D7→. Ler, harmonizar e analisar melodias e duos. Harmonizar a melodia “Atirei o pau no gato”, explorando possibilidades de utilizarem D7→. Analisar a harmonia do repertório da OCG-A. Emitir trechos melódicos para reconhecerem as alterações e verificarem se houve modulação. Fazer ditados harmônicos. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Ao chegar no ECG, após assistir uma parte do ensaio da OCG-A, conversei com a gerente administrativa, que é a única funcionária do ECG, moradora da comunidade da Grota do Surucucu há cerca de 30 anos. Ela tem uma presença marcante na vida dos jovens. Iniciou o trabalho no ECG porque estava desempregada e foi substituir a funcionária que estava de licença-maternidade. Estabeleceu desde o início regras para as crianças e jovens, para não chegarem atrasados e sem camisa. Para os adultos, professores ou não, não permitia que fumassem ou portassem bebidas alcoólicas, mesmo os visitantes estrangeiros. Como já havia trabalhado em restaurantes, também passou a preparar o lanche e o almoço para os músicos, professores, monitores, coordenadores e visitantes. Sobre o lanche, comunicou ao primeiro tesoureiro que as crianças jogavam as frutas fora e, por essa razão, passou a fazer outros tipos

de lanches, como sanduíches e cachorro-quente. Todos ficaram responsáveis pela limpeza dos talheres e do prato que usam, pois ela não deixa que ninguém faça isso para os jovens. Explicou que trabalha no ECG desde o dia 3 de setembro de 2012 e que foi por seu intermédio que os músicos das orquestras conseguiram o transporte para os concertos. Disse que pouco antes de começar a trabalhar no ECG sofreu um acidente ao pegar o ônibus municipal, pois a motorista estava conversando com o trocador e fechou a porta quando ainda estava subindo o primeiro degrau. Como consequência, teve uma luxação no ombro direito. Quando foi à empresa solicitar que comprassem os remédios, encontrou lá um antigo freguês que ocupava um cargo administrativo na empresa. Ele diariamente comprava seus cachorros-quentes quando ela estava desempregada e vendia “lá fora”, fazendo referência ao fato de ser “fora” da comunidade. A garagem da empresa de ônibus fica próxima à comunidade. Quando ele foi levar, no ECG, os remédios que solicitara, ela falou que os músicos precisavam de transporte para realizarem os concertos. Desde então, a empresa MIRAMAR, mediante um ofício, emitido com três dias de antecedência pelo ECG, libera o transporte dos músicos para concertos na cidade de Niterói. Após o relato da gerente administrativa, ficamos de nos organizar, em um sábado, para fazermos tapioca após 18h.

Sobre o encontro de Percepção, foi possível aprofundar os conteúdos correlacionados à escala cromática. Observo que os integrantes gostam da sistematização e sempre querem ampliar os conteúdos no aspecto harmônico, o que considero importante para incentivar que componham ou façam arranjos para as OCGs. Alguns conteúdos sistematizados na teoria musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **8** Local: ECG sala 3 Horário: 17h às 19h30min. Data: 18/05/2017

1 - Número de participantes: 4.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|---|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | () Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

O encontro anterior foi suspenso por motivos de segurança na comunidade. Houve confronto armado entre a polícia militar e os traficantes. O “caveirão”, nome popular do carro blindado do batalhão de operações policiais especiais da Polícia Militar do Rio de Janeiro, quando entra na comunidade intensifica o clima de insegurança. Já ouvi, em diversas ocasiões, disparos quando estava na comunidade dirigindo os encontros de Percepção e Teoria 3, aos sábados. Solicitei a uma graduanda da UNIRIO que me levasse para conhecer a comunidade, pois ela mora na Grota. A aluna me informou que a visita deveria acontecer em dias nos quais o “caveirão” não estivesse na comunidade. Até o momento, não tivemos a oportunidade de fazer essa visita, por motivos de segurança e mesmo por incompatibilidade de horários.

No encontro do dia 18 de maio, diversos professores justificaram suas ausências. O dia e o horário para os encontros foram escolhidos para atender à maioria. Dois interessados em participar não puderam comparecer, pois teriam aulas na faculdade. Um cursa física e outro, arquitetura. A descontinuidade por parte de alguns integrantes não impossibilitou que avançássemos nos conteúdos trabalhados. Os que estão sempre presentes demonstram interesse no aspecto harmônico.

Ao chegar ao ECG, a gestora estava se reunindo com os integrantes da OCG-A. Todos conversavam sobre como poderiam fazer para otimizar os ensaios da OCG-A, tornando-os mais produtivos musicalmente. Foi consenso a necessidade de haver ensaios de naipes. A gestora, que coordena o projeto da OCG-A, forneceu informações financeiras ressaltando que até o momento só houve 28% da captação de verbas para o custeio da OCG-A, sendo que no

contrato faz-se menção a doze concertos a partir de julho. Conversou-se sobre o rodízio dos regentes, se era conveniente ou não que neste momento a OCG-A realizasse tantos concertos.

O encontro de Percepção com os professores e monitores começou no horário previsto. Ao perguntar o que gostariam de trabalhar naquele dia, responderam “harmonia”. Sugeri que começássemos fazendo uma revisão do encontro passado. Escrevi a escala de DóM e, ao escrever os acordes construídos sobre cada grau da escala, fui perguntando a qualidade dos mesmos. Perguntava e questionava qual nota deveria escrever entre os graus da escala diatônica, se a alteração era ascendente ou descendente para formar a escala cromática. Ao perguntar qual acorde deveria construir sobre cada nota alterada, uma das integrantes substituiu o acorde de D7 pelo de DVII7. Assim, construíram os acordes de DVII7 e D7 de cada tonalidade vizinha. Fui perguntando a armadura de clave das tonalidades vizinhas. Logo após, para verificar se compreendiam o conteúdo, fui indagando o porquê de cada alteração do acorde. Também esclareci que nos acordes D7, DVII7 e DVII^b7 há pelo menos um intervalo de 5^adim. Escrevi os graus que compõem os acordes de função D e perguntei entre quais graus há uma 5^adim.

Tabela 27- Tabela dos graus que formam os acordes D7, DVII7 e DVII^b7 e identificação do intervalo de 5^a dim.

D7	DVII7	DVII^b7
	6	^b 6
{ 4	{ 4	{ 4 }
{ 2	{ 2	{ 2 }
{ 7	{ 7	{ 7 }
5		

Logo após, relacionei os acordes P.M. e P.m. construídos sobre cada grau da escala com as tonalidades vizinhas. Em seguida, escrevi uma tabela e perguntei quais os graus que são modificados entre as escalas maiores e menores naturais. Passei a explicar e a construir a escala cromática descendente, observando as implicações harmônicas de cada alteração. Prosseguindo, fui ao quadro e passei a apontar os graus para que cantassem.

Tabela 28 - Tabela de graus com as alterações, escala cromática.

#		#	#		#	#		#	#	
<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	1	2	3	4	5	6	7	1
	b	b		b	b			b	b	

Após entoarem diversas vezes 1-2-3, solicitei que cantassem 1 - 7→2 - 2 - 7→3 - 3 - 3 - 2 - 1. Para correlacionar o aspecto harmônico ao melódico, fui ao piano e toquei os acordes, para que ouvissem a harmonia e entoassem com mais clareza as sensíveis de cada grau.

Tabela 29 - Tabela de graus entoados com acompanhamento harmônico com D→.

Graus entoados	1	7→2	2	7→3	3	3	2	1
Cifragem alfanumérica	C	A7	Dm	B7	Em	C	G7	C
Cifragem das funções	T	D7→SII	SII	D7→DTIII	DTIII	T	D7	T

Posteriormente, passamos a analisar a música “Corta Jaca”, de Chiquinha Gonzaga. A OCG-A está ensaiando um arranjo que o regente fez para esta música. Perguntei qual era a tonalidade. Ao verificarem que estava em menor, indaguei qual era a qualidade de cada acorde formado sobre cada grau da escala menor natural. Em seguida, indaguei quais eram as tonalidades vizinhas e, portanto, quais graus eram alterados ascendentemente na escala menor cromática. Após correlacionarem as alterações à harmonia e às tonalidades vizinhas, solicitei que analisassem a harmonia. Encontraram dominantes secundárias da s e do dtIII.

Para finalizarmos, solicitei que analisassem e cantassem o n°2 dos “Coros Fáceis a 4 vozes”, apostila didática do Hélio O. Sena que possui diversas músicas a quatro vozes. Como quatro integrantes estavam presentes, duas vozes femininas e duas masculinas, cada um ficou responsável por uma voz. Afinamos o grupo, primeiro a 8ªJ, adicionando a 5ªJ e, por fim, a 3ªM. Os integrantes já conheciam a melodia, pois a música faz parte do repertório do ECG e todos a tocam no concerto de encerramento próximo ao Natal.

Exemplo musical 67- Coros fáceis a 4 vozes, apostila didática com música compiladas por Hélio O. Sena, nº2.

The image shows a musical score for a four-part vocal choir. It consists of two systems of staves. The top system has a vocal line (treble clef) and a bass line (bass clef). The bottom system also has a vocal line (treble clef) and a bass line (bass clef). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The title 'Canto de Natal' is written above the top vocal line. The music features a simple, repetitive melody in the vocal parts and a rhythmic accompaniment in the bass parts.

Passamos a focar o aspecto rítmico, pois alguns participantes começaram a cantar e fazer um acompanhamento rítmico. Os que estavam presentes consideraram “chatas” e tristes as músicas de Natal. Como alguns integrantes fazem aulas de percussão no ECG, perguntei qual era o gênero rítmico que estavam percutindo. “Hip-hop”, disseram. Indaguei qual era o pulso, o compasso e quais eram as células rítmicas. Após algumas considerações, chegaram à conclusão que se escrevia como segue abaixo. Grave e agudo são indicados pelas alturas dentro do pentagrama:

Exemplo musical 68 – Pequenas formas rítmicas do gênero musical Hip-hop.

The image shows three musical staves in 4/4 time, illustrating rhythmic patterns. The first staff shows a simple melody: a quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, and a quarter note on D4. The second staff shows a similar melody but with a different rhythmic pattern: a quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, and a quarter note on D4. The third staff shows a complex rhythmic pattern: a quarter note on G4, a quarter note on F#4, a quarter note on E4, and a quarter note on D4, followed by a series of eighth notes on G4, F#4, E4, and D4, with accents (>) above each note.

Os que estavam com dificuldade de fazer a percussão e cantar, estudaram com ajuda do colega. Ensaiaram as vozes e a percussão. Dois fizeram a percussão do primeiro compasso, um o segundo e uma o terceiro. Para finalizarmos, gravamos o coro, com acompanhamento rítmico e, analisamos o resultado musical nos vídeos.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Pequenas formas rítmicas do gênero musical Hip-hop.

Melódico: Emissão da escala cromática e diatônica.

Harmônico: Campo harmônico da escala maior e menor natural. Estrutura das tétrades de função D. Escala cromática maior e menor, ascendente e descendente. Análise harmônica do “Corta Jaca”, Coro de S.J.Bach nº12 e Canto de Natal da apostila “Coros Fáceis”.

Sistematização da escrita musical – teoria: Escala cromática maior e menor, ascendente e descendente. Graus que compõem as tríades no campo harmônico do modo maior e menor naturais. Relação entre os acordes gerados no campo harmônico da escala maior e menor com as tonalidades vizinhas. Notas das $D7 \rightarrow$ e $DVII7 \rightarrow$ das tonalidades vizinhas de $DóM$ e Solm.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo vem demonstrando um interesse maior no aspecto harmônico, querendo ampliar o conhecimento. Demonstram interesse e ficam satisfeitos quando compreendem os aspectos harmônicos presentes no repertório praticado no ECG.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à harmonização das melodias que utilizam dominantes secundárias, $D \rightarrow$. Ler, harmonizar e analisar melodias e duos. Harmonizar a melodia “Atirei o pau no gato”, explorando possibilidades de utilizarem D secundária. Analisar a harmonia do repertório da OCG-B e A. Emitir trechos melódicos para reconhecerem as alterações e verificarem se houve modulação. Fazer ditados harmônicos. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Neste encontro foi possível aprofundar os conteúdos correlacionados à escala cromática. Observo que os integrantes gostam da sistematização e sempre querem ampliar o conhecimento com conteúdo referente ao aspecto harmônico. Considero que este seja um aspecto importante para que se sintam impulsionados a criar e compor arranjos para as OCGs. Alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal correlacionada à prática musical orquestral.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção – sábado () Teoria 3

Encontro: **9** Local: ECG sala 3 Horário: 17h às 19h30min. Data: 25/05/2017

1 - Número de participantes: 6.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|----------------------------|--|
| () do grupo | () Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

O encontro com o grupo de monitores e professores começou no horário previsto. Dos seis presentes, quatro não haviam assistido aos encontros anteriores por motivos pessoais. Comecei com as duas que estavam presentes. Solicitei que cantassem de acordo com o modo da tríade tocada ao piano 1-5-4-(b)3-2-1. Verifiquei que estavam cantando no modo maior, M, quando tocava um acorde menor. Assim, pedi que cantassem em M e depois em menor, m, para que observassem a diferença. Fui ao quadro e comecei a apontar para os graus escritos em forma de tabela, a fim de que emitissem: 1-2-3; 1-2-b3; 1-5-4-3 e 1-5-4-b3.

Após ficar mais clara a emissão e a diferença entre os modos e com a chegada dos outros participantes, como de costume perguntei o que gostariam de trabalhar. Uma das integrantes perguntou: “o que você gostaria de ensinar?”. Assim, começamos uma conversa sobre os objetivos dos encontros de Percepção para os monitores e professores. Disse que, para mim, um dos objetivos era que todos os monitores e professores se tornassem mais conscientes dos materiais sonoros que utilizam nas práticas musicais do ECG. Dessa forma, poderiam abordar o repertório por diferentes “ângulos musicais”: melódico, rítmico, harmônico e a técnica do instrumento. Com isso, os regentes, professores e monitores dispõem de diversos recursos, podendo solicitar que: 1) todos cantassem e tocassem suas partes; 2) alguns tocassem e enquanto outros do mesmo naipe cantassem; 3) todos cantassem suas linhas melódicas antes que tocassem o instrumento; 4) tocassem a linha melódica e cantassem a linha de outro naipe; dentre tantas possibilidades. Os regentes poderiam analisar com o grupo a harmonia da música e interligar a prática da OCG aos conteúdos de ensino do instrumento e da Teoria Musical. Além disso, de posse desses conhecimentos, todos poderiam

se sentir mais confortáveis para criar arranjos e adaptar os exercícios didáticos a cada integrante.

Alguns integrantes relataram que não haviam sistematizado diferentes conteúdos e que não tinham prática na emissão vocal. Também relataram que percebem que há conteúdos musicais já sistematizados que não foram praticados, ou seja, estes conteúdos estão presentes em suas práticas musicais, mas eles não têm consciência dos mesmos. Disse que estávamos nos encontrando para aprendermos conjuntamente, pois diversos saberes poderiam ser compartilhados e vivenciados por nós.

Para que as atividades ficassem interessantes para os que são mais assíduos assim como para os que haviam se ausentado dos encontros, propus que primeiro trabalhássemos a emissão vocal e a percepção das funções, o que todos acharam interessante. Fui ao piano tocar acordes P.M. e P.m. para que cantassem 1-5-4-(b)3-2-1. Depois, distribuí a tabela de T-S-D-T para que cantássemos. Primeiro lemos em conjunto todas as linhas. Logo após, perguntei quem iria cantar qual linha. Distribuídas as vozes, cantamos as linhas para que pudessem ouvir a harmonia formada pela emissão em conjunto dos graus que formam as tríades das funções principais.

Foto 114 – Participantes cantando a tabela harmônica T-S-D-T.



Em seguida, pedi que todos entoassem o arpejo das funções principais 1-3-5'1-4-6'7-2-5'1(T-S-D-T). A sequência T-S-D-T foi emitida em diferentes tonalidades, acompanhada do piano. Prosseguindo, toquei encadeamentos harmônicos T-D para que trabalhassem o mesmo conteúdo de forma diferente. Solicitei que: 1) ouvissem; 2) ouvissem e arpejassem os acordes; 3) identificassem os graus cantados e 4) relacionassem os graus emitidos aos graus que compõem a função.

Exemplo musical 69 – Encadeamento harmônico com T e D7 com inversões empregadas para a emissão vocal e reconhecimento auditivo.

The musical notation shows a sequence of ten chords in G major, arranged in two staves (treble and bass clefs). The chords are labeled below the staff as follows: T, T6, D43, T, D43, D2, T6, T, D65, T. The notes are represented by black dots on the staff lines.

No primeiro acorde que é de T o grupo arpejou 3-5-1. No segundo acorde, cantaram 5-7-2. Para verificar o que ocorria, indaguei se estavam pensando o que deveriam cantar. Alguns informaram que sim. Solicitei a todos que a audição fosse o guia para a emissão vocal e não a racionalização. No primeiro momento, caso pensassem o que deveriam emitir isso poderia atrapalhar ou mesmo confundir a percepção auditiva. Disse que não se preocupassem; que apenas ouvissem o acorde. Toquei novamente o segundo acorde e entoaram 3-5-1. Uma das integrantes verificou: “é igual!”. No terceiro acorde, quando emitiram os graus, indaguei qual era a tônica. Uma das integrantes cantou a fundamental do acorde de D. Esclareci que fundamental do acorde é diferente de tônica. Fiz uma interrupção no exercício das funções e passei a improvisar melodicamente com o objetivo de que todos cantassem a tônica. Para os integrantes assíduos, entoei trechos melódicos modulantes, solicitando que informassem para qual tonalidade vizinha havia modulado. Prosseguindo, voltamos a entoar os graus dos acordes. Ao finalizar, um dos integrantes disse não compreender o porquê dos acordes de T-S-D serem as funções principais.

Cabe mencionar que, como todos são monitores e professores, muitos passaram a participar dos encontros neste período. Observo que alguns ficam receosos de expor suas dúvidas, mesmo quando pergunto ou peço que me expliquem os conteúdos já sistematizados nesses encontros. Assim, recapitulamos o quinto encontro. Pedi a uma integrante que emitisse uma altura utilizando a vogal i. Entoei com ela alguns intervalos: 2^am, 5^aJ, 1^aJ, 3^aM e perguntei quais eram consonantes. Após indicarem quais eram, perguntei o que era consonante. Disseram: “quando um som entra no outro”; “quando soa bem” etc. Disse que uma das maneiras de verificar isso é por meio da série harmônica, pois os intervalos com maior número de harmônicos coincidentes são consonantes. Perguntei qual era a nota e o intervalo utilizado para afinar a orquestra. Disseram “lá” e “uníssono”. Observei que quando afinamos em 1^aJ, uníssono, fica mais evidente se os instrumentos estão afinados ou não. Assim, o uníssono, 1^aJ e o intervalo de 8^aJ têm o maior número de harmônicos coincidentes. Perguntei qual era o intervalo que utilizavam para afinar as outras cordas, após afinarem o lá.

Disseram “5ªJ”. Esclareci que era outro intervalo com vários harmônicos coincidentes. Escrevi no quadro a série harmônica.

Exemplo musical 70 – Série harmônica.



Pedi para uma integrante pegar o violino e encostar o dedo na metade da corda e tocar. Todos ouviram a 8ªJ, o segundo harmônico. Fizemos o mesmo com o terceiro e quarto harmônico, dividindo a corda em três e quatro partes. Expliquei que, ao dizerem que “um som entra no outro”, provavelmente estão observando auditivamente que um contém vários harmônicos em comum com o outro. Logo após, solicitei que a integrante emitisse outra sonoridade utilizando a vogal i, e fui cantando os intervalos diatônicos. Indaguei quais eram consonantes e também dissonantes. Então, perguntei qual grau emitido era estável, gerando uma sensação de repouso, e qual era instável, gerando movimento melódico para o repouso. Concluímos que o 2 resolve no 1; o 4 no 3; o 6 no 5; e o 7 no 1. Escrevi o que haviam dito e pedi que agrupassem as consonâncias e os repousos, acorde de T; as dissonâncias e os movimentos, acorde de D; e as consonâncias e os movimentos, acorde de S.

Exemplos musicais 71 e 72 – Graus das escalas e as funções principais.

Em seguida, solicitei que no próximo encontro levassem o repertório da OCG-C e B, bem como o material didático que utilizam em sala de aula para o ensino do violino e da flauta doce. Dessa forma, poderíamos analisar a harmonia e verificar os encadeamentos harmônicos, tornando os encontros mais efetivos para as aulas que ministram. Finalmente, sugeri que, sempre que possível, trocássemos experiências e ideias sobre a prática do ensino musical.

Após o término do encontro, fiquei conversando com o colaborador no portão do ECG. Antes de sermos interrompidos por disparos, ele me informou que duas integrantes relataram não haver compreendido o conteúdo do encontro passado. Segundo ele, estavam achando muito difícil as dominantes secundárias, $D \rightarrow$. Disse que, como hoje, poderíamos trabalhar repetidamente os conteúdos caso necessitassem; que não há ementa nem um programa a ser cumprido; que o conteúdo trabalhado deriva do que os integrantes querem e sentem vontade de aprofundar. O colaborador ficou de conversar com elas.

Outra questão a ser verificada é que não sou da comunidade, nem participante da OCG. Talvez por ser percebida como “estrangeira”, alguns integrantes têm dificuldade de expressar suas dificuldades para mim. Além disso, é de se supor que o status de “professora universitária” dificulte esta comunicação mais direta. Como facilitar a expressão das dúvidas, dos questionamentos e das vontades por parte dos integrantes? Este é um dos motivos que me fazem acreditar ser necessário estar dentro do ECG por alguns anos para permitir um relacionamento mais próximo com cada integrante, tornando mais fácil a troca de experiências e conteúdos musicais com os sujeitos/atores do projeto.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Emissão de 1-5-4-(b)3-2-1. Emissão da tônica de um trecho melódico. Arpejo e saltos entre os graus das funções T-S-D-T.

Harmônico: Consonância e dissonância; série harmônica e funções principais.

Sistematização da escrita musical – teoria: Funções principais.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo não é constante; em cada encontro é trabalhado o que os presentes solicitam ou o que percebo não estarem compreendendo. O aspecto harmônico é sempre solicitado por alguns integrantes. Uma das participantes fotografou a “tabela harmônica T-S-D-T” para utilizar em suas aulas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Analisar os livros didáticos e o repertório da OCG-C. Harmonizar melodias tradicionais (folclóricas) com funções principais. Emitir trechos melódicos para reconhecerem a tônica e, para os que têm mais experiência, as alterações, verificando se houve modulação. Fazer ditados harmônicos. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Ao chegar no ECG, encontrei a funcionária que havia me dado um depoimento sobre a sua atuação no projeto. O depoimento foi redigido por mim e depois lido conjuntamente e aprovado por ela. Em seguida, fui conversar com o regente sobre o início dos ensaios de naipes no horário do ensaio da OCG-A. Ele comentou que já estava pensando sobre o assunto e a minha indagação sobre essa possibilidade o incentivou para que começasse a realizá-los. Propus que quando fizesse o ensaio com um naipe, em vez de dispensar os outros músicos poderia propor para os chefes dos naipes que realizassem ensaios nas outras salas. Assim, poderia começar com ensaio de naipes e depois fazer o ensaio geral com toda a OCG-A e verificar se havia tido uma melhora no resultado sonoro. O regente mencionou que o grupo havia realizado provas para que novos músicos fossem incorporados à OCG-A sem consultá-lo sobre o teste. Quando chegou para o ensaio, ao presenciar os testes, disse que deveria ter sido comunicado. Comentou que os critérios para a incorporação de novos músicos poderiam ter sido mais discutidos. Falou, ainda, sobre a necessidade de se fazer um trabalho técnico com os instrumentistas. Sugeri que, para contornar tal situação, o repertório poderia ser adequado ao nível dos instrumentistas. Comentei que apenas inserir novos músicos na orquestra não seria suficiente para que estes se sentissem incluídos, ou seja, que estes se sentissem com condições técnicas para acompanhar os ensaios. Para tanto, seria necessário fazer alterações no repertório ou mesmo escrever novos arranjos que incluíssem partes facilitadas em todos os naipes. Desse modo, os músicos que não estavam estudando suas partes ou o instrumento ficariam mais confortáveis para fazê-lo, contribuindo para um melhor resultado sonoro da OCG-A. Os que apresentassem um resultado sonoro mais satisfatório seriam os solistas e os demais fariam a base harmônica, onde poderiam ser explorados golpes de arcos, ritmos, dentre outras possibilidades. Assim, os dois grupos seriam impulsionados: os que estudam mais e os que não estão tendo a possibilidade de fazê-lo por diferentes motivos. O regente declarou que gostava das nossas conversas, pois poderíamos aliar a performance à educação. Concordei com ele, pois adoraria estreitar a vinculação da performance à percepção musical e sistematização. Assim, o trabalho de Percepção e Teoria faria mais sentido para os músicos, pois estaria aliado à prática musical.

Nesse encontro de Percepção para monitores e professores, recordamos os conteúdos relacionados às funções principais. Observo que os integrantes gostam da sistematização e sempre querem ampliar os conteúdos no aspecto harmônico. Considero que este seja um aspecto importante para incentivá-los a compor ou fazer arranjos para as OCGs. Alguns

conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal uma vez correlacionada à prática musical orquestral.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **10** Local: ECG sala 3 Horário: 17h às 19h30min. Data: 01/06/2017

1 - Número de participantes: 6.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

O regente não pôde realizar o ensaio no dia, mas dessa vez os músicos da OCG-A não suspenderam o encontro. A funcionária me informou que fizeram ensaio de naipe, cada um em uma sala. Quando chequei ao ECG, a OCG-A estava ensaiando. O spalla também não estava presente no dia. Assim, o segundo violinista estava dirigindo o ensaio juntamente com o primeiro violoncelo.

Alguns integrantes do encontro Percepção – professores e monitores já participaram de atividades promovidas nos anos anteriores e sempre solicitaram a utilização do elástico-pentagrama. Percebo que quando os conteúdos são transmitidos e trabalhados através do elástico-pentagrama, os integrantes ficam mais dispostos e parece que se divertem. Para este grupo, os conteúdos abordados, muitas vezes, são realizados com exemplificações visuais e sonoras. Alguns integrantes não explicitam espontaneamente suas dúvidas, ficando sob meu encargo a tarefa de especular e mesmo indagar se há alguma questão que não foi compreendida. Talvez este fato ocorra por já serem professores do ECG e ficarem receosos de se exporem. Acredito que este é um grande desafio para qualquer sujeito que se dedique ao magistério: como transformar uma aula em um encontro entre sujeitos reconhecidamente com saberes diferentes e complementares? Venho observando que a não compreensão de um conteúdo não se transforma em um obstáculo ao se utilizar o elástico-pentagrama, mas em uma nova possibilidade do fazer musical. Assim, o encontro não fica calcado somente em transmitir ou explicar conteúdos harmônicos; torna-se mais dinâmico, já que se faz necessário o movimento corporal. Por meio dessa dinâmica com o elástico-pentagrama, são focados aspectos melódicos, polifônicos, harmônicos, além do rítmico. Para tanto, organizei a sala armando o elástico-pentagrama.

No dia, convidei um bolsista da UNIRIO que é bacharelado em MPB e atua no projeto de extensão *Percepção* no IVL, para ir comigo ao ECG. O intuito de convidá-lo se deu por alguns motivos: ele é músico de cordas dedilhadas, escreve arranjos e tem uma grande prática em MPB; atua como músico acompanhando diferentes gêneros musicais e havia acabado de gravar, no estúdio do IVL, parte do arranjo que fez para cordas friccionadas. Para além de conhecer outro espaço que foca a música assim como outros músicos, o bolsista também poderia escrever e auxiliar os arranjadores do ECG, caso os regentes e professores assim o quisessem, abrindo então mais uma possibilidade de diálogo entre a graduação e a extensão universitária.

Ao dar início ao encontro, como de costume, perguntei o que gostariam de trabalhar. Responderam “harmonia”. Indaguei por que e para quê? Disseram que harmonia não era trabalhada no ECG e acreditavam que conhecer mais sobre esse conteúdo facilitaria a compreensão do repertório no ECG. Assim, iriam saber o porquê de determinada altura ser alterada.

O conteúdo trabalhado até o momento evidencia o aspecto harmônico; então levei a partitura da música “Funeral de um lavrador”.¹⁶ Os integrantes não conheciam a música. Solicitei que identificassem a tônica e o modo, para poderem cantar a melodia. Logo após, solicitei que ouvissem e acompanhassem pela partitura o áudio. Para isso, um dos integrantes acessou o *YouTube*. Inicialmente, o integrante acessou uma interpretação do compositor;¹⁷ todos identificaram que a partitura não condizia com o que foi escutado. Então, o que era esta edição? O integrante disse: “podemos ouvir outra interpretação, com a Nara Leão”. Após ouvirem, concluíram que a partitura era do arranjo que tem a Nara Leão¹⁸ como intérprete.

Em seguida, fizemos análise harmônica. Na versão interpretada por Chico Buarque, não há modulação, mas naquela que tem Nara Leão como intérprete, há. A toada está no modo menor e nos dezoito compassos; após a entrada da melodia, a harmonia alterna entre D7 e t a cada compasso. Começa em Dóm e finaliza em RéM. Do compasso 19 ao 24, há a modulação para RéM, SII de empréstimo da tonalidade homônima inicial e finaliza esta frase em um acorde maior, RéM, terça ou cadência picarda. Indaguei se havia no repertório do ECG músicas que estavam no modo menor e finalizavam em um acorde maior. Disseram que

¹⁶ Música de Chico Buarque de Hollanda e João Cabral de Mello Neto, composta em 1965. A partitura é de uma gravação realizada pela Philips, editada em 1967, pela Editora Musical Arlequim Ltda., SP.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IFEsmmvHnVg&list=RDIFEsmmvHnVg#t=23>>. Acesso em: 02 maio 2017.

¹⁸ LP “Manhã de liberdade”, gravado pela Philips. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XLm5hBugFgo>>. Acesso em: 02 maio 2017.

sim e mencionaram alguns exemplos. Também foi observado que do 25 ao 30 há outra modulação, agora modula para Mim, SII de empréstimo da tonalidade homônimo de Ré, e que é o mesmo tipo de modulação que ocorreu na frase anterior. Esta modulação para Mim também poderia ser analisada como uma modulação para o DTIII da tonalidade homônima inicial. A última frase volta para Ré e finaliza com um acorde maior.

Após a escuta e análise da música, expliquei o empréstimo do SII entre as tonalidades homônimas. Perguntei sobre o repertório da OCG-C que ficaram de levar. Haviam esquecido dele, mas prontamente um dos integrantes foi buscá-lo. A regente da OCG-C pediu que analisássemos *Ungarescha & Salterello*, de Giorgio Mainerio, sacerdote e músico renascentista. A partitura está escrita para quatro vozes; então, o grupo foi dividido para que pudéssemos ler todas elas.

Exemplo musical 73 – Partitura da música *Ungarescha & Salterello*, composta por Giorgio Mainerio.

Ungarescha & Saltarello

Giorgio Mainerio (ca. 1500)

Logo após, pedi que cantassem a nota que dá a sensação de repouso e a 3ª. Todos reconheciam que o repouso estava na nota sol e que o modo era maior. Fizeram um questionamento, pois na partitura não havia o fá#. Assim, começamos a trabalhar com os modos diatônicos. Ao afirmar que o repouso está em sol e que o fá não é #, perguntei então qual era a nota característica desse modo. Disseram o “sétimo”; cantei um arpejo do primeiro grau com sétima e eles logo o identificaram como baião. Assim, disse que este modo diatônico é chamado de mixolídio. Para que pudessem cantar o sétimo grau abaixado, propus que todos se levantassem, para trabalharmos no elástico-pentagrama. Comecei cantando um trecho que de certa maneira definia a escolha da harmonia, exemplo musical 74, linha B. Pedi que fossem compondo linhas melódicas no elástico-pentagrama. Estas linhas melódicas deveriam ser confortáveis para cantarem. Solicitei também que ao criarem suas linhas melódicas percebessem se esta estava se encaixando com as outras linhas melódicas. Portanto, todos deveriam ficar atentos à harmonia.

Fotos 115, 116 e 117 – Criação coletiva no elástico-pentagrama de melodias no modo mixolídio.



A seguir, escrevi no quadro todas as linhas melódicas criadas para que pudéssemos analisá-las. Alguns integrantes verificaram por meio da sistematização, escrita musical, que não estavam considerando a sonoridade produzida pelo grupo como um todo. Alguns cantavam bem baixo, atentos à própria produção sonora, experimentando as sonoridades. Duas participantes ficaram muito concentradas só nos seus passos e em suas emissões vocais, dando voz as suas experimentações e imaginações no modo mixolídio. Nesse momento, para ambas participantes, parecia não ser apropriado ou mesmo oportuno dividir suas atenções. Estavam muito focadas e concentradas em seus passos sonorizados.

Exemplo musical 74 – Escrita da criação coletiva, frase a seis vozes, no modo mixolídio.

The musical score consists of six staves labeled A through F. All staves are in 4/4 time and use a Mixolydian mode. Staves A, B, C, and D follow a similar rhythmic pattern: a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. Staves E and F have a different rhythmic pattern: a half note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The notes are distributed across the staves to create a collective phrase.

Solicitei que cantássemos todas as vozes, primeiro melodicamente e depois fomos cantando harmonicamente. Iniciamos cantando as linhas A e B; depois A, B e C; após A, B, C e D; assim sucessivamente. Verificamos sonoramente e por meio da análise musical que duas vozes soavam dissonantes, pois formavam vários intervalos de 2^{as} com as outras vozes ou entre elas. As frases melódicas das linhas E e F, isoladamente, são as que tem mais saltos e motivos melódicos diferentes. Estas são as frases criadas pelas participantes que ficaram bastante concentradas em suas criações. Nas linhas E e F não há repetição dos dois primeiros compassos como as outras frases, A, B, C e D. As participantes observaram que de fato não deram atenção ao grupo e que ficaram muito concentradas em suas experimentações e criações.

Finalizamos analisando outras músicas do repertório da OCG-C: *Scarborough Fair*, canção inglesa tradicional, e *La donna e Mobile*, de Verdi.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico:

Melódico: Criação e experimentação por meio da emissão vocal de pequenas formas musicais melódicas no modo mixolídio, modo maior com o sétimo grau abaixado em relação ao modo maior natural.

Harmônico: abordado encadeamento característico do modo mixolídio.

Sistematização da escrita musical – teoria: Diferença entre grau e intervalo. Modos diatônicos: mixolídio e dórico.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo não é constante; em cada encontro é trabalhado o que os presentes solicitam ou o que percebo não estarem compreendendo. O aspecto harmônico é sempre solicitado por alguns integrantes. Neste encontro, começamos a trabalhar com o repertório desenvolvido pela OCG-C.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Dar continuidade à análise do repertório da OCG-C. Analisar o material didático utilizado no ECG e núcleos. Harmonizar melodias tradicionais folclóricas com funções principais. Emitir trechos melódicos para reconhecerem a tônica e, para os que têm mais experiência, as alterações, verificando se houve modulação. Tocar encadeamentos harmônicos para os participantes treinarem a percepção harmônica. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Neste encontro, como estava presente um graduando em MPB, foi solicitado ele escrevesse um arranjo para o grupo de flautas transversas. Observo que os integrantes gostam da sistematização e sempre querem ampliar os conteúdos no aspecto harmônico. Considero que isso seja importante para incentivá-los a compor ou fazer arranjos para as OCGs. Alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal uma vez correlacionados à prática musical orquestral.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **11** Local: ECG sala 3 Horário: 17h às 19h30min. Data: 08/06/2017

1 - Número de participantes: 3.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|-----------------------|--|
| (X) do grupo | () Rítmica |
| () da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | () Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste dia, três participantes ficaram para o encontro de Percepção; os demais, o regente da OCG-B e dois violinistas, foram se apresentar no relançamento do livro *Querubins da Grotta*.¹⁹ Diferentemente do concerto no BNDES, onde tocou a OCG-A, nesse dia foi a vez da OCG-B tocar. O coordenador havia informado sobre esta apresentação e cogitou não realizar a apresentação, caso ela prejudicasse o andamento dos encontros de Percepção. Disse que se houvesse interessados faria o encontro; caso contrário, iria assistir à apresentação. Dois regentes e uma professora, que faz graduação no CBM, quiseram que se realizasse o encontro de Percepção.

Organizei a sala e, ao terminarem o ensaio da OCG-A, começamos os trabalhos. Perguntei o que gostariam de trabalhar. Disse que gostaria de saber do que sentiam falta, ou o que imaginavam que poderia auxiliar em suas práticas como regentes, professores e músicos. Responderam “harmonia”. Ao indagar sobre as funções principais, perguntei como harmonizariam cada grau da escala com estas funções, T-S-D. Observei que respondiam quase que aleatoriamente. Escrevi no quadro os graus e as escolhas harmônicas do grupo.

Tabela 30 – Harmonização, realizada pelos participantes, dos graus da escala com funções principais.

1	2	3	4	5	6	7	1
T	S	D	S	T	D	S	T

¹⁹ BRAUNE, Fernando. *Querubins da Grotta*. Rio de Janeiro: Walprint, 2016.

Toquei ao piano os graus com a harmonia que sugeriram. Indaguei se gostariam de modificar alguma harmonização. Disseram que gostaram de algumas harmonizações, mas que não sabiam como poderiam escolher as funções. Pedi que verificassem quais graus faziam parte dos acordes de T, S e D. Logo após, indaguei em qual função havia cada grau da escala. Assim, fui escrevendo as possibilidades que iam falando.

Tabela 31 – Harmonização, realizada pelos participantes, dos graus da escala com funções principais, após verificarem os graus que estão contidos em cada acorde e relacioná-los com os graus da escala.

1	2	3	4	5	6	7	1
T	D	T	S	T	S	D	T
S				D			

Toquei ao piano as escolhas que deram, e disseram ter gostado delas. Indaguei se o primeiro grau deveria ser harmonizado com T ou S, caso quisessem estabelecer qual era a tônica. Disseram que deveria ser harmonizado com a T. Logo após, toquei a primeira e a segunda harmonização que fizeram de cada grau. Analisei os intervalos gerados para que pudessem verificar por que não haviam gostado de algumas escolhas anteriores.

Em seguida, fizemos outra prática, o da emissão vocal, solicitei que cantassem para cada acorde tocado a sequência, 1-5-4-3-2'1-3-5'1-4-6'7-2-5'1. Primeiramente com graus até que memorizassem a sonoridade desta sequência melódica composta por graus conjuntos e arpejos; depois, deveriam cantar com nome de notas, pois seria dada a tônica. Logo após, solicitei que os três participantes cantassem simultaneamente cada pequeno trecho melódico indicado na tabela abaixo pelas letras A, B e C.

Tabela 32 – Tabela harmônica T - S - D.

A	3	4	2
B	5	6	5
C	1	1	<u>7</u>

Assim, poderiam ouvir e afinar cada acorde cantado: T-S-D. Ao solicitar que cantassem o nome das notas de acordo com o que deveriam tocar no instrumento em cada tonalidade, verifiquei que era necessário trabalhar a associação de alguns conteúdos: graus, intervalos e armadura de clave. Em seguida, solicitei que pegassem os instrumentos para que pudessem tocá-los e cantar. Uma das integrantes ia pegar a flauta transversa; pedi que tocasse o violoncelo, pois assim poderia cantar e tocar. Distribuí as cartelas harmônicas com T-D-T; primeiramente para que todos cantassem todas as linhas. Logo após, foram distribuídas três linhas para cada integrante, para que cantassem e tocassem simultaneamente, formando os acordes de T-D-T.

Tabela 33 – Tabela harmônica T - D - T.

©Adriana Miana 2007	T	D	T
A	1	2	1
B	1	2	3
C	1	<u>7</u>	1
D	1	5	1
E	5	5	1
G	3	2	1
H	3	4	3
J	1	5	3
M	3	2	5
N	3	<u>7</u>	1
O	5	<u>7</u>	1

Pedi que tocassem em RÉM. As dúvidas iam surgindo sobre quais notas deveriam ser tocadas, se dó ou dó#. Indagava sobre qual era a armadura de clave da tonalidade de RÉM e respondiam com certa fluência: fá e dó sustentidos. Dizia, portanto, o dó é #. Uma das integrantes relatou que este exercício não era fácil, pois estavam muito acostumados a ler partitura e, portanto, não precisavam pensar no que deveriam tocar: tudo já estava escrito.

Foram tocando e cantando em diversas tonalidades sugeridas por mim: MibM; SolM; SiM; etc.

Indaguei se tocavam em casamento acompanhando algum cantor ou cantora. Disseram que sim, com o “Negro e Vozes”, grupo vocal formado por músicos do ECG. Perguntei se eram eles, os instrumentistas, que determinavam a tonalidade ou se eram os cantores. Disseram que os arranjos já estavam escritos. Insisti perguntando se em alguma situação tinham que fazer transposição para outra tonalidade, tocar no tom adequado a voz do cantor ou cantora. Disseram que quando isso ocorria, eles esperavam que a base harmônica começasse. Logo após, iniciavam improvisando, o que era comum de acontecer na igreja. Disse que seria bom e importante para eles que trabalhassem transposição, como estávamos fazendo. Assim, poderiam tocar em qualquer tonalidade, adequando-se à tonalidade do cantor/a, pois o instrumento tem um âmbito maior que a voz; portanto, quem deve se adequar é o instrumentista e não o cantor/a.

Em seguida, fui ao piano tocar a harmonia, cada acorde deveria soar por três tempos, portanto, ficou estabelecido o compasso ternário. Dessa forma, todos teriam tempo para tocar e ouvir o acorde resultante formado pelo conjunto. Primeiramente, dei a entrada para os integrantes. Verifiquei que não estavam prestando atenção ao todo, pois dois estavam tocando em 2^{as}. Voltei a tocar a harmonia, dessa vez, sem dar a entrada para os músicos tocarem, para que pudessem se localizar quando deveriam começar a tocar suas linhas melódicas, portanto, para iniciarem a execução instrumental teriam que se localizar harmonicamente por meio da audição do piano.

Para finalizar, sugeri que dois tocassem as linhas da tabela harmônica, enquanto um improvisava. O improviso seria alternado, sendo que cada um teria três compassos para tocar o que quisesse. Um integrante começou a improvisar e não parou, o que foi verificado pelas demais. Repetimos esta atividade de dois tocarem a base harmônica para que um pudesse improvisar com o intuito que todos pudessem criar suas linhas melódicas.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: abordado e não sistematizado – ritmo harmônico e compasso.

Melódico: Emissão de trechos melódicos com os graus das funções principais.

Harmônico: Funções harmônicas principais e percepção harmônica T e D.

Sistematização da escrita musical – teoria: Graus que compõem os acordes das funções principais; armadura de clave; intervalos e transposição.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

O grupo, como já constatado, não é constante; em cada encontro é trabalhado o que os presentes solicitam ou o que percebo não estarem compreendendo. O aspecto harmônico é sempre solicitado por alguns integrantes. Neste encontro, relacionamos, com mais evidencia, os conteúdos trabalhados com a prática musical e profissional dos integrantes, pois todos os presentes tocam acompanhando diferentes cantores em casamentos.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar transposição, funções principais e percepção harmônica através da leitura, do improviso e da emissão vocal. Dar continuidade à análise do repertório da OCG-C. Analisar o material didático utilizado no ECG e núcleos. Harmonizar melodias tradicionais folclóricas com as funções principais. Emitir trechos melódicos para reconhecerem a tônica e, para os que têm mais experiência, as alterações, verificando se houve modulação. Fazer ditados harmônicos. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal, uma vez correlacionados à prática musical orquestral. Os participantes elogiaram as atividades desenvolvidas, pois observaram a praticidade dos conteúdos teóricos de que tinham conhecimento.

RELATÓRIO

(**X**) **Percepção - professores e monitores** () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **12** Local: ECG sala 3 Horário: 17h20min às 19h30min. Data: 22/06/2017

1 - Número de participantes: 7.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | () Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste dia, vários integrantes que não puderam assistir aos encontros passados estiveram presentes. Alguns por terem terminado a matéria que estavam cursando na faculdade, os graduandos de arquitetura e de geografia. Importante também observar que fazem parte deste grupo quatro pessoas que possuem ou estão concluindo uma licenciatura em música. Como de costume, perguntei o que gostariam de trabalhar. Um dos que sempre está presente disse: “tudo”. Indaguei o que seria tudo. Perguntei mais especificamente do que sentiam falta na vida profissional como músicos, professores e regentes. Disseram: “harmonia”. Questionei mais uma vez para que e por que queriam trabalhar com harmonia. Uma das integrantes que já cursou licenciatura em música disse que no ECG pouco estudam harmonia. Perguntei se criam o material didático ou seguem as aulas propostas por algum livro didático. Disseram que seguem os livros do ECG para flauta doce e os livros do método Suzuki para os instrumentos de cordas friccionadas. Indaguei se escreviam arranjos para tocarem com as turmas e se tiravam músicas com os estudantes iniciantes. Disseram que não. Perguntei qual música tradicional folclórica queriam escrever. Restringi o repertório, pois a maioria das músicas tradicionais folclóricas tem em suas melodias as notas dos acordes, notas reais, facilitando, assim, a escolha das funções principais pelo grupo. Perguntei se conheciam “Capelinha de melão”. Todos começaram a cantá-la. Um integrante indagou se o melão era utilizado como a abóbora no dia das bruxas, o *Halloween*. Disse que não, que ao retirar uma fatia grossa do melão e remover as sementes se utilizava o interior do melão como uma capelinha. Sugeri que procurarem uma foto no *Google*. Uma integrante explicou também para o grupo que a capelinha é enfeitada com cravos, rosas e manjerição, como descrito na melodia. Logo após, indaguei qual seria a tônica da melodia. A maioria cantou a última nota da melodia. Dois cantaram a tônica. Perguntei aos que cantaram o terceiro grau se não haveria

outra altura que desse mais a sensação de repouso ou finalização. Alguns foram experimentando por meio da emissão vocal descer por graus conjuntos para verificar auditivamente se havia outra altura que desse a sensação de término. Perguntei qual seria o grau que incidia no primeiro tempo do primeiro compasso. Após cantarem e prolongarem o som, foram descendo por graus conjuntos até verificarem que era o 5. Solicitei que cantassem outra vez a melodia e comparassem a tônica cantada com a altura que haviam dito ser a tônica. Concluíram que era diferente, pois a altura que disseram anteriormente ser a tônica era de fato o 3. Disse que as notas que compõem o acorde de tônica geram uma sensação de repouso, mas o 1 é o mais estável de todos. Fui indagando sobre: 1) qual era o pulso; 2) qual o compasso; 3) quantos compassos há na melodia; 4) qual é o tipo de início; 5) quais graus incidem no primeiro tempo de cada compasso; 6) quais graus incidem no segundo tempo de cada compasso; 7) o que ocorre na segunda parte do primeiro e segundo tempo de cada compasso.

Ao indagar qual era a harmonia do primeiro compasso, alguns disseram T, outros D e também houve a sugestão de S. Solicitei que cantassem o primeiro compasso e fui ao piano tocar os acordes que sugeriram. O grupo reconheceu que o acorde de T era o que ficava mais adequado. Em seguida, perguntei quais eram os graus que compunham os acordes de T, S e D. Assim, poderiam interligar o conteúdo melódico ao harmônico, já que havia solicitado que escolhessem um acorde por compasso. Um integrante foi respondendo com mais agilidade. Houve um pequeno protesto de uma integrante. Como argumento, ela disse: “Não vale. Ele sabe porque toca piano”. Ao que ele respondeu: “Não. Estou vendo os graus do compasso e comparando aos graus do acorde”. O grupo, então, foi observando e concluindo quais graus estavam presentes na melodia e foram harmonizando a melodia *Capelinha de melão*.

Ao comparar os graus do acorde com os da melodia, perguntei sobre o 6 no primeiro compasso. Assim, fomos analisando quais eram as notas melódicas encontradas na melodia. Como alguns já sabiam as características das notas melódicas e outros não, aproveitei e recordei o conteúdo. Ao final, concluíram que nos compassos 1º, 3º, 5º e 7º há a nota melódica de passagem; no 1º, 5º e 6º há bordadura; e no 4º há antecipação.

Tabela 34 - Tabela com os graus da melodia tradicional folclórica *Capelinha de melão*.

5 5	5 6	5 4	3	5 5	6	6 5	4	7 7	7 1	7 6	5 5	5 6	5	5 4	3	
T			T		S		S		D		D		D7		T	

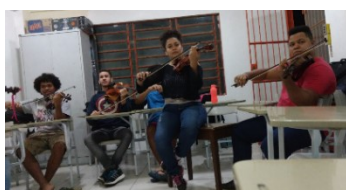
Logo após, escrevi no quadro a melodia na tonalidade de DóM. Para que todos pudessem participar, solicitei que o grupo se dividisse em três subgrupos e cada um deles tocasse uma das letras, A, B ou C. Fui perguntando, outra vez, quais eram os graus que compunham cada acorde e indagando se havia nota comum ou não entre estes. Assim, foram fazendo ligação harmônica, quando há uma nota comum, sendo esta prolongada em uma das vozes, e ligação melódica, quando entre os acordes não há notas em comum.

Exemplo musical 75 – Escrita da melodia tradicional folclórica *Capelinha de melão* e sua harmonização com as funções principais

Solicitei a todos que pegassem seus instrumentos de corda friccionada, pois queria que todos cantassem e tocassem.

Em seguida, solicitei a um integrante que tocasse a melodia em RéM e que os subgrupos fizessem a base harmônica. O integrante que toca piano ficou responsável pelo baixo, tocando a fundamental dos acordes na região 1 do piano. Solicitei que tocassem em diversas tonalidades, fazendo o revezamento do “solista”.

Fotos 118, 119 e 120 – Grupo de violinistas e pianista tocando a harmonia da melodia tradicional folclórica *Capelinha de melão* para trabalhar a transposição. A cada repetição um dos integrantes fazia o solo.



Logo após, pedi que tocassem a melodia, se possível sem dar um compasso de pausa entre os solistas. A cada retomada da melodia e harmonia, deveriam tocar em uma tonalidade diferente. Primeiramente transpondo por 2ºM, depois por 2ªm. Foram descobrindo em

conjunto qual a melhor posição para que ficassem mais confortáveis para tocar a melodia em determinadas tonalidades.

Foto 121 – Indicação de um participante da melhor posição da mão esquerda no violino para se tocar, em uma determinada tonalidade, a melodia tradicional folclórica *Capelinha de melão*.



Para trabalhar a percepção harmônica, além da transposição, solicitei aos subgrupos algumas tonalidades. O “solista” deveria identificar auditivamente a tonalidade proposta pelos subgrupos, sem se utilizar da visão. Por fim, pedi que improvisassem com a melodia e a harmonia.

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: compasso, ritmo da melodia *Capelinha de melão* e ritmo harmônico.

Melódico: escrita da melodia “capelinha de melão” com graus. Cantar a melodia com nome de nota em diferentes tonalidades.

Harmônico: Funções harmônicas principais; percepção harmônica T, S e D e harmonização da melodia.

Sistematização da escrita musical – teoria: Graus que compõem os acordes das funções principais; armadura de clave; intervalos; transposição; características das notas melódicas.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Neste dia, demos continuidade de forma mais direta ao trabalho do último encontro, pois a transposição e identificação das tonalidades são conteúdos que muitos dos participantes verificam como necessários na vida profissional. Uma das formas de sustento de vários integrantes é tocar em casamentos acompanhando diferentes cantores. O aspecto harmônico é sempre solicitado por vários deles, mesmo os já graduados em licenciatura.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Trabalhar transposição, funções principais e percepção harmônica, através da leitura, do improviso e da emissão vocal. Dar continuidade à análise do repertório da OCG-C. Analisar o material didático utilizado no ECG e núcleos. Harmonizar melodias tradicionais folclóricas com funções principais. Emitir trechos melódicos para reconhecerem a tônica e, para os que têm mais experiência, as alterações, verificando se houve modulação. Fazer ditados harmônicos. Cantar coros.

7 - Outras observações:

Alguns conteúdos sistematizados na Teoria Musical ganham interesse e praticidade para os integrantes através da identificação auditiva e da emissão vocal se correlacionados à prática musical individual, dos grupos e orquestral. Os participantes elogiaram as atividades desenvolvidas, pois observaram a praticidade dos conteúdos teóricos de que tinham conhecimento.

RELATÓRIO

(**X**) Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **13** Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 20h Data: 06/07/2017

1 - Número de participantes: 9.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---------------------|--|
| () do grupo | (X) Rítmica |
| (X) da proponente | (X) Melódica |
| () outro _____ | (X) Harmônica |
| | (X) Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | (X) Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Neste dia, houve duas reuniões: uma solicitada por mim e outra pelo regente da OCG-A com os músicos, para planejarem o segundo semestre de 2017. Uma delas ocorreu às 10h; outra, às 14h. O encontro de Percepção com os professores e monitores começou às 17h30min. Como a reunião das 10h engloba diretamente a dinâmica dos estudos de Teoria e Percepção dentro do ECG, optei por fazer um relato mais detalhado que consta da última parte deste relatório, em “outras observações: ”.

Às 17h, a segunda reunião terminou a com os integrantes da OCG-A; portanto, começamos às 17h30 as atividades de Percepção. Informei a todos que no próximo semestre as atividades com este grupo não teriam continuidade, pois teria que me dedicar leitura e escrita da tese de doutorado. Também informei que as atividades de sábado permaneceriam e se tivessem disponibilidade e possibilidade de assistirem a ela, seriam bem-vindos. Ao indagar o que gostariam de trabalhar, disseram “harmonia”. Um integrante solicitou que explicasse o acorde de 7^a da DVII. Propus que também trabalhassem transposição. Sugeri que criassem um período regular, oito compassos, com duas frases regulares, cada uma de quatro compassos. A primeira frase terminaria com uma cadência suspensiva autêntica ou a dominante; a segunda, com uma cadência conclusiva autêntica, D-T e o compasso seria binário composto. Para tanto, era necessário que escolhessem a harmonia que poderia ser a base para que todos escrevessem uma melodia e pudessem cantar conjuntamente. Sugeri que incluíssem os acordes de DD⁷ e DVII⁷ ou DVII^{b7}. Como vários integrantes presentes neste dia não puderam participar de todos os encontros, fui fazendo perguntas e explicando as funções enquanto respondiam quais graus compunham cada acorde gerado sobre cada grau da escala. Fizemos o campo harmônico de uma tonalidade maior.

Tabela 35 – Tabela dos graus que compõem cada acorde do campo harmônico de uma tonalidade maior.

						6
					4	4
					2	2
				7	7	7
			5	5	5	
		3	3	3		
1	1	1	1			
6	6	6				
4	4					
2						
S_{II}⁷	S	TS_{VI}	T	DT_{III}	D⁷	D_{VII}⁷

Assim, foram escolhendo o acorde que deveria soar em cada compasso do período regular, ia tocando ao piano a harmonia que sugeriam, para que pudessem se certificar das escolhas dos acordes. Os baixos não foram identificados; portanto, escrevi as escolhas dos acordes de que os participantes gostaram.

Tabela 36 – Tabela das funções dos acordes escolhidos pelos participantes para escreverem uma melodia, um período regular.

T | S_{II}⁷ | DD⁷ | D⁷ | T | DVII⁷ | D⁷ | T

No grupo há baixos, tenores, contraltos e sopranos. Dessa forma, todos puderam cantar dentro do seu âmbito vocal. Escrevi no quadro o primeiro acorde e fui perguntando e explicando como encadear os acordes. Uma graduada em licenciatura perguntou se era na harmonia que não se podia fazer 5ª e 8ª paralelas. Disse que quando se trata de arranjo vocal, e que se quer que as vozes sejam independentes umas das outras se evita o paralelismo. Nesta maneira de se escrever e conduzir as vozes se pode verificar por meio dos diferentes intervalos formados pelos movimentos das vozes, que nenhuma das vozes está dobrando a outra em uníssono, 8ª ou 5ª. Observei que esta maneira de encadear os acordes é bastante utilizada, que poderiam também verificar nas grades das OCGs. Disse também que as 5ª e 8ª paralelas são utilizadas em diferentes estilos musicais. Para exemplificar, toquei ao piano uma sequência de acordes com 7ª em movimento paralelo e todos a identificaram como uma

sonoridade conhecida. Mesmo escrevendo as cifras com as inversões no quadro, o grupo não perguntou por que os números indicam a inversão dos acordes.

Exemplo musical 76 – Escrita do encadeamento harmônico escolhido pelos participantes para escreverem uma melodia, um período regular.

Soprano
Contralto
Tenor
Baixo

T SII43 DD43 D D7 T DVII65 D43 T

Em seguida, solicitei que todos cantassem cada uma das vozes, baixo, tenor, contralto e soprano. Logo após, afinamos o primeiro acorde, primeiro a 8ªJ formada pelos baixos e sopranos, que sustentaram e as contraltos cantaram a 5ªJ e por último os tenores com a 3ªM. Cantaram algumas vezes o exemplo musical 76. Solicitei que cada um fizesse um improviso enquanto os outros sustentavam a base harmônica. Pedi a uma integrante que utilizasse bordaduras²⁰ em seu improviso, o que foi feito com bastante desenvoltura. Outros não se sentiram à vontade para improvisarem vocalmente.

Fotos 122, 123 e 124 – Participantes cantando o encadeamento harmônico do exemplo musical 76, para fazer uma base harmônica para se improvisar.



Solicitei então que pegassem seus instrumentos, preferencialmente os de cordas friccionadas. Após realizarem a afinação, pedi que o grupo tocasse as suas alturas do exemplo musical 76 dividindo cada U.T. em três partes iguais. Ficou estabelecido que cada um faria o improviso seguindo a ordem em que estavam sentados. Fizeram três rodadas. Os improvisos, em sua maioria, foram tocados com uma dinâmica suave e na mesma região onde estavam

¹ Bordadura é um tipo de nota melódica localizada entre duas notas reais de mesma altura; se dá por graus conjuntos e ocorre no tempo fraco ou na parte fraca do tempo.

² Escapada é um tipo de nota melódica localizada entre notas reais de diferentes alturas; se dá por salto e se resolve por grau conjunto ou vice-versa e ocorre no tempo fraco ou na parte fraca do tempo.

soando os acordes, o que dificultou a escuta. Três improvisaram em outra região. Solicitei a um integrante que é bastante interessado no aspecto harmônico que utilizasse escapadas²¹ em seu improviso. Após finalizar, perguntei se havia conseguido utilizá-la, pois só havia percebido a presença de bordaduras e passagens²² em seu improviso. Ele disse ser difícil empregar a escapada e solicitou que refizéssemos a base harmônica para ele tenta outra vez utilizar escapada em seu improviso. Quando concluiu, disse ter conseguido.

Fotos 125, 126 e 127 - Participantes fazendo improviso no instrumento com o encadeamento harmônico do exemplo musical 76.



Logo após, distribuí uma folha *3 ou 5 notas* para que analisassem a harmonia e as notas melódicas. Verificaram conjuntamente que poderiam harmonizar com T-T-D7-D7-T-D7-T. Alguns correlacionaram o 2 e 4 como graus que fazem parte do acorde de D7. Em seguida, uma integrante disse que o repertório poderia incluir partes para os músicos com menos experiência e/ou técnica, fazendo referência ao que venho falando nas reuniões. Disse que o objetivo desta folha era levar um exemplo de como poderiam escrever para os diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento técnico no instrumento. Assim, poderiam se sentir estimulados a escrever para pequenos grupos iniciantes. Foram observando os conteúdos melódicos, rítmicos presentes em cada parte da folha *3 ou 5 notas*. Desenhei hipoteticamente uma situação, em que começassem a ensinar três notas: sol, lá e si na flauta doce. Depois, trabalhariam a divisão do tempo, síncope regular e contratempo com as mesmas alturas. Em seguida, introduziriam mais duas alturas: dó e ré, utilizando a subdivisão do tempo e diversas células rítmicas.

²²Passagem é um tipo de nota melódica localizada entre duas notas reais de diferentes alturas; se dá por graus conjuntos e ocorre no tempo fraco ou na parte fraca do tempo.

Exemplo musical 77 - 3 ou 5 notas, folha para que os participantes criem o último sistema. Deve-se respeitar os conteúdos melódicos, rítmicos, técnicos e de conhecimento apresentados nos dois primeiros sistemas. Este material didático foi elaborado pela autora dessa tese, em 2017.

3 ou 5 Notas

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It is divided into three systems, each with four staves labeled D, C, B, and A. The first system contains the first three measures. The second system contains the next four measures. The third system is empty, intended for participants to complete the piece.

Adriana Miana 05 2017

Após tocarem, dois integrantes disseram que “alguma coisa fazia lembrar” a *Suite 1 para cordas - Viajando Pelo Brasil*, composta por Ernst Mahle. É recorrente os integrantes correlacionarem uma música à outra. Logo após, solicitei que escrevessem individualmente ou em grupo os quatro últimos compassos, último sistema. Quando começaram a escrever,

indaguei se não seria conveniente que estabelecêssemos a harmonia. Todos acharam conveniente. Assim, escolheram T-S-D-T.

Fotos 128, 129, 130, 131 e 132 – Criação e escrita individual ou coletiva do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77.



Alguns estavam escrevendo só a parte que iriam tocar, uma das linhas A, B, C ou D. Solicitei que escrevessem todas as quatro linhas, para todos os níveis de instrução, considerando que na linha: A só utilizassem a U.T e seu dobro e as alturas sol, lá e si ; B empregassem as mesmas alturas com divisão do tempo, síncope regular e contratempo; C utilizassem as mesmas alturas empregando também a subdivisão do tempo e diversas células rítmicas e; D acrescentassem as alturas dó e ré. Só um integrante que não estava com seu instrumento de corda friccional não ouviu o que escreveu, pois desmanchou o que havia escrito para cada linha. Questionei por que havia apagado. Disse que não havia gostado. Em seguida, os outros integrantes tocaram suas criações e solicitaram a alguns colegas que tocassem o que haviam escrito nas outras linhas. Um dos integrantes pediu para tocar flauta doce, o que considerei oportuno, pois assim haveria uma maior diversidade de timbres. O único integrante que participou de todos os grupos foi o violoncelista, que sempre tocava o quarto pentagrama, ou linha A, a que foi escrita para um instrumentista iniciante.

Fotos 133, 134, 135, 136 e 137 – Interpretação das cinco criações do grupo. Escrita do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77.



O encontro foi finalizado quando os subgrupos tocaram, lendo o que os participantes haviam escrito.

Exemplos musicais 78, 79, 80 e 81 – Escrita das criações dos participantes do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77.

78

79

80

cordadura
↑ escapada

81

4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: Fraseologia: período e frases regulares. Nos improvisos sobre a base harmônica, o aspecto rítmico foi praticado e não sistematizado. O ritmo foi estruturado na escrita das quatro partes melódicas sobre as funções principais.

Melódico: Improviso melódico sobre a base harmônica T-SII⁷-DD⁷-D⁷-T-DVII⁷-D⁷-T, e escrita de quatro partes sobre a base harmônica T-S-D-T.

Harmônico: Funções harmônicas principais; acordes substitutos das funções principais; acordes com 7^a; seleção dos acordes da base harmônica para os improvisos melódicos; e condução das vozes a quatro partes da harmonia T-SII⁷-DD⁷-D⁷-T-DVII⁷-D⁷-T.

Sistematização da escrita musical – teoria: Período; frase; cadência suspensiva e conclusiva; campo harmônico do modo maior; graus que compõem os acordes e característica da nota melódica escapada.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os participantes criaram e escreveram frases melódicas observando a harmonia para a escrita das quatro vozes. Correlacionaram a possibilidade de incluir no repertório das OCGs partes mais fáceis para os novos integrantes. Os participantes que inicialmente nos encontros de Percepção demonstravam não gostar de harmonia, por não compreenderem, passaram a se sentir mais à vontade. Através das atividades propostas, os participantes cantaram, tocaram, improvisaram e escreveram. O aspecto harmônico continua a ser o mais requisitado para ser trabalhado por todos.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Analisar as quatro partes criadas individualmente ou em dupla. Solicitar que criem duos para aplicarem em suas aulas de instrumento. Utilizar como critério para a criação os conteúdos musicais aplicados nas aulas no ECG. Fazer avaliação do semestre com os participantes desses encontros de Percepção, pois será o último encontro.

7 - Outras observações:

Esta foi a primeira reunião que solicitei com a coordenadora, professores, monitor e gestora, com o objetivo de repensarmos a metodologia de ensino/aprendizagem no ECG. Ao longo do período que estou no ECG, pude perceber que o grupo dos sujeitos/atores do ECG são pessoas bastante interessadas e motivadas pelas ações promovidas pelo projeto. Por meio deles,

repensamos e implementamos propostas pedagógicas no ECG e núcleos. Este grupo até o momento é formado, além de mim, por uma participante que está fazendo a formação para ser monitora e é graduanda em filosofia; dois professores que fizeram a formação de monitor no ano de 2016, uma que está se graduando em pedagogia, professora de um núcleo do ECG, e outro que cursa o ensino médio, ministra aulas de flauta no ECG, ambos colaboradores do projeto de extensão *Percepção*; a coordenadora do ECG, que é professora de Teoria Musical e de instrumento e a gestora, que é graduada em licenciatura pelo CBM. Depois de falar com cada um e sugerir a criação de um grupo para conversarmos e trocarmos ideias, criei um grupo no *Whatsapp* para verificarmos a disponibilidade de horários dos participantes. Constatamos que terças e quintas, às 10h, eram os dias e horários possíveis para a maioria dos integrantes do grupo. A primeira reunião para repensarmos a metodologia de ensino/aprendizagem no ECG havia sido agendada para o dia 11 de julho, mas foi transferida para o dia 6, porque haveria concertos no dia 11, terça, e 13, quinta, exatamente nos horários disponíveis para todos se encontrarem. Assim, a coordenadora propôs que antecipássemos a reunião para o dia 6, antes do recesso das atividades, marcado para o dia 15. Entretanto, a possibilidade de nos reunirmos só foi possível para mim, a graduanda em pedagogia e a coordenadora. Assim mesmo, considerei oportuna a possibilidade de a reunião ocorrer ainda em julho, pois poderíamos começar a pensar e elaborar conjuntamente estratégias de ensino/aprendizagem para o ECG, que poderiam ser postas em prática no segundo semestre de 2017.

Comecei a reunião relatando que venho conversando com os monitores, professores, regentes, gestores e que todos gostariam de que o ensino/aprendizagem fosse mais integrado às práticas desenvolvidas pelo ECG. Compartilhei a sensação de que se pusermos em prática algumas modificações nos ensaios e nos horários em que desenvolvo as atividades de *Percepção* e *Teoria 3*, todos os integrantes das orquestras e mesmo os monitores, professores, regentes e coordenadores poderiam aproveitar de forma mais efetiva os encontros aos sábados. Sugeri, para tanto, que trocássemos os turnos, de forma que *Teoria/Percepção* ficassem na parte da manhã e os ensaios das OCGs, no turno da tarde. Assim, os conteúdos sistematizados e praticados, por meio das diversas atividades propostas nestes encontros matinais, poderiam ser transpostos para o fazer musical. Os ensaios seriam melhor aproveitados, pois os músicos teriam a possibilidade de conectar os conteúdos praticados e sistematizados à prática instrumental individual e/ou em grupo. Mas como os ensaios são semanais e acontecem no turno da manhã e os encontros de *Percepção* e *Teoria* no turno da tarde, o que foi vivenciado e mesmo praticado nos encontros de *Percepção* e *Teoria* é

esquecido na lacuna de tempo entre os encontros. Verifico, portanto, que o horário, como organizado no momento, não auxilia na consolidação do conhecimento. Caso houvesse a possibilidade de troca de turnos, os sujeitos verificariam, no mesmo dia, a praticidade dos conteúdos sistematizados e trabalhados já nos ensaios das OCGs, no turno da tarde. Nestes encontros, no turno da manhã, não se faria distinção entre Teoria e Percepção, pois o que fosse sistematizado seria vivenciado através de diversas atividades; e o que fosse praticado seria sistematizado. Também sugeri que não houvesse divisão por níveis de Teoria, pois poderíamos trabalhar com subgrupos formados por sujeitos de diferentes níveis de experiência. Assim, os mais experientes e os que estão fazendo a formação para se tornarem monitores consolidariam seus conhecimentos ao auxiliarem os estudos de outros integrantes menos experientes. Além disso, os monitores desenvolveriam suas práticas pedagógicas e poderiam esclarecer suas dúvidas com outros educadores. Cada subgrupo poderia solicitar o apoio de um ou mais educadores e estes poderiam também consolidar seus conhecimentos. Os monitores, professores e regentes teriam com isso uma formação continuada, pois aprenderiam uns com os outros. Após este processo, quando detectassem a necessidade de se trabalhar algo específico e não houvesse alguém que pudesse orientá-los no ECG, se poderia convidar algum profissional para ministrar uma oficina, palestra, workshop etc.

Assim, este grupo, formado pelos diversos segmentos do ECG, poderia ser interlocutor dos demais e, com isto, teríamos a capacidade de detectar o que deveria ser trabalhado coletivamente, por cada subgrupo ou individualmente. Os regentes das OCG-B e C também estariam presentes; assim poderiam sugerir e indicar os conteúdos a serem trabalhados, caso verificassem alguma dificuldade do grupo ou de algum músico que não estivesse com boa performance nos ensaios. Alguns professores de instrumento também estariam presentes nestes encontros, pois alguns são regentes e outros, ouvintes de Percepção. Poderiam, então, em outro momento, trabalhar em grupo ou individualmente o que fosse sugerido pelos regentes. O foco dos encontros matinais, portanto, seria direcionado para questões relacionadas à leitura musical instrumental e cantada, percepção musical e/ou sistematização. Dessa forma, uma aproximação dos saberes da Percepção/Teoria e do fazer musical possibilitaria a consolidação dos conteúdos musicais. Com isso, sugeri que as dinâmicas a serem adotadas adviessem das necessidades, interesses e curiosidades do fazer musical dos participantes. Acrescentei que como no turno da manhã diversos professores, monitores e regentes do ECG estariam presentes, a comunicação seria facilitada, proporcionando uma melhor integração entre todos. A atividade de instrução no ECG, assim, poderia ir de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada sujeito e que esta diferença seria

respeitada ao trabalharmos com subgrupos nos quais todos se instruíam. Com isso, todos os participantes poderiam estudar e pesquisar os diversos aspectos que compõem o fazer e saber musical. Nessa abordagem, a interação entre os sujeitos que compõem o corpo do ECG poderia ser impulsionadora para uma prática educacional mais horizontalizada, onde todos terão a possibilidade de aprender uns com os outros.

Além disso, sugeri que, como estão sendo digitalizadas as grades e as partes²³ do repertório das OCGs, as utilizássemos nos encontros matinais. Por meio de perguntas, no início, poderíamos impulsionar a curiosidade para que os integrantes pesquisassem e mesmo pudessem observar na grade e/ou em suas partes, alguns conteúdos já sistematizados e trabalhados, pois os integrantes de qualquer das OCGs já sabem ler uma partitura que tem como suporte o pentagrama. Assim, através da leitura musical instrumental ou cantada, percepção musical e análise dos diversos aspectos musicais, cada participante poderia compreender em qual contexto os conteúdos já sistematizados são colocados em prática e vice-versa. Dessa forma se propiciaria uma abordagem da Teoria/Percepção mais consistente, pois a sistematização e percepção musical seria correlacionada ao fazer musical e colocada em prática no turno da tarde. Assim, também, cada músico teria a possibilidade de compreender melhor o contexto no qual estaria inserido e qual seu papel dentro do conjunto. Cada naipe poderia verificar o que os outros naves estão tocando e correlacioná-los, já que a prática musical predominante desenvolvida dentro do ECG é em conjunto.

A coordenadora ponderou sobre algumas questões, como a organização dos horários, pois as aulas de instrumento ocorrem às 9h. Pensamos algumas soluções para isso, pois é difícil mudar a grade de horários no meio do ano. A coordenadora sugeriu que começássemos a fazer estas atividades coletivas uma vez por mês, o que achamos bastante conveniente. Assim, poderíamos verificar o que deveria ser ajustado para que pudesse ser implementado no ano de 2018 o novo horário, Teoria/Percepção no turno da manhã e os ensaios das OCGs no turno da tarde. A coordenadora também relatou que fica receosa com as modificações, pois o trabalho no projeto foi sendo desenvolvido por anos. Ela também disse que está aberta às sugestões, mas que terá que se ajustar. A graduanda em pedagogia disse que poderia pedir para uma professora da UFF auxiliar na transição. Eu disse também ficar receosa; ao mesmo tempo, acredito que todos os integrantes estão dispostos a colaborar e que podemos aprender juntos e irmos nos ajustando. Para isso, compreendia a necessidade de termos

²³ A partitura do regente é composta por todas as partes de cada instrumento, é comum que esta partitura do regente seja denominada grade. Já a partitura distribuída aos instrumentistas é denominada parte, pois é uma das partes que compõe a grade.

reuniões, se possível, quinzenais. Nelas, além de irmos pesquisando e observando como está se dando a transição para trabalharmos com projetos, poderíamos ir criando estratégias de ensino/aprendizagem mais eficazes com os participantes. A graduanda disse que, para fazer as modificações, todos deveriam estar envolvidos com as propostas. Informei que já havia dito na reunião do dia 4 de junho que levaríamos o que foi pensado e discutido no grupo para as reuniões bimestrais, para que todos acolhessem ou não, ou mesmo propusessem modificações. Assim, poderíamos ir pesquisando mais e melhor outras propostas pedagógicas encontradas em autores, a exemplo de Fernando Hernandez, José Pacheco, entre outros. Desta forma, iríamos nos “afinando” com nossos saberes, ideais e ideias, pois acreditava que como os saberes e as experiências são distintos, todos poderiam contribuir com propostas para a instrução de cada sujeito e grupo. Ficou acertado que os encontros de Teoria/Percepção ocorreriam no turno da manhã, no último sábado de cada mês, das 10h. às 12h.

Outra questão levantada pela coordenadora foi que a Oficina de Conhecimento não está acontecendo, pois ninguém está à frente dela no momento. A graduanda se dispôs a ficar responsável pelas oficinas e propôs Oficinas de Leitura que poderiam ficar sob a responsabilidade de outra graduanda em pedagogia, que faz aulas no ECG. Às 12h30, encerramos a primeira reunião. Fiquei responsável por escrever no nosso *Whatsapp* o que sugerimos ao grupo. Ao sair da reunião, estando com os regentes da OCG-B e C que já haviam se disposto a trocar de turno, perguntei se gostariam de fazer parte do grupo do *Whatsapp*. Responderam positivamente. Com isso, os regentes passariam a participar das conversas, já que ambos não poderiam estar presentes às reuniões.

Após almoçar no ECG, fui convidada a participar da reunião às 14h com o regente e os músicos da OCG-A. Nessa reunião, o regente fez uma avaliação da OCG-A, pois está há um ano à frente desta orquestra. Após diagnosticarem as necessidades dos músicos da OCG-A, estabeleceram que um dos integrantes ficaria responsável pelo arquivo; os ensaios ocorreriam das 14h30min às 17h30min, com 20min de intervalo; todos da OCG-A realizariam reuniões bimestrais para verificarem se as metas foram cumpridas, convidando profissionais de cordas friccionadas para darem oficinas quinzenalmente e que também haveria rotatividade das cadeiras²⁴. O regente informou também, aceitando minha sugestão, que os novos arranjos para a OCG-A teriam partes mais facilitadas para que todos pudessem tocar de acordo com a sua performance no instrumento.

²⁴ Nas orquestras, os instrumentistas do mesmo naipe ocupam posições diferentes, quando se propõe a rotatividade das cadeiras se faz referência que os instrumentistas devem fazer rodízio também de responsabilidades. Ao ocuparem posições diferentes pode ser que se tornem responsáveis pela afinação, marcar as arcadas, dentre tantos outros compromissos.

Sobre o encontro de Percepção deste dia o material melódico e harmônico será analisado as criações de todos no próximo encontro. Assim, os demais poderão observar outras possibilidades na escrita, podendo incorporar outras ideias em suas criações. O próximo encontro será o último com este grupo.

RELATÓRIO

Percepção - professores e monitores () Percepção - sábado () Teoria 3

Encontro: **14** Local: ECG sala 3 Horário: 17h30min. às 19h30min. Data: 13/07/2017

1 - Número de participantes: 7.

2 - A motivação para a realização da atividade no encontro partiu:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do grupo | <input checked="" type="checkbox"/> Rítmica |
| <input checked="" type="checkbox"/> da proponente | <input checked="" type="checkbox"/> Melódica |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | <input checked="" type="checkbox"/> Harmônica |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Sistematização da escrita musical - Teoria |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Extramusical |

3 - Descrição do encontro:

Começamos fazendo uma avaliação do trabalho desenvolvido neste semestre, o primeiro oferecido e dirigidos aos professores, regentes e monitores formados em 2016, que começaram a atuar em 2017 como professores em núcleos ou no próprio ECG. Comentaram que gostaram da didática, que foi proveitoso e que aprenderam bastante. Indaguei, então, quais modificações percebiam em suas práticas instrumentais e pedagógicas. Dois integrantes da OCG-A relataram que ficaram mais atentos à afinação individual e da OCG. Duas disseram que já haviam visto diversos conteúdos abordados nestes encontros, na graduação, mas, agora, trabalhados de outra maneira, puderam compreendê-los melhor. Assim, uma relatou ter ficado motivada a pensar em diversas estratégias de ensino para trabalhar os conteúdos com os estudantes. Vários participantes disseram que os encontros ajudaram a compreender melhor o aspecto harmônico. Outro disse que, como a harmonia foi abordada de uma maneira mais divertida e livre, conseguiu guardar melhor as informações e que isso o tem ajudado a escrever arranjos. Uma graduada em música disse que antes ficava apreensiva com o aspecto harmônico, mas agora está mais à vontade; inclusive, está dirigindo um coro na escola em que dá aulas, fazendo arranjos para o coro e harmonizando melodias. Vários integrantes disseram que gostaram de trabalhar com as melodias tradicionais folclóricas, para fazerem transposição. Uma disse que deveriam estar mais habituados a fazer transposição, mas como tocam prioritariamente em orquestras, com partitura, não têm o hábito de tocar a mesma música em diferentes tonalidades. Os professores, monitores do ano de 2016, disseram que compreenderam melhor alguns conteúdos, como modulação, dominante secundária e os modos diatônicos.

Observei que todos deste grupo de quinta ministram aulas de instrumento e utilizam livros em que os conteúdos técnicos são apresentados de forma gradual. Perguntei se pensaram em incluir novos arranjos utilizando os mesmos conteúdos e se estes encontros os auxiliaram ou impulsionaram a escrever para os grupos aos quais ensinam. Uma professora relatou que um dos seus estudantes tem bastante facilidade em tirar música de ouvido e que solicitou que escrevesse um arranjo. A integrante disse que pensou: “ele não teve aula de harmonia. Como vai escrever o arranjo?”. Entretanto, observou que ele ficou bastante estimulado em escrever o arranjo e que seus colegas também gostaram da ideia. Outro dia pôde ouvi-los ensaiando e observou todos aprendem muito uns com os outros. Uma participante verificou que o trabalho na área de “percepção é para a vida toda”.

Disse, então, que considerava interessante e importante que olhassem as grades das músicas que tocam na OCG-A e/ou B, pois muitas já estão disponibilizadas. Basta fazer uma solicitação para o colega encarregado de arquivar e organizar as pastas e o repertório que ele as envia por e-mail. Assim, poderiam analisar a harmonia formada pelos seus instrumentos melódicos: violinos, violas, violoncelo e baixo nas grades. Poderiam observar o contexto harmônico em que suas partes estão inseridas, auxiliando na afinação do grupo. E também compreender qual acorde deve soar, procurando obter esta sonoridade no grupo, o que possibilitaria também o trabalho com a percepção harmônica continuamente. E para os que querem escrever arranjos para orquestra ou para pequenos grupos, só o fato de se ler a grade já ajudaria na elaboração de novas ideias.

Em seguida, perguntei se as atividades desenvolvidas haviam atendido às demandas de cada um. Disseram que sim, pois foram abordados diferentes aspectos musicais, principalmente a harmonia, que era a demanda de todos, através de músicas do repertório das OCGs, MPB e músicas tradicionais folclóricas.

Para dar continuidade à atividade do encontro anterior, disse ter visto as partes que escreveram e ouvido as gravações que fizeram. Observei que: 1) em um arranjo, uma intérprete havia lido erradamente, pois tocava propositalmente no contratempo; mas o que estava escrito era para ser tocado na cabeça do tempo; 2) o mais frequente é que não estavam conseguindo ler o que escreveram; 3) em um arranjo, havia uma complexidade rítmica maior; os intérpretes não conseguiram executá-la; 4) o mais comum é que improvisavam com certa desenvoltura, pois só um arranjo foi tocado de acordo com o proposto por uma dupla; 5) somente em uma gravação, um intérprete pulou um compasso; 6) fizeram modificações propositalmente quando tocaram um arranjo, explicando ao colega por que estavam alterando o que estava escrito, pois tocaram dois compassos uma terça acima, para que se encaixasse na

harmonia; 7) só uma intérprete se paralisou quando errou, não lendo o que estava escrito, não conseguindo retomar de outro ponto. Propus que, quando errassem, pulassem alguns compassos e se preparassem para continuar de outro ponto, mas que não desistissem ou interrompessem a execução. Observei que, em alguns casos, não prestavam atenção aos intervalos formados entre as vozes, pois geravam dissonâncias que não pareciam ter sido escritas propositalmente. Disse pressupor que, como estavam mais atentos às linhas melódicas, não observaram os intervalos formados harmonicamente entre as linhas melódicas. E que, ao analisar o que haviam escrito, verifiquei que um integrante e uma dupla quiseram dar continuidade aos pressupostos didáticos da folha, exemplo musical 77, que são: 1) a quarta linha, A, só toca as notas sol, lá e si e, ritmicamente, utiliza tempo e o dobro do tempo; 2) a terceira linha, B, toca as mesma alturas e ritmicamente utiliza-se da divisão do tempo em duas partes iguais, síncope regular e contratempo; 3) a segunda e primeira linha, C e D, tocam sol, lá, si, dó e ré e executam diversas células rítmicas utilizando a subdivisão do tempo em quatro partes. Observei também que foram exatamente nestes arranjos que pude ouvir o que estava escrito.

Logo após, entreguei as composições que elaboraram no encontro passado e distribuí novamente a folha *3 ou 5 notas* em branco, para que pudessem escrever novas linhas melódicas no último pentagrama, de tal maneira que todos conseguissem tocar o que havia sido escrito. Cada participante quis uma folha *3 ou 5 notas* para poderem criar individualmente todas as vozes.

Antes que começassem, um integrante solicitou que eu revisasse o conteúdo da 7ª no acorde de D_{VII}. Aproveitei para explicar empréstimo harmônico entre os modos maiores e menores. Assim, perguntei quais graus compunham os acordes de T-S-D e t-s-D.

Tabelas 37 e 38 – Tabelas harmônicas das funções principais do modo maior e modo menor forma harmônica.

S	T	D	s	t	D
		2			2
		7			7
	5	5		5	5
	3			^b 3	
1	1		1	1	
6			^b 6		
4			4		

Toquei os encadeamentos T-S-D-T, T-s-D-T, T-S-D_{VII}^{b7}-T e T-S-D_{VII}⁷-T. Fui explicando que o modo maior pode pegar de empréstimo, do modo menor, o sexto grau menor, ^b6, e que este é usado na região da subdominante, aparecendo como a 3^a da s e 5^a do s_{II}; na região da dominante é encontrado na 7^a do acorde de D_{VII}, cifrado D_{VII}^{b7} e na 9^a da D^{b9}, tabela harmônica 39. Expliquei que este empréstimo do ^b6 no modo maior também é conhecido como modo maior forma harmônica. Assim, a 7^a do acorde de D_{VII} pode ter uma 7^am ou 7^adim, pois a 7^a do D_{VII} é o sexto grau da escala, portanto, no modo maior é utilizada tanto a 7^a formada como o 6 ou ^b6.

Tabela 39 – Tabela harmônica do modo maior harmônico, empréstimo modal.

s _{II}	s	T	D ^{b9}	D _{VII} ^{b7}	D _{VII} ⁷
			^b 6	^b 6	6
			4	4	4
			2	2	2
			7	7	7
		5	5		
		3			
	1	1			
^b 6	^b 6				
4	4				
2					

Logo após, começaram a escrever a última parte da folha *3 ou 5 notas*, para que pudessem tocar ao final suas composições.

Fotos 138 e 139 – Participantes escrevendo individualmente suas criações para a folha *3 ou 5 notas*.



Pouco tempo depois que começaram a escrever, indagaram como poderiam fazer para que o nono compasso soasse como S. Relembrei que, no encontro passado, o piano estava fazendo na região grave as fundamentais dos acordes, mas que neste encontro o pianista não estava presente. Portanto, se quisessem que soasse como S, eles poderiam acompanhar o

quarteto tocando em um instrumento harmônico os acordes, ou substituir a função de S por outro acorde de mesma função como S_{II}, ou ainda substituir a S por outra função. Optaram por manter a função de S. A harmonia escolhida pelo grupo, no encontro passado, para este compasso era de S e a quarta linha, letra A, se referia ao estudante iniciante que só toca três notas, sol, lá e si. Observaram que a única nota que a quarta linha poderia tocar, que faz parte do acorde de S, era sol, a quinta da S. Disse que se o violoncelo tocasse a quarta linha, a S soaria na segunda inversão, S⁶₄. Para que percebessem como o acorde S⁶₄ soa, fui ao piano e toquei T- S⁶₄-T. Disseram que parecia uma bordadura da T. Toquei os acordes de SolM – DóM com baixo na 5ªJ – SolM, G-C/G-G, disposto da seguinte maneira:

Tabela 40 – Tabela harmônica com o encadeamento T - S⁶₄- T.

T	S ⁶ ₄	T
5	6	5
3	4	3
1	1	1
1	1	1

Então, optaram por substituir o acorde de S por outro de mesma função S_{II}, já que o violoncelo estava tocando a quarta linha e, portanto, faria as notas mais grave, não havendo outra opção, pois como havíamos estabelecido anteriormente na quarta linha só podem utilizar as alturas sol, lá e si. Como não queria que soasse como bordadura, T - S⁶₄ - T, modificaram a harmonia do compasso para S_{II}. Disse que poderiam escrever neste compasso somente para a primeira e segunda linha, C e D, as que tocam a nota dó, enquanto a quarta e terceira linha, A e B, estivessem em pausa. Outra sugestão é que poderiam dar para o violoncelo a segunda ou primeira linha, o que possibilitaria que ouvissem no baixo a fundamental da S, nota dó. Questionaram se não soaria como D, se mantivessem o violoncelo na quarta linha e este tocasse a nota lá. Disse que só se estivessem tocando com acompanhamento harmônico, pois neste compasso não estavam utilizando nem a fundamental e nem a terça da D. Expliquei que é importante para que soe como D se utilizar a fundamental, ré, e/ou a terça, sensível, fã#. Disse que se o violoncelo continuasse tocando a quarta linha, só haveria duas possibilidades, substituir o S por S_{II} ou ficar em pausa. Relembrei que quem estivesse tocando a nota mais grave seria o responsável pela inversão dos acordes.

Três participantes utilizaram os mesmos critérios empregados para a escrita do primeiro e segundo sistemas. Fui acompanhando o que iam escrevendo, fazendo algumas

observações: uma participante havia escrito um ritmo mais complexo, fazendo polirritmia, como no encontro passado. Indaguei se considerava que o grupo leria o que havia escrito. Assim, reformulou a parte rítmica para que pudesse ouvir o que havia escrito.

Exemplos musicais 82, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 - Escrita das criações individuais do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77.

82

Handwritten musical score for example 82, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic patterns and notes. Below the second staff, there are handwritten markings: "S II T" under the first two measures and "? ?" under the last two measures.

83

Handwritten musical score for example 83, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic patterns and notes.

84

Handwritten musical score for example 84, consisting of four staves. The notation includes various rhythmic patterns and notes. A large handwritten "S" is visible below the first two measures of the bottom staff.

85

T G D T

86

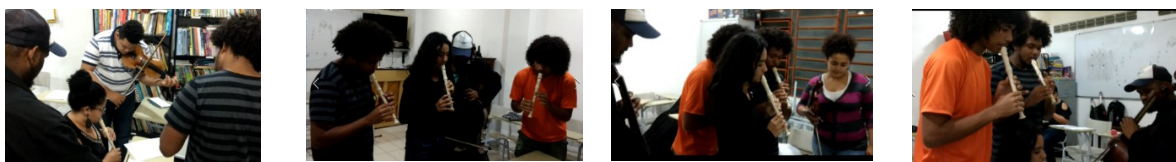
87

T G D F#

88

Dessa vez, quase todos os arranjos foram tocados por três flautas soprano e violoncelo; só um foi executado por 1 violino, duas flautas e o violoncelo. Uma das participantes, após ouvir sua composição, perguntou se poderia levar a folha para tocar com a turma que está dando aula. Respondi afirmativamente. Um dos arranjos foi comentado pelos intérpretes: “não parece que acabou”. Neste arranjo, o compositor terminou com a 7ª da T na voz mais aguda, e como não havia utilizado anteriormente dissonâncias, pareceu para o grupo que faltava resolver o 7, sensível, no 1, tônica. Desta vez, o que foi escrito foi lido e executado pelos intérpretes com mais desenvoltura.

Fotos 140, 141, 142 e 143 – Interpretação das sete criações individuais. Escrita do último sistema da folha 3 ou 5 notas, exemplo musical 77.



Ao finalizarmos, enquanto arrumava a sala com a colaboração de alguns integrantes que moram na comunidade, perguntaram sobre um cano e os pedaços de madeira que havia colocado no banco do piano próximo a minha mochila. Disse que seriam utilizados na apresentação no sábado, quando o grupo iria apresentar para todos a paisagem sonora, *Por que isso acontece?*, inspirada no dia 10 de junho, momento em que ocorreu o tiroteio. Dei o tubo e as madeiras para que tocassem. Fizeram um trio com flauta, tubo e madeiras e se propuseram a apresentar também no dia do encerramento das atividades.

Foto 144 – Experimentação dos objetos sonoros e instrumentos não convencionais que serão utilizados na apresentação da paisagem sonora, *Por que isso acontece?*, no dia do encerramento das atividades do primeiro semestre de 2017 no ECG.



4 - Quais conteúdos musicais foram abordados e sistematizados?

Rítmico: sistematizados pelos integrantes através da escrita dos novos arranjos.

Melódico: escrita de quatro partes sobre a base harmônica T-S_{II}-D-T. para serem executadas ao final do encontro.

Harmônico: Funções harmônicas principais; S⁶₄ como bordadura; empréstimo modal, T-s-D, t-S-D; e 7^a do acorde de D_{VII}.

Sistematização da escrita musical – teoria: Empréstimo modal; acorde substituto da S e segunda inversão do acorde de S.

5 - Quais resultados foram alcançados no encontro?

Os participantes refizeram a atividade de criação proposta no último encontro. Com isso, puderam reelaborar o que haviam escrito com o intuito de que o próprio grupo conseguisse tocar, pois foi observado que não haviam tocado o que escreveram no último encontro. Uma das participantes que está ministrando aulas em outro espaço educacional observou o quanto estas atividades vêm auxiliando sua prática didática. Ao avaliar o que fizemos no semestre, o grupo demonstrou a intenção de continuar trabalhando a percepção, harmonia e elaborar material didático direcionado às turmas que dão aulas.

6 - Quais os desdobramentos possíveis para o próximo encontro?

Este foi o último encontro, neste formato, dirigido aos monitores formados no ano de 2016, professores e regentes.

7 - Outras observações:

Estes encontros não são obrigatórios para nenhum segmento, professores, monitores ou regentes; portanto quem esteve presente foi pelo interesse em aprender. Alguns conteúdos já trabalhados pelos integrantes em suas graduações e em cursos livres ganharam praticidade e, com isso, gerou-se entusiasmo no prosseguimento dos estudos. Um dos integrantes mais experientes dentro do ECG disse que tem vontade de fazer um curso de graduação em regência e outros dois, que estão concluindo o ensino médio, irão fazer o vestibular para música. Duas já concluíram graduação no CBM e outra está se graduando na mesma instituição. Os participantes elogiaram as atividades desenvolvidas; além de observarem a didática empregada, perceberam que são capazes de utilizar e praticar os conteúdos de que já tinham conhecimento, os quais não se sentiam habilitados para aplicar em suas práticas educacionais e instrumentais.