

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

**PROPOSTAS METODOLÓGICAS APLICADAS POR ESTHER
SCLiar EM SUA ATIVIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DE
MARIA APARECIDA FERREIRA: SEUS USOS NA DISCIPLINA
PERCEPÇÃO MUSICAL EM DIFERENTES NÍVEIS E
CONTEXTOS**

FERNANDO PEREIRA DA SILVA SOBRINHO

RIO DE JANEIRO, 2017

PROPOSTAS METODOLÓGICAS APLICADAS POR ESTHER SCLiar EM
SUA ATIVIDADE DOCENTE SOB A ÓTICA DE MARIA APARECIDA
FERREIRA: SEUS USOS NA DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL EM
DIFERENTES NÍVEIS E CONTEXTOS

por

FERNANDO PEREIRA DA SILVA SOBRINHO

Dissertação submetida ao programa de Pós-graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Ermelinda Paz.

Rio de Janeiro, 2017

Dedico esse trabalho à querida amiga e professora Maria Aparecida Antonello Ferreira. Seu conhecimento musical e sua experiência de vida são fontes de inspiração e motivação.

AGRADECIMENTOS

À professora Ermelinda Paz pela orientação, apoio, carinho e incentivo durante todo o período de realização dessa pesquisa e ainda por seu imenso conhecimento e dedicação absoluta ao estudo da arte musical.

Aos professores Carlos Alberto Figueiredo, José Alberto Salgado e Saloméa Gandelman por suas preciosas contribuições no desenvolver dessa pesquisa.

Ao querido amigo prof. Dr. Carlo Arruda pelo imenso auxílio na reta final desse trabalho e por todo incentivo e ajuda durante a trajetória acadêmica.

Aos queridos professores do IVL-UNIRIO, especialmente Inês de Almeida Rocha, Luciana Requião, Martha Ulhôa, Marcos Lucas e Sílvia Sobreira por todo incentivo e colaboração.

À professora Sara Cohen por todo carinho, amizade e encorajamento quando essa pesquisa estava ainda no plano das ideias.

À professora Maria Aparecida Antonello Ferreira por todo carinho, amizade, dedicação e atenção a mim dispensadas durante o período dessa pesquisa e sempre. Agradeço também por todos os ensinamentos, conversas e por me fazer enxergar uma nova concepção da música e sua linguagem. Seu auxílio foi fundamental para a realização dessa pesquisa.

À querida amiga Raisa Richter por todo amor, incentivo, ajuda e compreensão e ainda por todas experiências compartilhadas durante o período de estudo e monitoria na UFRJ, seu conhecimento musical muito contribuiu para minha formação e também para a realização deste estudo.

Aos alunos da disciplina Processos de Musicalização 2016/2 da UNIRIO. O envolvimento nas atividades, as sugestões, percepções e visões trazidas por vocês foram imprescindíveis para a elaboração da pesquisa. A cada um de vocês o meu muito obrigado. Que mantenhamos vivo o legado de Esther Scliar.

À Cristine Branco pela ajuda, incentivo, por me fornecer e indicar materiais preciosos para o desenvolvimento deste estudo e ainda por contribuir para a divulgação e resgate da obra pedagógica de Esther Scliar.

À toda a equipe de professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Música da UNIRIO pela ajuda e o apoio nessa trajetória.

Às minhas queridas amigas Letícia Raposo, Natália Alves e Larissa Mattos por todo amor e incentivo e ainda por serem inspiração e motivação na carreira acadêmica.

Aos amigos da vida musical e aos colegas de curso que muito me ajudaram nas dificuldades desse caminho, em especial Pedro Borges e Juliana Chrispim.

A todos os meus alunos, fonte de inspiração e estímulo para seguir a caminhada da educação musical.

À minha família por todo o apoio e compreensão dispensados durante essa trajetória, especialmente ao meu primo-irmão Gabriel Toledo, à minha madrinha Sandra Toledo e à minha tia Ione Pereira da Silva, por me encorajarem em cada etapa desse processo.

Ao querido Felipe Leão por ter sido amigo, incentivador, ouvinte, parceiro e encorajador desde o início dessa trajetória acadêmica passando por todas as etapas até a conclusão dessa pesquisa. Sem esse apoio incansável não conseguiria chegar até aqui. Muito obrigado.

À minha mãe, Selma Pereira da Silva (*in memoriam*), pelo amor incondicional e por me proporcionar uma educação libertadora.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

SOBRINHO, Fernando P.S. *Propostas metodológicas aplicadas por Esther Scliar em sua atividade docente sob a ótica de Maria Aparecida Ferreira: seus usos na disciplina Percepção Musical em diferentes níveis e contextos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O presente estudo investiga a aplicabilidade do método de ensino musical de Esther Scliar e aponta ainda as contribuições desse método para a didática da Percepção Musical. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do universo da disciplina, discutindo as principais questões envolvidas no ensino da mesma. Além disso, buscou-se uma bibliografia que abrangesse a trajetória e o legado musical de Esther Scliar a fim de melhor compreender em que circunstâncias sua metodologia fora desenvolvida. A pesquisa apresenta ainda um relato de experiência da utilização desse método disposto em três perspectivas: a vivência do pesquisador enquanto estudante pelo referido método, enquanto monitor de Percepção Musical e por fim como professor em estágio docente em uma turma do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Juntamente à bibliografia, dão suporte teórico a essa pesquisa: apostilas, planos de aula e publicações póstumas de Esther Scliar; bem como os materiais do acervo da professora e ex-aluna de Esther Scliar, Maria Aparecida Antonello Ferreira. Percebe-se que as propostas de Esther Scliar trouxeram grandes contribuições para a educação musical. Portanto, resgatar a obra e as ideias dessa educadora podem fornecer ferramentas para o estudo, a didática e o ensino da Percepção Musical.

Palavras-chave: Percepção Musical. Esther Scliar. Maria Aparecida Ferreira.

SOBRINHO, Fernando P.S. *The methodological proposal applied by Esther Scliar in her teaching activity from the standpoint of Maria Aparecida Ferreira: its uses in the subject of Musical Perception in different levels and contexts.* 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

The present study investigates the applicability of Esther Scliar's method of musical education and also points out the contributions of this method to the didactics of Musical Perception. In order to do so, a bibliographical review about the universe of the discipline was carried out, discussing the main issues involved in its teaching. In addition, a bibliography that covered Esther Scliar's trajectory and musical legacy was searched in order to better understand under what circumstances her methodology was developed. The research also presents an experience report of the use of this method arranged in three perspectives: the researcher's experience as a student by the said method, as monitor of Musical Perception and finally as teacher in the teaching internship in a class of the Graduation in Music course at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Along with the bibliography, they give theoretical support to this research: lectures, lesson plans and posthumous publications by Esther Scliar; as well as the materials of the teacher's collection and former student of Esther Scliar, Maria Aparecida Antonello Ferreira. It is noticed that the proposals of Esther Scliar brought great contributions to the musical education. Therefore, to rescue the work and ideas of this educator can provide tools for the study, didactics and teaching of Musical Perception.

Key words: Musical Perception. Esther Scliar. Maria Aparecida Ferreira.

Lista de Quadros

QUADRO 1 COMPARATIVO ENTRE OS MÉTODOS TRADICIONAIS E O MÉTODO ESTHER SCLiar.....	65
QUADRO 2 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO PROPOSTAS POR ES.	93
QUADRO 3 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA A DISCIPLINA PROM	107

Lista de Figuras

FIGURA 1 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA1). (SCLIAR, APOSTILA DE TEORIA MUSICAL, SEM DATA).	70
FIGURA 2 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA2)	71
FIGURA 3 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA3)	72
FIGURA 4 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA 4).....	73
FIGURA 5 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHAS)	74
FIGURA 6 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA 6).....	75
FIGURA 7 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA7)	76
FIGURA 8 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA 8).....	77
FIGURA 9 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA 9).....	78
FIGURA 10 POSSIBILIDADES DE RITMOS COM DIVISÃO EM OITO PARTES (FOLHA 10).....	79
FIGURA 11 ESCALAS MAIORES E MENORES – APOSTILA DE PEM 1	84
FIGURA 12 INTERVALOS – APOSTILA DE PEM 1	87
FIGURA 13 INTERVALOS – APOSTILA DE PEM 1	88
FIGURA 14 INTERVALOS – APOSTILA DE PEM 1	89
FIGURA 15 LEITURAS – APOSTILA DE PEM 1	90
FIGURA 16 SOLFEJOS PROGRESSIVOS (SCLIAR, 2003, P. 5)	91
FIGURA 17 SOLFEJOS PROGRESSIVOS (SCLIAR, 2003, P. 9)	92
FIGURA 18 EXERCÍCIOS DE LEITURA RÍTMICA - PRIMEIRA AULA (APOSTILA DE TEORIA MUSICAL DE ESTHER SCLIAR CEDIDA DO ACERVO DA PROFESSORA MARIA APARECIDA ANTONELLO FERREIRA).	109
FIGURA 19 APOSTILA DA DISCIPLINA PROCESSOS DE MUSICALIZAÇÃO. (FERREIRA, P.1).....	110
FIGURA 20 LEITURAS (PRIMEIRA AULA) – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P.1).....	111
FIGURA 21 APOSTILA DE PROM – DIVISÃO DO TEMPO EM DUAS PARTES (FERREIRA, P.2)	112
FIGURA 22 LEITURAS – DIVISÃO DO TEMPO EM DUAS PARTES. (FERREIRA, P.2)	114
FIGURA 23 – INVENÇÕES RÍTMICAS DOS ALUNOS DE PEM 1 – MATERIAL DE MONITORIA DE PERCEPÇÃO MUSICAL.	115
FIGURA 24 INVENÇÕES DE MELODIAS MODAIS – MATERIAL DE MONITORIA DE PERCEPÇÃO MUSICAL.	116
FIGURA 25 DIVISÃO DO TEMPO EM PARTES IGUAIS – PLANOS DE AULA DE ESTHER SCLIAR SEM DATA	117
FIGURA 26 COLCHEIA – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 3).....	118
FIGURA 27 DIVISÃO DO TEMPO EM 3 PARTES (FERREIRA, P. 4).....	119
FIGURA 28 LEITURAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 5).....	120
FIGURA 29 DIVISÃO DO TEMPO EM 4 PARTES – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 6).....	121
FIGURA 30 SEMICOLCHEIA – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 7).....	122
FIGURA 31 SEMICOLCHEIA – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 8).....	123

FIGURA 32 TABELA COM EXEMPLOS DE MÚSICAS QUE INICIAM COM TOM E SEMITOM ASCENDENTE E DESCENDENTE. APOSTILA DE PROM (FERREIRA, SEM PÁGINA)	127
FIGURA 33 APOSTILA DE TEORIA MUSICAL ESTHER SCLIAR.....	128
FIGURA 34 SOLFEJOS CONJUNÇÕES E DISJUNÇÕES – APOSTILA DE TEORIA MUSICAL DE ESTHER SCLIAR	129
FIGURA 35 SOLFEJOS CONJUNÇÕES E DISJUNÇÕES – APOSTILA DE TEORIA MUSICAL DE ESTHER SCLIAR	129
FIGURA 36 SOLFEJOS PROGRESSIVOS (SCLIAR, P. 1)	130
FIGURA 37 LEITURAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 10).....	131
FIGURA 38 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – CONJUNÇÕES E DISJUNÇÕES (SCLIAR, 2003, P. 1)	133
FIGURA 39 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – INTERVALOS ASCENDENTES E DESCENDENTES (SCLIAR, 2003, P. 3).....	134
FIGURA 40 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – INTERVALOS ASCENDENTES E DESCENDENTES (SCLIAR, 2003, P. 5).....	135
FIGURA 41 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – SOLFEJOS MODAIS (SCLIAR, 2003, P. 5)	136
FIGURA 42 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – SOLFEJOS COM ALTERAÇÕES (SCLIAR, 2003, P. 31)	137
FIGURA 43 SOLFEJOS PROGRESSIVOS – SOLFEJOS MELÓDICOS TONAIIS (MODO MAIOR) (SCLIAR, 2003, P. 43)	138
FIGURA 44 LISTA DE INTERVALOS (FERREIRA, P. 21).....	140
FIGURA 45 COMPASSOS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 11).....	143
FIGURA 46 COMPASSOS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 12).....	144
FIGURA 47 COMPASSOS – LEITURAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 13)	145
FIGURA 48 ESCOLHA DE COMPASSO – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P.14)	147
FIGURA 49 COMPASSOS COMPOSTOS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 17).....	149
FIGURA 50 COMPASSOS COMPOSTOS (LEITURAS) – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 18)	150
FIGURA 51 MODOS (LEITURAS) – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 15).....	152
FIGURA 52 SOLFEJOS COM ALTERAÇÕES – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 19).....	155
FIGURA 53 ESCALAS MAIORES E MENORES – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 24)	157
FIGURA 54 ESCALAS (LEITURAS) – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 25)	158
FIGURA 55 SOLFEJOS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 26).....	159
FIGURA 56 PROCESSO DE RESOLUÇÃO PARA FACILITAR A LEITURA DAS QUIÁLTERAS EM DETERMINADOS CASOS (SCLIAR, 1985, P. 94 E P. 95).....	161
FIGURA 57 PROCESSO DE RESOLUÇÃO PARA FACILITAR A LEITURA DAS QUIÁLTERAS EM DETERMINADOS CASOS (SCLIAR, 1985, P. 96 E P. 97).....	162
FIGURA 58 QUIÁLTERAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 27).....	163
FIGURA 59 LEITURAS COM QUIÁLTERAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 28).....	164
FIGURA 60 SOLFEJOS COM QUIÁLTERAS – APOSTILA DE PROM (FERREIRA, P. 29)	165

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	26
1.1 Revisão bibliográfica	26
1.2 Pessoa-fonte	27
1.3 Relato de experiência	30
1.4 Etapas do desenvolvimento metodológico	31
2 A DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL	33
2.1 O que é Percepção Musical?	33
2.2 Principais críticas dos autores a respeito das práticas pedagógicas	37
2.2.1 Atividades centradas no treinamento auditivo	38
2.2.2 Fragmentação do discurso musical e aspectos da música tratados isoladamente	40
2.2.3 Solfejos e ditados como sendo atividades de alcance restrito	42
2.2.4 A aula de Percepção Musical que desconsidera a experiência musical dos estudantes	43
2.3 O que caracteriza o chamado “método tradicional” em Percepção Musical?.....	46
2.3.1 Repertório e material musical	48
2.3.2 Concepção Pedagógica.....	49
2.3.3 Ferramentas de trabalho	49
2.3.4 Objetivo da disciplina.....	50
3 O PENSAMENTO MUSICAL DE ESTHER SCLiar.....	52
3.1 Sobre Esther Scliar	52
3.2 O método	59

3.2.1 Visão geral.....	59
3.2.2 Materiais didáticos: situando a proposta de Esther Scliar ...	62
3.3 Esther Scliar por Maria Aparecida Antonello Ferreira	65
4 A APLICABILIDADE DO MÉTODO ESTHER SCLiar: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS.....	81
4.1 A Percepção Musical durante o curso de Graduação	82
4.2 A Monitoria nas turmas de Percepção Musical	97
5 A APLICAÇÃO DO MÉTODO: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS EM MÚSICA	103
5.1 Ementa da disciplina	103
5.2 Perfil dos alunos.....	104
5.3 O planejamento e as atividades	105
5.3.1 A noção de tempo ou pulsação	107
5.3.2 Representação gráfica das durações – o tempo e seus múltiplos.....	109
5.3.3 Representação gráfica das durações – divisão do tempo .	112
5.3.4 Alturas – as diferenças e similaridades do som.....	124
5.3.5 Os <i>Solfejos Progressivos</i>	132
5.3.6 Intervalos	139
5.3.7 Compassos.....	141
5.3.8 Escalas/ Modos	151
5.3.9 Alterações e Escalas Tonais	154
5.3.10 Quiálteras	160
5.3.11 Acordes e Harmonia	165
5.4 Avaliação.....	166
5.5 Resultados	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	178

ANEXOS.....	181
-------------	-----

INTRODUÇÃO

A motivação inicial dessa pesquisa surgiu em um trabalho realizado como monitor das disciplinas Percepção Musical¹ I, II, III e IV, ministrada pela professora Maria Aparecida Antonello Ferreira² (MAF), em turmas de alunos de graduação em música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nos anos de 2009 e 2010, após ter sido aluno da mesma professora nos anos de 2007 e 2008. Durante todo esse período pude observar o comportamento e a motivação (ou a falta dela) dos alunos em relação à disciplina, as suas formas de estudo para assimilar o conteúdo e a metodologia aplicada pela professora em sala de aula. Alguns questionamentos surgiram a partir do desenvolvimento desse trabalho como monitor e das observações feitas em sala de aula nesse período acerca dos fatores que levam a turma a obter um bom rendimento na disciplina, às questões envolvidas no planejamento de estudo dos alunos para assimilar os conteúdos trabalhados e a validade dos conhecimentos de percepção musical no cotidiano musical dos mesmos.

A partir dessas observações e reflexões, busquei uma bibliografia para compreender melhor esse universo e elucidar algumas questões. Consequentemente interessei-me por investigar mais a fundo os pressupostos do ensino de Percepção Musical, levando esse assunto para meu trabalho de conclusão de curso na graduação e posteriormente aprofundando essas discussões na presente dissertação de mestrado.

A disciplina Percepção Musical é considerada pela maioria dos autores e educadores musicais como fundamental para a formação do músico nos cursos de nível superior em Música, pois desenvolve a acuidade auditiva e dá

¹ Para efeito de diferenciação, considera-se “Percepção Musical”, com iniciais maiúsculas, a disciplina dos cursos técnicos e graduação em Música. Para o processo perceptivo relacionado à acuidade auditiva, utilizaremos o termo “percepção musical”, com iniciais minúsculas.

² Maria Aparecida Antonello Ferreira (MAF) foi aluna de Esther Scliar, tendo feito com ela todo o curso de Percepção e Didática da Percepção Musical. É professora aposentada de Percepção Musical da Escola de Música da UFRJ. Em sua experiência profissional, utilizou o método por mais de 40 anos tendo baseado toda sua prática como docente na UFRJ no referido método.

suporte para as atividades encontradas no universo musical dos mesmos.

Entende-se que tanto na perspectiva do músico intérprete, quanto na perspectiva do compositor, regente, educador musical ou do ouvinte, a percepção ocupa um lugar central (OTUTUMI, 2008) pois está diretamente relacionada com o ouvido e com o desenvolvimento do ouvido musical, que possibilitará ao intérprete, compositor ou ouvinte se aproximar da obra musical e compreender elementos musicais específicos presentes nela, além disso, possibilitará também ampliar sua escuta e se abrir para novas formas de compreensão do fazer musical. O desenvolvimento da percepção musical é considerado pela maioria dos autores como um aspecto deveras importante na formação musical. Sobre isso, Cristiane Otutumi complementa:

[...] verificamos que o desenvolvimento do sentido auditivo ou da percepção musical é considerado pela grande maioria dos educadores como de fundamental importância, pois se bem encaminhada e aperfeiçoada, oferece significativo suporte para a carreira do músico em suas diversas modalidades, além de anteceder sua formação profissional, participando ativamente no processo de educação musical de base (OTUTUMI, 2008, p.5).

Para o músico profissional, o desenvolvimento da percepção musical possibilitará a realização eficaz das necessidades encontradas em seu cotidiano profissional.

Entretanto, surgem aí muitas outras questões importantes de serem pensadas para compreender melhor esse contexto. São elas: “O que é Percepção Musical?”; “Até que ponto a Percepção Musical se articula com a prática musical dos alunos e as outras disciplinas da graduação?”; “Quais são as práticas metodológicas aplicadas em sala de aula?”; “Essas práticas contribuem para a autonomia do aluno e aproximam-se da prática musical?”. De acordo com Pablo Panaro (2011):

Pode ser oportuno frisar neste ponto que a reprodução das práticas pedagógicas em Percepção Musical ao longo de todos esses anos não é um indicador positivo para a disciplina, mas denota que suas metodologias podem estar engessadas em esquemas carentes de reflexão, cuja efetiva contribuição ao desenvolvimento da percepção musical é questionável. (PANARO, 2011, p. 23)

De fato, a continuidade dos primeiros modelos de ensino de Percepção é questionável e essa questão é de extrema importância para pensar os rumos

da disciplina nos cursos superiores, porém, é preciso ter cuidado com as generalizações. Percebe-se por meio da pesquisa de Otutumi (2008), na perspectiva dos entrevistados e em sua análise que a reprodução do modelo tradicional de ensino em muitos lugares ainda é uma realidade, no entanto não podemos deixar de salientar que isso não é uma regra em todos os lugares, tendo em vista o crescente surgimento de trabalhos acadêmicos na área e a preocupação de alguns professores e pesquisadores em repensar a prática pedagógica e metodológica do ensino de percepção musical.

Estas reflexões levam a pensar que o subsídio didático do professor e a apreensão de recursos pedagógicos são fundamentais para uma nova abordagem da disciplina Percepção Musical; uma abordagem que seja significativa para a carreira do músico que está se formando e que lhe dê bases sólidas para sua formação profissional. É a partir dessa perspectiva que se insere o trabalho desenvolvido por Esther Scliar (ES) e as contribuições dessa educadora no que concerne ao ensino de Percepção Musical.

ES foi uma compositora, pianista, regente e educadora musical natural do estado do Rio Grande do Sul e que desenvolveu sua linha de trabalho na cidade do Rio de Janeiro. No que tange ao ensino musical, a educadora se dedicou às disciplinas de Percepção e Análise Musical, elaborando sua metodologia de ensino por meio de apostilas e detalhados planos de aula com base em suas pesquisas, vivências, observações e estudos como musicista. A prática de ES no ensino de Teoria e Percepção Musical se deu através de suas aulas particulares em sua residência, em sua atuação nos Seminários de Música Pro Arte do Rio de Janeiro onde desenvolveu atividades de 1962 a 1976, no Instituto Villa-Lobos (atual IVL/ UNIRIO)³ nos anos de 1968 e 1969 e ainda na Escola de Música Villa-Lobos (EMVL) de 1975 a 1977 a convite do compositor Aylton Escobar, naquela época diretor dessa instituição (MACHADO, 2002).

O objeto de estudo da presente pesquisa se baseia no método desenvolvido por ES para o ensino de Percepção Musical e nas possibilidades

³ No Instituto Villa-Lobos, ES não lecionou Percepção Musical mas sim a disciplina Análise Musical (Depoimento concedido pela professora Ermelinda Paz em 30/05/2016. A mesma foi aluna de Análise Musical de ES no referido instituto).

de aplicação das contribuições trazidas por essa educadora em um contexto de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, seu método⁴ de ensino de Percepção Musical é voltado para a formação do músico vocacional, adolescentes e adultos já musicalizados. É um método analítico, ou seja, inicia-se da parte para o todo. Baseado muito mais na reflexão do que na memorização ou repetição. O trabalho é dividido em três enfoques principais: o ritmo (durações), o som (alturas) e o enfoque teórico, sendo que na prática os três ocorriam simultaneamente. O material elaborado por ES para as aulas foi extraído do repertório dos grandes mestres da música erudita ocidental, da música de tradição oral e ainda da música popular, dando muita ênfase às estruturas e possibilidades musicais do século XX, não focando apenas no tonalismo mas também em outras e diferentes linguagens.

Em minha experiência como aluno e posteriormente como monitor, pude perceber que o método possibilita ao estudante obter subsídios para uma formação sólida no entendimento e domínio da linguagem musical bem como da percepção musical.

É um método que não se destinava à criança, ou melhor, não era aconselhado para crianças e, sim, de adolescentes para cima e já musicalizado. Trata-se de um método muito seco, árido, cerebral e cansativo. Era destinado a quem quisesse mesmo fazer música e, principalmente se quisesse ser compositor; porém quem ficasse até o fim saía sabendo muito música e num nível excelente (GANDELMAN *apud* PAZ, 2013, p.81).

Posteriormente, como monitor de MAF pude mergulhar mais a fundo na didática de ES. Em nossas reuniões de planejamento, ela nos orientava quanto à didática do método, a forma de organização dos conteúdos e os objetivos das atividades desenvolvidas nas aulas.

Ao iniciar meus estudos pelo método ES considero que dei início a um novo processo de musicalização, diferente do que eu havia tido na minha formação musical anterior, no curso técnico que foi toda baseada em métodos tradicionais⁵. O método em questão me possibilitou ter um olhar reflexivo sobre

⁴ As características e procedimentos específicos do método serão expostos e aprofundados no capítulo 3 desta dissertação.

⁵ Sobre o termo “métodos tradicionais” aprofundarei mais à frente a fim de esclarecer o que

os elementos da linguagem musical, me fez desenvolver aspectos perceptivos que contemplam a música de uma forma holística, abrindo horizontes para a música do século XX e XXI.

Felícia Wang, ex-aluna de ES comenta sobre o método: “Esther se preocupou em estruturar um método que abrangesse outras linguagens musicais e que extrapolasse a própria tonalidade” (WANG *apud* PAZ, 2013, p. 81).

Certamente qualquer método de ensino, por mais consistente que seja, não é suficiente para garantir um aprendizado significativo e consistente. No caso de minha experiência não foi diferente, percebo desde minhas observações como monitor e até hoje como educador que essa forma de trabalhar consegue atingir a maioria, mas não todos. Alguns estudantes, por motivos dos mais variados possíveis, não se adequam, não se identificam ou até mesmo não progredem com esse tipo de estudo. Por isso, minha leitura do método aqui se fundamenta na maior parte dos casos nas experiências positivas (que representam a maioria dos casos observados) pois são elas que me motivaram a realizar essa pesquisa e que servem como base para se pensar em um aprimoramento do ensino de Percepção Musical. Sempre existirão lacunas nos métodos de ensino simplesmente porque o campo⁶, as possibilidades e os conteúdos musicais são múltiplos e diversos e cada educador enfocará em alguns aspectos prioritários de acordo com suas concepções de música e educação. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem é subjetivo e pode ter inúmeras variáveis de acordo com as instituições, os currículos, os professores, as localidades e as realidades socioculturais. Portanto, minha ideia neste trabalho não é propor um modelo de ensino que garanta eficácia, nem sequer reduzir as questões e as alternativas de ensino a um único formato, mas sim apresentar a aplicação e as

caracteriza essa prática.

⁶ Trago aqui a noção de campo utilizada por Santos (2012) com base nas ideias de Moreira (1998): formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras, e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo (MOREIRA, 1998 *apud* SANTOS, 2012 p.3).

possibilidades de um método de ensino musical em um determinado contexto para que possa contribuir de alguma forma no repertório existente sobre esse tema e que seja mais uma alternativa de trabalho que possa acrescentar a esse campo de estudo.

Percebe-se que ES em sua atuação como educadora tinha a preocupação em articular os conteúdos da linguagem musical em um contexto musical mais amplo a fim de que a aprendizagem fosse significativa e relevante para os estudantes.

Dessa forma, pode-se inferir que ES era uma pessoa já em seu tempo preocupada com a atualização do ensino, com a melhoria das práticas pedagógicas de modo a contribuir para uma formação sólida e substancial e que desse base, na medida do possível, para as necessidades do músico em seus diversos campos de atuação. Talvez por essa característica, muitos intérpretes, compositores e músicos populares foram buscar ensinamentos nas aulas de ES (PAZ, 2013; MACHADO, 2002) como pode-se observar no depoimento do professor e regente Carlos Alberto Figueiredo: “Naquela época, estudar com Esther Scliar era um passo necessário e inevitável na carreira de qualquer músico” (FIGUEIREDO *apud* MACHADO, 2002, p.149).

A importância desse estudo consiste no escasso material existente sobre o método de ensino da educadora ES. A literatura sobre percepção musical no Brasil, tanto no âmbito cognitivo e psicológico quanto no âmbito educacional —como disciplina acadêmica— é muito recente. Atualmente, sobre o método ES em particular, há ainda pouco material acadêmico publicado que possa dar base para a aplicação de sua didática.

Por meio de minha experiência pessoal em contato com o método como aluno, monitor e posteriormente como professor, percebi que o trabalho desenvolvido por ES pode ser uma ferramenta bastante proveitosa no que diz respeito à formação do músico vocacional. Pude também observar alguns pontos positivos de se aplicar o método em turmas de Percepção Musical pois o mesmo traz uma abordagem crítica e reflexiva sobre os aspectos da linguagem musical, abrindo os horizontes para uma percepção que extrapole o

tonalismo e contemple outras linguagens como o modalismo, o atonalismo e as tendências da música do século XX⁷.

Esta pesquisa tem como objetivo principal:

- Verificar e descrever as diferentes aplicações do método ES de Percepção Musical.

Como objetivos secundários temos:

- investigar e analisar os processos de ensino e aprendizagem de percepção musical sob a ótica do método de ES;
- caracterizar os elementos constitutivos do método ES;
- realizar uma revisão bibliográfica da produção acadêmica brasileira sobre Percepção Musical;
- realizar revisão bibliográfica sobre ES e sua didática;
- identificar práticas e correntes pedagógicas de ensino da disciplina Percepção Musical a partir da prática docente da professora MAF na EM/ UFRJ nos períodos de 2007 a 2010;
- analisar a aplicação do método ES pela professora MAF situando ainda sua prática pedagógica observada durante o período de monitoria de Percepção Musical (anos de 2009 e 2010) e
- relatar a experiência com o método de ES em estágio docente na disciplina de Processos de Musicalização (PROM) durante o segundo semestre de 2016.

Percebe-se, com a revisão da literatura e a busca de materiais para essa pesquisa que o tema é muito amplo e não é o objetivo limitá-lo nesse momento. Entende-se a necessidade de investigações futuras acerca do assunto que merece um olhar mais cuidadoso e detalhado.

⁷ ES era uma musicista, compositora e professora preocupada com a música de seu tempo. Quando menciono que o método contempla as linguagens da música do século XX estou me reportando ao tempo de atuação da educadora em suas aulas pois acredito que se viva fosse estaria constantemente pensando e refletindo sobre a música atual.

A contribuição de Esther Scliar (ES) para uma nova visão da linguagem elementar da música carece ainda, a nosso juízo, de estudo e reconhecimento. Os conteúdos próprios da matéria como intervalos, alterações, escalas, acordes, métrica e outros, tratados tradicionalmente nos cursos de música, mereceram de ES minuciosa apreciação. Procurando caminhos que proporcionassem um ensino-aprendizagem consciente e em concordância com o seu tempo, ela esquadrinhou e revisou cada aspecto dos temas constantes da matéria. Desta maneira o método traz novas abordagens, tanto do ponto de vista didático quanto conceitos e designações não usuais para a época (datada de 1960) (FERREIRA *apud* PAZ, 2013, p. 81).

Acredito que a contribuição de ES para a educação musical brasileira é bastante significativa e ainda pouco explorada pelos educadores musicais e pesquisadores da área, muito em decorrência da escassez de material publicado pela educadora que transmitiu sua didática oralmente e por meio de seus cursos. “Na opinião de Felícia Wang, ela nunca se preocupou em escrever um livro, por considera-lo sempre limitado e estatizado, e o método tem de ser uma coisa dinâmica” (PAZ, 2013, p. 80).

Suas obras póstumas *Fraseologia musical*, *Elementos de teoria musical* e *Solfejos Progressivos* não fazem alusão às questões didáticas do método e refletem apenas parte do que é a grandeza de seu trabalho.

A aplicabilidade do método era transmitida pela autora aos seus alunos do curso de Didática da Teoria Musical, que se realizava nos Seminários de Música Pro Arte ou em aulas particulares. Atualmente os únicos detentores deste conhecimento são os ex-alunos e assistentes de Esther, especialmente, as professoras Maria Aparecida Antonello, Felícia Wang, e Cibele Reynaud que afirmam basearem suas práticas pedagógicas nas orientações dela. Contudo, foram unânimes em admitir que ao longo do tempo as características individuais foram ganhando espaço e mesclando-se à proposta de Esther (BRANCO, 2010, p. 9).

Buscar ferramentas de ensino por meio das contribuições de ES é também buscar novas formas de pensar a Percepção Musical no ensino superior. Com a visibilidade que a disciplina vem ganhando atualmente nas pesquisas acadêmicas, tanto no campo da Educação Musical quanto no campo da percepção em seus aspectos cognitivos e psicológicos, talvez o momento seja de repensar a disciplina no ensino superior, não somente as práticas metodológicas, mas a estrutura do curso, os objetivos e os conteúdos abordados. Essa visibilidade é de extrema importância para a valorização do

professor de Percepção Musical, a reformulação dos currículos, a reconstrução dos objetivos da disciplina e a consciência de sua importância.

Dito isto, a presente dissertação se apresentará da seguinte forma: no primeiro capítulo descreverei os passos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa; no segundo capítulo farei uma revisão bibliográfica sobre a temática Percepção Musical apresentando os autores que deram suporte teórico para as discussões aqui apresentadas; no terceiro capítulo abordarei a trajetória de ES e ainda as características de seu método; no quarto capítulo apresentarei as possibilidades de aplicação do método ES analisando a prática da professora MAF durante o período que atuei como aluno e monitor da mesma; e, por fim, abrangendo ainda mais o relato de experiência com esse método, descreverei e avaliarei a experiência pedagógica enquanto professor em estágio docente na turma de PROM.

1 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

No decorrer da pesquisa, durante o processo de coleta e análise de dados, de conversas com minha orientadora, com a professora MAF e com demais pessoas ligadas ao estudo do método ES e à área da Percepção Musical, percebi que havia a necessidade de uma abordagem metodológica que compreendesse várias frentes, com o intuito de examinar e interpretar o objeto de estudo em suas especificidades.

Sendo assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa de caráter qualitativo, optei por algumas abordagens metodológicas que de acordo com o estudo e o desenvolvimento do trabalho se mostraram mais adequadas a cada aspecto específico do tema em questão.

1.1 Revisão bibliográfica

Para melhor entender as questões relacionadas ao universo da disciplina Percepção Musical no ensino superior e ao ensino e aprendizagem da mesma utilizei-me de uma análise bibliográfica, revisando importantes trabalhos do meio acadêmico musical brasileiro delimitando minha busca à palavra-chave “percepção musical”.

Por meio da leitura desses trabalhos⁸, selecionei alguns que deram suporte teórico a essa pesquisa pois dialogam diretamente com as questões que me proponho a discutir aqui. São eles em ordem cronológica:

- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. 2008;
- ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (mestrado em Música) – Programa

⁸ Posteriormente, no segundo capítulo, será feita a revisão dessa bibliografia, apontando os pontos principais que dialogam com o objeto de pesquisa dessa dissertação.

de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, Belo Horizonte, 2010;

- PANARO, Pablo. *O processo da percepção musical como processo de representação social*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. 2011;
- OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Além da seleção da tese e das dissertações, busquei ainda artigos de diversos autores na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre 1992 e 2015, disponibilizados na internet conjuntamente a uma busca no banco de monografias da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO) no período de 1998 a 2015, todos sob a mesma temática.

Como principal referencial teórico para revisar os pontos principais do método de ensino de ES fundamento-me na dissertação de Cristine Branco que apresenta as características desse método de ensino.

- BRANCO, Cristine M. L. *O método de Esther Scliar para o ensino da Teoria Musical: Características didáticas fundamentais*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, 2010.

Ainda como base para debater a atividade docente de ES e também sua vida e obra, respaldo-me nos seguintes trabalhos: Machado (2002); Holanda (2006); Paz (2013) e Braga Ramalho (2016).

1.2 Pessoa-fonte

Para a presente investigação, tomarei como base também alguns

princípios trazidos por Chizzotti (2000) em seu livro *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Nesta ocasião, apresento então alguns instrumentos de coleta de dados que me serviram como fontes de informação com a finalidade de compreender melhor meu objeto de estudo.

Sobre as fontes de informação para a pesquisa, Chizzotti destaca:

As informações podem provir de observações, reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda em acervos de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados (CHIZZOTTI, 2000, p. 16).

O objetivo dessa variedade de fontes de informação nesta pesquisa é de esclarecer aspectos sobre a vida e trajetória da educadora em questão, identificar as características fundamentais do método e assimilar como era feita sua aplicação.

Utilizo como um dos recursos fundamentais dessa investigação o conceito de “pessoa-fonte” trazido por Chizzotti (2000). Segundo o autor, as pessoas-fonte são pessoas que “pela sua participação ou pelo estudo, adquiriram competência específica sobre um determinado problema” (CHIZZOTTI, 2000, p. 17).

Sobre a importância das pessoas-fonte na pesquisa é válido destacar que a percepção e análise dessas pessoas sobre o objeto de estudo esclarecem diversos aspectos da pesquisa e podem apontar fatos e questões ainda inexploradas do problema. Por meio do testemunho oral a pessoa-fonte revela aspectos mais relevantes do assunto, indica os meios para se conseguir informações, orienta na busca de fontes documentais e seleciona leituras pertinentes ao tema.

Tive, portanto, como pessoa-fonte dessa investigação, a professora MAF. Como dito anteriormente, a mesma possui comprovada experiência no assunto, tendo convivido por muito tempo com ES recebendo seus ensinamentos, atuando juntamente com a educadora e subsequentemente utilizando essa metodologia de ensino em suas aulas por mais de 40 anos de carreira docente.

Ainda segundo as ideias de Chizzotti (2000), o pesquisador que

buscará informações por meio de uma pessoa-fonte deverá expor claramente o problema, expor suas dificuldades e interesses, registrar as informações e conhecer métodos e processos para a pesquisa de história oral.

A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes. Pode ter a forma literária biográfica tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos históricos (CHIZZOTTI, 2000, p. 95).

Sobre os procedimentos de pesquisa em história oral, tem-se que:

No caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe são memórias individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas, e o problema aí é saber como interpretar esse material (POLLAK, 1992, p. 201).

Pollak (1992) esclarece que a memória é constituída por acontecimentos, personagens e lugares e que além disso a memória de um indivíduo pode ser de algo vivido por ele mesmo (diretamente) ou vivido por tabela (indiretamente).

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos (POLLAK, 1992, p. 202).

Ainda sobre a história oral, me apoio nas ideias de Pollak (1992) no que diz respeito à importância das fontes de informações orais para o enriquecimento da pesquisa.

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLAK, 1992, p. 207).

Segundo Pollak, a história oral é um procedimento extremamente rico de pesquisa, que pode produzir novos temas, apontar novas direções, objetos e interpretações, transformando a história em algo plural e refletindo a partir de diversas óticas e pensamentos.

Nesse sentido, utilizei-me de registros sobre conversas e depoimentos de MAF, entrevista e análise de materiais didáticos pertencentes à referida professora, alguns elaborados pela mesma e outros elaborados pela própria ES.

1.3 Relato de experiência

Desde às primeiras inquietações a respeito desse tema até a elaboração do projeto e ainda durante o desenvolvimento da pesquisa percebi que seria inevitável a incorporação de meu relato de experiência com o método de ES nesse trabalho.

A autora Penna (2015), comenta que:

A observação é uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/ questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica, que precisa ser analisada a partir de dados coletados por observação direta, não sendo suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam (PENNA, 2015, p.126).

O relato de alunos ou de professores revela concepções e significados porém, ainda assim, não revela o que é a prática em si. Portanto meu foco de observação se dá em três olhares diferentes: o olhar enquanto aluno, o olhar enquanto monitor e o olhar enquanto professor, trazendo diferentes dimensões para essa observação.

Ciente dos limites dessa técnica de coleta de dados, compreendo que somente o relato a partir de observações não é consistente o suficiente para embasar toda uma pesquisa. Em vista disso, essa técnica complementa-se com a revisão bibliográfica, as entrevistas e as análises dos documentos coletados para que o estudo adquira bases mais sólidas.

Como meu foco é a aplicabilidade dessa ferramenta de ensino, fez-se necessário retratar na prática experiências vivenciadas com esse método. Acredito que esse olhar para a prática enriquece o estudo das metodologias visto que aponta para experiências reais que oferecem procedimentos e técnicas já testados e colocados em prática no cotidiano da educação musical.

Dito isto, em um terceiro momento, apresento um relato de experiência

disposto em três frentes: minha experiência enquanto aluno, enquanto monitor e enquanto professor em estágio docente. Esse olhar em três perspectivas diferentes me permite enxergar o objeto de estudo com mais clareza e expor ao estudioso pontos de vista sob vários ângulos.

Os materiais que amparam esses relatos são os cadernos e apostilas do período de estudante na UFRJ (de 2007 a 2008), os cadernos de planejamento, apostilas e folhas de estudo (elaboradas por MAF) além dos cadernos e folhas sobre o estudo da didática do método para a monitoria da disciplina Percepção Musical na UFRJ (2009 a 2010). No período de estágio docente (2016 – 2º semestre) mantive um diário de campo das aulas e trabalhei ainda com questionários semiestruturados que foram aplicados aos estudantes ao término da disciplina Processos de Musicalização – O método Esther Scliar para a Percepção Musical (PROM).

Os objetivos dos relatos consistem em analisar e descrever as experiências vividas como aluno, monitor e como professor na turma de PROM, observar quais resultados o trabalho com esse método suscita em uma turma de ensino superior em Música e ainda investigar os processos de ensino e aprendizagem da Percepção Musical sob a ótica de ES.

1.4 Etapas do desenvolvimento metodológico

Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa a metodologia comportará as seguintes etapas:

- relato de experiência do período de 2007 a 2009 por meio de anotações e materiais das aulas como aluno de Percepção Musical na turma da professora MAF na UFRJ;
- relato de experiência por meio de anotações do período de 2009 a 2010, registros e materiais do período como monitor das disciplinas Percepção Musical I, II, III e IV, na Escola de Música da UFRJ ministrada pela professora MAF;
- entrevistas semiestruturadas com a ex-aluna de Esther Scliar, MAF;

- entrevista semiestruturada com Raísa Richter, também monitora na turma da professora MAF;
- coleta de documentos sendo eles: planos de aulas, materiais utilizados em aulas e manuscritos de ES em sua atuação na Pro Arte – Rio de Janeiro;
- análise de depoimentos de ex-alunos, amigos pessoais e parceiros de trabalhos contidos na dissertação de mestrado: “Esther Scliar: um olhar perceptivo” de Maria Aparecida Gomes Machado (2002);
- participação em aulas-estágio na disciplina PROM com o tema “O método Esther Scliar para a Percepção musical” aplicando atividades características do método em questão;
- elaboração de um plano de curso e aplicação do método na disciplina “O método Esther Scliar para a Percepção Musical” para uma turma de Licenciatura em Música;
- aplicação de questionários semiestruturados com os alunos da disciplina PROM;
- registro em diário de campo do estágio docente da disciplina PROM;
- relato de experiência do período de atuação docente na disciplina PROM durante o segundo semestre de 2016;
- revisão bibliográfica de trabalhos produzidos academicamente com a temática Percepção Musical;
- revisão bibliográfica de trabalhos produzidos academicamente sobre a vida e obra de ES e
- anotações das interpretações, análise e seleção dos dados levantados.

2 A DISCIPLINA PERCEPÇÃO MUSICAL

Primeiramente é preciso pensar na disciplina Percepção Musical, em seus objetivos, sua importância e como essa disciplina é estruturada nos cursos superiores de música. “O que é Percepção Musical?”; “Como é o perfil da disciplina no ensino superior?”; “Quais são as práticas pedagógicas?”; “Como a disciplina se relaciona com o universo musical dos estudantes?”

Para discutir essas e outras questões que envolvem a disciplina Percepção Musical, trago aqui a revisão de importantes trabalhos produzidos academicamente na área. São eles: Otutumi (Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP], Instituto de Artes, 2008), Alcantara Neto (Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG], Escola de Música, 2010), Panaro (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro [UNIRIO], Centro de Letras e Artes, 2011) e Otutumi (Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP], Instituto de Artes, 2013).

2.1 O que é Percepção Musical?

Segundo Salgado e Varela (2006, p.3): uma das tarefas fundamentais de todo músico é escutar. Esta é uma habilidade que convém desenvolver desde as **etapas** mais **iniciais** da formação profissional, seja na que trata de um regente, de um compositor, um intérprete, um etnomusicólogo ou um crítico musical, e num amplo sentido, **todo público** informado deveria fazê-lo. Não é possível considerar-se competente em qualquer destas áreas a menos que se tenha **aperfeiçoado**, na medida das capacidades de cada um, a **audição** discriminada e crítica do produto da atividade musical, qualquer que ele seja (OTUTUMI, 2008, p.14, tradução e grifos da autora).

Quando fala-se de “percepção musical” existem duas principais vertentes sobre o assunto: as ideias relacionadas ao campo da cognição e psicologia do estudo da acuidade auditiva e seus pressupostos; e o campo da música e educação que diz respeito ao desenvolvimento do ouvido musical (OTUTUMI, 2008).

A pesquisadora Otutumi realizou um estudo intitulado *Percepção Musical*: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música (OTUTUMI, 2008) que foi conduzido sob dois aspectos: quantitativo e

qualitativo. Para tanto, realizou entrevistas com 5 professores da área e questionários com 60 docentes de 52 instituições públicas brasileiras fazendo a análise dos dados e expondo seus comentários e reflexões em cada etapa da pesquisa⁹. Por meio das entrevistas e questionários e em diálogo com a bibliografia, a autora discute as condições em que a disciplina se apresenta, as maiores dificuldades encontradas pelos docentes, a produção acadêmica na área, os materiais didáticos entre outras questões.

Como já foi dito anteriormente, a Percepção Musical é considerada bastante importante para a formação musical e para atender às necessidades encontradas no meio profissional do músico. Observa-se na fala dos professores entrevistados por Otutumi e na fala dos demais autores que publicaram pesquisas nessa área que a afirmação da importância da Percepção e de seu eficaz desenvolvimento é uma unanimidade entre eles. Pude verificar de forma empírica essa importância dada à disciplina e ao seu desenvolvimento também em minha rotina por meio de depoimentos de músicos, professores de música e estudantes.

Panaro (2011) comenta a respeito do que caracteriza esse estudo como de fundamental importância para o músico:

A percepção musical está diretamente relacionada ao ouvido musical, que por sua vez assume fundamental importância na atividade do músico ao desenvolver uma imaginação auditiva que lhe possibilitará a realização das necessidades encontradas em seu cotidiano profissional (PANARO, 2011, p.14).

Compreende-se que o desenvolvimento do ouvido musical é um processo semelhante ao realizado na aquisição de outras habilidades musicais como a performance, pois requer um bom encaminhamento para que se tenha um resultado satisfatório.

Atualmente podemos verificar uma crescente consideração de que é possível educar o ouvido, trabalhá-lo, diferentemente de tempos

⁹ As entrevistas foram realizadas com 4 docentes das seguintes universidades: USP, UNICAMP, UFRGS e UFBA e ainda com uma professora sem vínculo com instituições de ensino superior, da cidade de Curitiba, idealizadora e atuante em um curso preparatório para vestibular de Música. Os questionários foram direcionados a partir de uma busca das instituições vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Foram encontradas 58 instituições (entre públicas e particulares) com registro no MEC, das quais foram enviadas por e-mail as perguntas. A pesquisadora relata que até o fim de outubro de 2007 obteve resposta de docentes de 52 instituições, representando 89,65% do total.

anteriores em que a ideia do talento prevalecia fortemente. Pode-se dizer então, que a existência do ensino da música é construída sob o pressuposto de que ela pode ser aprendida e desenvolvida, deixando de lado a essencialidade do dom ou gênio. Assim, o mesmo vale para conteúdos da Percepção Musical, o que exclui algumas ideias quanto a impossibilidades ou incapacidades, que erroneamente cultivamos no dia a dia. Entretanto, precisamos ressaltar que esse aprendizado varia de um indivíduo para o outro, pois depende de suas experiências prévias, bem como das metodologias utilizadas, da estrutura sistematizada (como duração do curso, carga horária, infraestrutura e recursos), o perfil do professor, entre outros aspectos importantes (OTUTUMI, 2008, p.13).

A Percepção Musical, segundo a pesquisa de Otutumi é considerada na maioria das universidades como parte das disciplinas de cunho teórico.

A Percepção musical apresenta-se há muito tempo como item disciplinar da chamada teoria da música – TM ou teoria geral da música – TGM (como também vemos em denominações acadêmicas), e isso nos parece comumente bem aceito, já que na grande maioria dos cursos superiores, por exemplo, ela está estruturada entre as disciplinas de fundamentação teórica. Dessa forma, esquematicamente, Percepção Musical emparelha-se com Harmonia, Análise, Linguagem e Estruturação Musical, Contraponto, etc., matérias que têm uma relação com o conteúdo escrito, numa articulação enfática de partituras e procedimentos técnico-musicais (OTUTUMI, 2008, p.6).

Otutumi faz esse levantamento de informações a partir da análise das ementas do curso de Percepção Musical de algumas universidades brasileiras. Surge aí uma questão sobre o que seria de fato a chamada “Teoria Musical” ou “Teoria da Música” e sobre o que especificamente essa área do conhecimento musical trata. Esse assunto certamente merece uma reflexão mais aprofundada e não é o objetivo nesse momento entrar nesse debate, entretanto surge nesse ponto um questionamento: se a percepção trata do desenvolvimento da escuta, da capacidade de relacionar conteúdos da linguagem musical à prática auditiva, como pode ser ela considerada uma disciplina de cunho estritamente teórico?

Certamente, ela trabalha elementos teóricos mas relacionados também à prática, visto que o desenvolvimento da escuta faz parte dos conhecimentos de origem prática.

Sobre isso, Otutumi complementa:

Nas aulas de Percepção são repassados pontos de teoria, unidos aos exemplos audíveis e às atividades de leitura, numa articulação

continua entre escrita, audição e execução. Nesse sentido, acreditamos que a Percepção seja uma subárea da Música com características próprias, propiciadora de ramificações de diferentes ordens dentro do conhecimento humano, e por essa razão, talvez uma das mais amplas, pois, encontra conexão com quase todas as outras subáreas, seja de forma objetiva ou subjetiva (OTUTUMI, 2008, p. 7).

Sobre os conteúdos e estruturação do curso, a autora comenta:

Os conteúdos para um bom desempenho musical voltam-se, desde então, para a leitura e escrita da notação, através do solfejo e ditado respectivamente, como 'carros-chefe', além da prática auditiva de reconhecimento intervalar, acordes e encadeamentos harmônicos [...] Outro aspecto importante de se observar na Percepção Musical é a sua estruturação interna, ou seja, sua organização geralmente em três frentes – melódica, rítmica e harmônica, nas quais conteúdos específicos de cada elemento da música são minuciosamente desenvolvidos e praticados. Porém, isso não é uma regra, pois algumas instituições destinam uma carga horária centrada especialmente na Rítmica, tendo-a no currículo além da disciplina Percepção Musical ou Treinamento Auditivo (OTUTUMI, 2008, p.9).

É importante ressaltar de que a análise feita por essa autora sobre como a disciplina em questão é estruturada, representa um recorte de algumas realidades. Não se pode generalizar ou concluir que esse tipo de estrutura, ensino e conteúdos sejam semelhantes em todas as práticas vigentes em Percepção Musical. Nessa perspectiva, acrescento que trabalhos sobre a temática da atualização do ensino de Percepção Musical e da busca de novas abordagens vem surgindo de maneira crescente no meio acadêmico e já se pode observar muitos estudos que discutem essas ideias (cf. GROSSI, 2001; BHERING, 2003; BARBOSA, 2009; ALCANTARA NETO, 2010; PANARO, 2011; TEIXEIRA, 2011 e OTUTUMI, 2013).

É possível notar, a partir dos trabalhos citados acima, que vem se difundindo um olhar sob a Percepção Musical em um sentido mais abrangente, que percorre as mais diversas experiências do aprendizado musical. Esse olhar é importante e necessário para se pensar em aperfeiçoar cada vez mais essa área, seja em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem da música (desde à iniciação musical ao curso superior).

Percebemos que importantes educadores musicais consideram o fator do desenvolvimento auditivo como um item central em suas metodologias de ensino o que enfatiza ainda mais a importância desse conhecimento. Outros educadores importantes como Kodály, Orff, dos contemporâneos Schafer, Gainza, Swanwick, e ainda os

princípios educacionais de Villa-Lobos – pelo movimento do Canto Orfeônico no Brasil da década de 40 – dão ênfase para o aspecto auditivo, como uma das bases de suas metodologias. Isso pode ser visto pelas ferramentas com as quais difundiram suas ideias, seja pelo canto, apreciação, composição, improvisação, entre outros (cuja conexão faz-se muito estreita com a audição), mas também pelos programas de ensino e conteúdos a serem trabalhados (OTUTUMI, 2008, p. 17).

Sendo assim, nessa perspectiva de uma Percepção Musical mais abrangente e significativa, as experiências vivenciadas pelo indivíduo no processo de musicalização ou iniciação musical vão influenciar seu aprendizado futuro de modo que nas etapas posteriores os conteúdos terão uma continuidade e um aprofundamento sem perder o cuidado pedagógico. O trecho a seguir complementa esse debate:

A grande problemática, como já dito, é que muitas vezes os alunos não foram sequer musicalizados e essa base acaba por acontecer no próprio curso de graduação, acarretando sérias consequências no seu desempenho e andamento no programa acadêmico (OTUTUMI, 2008, p. 18).

Para finalizar essa discussão, organizei sucintamente em tópicos os resultados da pesquisa qualitativa feita por Otutumi em entrevista aos docentes em Percepção Musical. Na entrevista com os docentes, a autora elenca a partir da página 68 até a página 88 algumas categorias extraídas das falas dos entrevistados sobre questões emergentes no ensino da disciplina (Ver anexo 1).

Entendo que esse tema é bastante extenso e não tenho o objetivo de aprofundar todas essas questões nessa dissertação. O que me parece importante para o objetivo central deste trabalho é levantar dados e discussões que possam colaborar no entendimento do perfil da disciplina no ensino superior e as questões envolvidas nesse processo.

2.2 Principais críticas dos autores a respeito das práticas pedagógicas

Neste item, apresento as principais críticas dos autores que revisei cujas pesquisas referem-se ao processo de ensino-aprendizagem em Percepção Musical. Estas críticas estão relacionadas à práticas pedagógicas

que fragmentam o discurso musical, tratam de aspectos técnicos da música isoladamente e sem uma contextualização e abordam os conteúdos musicais de forma restritiva, deixando de contemplar o fenômeno musical como um todo.

2.2.1 Atividades centradas no treinamento auditivo

Para esclarecimento, utilizarei aqui a descrição de Otutumi sobre o treinamento auditivo:

Atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada – principalmente da altura do som – através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves (OTUTUMI, 2008, p. 19).

Em análise dos trabalhos revisados, o que pode-se identificar como práticas do chamado treinamento auditivo está relacionado aos exercícios de solfejo e ditado que na fala dos autores são vistos como práticas de reconhecimento e reprodução, “no caso dos solfejos como identificação visual e reprodução vocal, e nos ditados como identificação auditiva e reprodução escrita” (PANARO, 2010, p. 363).

Segundo os autores, a problemática reside no modo em como são realizados as atividades de ditado e solfejo na concepção pedagógica tradicional, em que, no caso dos ditados, o professor toca melodias, ritmos, sequências, intervalos, acordes e outros elementos da linguagem musical isolados, sem uma articulação com o repertório ou sem uma preocupação composicional clara, com a finalidade apenas de apresentar um conteúdo musical sem um cuidado com a contextualização ou significação mais ampla.

O que Panaro (2011) observa em sua pesquisa é que as autoras por ele analisadas (BERNARDES, 2000; BHERING, 2003 e BARBOSA, 2009;) consideram em seus trabalhos que as práticas de ditado e solfejos associadas ao treinamento auditivo são atividades “mecânicas, enfadonhas, cansativas e carentes de reflexão” (PANARO, 2011, p. 17).

Entendo as críticas aos modelos de ensino calcados somente no treinamento auditivo e concordo que novas formas de se pensar o ensino de percepção devem ser estudadas e refletidas pelos professores da área para

que possam analisar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e se os objetivos do curso estão sendo alcançados. Em contrapartida, algumas críticas à predominância do modelo “ditado e solfejo” devem ser analisadas cuidadosamente, pois sabe-se bem que essa prática varia de acordo com as instituições e os professores e que existem muitos métodos e formas de se trabalhar ditado e solfejo em sala de aula. Ademais, posso inferir com base em observações empíricas que atividades de treinamento em certo ponto fazem parte do processo de aquisição de habilidades musicais dos músicos em diversas instâncias e isso é facilmente observado na rotina de estudos de um instrumento musical, canto, regência ou composição e dessa forma também não se pode desvalorizar por completo a prática do treinamento.

Não nos parece possível imaginar o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental, por exemplo, sem que haja treinamento de algum tipo. O mesmo se aplica à criação musical. Acreditar que a composição ou a improvisação musical possam ser desenvolvidas sem alguma espécie de treino é voltar a crer em ideias naturalistas acerca do talento. Do mesmo modo, a percepção musical, mesmo tomada numa acepção mais abrangente como propõem as autoras em questão, só pode ser desenvolvida na medida em que for sujeita a algum tipo de treinamento. Na questão do “treinamento auditivo” é importante tomarmos clareza de qual é o objeto exato sobre o qual recaem nossas críticas e reflexões. O “treino”, em si, sempre será necessário ao músico no desenvolvimento de suas habilidades. O que pode — e deve — ser questionado é o modo como esse treino é conduzido (PANARO, 2011, p. 18).

Nesse sentido, concordo também com Panaro quando diz que:

Seria injusto – e de certa maneira generalizante – afirmar, com base nos depoimentos de Barbosa e Bernardes, que todo o ensino de Percepção Musical procede apenas da maneira por elas descrita. O que de fato ocorre é que muitos professores estão atentos às deficiências das metodologias tradicionais de Percepção Musical e trabalham em novas soluções para a disciplina (PANARO, 2011, p. 28).

Por meio dos dados obtidos na pesquisa de Otutumi pode-se perceber que muitos professores ainda têm como linha de trabalho o modelo tradicional de ensino calcado na prática do reconhecimento de intervalos, ditados, solfejos, acordes etc. Mas, segundo a mesma pesquisa, há também um número significativo de professores que unem essas práticas tradicionais a novas formas do fazer musical e também buscam atividades diferentes das tradicionais.

Refletindo sobre a análise das metodologias de ensino em Percepção Musical, percebo que existem diversas linhas de trabalho de acordo com a formação e experiência de cada docente e que cada um dará um foco principal de acordo com aquilo que acredita ser essencial e seguindo ainda seus pressupostos filosóficos para o ensino da disciplina. O modelo tradicional é também uma dessas diversas linhas de trabalho que se observa nas práticas dos professores. E muitas vezes, e isso digo também com base em minha experiência, os professores mesclam diversas linhas de ensino em sua prática pedagógica (cf. OTUTUMI, 2008), a fim de alcançar os objetivos propostos para a aula.

2.2.2 Fragmentação do discurso musical e aspectos da música tratados isoladamente

Um dos pontos mais criticados pelos autores são as atividades desenvolvidas nas aulas de Percepção Musical que fragmentam o discurso musical tratando do reconhecimento e reprodução de elementos musicais isolados (como por exemplo identificação de alturas e durações isoladas do contexto musical). Alguns autores utilizam o termo “atomístico” para se referir à essas práticas que tratam do reconhecimento e reprodução dos ‘átomos’ da música.

Nesse sentido, pensar o discurso musical de forma “atomística” é fragmentar o mesmo, reduzindo-o a seus aspectos técnicos isolados. Essa prática faz com que os elementos musicais percam seu sentido já que estão fora de seu contexto de origem. Além disso, o aluno tem sua percepção restrita visto que dentro do contexto musical os elementos se apresentam de outra forma e ganham sentido em relação ao discurso.

Na prática, o questionamento de muitos autores revisados por Panaro (2011) é: até que ponto os exercícios de reconhecimento de intervalos, acordes, escalas, ritmos etc. isoladamente se relacionam com o repertório em que estão inseridos. E ainda, que habilidades musicais esses exercícios desenvolveriam nos alunos visto que na prática dificilmente os elementos técnicos aparecem isolados de seu contexto.

Poderíamos resumir esse questionamento da seguinte maneira: Qual a finalidade de se desenvolver a habilidade de reconhecer conteúdos isoladamente (como escalas, intervalos, acordes, cadências, etc.) fora de algum contexto musical, se, em primeiro lugar, esses conteúdos quase nunca aparecem isolados em sua realização musical; e, em segundo lugar, o sentido musical de cada elemento depende intrinsecamente dos contextos nos quais estão inseridos? (PANARO, 2011, p. 26).

O autor relata que em sua prática como pianista e como camerista determinadas passagens ou dificuldades de execução são treinadas isoladamente com o objetivo de superar a dificuldade técnica para posteriormente serem reinseridas no contexto musical.

Qual seria a diferença entre essas práticas e os exercícios de reconhecimento de elementos isolados criticados por Barbosa, Bernardes e Bhering? Em ambos os casos, estão sendo trabalhados determinados elementos isoladamente, o que indica que a diferença não reside no ato do isolamento em si. Para nós, a diferença decisiva entre as duas práticas é que nas aulas de Percepção Musical, muitas vezes o exercício de isolamento é tomado como um fim em si mesmo, e não como um meio para a realização de uma prática musical; enquanto que, durante um ensaio, o trabalho em um único compasso isolado visa objetivamente superar uma dificuldade para que se possa obter a fluência na execução de um objeto musical mais amplo. Muitas vezes, os acordes, intervalos ou encadeamentos isolados tratados nas aulas de Percepção Musical não são inseridos — ou reinseridos — em algum contexto musical porque simplesmente não existe contexto por trás do exercício. E é justamente essa falta de contexto, essa carência de um propósito mais concretamente “musical”, que torna infrutíferos os exercícios com elementos isolados, não o simples ato de isolar determinados elementos ou passagens em si. (PANARO, 2011, p. 27)

Nesse ponto de vista concordo com o autor e acrescento que a prática também me revela algo semelhante tanto nas atividades que exerço como pianista, regente coral, educador musical e coralista quanto na prática que tive como aluno de Percepção Musical. Portanto, observa-se que o treinamento de aspectos técnicos musicais pode ser bastante importante para a realização musical desde que bem encaminhado e com objetivos claros e não visando apenas o treinamento pelo treinamento. É arriscado dizer que todo treinamento de aspectos técnicos não tem sentido musical. É preciso ir mais além e observar de que forma é feito esse treinamento e que objetivos e habilidades pretendem alcançar ao longo do estudo.

2.2.3 Solfejos e ditados como sendo atividades de alcance restrito

Na fala dos autores, especialmente nos trabalhos revisados por Panaro (2011), os pareceres com relação às atividades de ditado e solfejo mostram que essas práticas são privilegiadas nas aulas de Percepção Musical e são também principais ferramentas avaliativas constituindo-se então como a finalidade fundamental da disciplina. Entretanto, segundo os mesmos, as atividades de ditado e solfejo possuem muitas limitações da forma como são realizadas e não desenvolvem a musicalidade de forma abrangente no estudante.

As práticas que objetivam o reconhecimento de elementos isolados contribuem apenas para criar hábitos musicais específicos, como a capacidade de reconhecer e reproduzir, oralmente ou por escrito, elementos isolados. (PANARO, 2011, p. 27)

Nesse sentido, essas atividades fecham-se em si mesmas e não possibilitam a articulação desses conhecimentos com a forma que os estudantes praticam e vivenciam a música. “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. 3). Sendo assim, ditados e solfejos não desenvolvem outras habilidades musicais que não o reconhecimento e reprodução de determinados elementos técnicos da música desconectados da música em sua totalidade e ainda verificam a capacidade do estudante em relação à leitura e escrita musicais desprovidas de um sentido mais amplo. Ainda nessa continuidade, os autores destacam que o material utilizado para esses exercícios são criados sem qualquer comprometimento composicional, criando-se dificuldades de leitura e execução com o intuito de treinar determinado conteúdo técnico. Dessa forma, os exercícios desconsideram o contexto musical e os aspectos estéticos presentes na música o que os tornam pouco musicais.

Certamente, reduzir a aula de Percepção Musical apenas às práticas de ditado e solfejo pode gerar sim algumas limitações, principalmente se os

exercícios forem feitos sem uma finalidade clara ou ainda sem uma conexão com o repertório. Porém, mais uma vez faz-se relevante ressaltar de que o ponto principal não é o uso constante desses exercícios nas aulas, mas sim a forma como eles são utilizados e os objetivos pelos quais o professor optou por esses procedimentos.

Solfejos e ditados podem ser atividades altamente produtivas e enriquecedoras para o estudante desde que bem encaminhados e conectados às práticas musicais dos alunos.

Em suma, não é toda prática de ditados e solfejos que condiciona e limita a apreensão musical. A questão central é como o professor irá encaminhar essas atividades para o melhor aproveitamento por parte dos estudantes.

Qualquer atividade pode fechar-se sobre si mesma se não houver uma prática que lhe dê sentido. O que contribui para a “formação de hábitos musicais específicos” não são simplesmente os exercícios de reconhecimento de elementos isolados, mas é o isolamento desses exercícios em relação a alguma prática musical concreta. Essa distinção é importante para que se evite “soluções” precipitadas como o simples banimento dos exercícios de reconhecimento das aulas de Percepção Musical. É preciso lembrar que reconhecer e reproduzir são habilidades absolutamente necessárias a qualquer músico em suas práticas musicais, o problema está em “como” e “para quê” se pretende que essas habilidades sejam desenvolvidas (PANARO, 2011, p. 28).

2.2.4 A aula de Percepção Musical que desconsidera a experiência musical dos estudantes

Observando o tema com o foco no aluno, o sujeito protagonista da aprendizagem, os autores constatam que no paradigma tradicional, as aulas de Percepção Musical desconsideram a bagagem musical que cada estudante carrega de acordo com suas experiências e sua formação musical anterior à universidade ou ao curso técnico.

No modelo de ensino em questão, as atividades centrais das aulas são calcadas no reconhecimento e reprodução de elementos musicais (muitas vezes isolados de um contexto musical mais amplo), o que impede que seja estimulado no estudante a criatividade, a imaginação, a inovação e a reflexão.

Isso gera um ensino restrito que pouco estimula a criação musical e outras práticas significativas para a formação do estudante de música.

Percebe-se, com base nas pesquisas em Percepção Musical aqui revisadas, que no âmbito do ensino superior as turmas (especialmente de alunos ingressantes) são bastante heterogêneas, com alunos oriundos de diversas realidades distintas e que possuem experiências musicais das mais variadas e múltiplas, percorrendo por vários territórios do fazer musical. Se por um lado, mediar a heterogeneidade da turma para se proporcionar um ensino que atinja a todos é uma dificuldade a ser superada pelo professor, as experiências diversas trazidas pelos estudantes pode ser algo profundamente rico para as aulas e para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios de cada aluno podem contribuir para a aula com a escolha do repertório musical, a discussão e reflexão dos conteúdos em formas variadas do fazer musical, as formas diversas de se realizar a prática musical entre outras contribuições.

Alcantara Neto (2010) em sua pesquisa de mestrado mostra como as realidades dos alunos são múltiplas e como se dão as aprendizagens em percepção musical. O autor busca compreender os perfis dos alunos ingressantes no curso de bacharelado em música popular, oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigando como se deu sua formação musical anterior ao curso de graduação, quais foram as motivações que levaram esses estudantes a aprender música e a buscar o ensino superior.

Os dados coletados por Alcantara Neto (2010) revelam que os estudantes entrevistados sentem falta de um ensino de Percepção Musical que se articule mais com as necessidades musicais deles, que aproxime-se da prática musical e que considere a realidade musical de cada aluno.

Se é correto afirmar que, no modelo de aula de percepção vivenciado pelos alunos, a “sensação global” tende a ser “mutilada” pela fragmentação da experiência musical em elementos (ritmo, melodia, etc.) – problemática enunciada por inúmeros autores citados – é preciso também dizer que a descontextualização que ocorre na aula de percepção não se restringe à descontextualização dos elementos musicais. Esta é apenas uma de suas faces. A problemática mais ampla se revela apenas quando se desnaturalizam os conhecimentos e habilidades tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de percepção

– como as habilidades de escrita ou a discriminação de certos elementos ou estruturas – como musicais em si mesmos, sinônimos de musicalidade, e considerados universais, passando a compreendê-los como vinculados a uma tradição musical específica, a da “música clássica”, e a outras tradições que herdaram alguns pressupostos desta “teoria elementar” (como, por exemplo, de algumas vertentes de ensino da música popular de base jazzística). Assim, não são apenas os conteúdos (os elementos musicais) que estão descontextualizados: são os próprios objetivos das aulas – que, materializados nas habilidades musicais que se pretende desenvolver, entram em conflito com práticas musicais que enfatizam outras dimensões da experiência musical (como, por exemplo, o tocar de ouvido) (ALCANTARA NETO, 2010, p. 76).

Uma questão central nesse debate é refletir quais conteúdos ou habilidades são valorizadas no ensino de música descrito pelos autores como tradicional e até que ponto isso se contrapõe às necessidades musicais reais do estudante de música. Nesse sentido, restringir a aula a um determinado tipo de repertório, de conteúdo específico, de perfis de músicos etc, não seria também restringir a aprendizagem musical do estudante? Será que esse tipo de prática pedagógica é capaz de englobar a pluralidade de escutas musicais presentes na sala de aula?

Para ilustrar essa fala, apresentaremos dois depoimentos de alunos entrevistados por Alcantara Neto em sua dissertação:

Eu cheguei num ponto que eu desempolguei e, nessa época, eu já achava que teoria era um pouco limitante. Depois que eu voltei a estudar e empolguei, aí eu tive a abertura suficiente pra entender o que é teoria, e ver como que é possível usar aquilo. Eu acho que pode ser desestimulante. Tem muita gente que pára antes (ALCANTARA NETO, 2010, p.79).

Em outro depoimento:

Tenho muitos amigos, que estudavam comigo no colégio, que falavam: “Ah, eu tava fazendo aula de guitarra, mas eu parei, porque eu acho um saco aula de teoria. Eu sento lá, e ele fica uma hora falando ou escrevendo um monte de bolinha no quadro. Aí eu não entendo nada”. Esse ensino tá em decadência, mas o pior é que ainda existe muito. Tem várias pessoas que desistem por causa disso (ALCANTARA NETO, 2010, p.79).

Concordo com os autores em todas essas reflexões e acredito que as experiências musicais dos indivíduos constituem múltiplas formas de escutar, compreender e perceber música. Entretanto, volto a reforçar que é preciso deixar de lado as generalizações e observar que existem diversas realidades

de ensino já preocupadas em proporcionar práticas significativas aos estudantes.

2.3 O que caracteriza o chamado “método tradicional” em Percepção Musical?

Como pode-se observar nas reflexões feitas até aqui, uma das questões centrais para os autores brasileiros que se dedicaram a pensar sobre o ensino de Percepção Musical é a concepção pedagógica desse ensino, ou seja, que recursos metodológicos são utilizados pelos professores e qual a fundamentação para a utilização desses recursos. A partir da busca dos autores em identificar as práticas de ensino e propor um aprimoramento e uma melhora das práticas, surgem as críticas ao modelo tradicional de ensino. A partir da fala dos autores, identifiquei acima as principais críticas a respeito das práticas pedagógicas em Percepção Musical. Mas surge aí uma indagação essencial para entender melhor esse panorama: o que define o tradicionalismo em Percepção Musical?

Muito se tem falado sobre os problemas encontrados no ensino tradicional e como pensar em atualizar, aprimorar e aperfeiçoar esse modelo, porém poucos autores explicitam o que vem a ser essa tendência.

Em revisão de bibliografia pude observar que o termo “tradicional” aparece nos trabalhos com diversas variantes: métodos tradicionais, tradicionalismo, metodologia tradicional etc. Esse termo que por vezes me parece tão expressivo quando fala-se de “música tradicional”, “tradição oral”, “tradição musical”, quando se trata de ensino — e nesse caso específico do ensino musical— se torna um alvo de críticas e reprovações. Contudo, para que se possa embasar esse discurso e visar um novo pensamento que desconstrua os paradigmas e traga uma renovação no ensino, é preciso entender melhor o que caracteriza o ensino tradicional.

A pesquisadora Cristiane Otutumi se deparou com essa mesma indagação no desenvolvimento de suas pesquisas em Percepção Musical. Esse questionamento deu origem à sua tese de doutorado (OTUTUMI, 2013) que traz reflexões sobre a escola tradicional do ensino de percepção no Brasil

e propostas de melhoria no contexto universitário. Por meio da análise da bibliografia brasileira que aborda essa temática, a autora organiza alguns tópicos presentes na fala dos autores por ela revisados que poderiam revelar os aspectos principais do ensino tradicional de Percepção Musical no Brasil. Trago como embasamento teórico aqui então essa tese de doutorado (OTUTUMI, 2013) para esclarecer as concepções, conceituações e implicações dos métodos tradicionais no ensino da disciplina.

Inicialmente, a autora por meio da leitura dos trabalhos acadêmicos nesse campo busca indicações claras nas falas dos pesquisadores que argumentem acerca do modelo ou pensamento tradicional de ensino. Em seguida, busca por termos que se relacionam e possam revelar mais sobre essa tendência como: tradição, prática ortodoxa, modelo dominante entre outros. A partir daí, examina as ideias comuns e as proximidades na fala dos autores a respeito dessa prática pedagógica.

Com base nesse diagnóstico, Otutumi (2013) separa os tópicos de assuntos de maneira estrutural a fim de que se compreenda mais facilmente os aspectos que definem a escola tradicional da disciplina Percepção Musical. Os tópicos são os seguintes: “(1) Repertório e material musical, (2) Concepção pedagógica, (3) Ferramentas de trabalho, (4) Objetivo da disciplina, (5) Atuação do professor” (OTUTUMI, 2013, p. 38).

Com relação a esses pontos, a pesquisadora constata quais são as particularidades de cada item que definem as práticas tradicionais de ensino. São elas:

(1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira); (2) Ensino fragmentado da música; (3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial); (4) Percepção Musical para o treinamento; (5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo (OTUTUMI, 2013, p. 171).

Em seguida, Otutumi examina detalhadamente cada um dos tópicos, esmiuçando as peculiaridades de cada um.

2.3.1 Repertório e material musical

De acordo com o paradigma tradicional: Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e consequentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira).

Uma das observações feitas pelos autores com relação ao uso do repertório ocidental e preferencialmente de origem europeia é o fato de que esse repertório é, em geral, uma exigência dos programas para as provas de ingresso nos cursos superiores de música no Brasil e, além disso, permeia também os currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura em música.

Nessa perspectiva, privilegia-se a cultura erudita ocidental com foco nos parâmetros tonais. Ademais, os repertórios mais trabalhados nessa concepção de ensino, restringem-se a um determinado período da história da música ocidental, sem abranger outros períodos, linguagens e estilos como bem parafraseia a autora:

“[...] o repertório estudado também é, em sua grande maioria, **estrangeiro**, privilegia a produção musical dos séculos **XVII a XIX** e escolhe como centro do fazer musical o **tonalismo**” (BERNARDES, 2000 *apud* OTUTUMI, 2013 p. 39 grifos da autora).

Naturalmente, os estudantes que possuem maior contato com esse tipo de música em sua formação serão mais privilegiados do que aqueles que tiveram seus estudos baseados em outros aspectos como a música popular. Nesse seguimento, a preferência por esse tipo de música e o não uso do repertório de música popular limita a aprendizagem e a escuta musical do estudante. Muitos autores verificam que ainda há pouco uso da música popular nas aulas de Percepção, com abordagens ainda muito restritas. Contudo, faz-se pertinente salientar que já há algum tempo existe uma movimentação por parte dos professores, pesquisadores e estudantes que visam modificar e atualizar esse cenário, com propostas que contribuem para uma atualização do ensino de música e de Percepção Musical (cf. BHERING, 2003 e ALCANTARA NETO, 2010).

Em outra perspectiva, uma possível abordagem mais significativa para o ensino seria uma busca por práticas que contemplem um amplo espectro de repertório, desde a música da tradição erudita europeia, como a música popular brasileira e estrangeira e a música de tradição oral. Não focando apenas em um tipo específico de repertório mas em abordagens que se complementem e dialoguem em função da aprendizagem.

2.3.2 Concepção Pedagógica

De acordo com Otutumi (2013), na concepção tradicional o ensino de Percepção Musical é fragmentado, baseado em exercícios de reconhecimento e reprodução de elementos musicais isolados sem uma articulação com a “música real”, o repertório. São utilizados exercícios apenas para o treinamento auditivo sem o cuidado de contextualizar os elementos da linguagem musical, tratando a música de forma atomística e não como ela acontece em sua totalidade.

Essas questões já foram discutidas anteriormente no tópico 1.2. Verifica-se que essa fragmentação do discurso musical é um dos tópicos mais comentados pelos autores da área como sendo característica do ensino tradicional em que trata-se de uma percepção para o treinamento e não para a compreensão. Em decorrência disso as atividades e avaliações exigem um conhecimento técnico dos materiais sonoros isolados (como alturas e durações) e desconsidera o caráter expressivo, a forma, o estilo e outros elementos que pensam a música de maneira holística. Em suma, o caráter mecanicista¹⁰ elimina uma possibilidade de inserção do material sonoro em um contexto musical em sua totalidade.

2.3.3 Ferramentas de trabalho

De acordo com o paradigma tradicional: Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial). Por meio do depoimento de professores e também do trabalho dos pesquisadores aqui revisados, as práticas de ditado, solfejo e os

¹⁰ Termo utilizado por alguns autores e professores para se referir ao ensino fragmentado e atomístico (cf OTUTUMI, 2008; TEIXEIRA, 2011 e OTUTUMI, 2013).

conteúdos da chamada “teoria musical” são os procedimentos convencionais e recorrentes para a aprendizagem da Percepção quando nos referimos ao modelo tradicional. Muitas vezes sendo o ensino baseado somente nas práticas anteriormente citadas (cf. BERNARDES, 2000; OTUTUMI, 2008; ALCANTARA NETO, 2010; PANARO, 2011).

Como já mencionado previamente em outro tópico, acredita-se que o que marca o tradicionalismo não é o fato apenas de privilegiar o uso de ditados e solfejos nas aulas, mas sim o modo como se trabalha com essas ferramentas, geralmente com pouca preocupação com a musicalidade e a expressividade e, ainda com pouca reflexão sobre o material sonoro, focando-se apenas no reconhecimento e reprodução dos elementos. Sendo assim, ditados e solfejos podem ser excelentes ferramentas para o trabalho em percepção musical desde que bem encaminhados e bem fundamentados.

2.3.4 Objetivo da disciplina

O objetivo da disciplina no paradigma tradicional é a percepção para o treinamento auditivo. Sobre as implicações do treinamento auditivo e seus desdobramentos nas aulas de Percepção Musical já fora discutido anteriormente no tópico 1.2.1.

O que se faz necessário reforçar neste tópico é que o treinamento proposto pelos modelos tradicionais de ensino se refere a uma prática que se fecha em si mesma. Diferentemente de outras propostas, esse tipo de treinamento não tem o objetivo de se articular com o repertório musical ou de facilitar a percepção da música em sua totalidade, são práticas isoladas, sem contextualização. O treinamento pelo treinamento, sem visar uma prática musical com os conteúdos estudados.

Finalizando, foi apresentado neste capítulo as questões relacionadas à realidade do ensino de Percepção Musical, as críticas dos autores da área, os aspectos que caracterizam o método tradicional e a revisão da bibliografia em diálogo com os estudos que realizei para esta pesquisa.

Nos capítulos que se seguem situarei a linha de trabalho de ES e o desenvolvimento de sua metodologia; em seguida descreverei por meio de

relato de experiência a vivência com esse modelo de ensino em meu curso de graduação na UFRJ, em meu período de monitoria e ainda a aplicação desse método em uma turma de alunos de licenciatura em música da UNIRIO. O embasamento das experiências descritas se deu por meio das apostilas e planos de aula de ES e do material de Percepção Musical elaborado pela professora MAF.

3 O PENSAMENTO MUSICAL DE ESTHER SCLiar

O propósito deste capítulo é apresentar em linhas gerais a trajetória de ES e posteriormente desvelar o pensamento musical da educadora apresentando aspectos fundamentais de seu método de ensino.

Sobre a vida e obra de ES muito já foi dito por outros autores como Machado (2002); Holanda (2006); Branco (2010); Paz (2013) e Braga Ramalho (2016), portanto o que se faz necessário neste trabalho é contextualizar a trajetória da educadora, revisando um pouco do que já foi discutido pelos demais autores para que seja possível compreender as dimensões do trabalho de ES e em que circunstâncias esse trabalho surgiu e se desenvolveu.

Para elucidar os pontos principais do método de ensino musical de ES, a principal referência será o trabalho de Branco (2010) no qual a autora apresenta as bases desse método. Além dessa dissertação, tomarei como base ainda os materiais coletados como planos de aulas, apostilas e folhas elaboradas por ES em seu período de atuação docente na Pro Arte do Rio de Janeiro e também o depoimento da professora MAF por meio de entrevista concedida ao autor do presente trabalho e por meio ainda de conversas com a mesma durante o período de elaboração dessa pesquisa.

3.1 Sobre Esther Scliar

Esther Scliar nasceu em Porto Alegre – RS, em 28 de setembro de 1926, filha de pais imigrantes judeus, Isaac Scliar e Rosa Scliar, e irmã de Leonor (1929). Nessa época, a mãe, por razões políticas, fora deportada para o Uruguai e nos primeiros anos de vida de Esther, ela e a família viveram em Riviera (Uruguai). Sendo que em 1931, Rosa Scliar abandonou de vez a família, fato que representou uma grande perda para Esther.

Rosa Scliar, polonesa de descendência judaica, apresentava problemas emocionais gerados pela convivência com a desestrutura familiar e por traumas do que viveu em Berlim na 1ª Guerra Mundial, de onde fugiu com a irmã para o Brasil. Aqui, o seu casamento e/ou a responsabilidade com as duas filhas, Esther e Leonor, não foram suficientes para impedi-la de militar pelo Partido Comunista, ao ponto

de ser deportada para o Uruguai. Em 1931, por motivos afetivos e ideológicos, decidiu abandonar a família, definitivamente (BRANCO, 2010, p 39).

No ano de 1932, de volta ao Brasil, mudaram-se para Passo Fundo - RS, onde o pai passou a residir após a separação, e as duas filhas Esther e Leonor, viveram durante 6 anos sob os cuidados dos tios paternos, Jayme Kruter e Rosa Scliar Kruter.

Foi nesse ambiente, sob o incentivo da família, que em 1934, com 8 anos de idade, Esther Scliar iniciou seus estudos de piano sob a orientação da prima Eva Kruter e posteriormente com a professora Judith Pacheco, paralelamente seguia seus estudos regulares no Colégio Notre Dame. A família de ES prezava muito pelo estudo das artes como a música e a literatura, percebe-se assim que Esther cresceu em um universo repleto de música e arte.

Como podemos observar, Scliar viveu num ambiente familiar fortemente marcado pelos traumas experimentados com a nostalgia e os sofrimentos advindos da Segunda Guerra Mundial, mas agraciado com o cultivo dos ideais políticos de liberdade e pela convivência com o mundo das artes e da cultura como bens espirituais (BRAGA RAMALHO, 2016, p.165).

Em 1938 os Scliar se transferiram para Porto Alegre após o novo casamento do pai, Isaac Scliar. Nessa cidade viveram durante muitos anos. As irmãs Esther e Leonor ingressaram no Colégio Americano e durante esse período ES já se destacava em atividades e apresentações musicais ao piano.

Na capital gaúcha, a convivência com a família do pintor e líder intelectual Carlos Scliar foi significativa, pois na casa do artista se reuniam intelectuais de vanguarda, muitos deles membros ou simpatizantes do Partido Comunista. Desde cedo, as irmãs Scliar foram estimuladas ao desenvolvimento cultural direcionado para as artes e a política. Esther ingressou no Colégio Americano e se destacou como melhor aluna, com participação efetiva nas atividades culturais da escola (BRAGA RAMALHO, 2016, p.165).

Diplomou-se em piano em 1945 pelo Instituto de Belas Artes de Porto Alegre¹¹ e já no ano seguinte ingressou no mesmo instituto no curso de composição. Entre seus mestres no curso de graduação estavam Paulo Guedes, Enio de Freitas e Castro e Demóstenes Xavier. Frequentava ainda assiduamente os concertos do Teatro São Pedro e os eventos do meio musical

¹¹ Atual Instituto de Artes da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

da cidade juntamente com um grupo de músicos, entre eles Bruno Kiefer, Lea Roland e Riva Milmann (cf. MACHADO, 2002, p. 18). Nesse período já iniciava sua atividade docente, dedicando-se ao ensino de piano.

No ano de 1948, ES se muda para a cidade do Rio de Janeiro em busca de ensinamentos com Hans-Joachim Koellreutter, figura que exercerá significativa influência em sua formação intelectual e musical. Com o mestre, estuda Contraponto, Harmonia e Composição.

Nesse mesmo ano participa de dois importantes cursos fundamentais para sua formação, ambos sob a orientação de Koellreutter, o Curso Internacional de Regência¹² com Hermann Scherchen em Veneza e o 1º Curso Internacional de Composição Dodecafônica¹³ com Koellreutter em Milão.

Esse período foi marcado por grandes aprendizados que certamente marcaram a formação de ES. Sobre o Curso Internacional de Regência, Holanda (2006) comenta que ES obteve contato com um vasto repertório de obras do século XX, e sobre isso, expõe:

Este período possibilitou ao grupo um rico intercâmbio com a ‘música viva’ da Europa, pois, no ambiente do festival, concertos, cursos e o contato com músicos de diversos países instigavam os participantes [...] No teatro La Fenice de Veneza, os participantes do festival puderam assistir à ópera ‘Cardillac’ de Paul Hindemith (1895-1963); ao concerto para violino e orquestra Opus 36 de Arnold Schoenberg (1874-1951); ao balé ‘Orpheus’ e a outros trabalhos recentes de Igor Strawinsky (1882-1971). A série de concertos divulgou ainda obras de Luigi Dallapiccola (1904-1975), Bruno Maderna, Darius Milhaud (1892-1974), Riccardo Nielsen (1908-1982), Gian Carlo Menotti (1911-), Ernest Bloch (1880-1977) e Aaron Copland (1900-1990), entre outros (HOLANDA, 2006, p.38).

Dentre os momentos de aprendizado desse período, em 1950 participa como aluna da classe de Composição do 1º Curso de Férias de Teresópolis. Neste curso, ES torna-se assistente de Koellreutter como professora de Percepção Musical. Segundo Holanda (2006): “Este foi o primeiro ano de uma colaboração que se estendeu por longo período. Scliar participou deste festival como professora nos anos de 1964, 1968, 1970 e 1971” (HOLANDA, 2006, p.

¹² *Corso Internazionale di Direzione, do XV Festival Internazionale di Musica Contemporânea* (MACHADO, 2002, p.18)

¹³ Promovido pelo *Il Diapason, Centro Internazionale di Musica Contemporanea* (MACHADO, 2002, p. 18)

79). Segundo Machado (2002), sua primeira obra data deste período. Compõe *Ao sair da Lua para 3 vozes*.

Durante o ano de 1950, Scliar também teve aulas de piano, em São Paulo, com José Kliass e Eunice Catunda, que foi também sua companheira de estudos (SCLIAR, [1950]) Decepcionada por Kliass a ter dissuadido de ser concertista, e com um estado emocional fragilizado, Scliar cometeu, neste ano, a sua primeira tentativa de suicídio e regressou a Porto Alegre (SCLIAR-CABRAL *apud* HOLANDA, 2006).

Em 1951 retorna para Porto Alegre. Entretanto, sua atividade musical continua de forma intensa tanto como compositora, regente, pianista e também como professora. Na esfera pedagógica, dedicou-se ao ensino de piano, teoria e harmonia. Como intérprete ao piano atuou na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), foi também pianista de diversos artistas em *tournee* naquela mesma cidade. Atuou ainda em um trabalho como pianista e professora de formação musical dos bailarinos das classes da coreógrafa Tony Seitz Petsold.

No âmbito da regência “é fundadora e primeira regente do Coro da Associação Juvenil Musical de Porto Alegre que, mais tarde, com Madeleine Ruffier, se transforma no Coral de Câmara da Faculdade de Filosofia da UFRGS” (MACHADO, 2002, p.19). Em 1953 se apresentou juntamente com esse coro em Praga.

Nesse período, ES manteve intensa atividade composicional. Entre suas criações compôs um repertório predominantemente voltado para coro com canções inspiradas em temas tradicionais, além de peças para voz e piano a partir de textos de diversos poetas. Sobre sua atividade como regente e composicional, Holanda (2006) acrescenta:

A partir desta data, começou a compor com mais frequência, a maior parte dessas obras é para coral. Colaborou como pianista com a soprano Vera Janocopulos. Observa-se aqui a estreita relação entre o seu trabalho como regente e o estímulo para compor. Todas as dezesseis obras compostas em 1953 incluem vozes e oito delas são para coro à capela. A própria Esther Scliar regeu a estreia de obras suas como ‘Vira a Moenda’ (1953) (arranjo) e ‘Dorme-Dorme’ (1953) (HOLANDA, 2006, p. 79)¹⁴.

¹⁴ Para efeito de esclarecimento, a ortografia do texto e das citações seguirá o acordo ortográfico da língua portuguesa vigente desde o ano de 2009 no Brasil. Portanto, o conteúdo das citações será adequado às normas desse acordo.

Como pode-se observar a partir da citação anterior sobre sua atividade composicional nesse período, a prática de ES como regente e professora estimulou muito seu trabalho como compositora naquele momento “Em 1953, Scliar escreveu ‘Toada de Nanã’ para instrumental infantil e ‘No Parque’ para coro infantil a duas vozes” (HOLANDA, 2006, p.80). Holanda (2006) acredita que seu trabalho composicional de cunho mais pedagógico tenha sido estimulado e influenciado por sua amizade com Geni Marcondes¹⁵, pois a mesma atuava nesse segmento.

A parceria com Geni Marcondes foi duradoura e manifestou-se em diferentes frentes. Esther Scliar escreveu obras vocais sobre versos de Geni Marcondes (*Papagaio Louro, Flor da Noite, Acalanto, Oração à Manhã e Por Sete Mares*, todas de 1953) e, em anos posteriores, fez a orquestração de obras de Geni Marcondes para o teatro: a música da peça *Guerras do Alecrim e da Manjerona*, de Antônio José da Silva, em 1957 e da música *A Marcha dos Deputados* para o documentário *Revolução na América do Sul* de Augusto Boal, para o Teatro de Arena (1960) (HOLANDA, 2006, p. 80, grifos meus).

Percebe-se que o período em que ES atuou em Porto Alegre entre 1951 e 1955 foi bastante frutífero e intenso. Além de uma atividade composicional e das demais atividades como intérprete e professora, ES nos meses de verão estudava técnica de Regência Coral em Montevidéu. Participou com o Coro de câmara da Associação Juvenil Musical de Porto Alegre do 2º Festival da Juventude Farroupilha e mais tarde viajaram para Europa para uma apresentação em Praga. Participou ainda do Festival de Compositores Gaúchos (1955) com suas obras. Paralelo a isso, exerce militância ativa junto à Juventude Comunista do PCB.

A partir do ano de 1956, ES deixa Porto Alegre e retorna ao Rio de Janeiro onde se radica definitivamente. Nessa cidade, dá continuidade a seus estudos em composição com Claudio Santoro e posteriormente com Edino Krieger. Buscando complementação pedagógica, ingressa no Conservatório

¹⁵ Musicista natural de Taubaté, SP, Geni Marcondes teve intensa atividade pedagógica em sua cidade natal e no Rio de Janeiro. Compositora e pianista, escreveu muitas obras ligadas ao seu trabalho com crianças. De 1945 a 1978, foi redatora de programas musicais da Rádio MEC, RJ. Criou e dirigiu, de 1944 a 1960, o Setor Infante-Juvenil desta rádio. Também escreveu bastante para o teatro. Estudou com o maestro Koellreuter de 1942 a 1943, casando-se com ele no ano de 1944. Estudou esporadicamente harmonia, contraponto e composição com Esther Scliar, na década de 60 e parte de 70, e orquestração com Guerra Peixe (ROCHA, 1986, *apud* HOLANDA, 2006, p. 80).

Nacional de Canto Orfeônico¹⁶ (CNCO) onde formaliza sua formação no magistério em Música. Braga Ramalho (2016), que foi colega de classe de ES durante o período de estudos no CNCO, comenta sobre a passagem de ES naquela instituição:

Obviamente, a musicista se revelou uma discípula diferente dos padrões vigentes daquela instituição. Sua maneira incisiva de interagir com colegas e professores provocava uma verdadeira revolução na sala de aula. Com o intuito de melhorar o nível de informação dos colegas, a educadora criou grupos de estudos de aprofundamento para os interessados. Inconformada com a postura conservadora de grande parte das práticas de ensino musical, não se cansava de inferir e questionar (BRAGA RAMALHO, 2016, p.167).

A partir desse momento, ES se dedica intensamente à atividade docente e atua em diversos espaços de ensino musical. Seu trabalho abrangeu as disciplinas de Percepção Musical e Análise.

Destacando-se nos dois campos, conquistando respeito e importância, que a tornaram definitivamente um marco no estudo evolutivo das referidas matérias. Muitos foram os intérpretes e músicos populares que passaram por suas mãos, tais como Bia Paes Leme, Carlos Alberto Figueiredo, Cibeli Reynaud, Edu Lobo, Egberto Gismonti, Felícia Wang, Guilherme Bauer, Jacques Morelenbaum, Jards Macalé, José Maria Neves, Lia Gandelman, Luiz Fernando Zamith, Luiz Paulo Horta, Maria Aparecida Antonello Ferreira, Maria José Michalski, Marlene Migliari Fernandes, Paulinho da Viola, Paulo Moura, Roberto Gnattali, Sidney Miller, e tantos outros que nosso desconhecimento ou memória não nos permite agora lembrar (PAZ, 2013, p.79).

Sua atuação docente se deu nos Seminários de Música Pro Arte (onde foi também coordenadora e onde também desenvolveu sua metodologia de ensino), na Escola de Música Villa Lobos e no Instituto Villa-Lobos (atual UNIRIO) e na Associação dos Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Ademais, como professora particular recebia em sua residência muitos estudantes advindos “das mais variadas vertentes musicais, muitos deles hoje atuando como professores, intérpretes, compositores e arranjadores” (BRAGA RAMALHO, 2016, p. 168).

Além de seu trabalho na formação de jovens músicos, manteve ainda intensa atividade como compositora, regente (integrando o coro da Rádio

¹⁶ Atual Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

MEC), pianista acompanhadora e ainda diretora musical em espetáculos teatrais. (cf. MACHADO, 2002).

Participou como professora em diversos e importantes cursos e festivais de música como o Festival de Ouro Preto, os cursos de Teresópolis, São João Del Rey entre outros. Além disso, foi ainda Juri de diversos concursos musicais no Rio de Janeiro e em outras cidades do Brasil e participou também da II Bienal de Música Brasileira Contemporânea.

Foi compositora premiada por algumas de suas criações. Em 1961 recebeu o prêmio do Concurso Nacional de Composição do programa *Música e músicos do Brasil* da Rádio MEC por sua composição *Sonata para Piano*. Em 1966 compôs a trilha do filme *A derrota*, de Mário Fiorani e recebeu o prêmio de “Melhor música” na II Semana do Cinema Brasileiro em Brasília.

Por meio das informações expostas até aqui, percebe-se que a trajetória de ES foi marcada por um engajamento constante com a renovação e o ensino musical. Seu trabalho como professora foi fruto de suas diversas experiências no âmbito da performance, composição e regência e ainda resultado de muito estudo, dedicação e formação constante. Os depoimentos de pessoas próximas, amigos e ex-alunos revelam que ES possuía um espírito autocrítico muito forte e isso era claro em suas declarações e atitudes.

À sua irmã, a compositora costumava queixar-se também de sua “falta de fluência” (E. Leonor Scliar Cabral). Inquietações semelhantes tem sido expressas por outras compositoras e seguramente um dos motivos é o desconforto com as expectativas em um meio tradicionalmente masculino [...]

Com a auto-crítica que lhe era característica, Esther Scliar mostrava pouco as suas composições até mesmo para os colegas. (HOLANDA, 2006, p. 83).

Apesar dessa forte autocrítica, o que os depoimentos revelam é que ES era extremamente cuidadosa e impecável no que fazia. Demonstrava total conhecimento sobre o que se propunha a realizar. Pode-se conferir isso no depoimento de sua irmã:

Ela na verdade, eu acho assim, fazendo uma análise mais à distância, eu acho que entre o que ela gostava de fazer, eu acho que ela se dividia entre o magistério e a composição. Porque ela se doava completamente. Os alunos tinham paixão pela Esther. Era uma doação. Talvez até por instinto maternal, ela tinha um instinto maternal muito grande, tivesse sido canalizado para o magistério. Ela

se doava completamente, então não posso... Pode ser que a nível consciente ela achasse que estivesse sacrificando o tempo da composição para o magistério, mas no íntimo, acredito que fosse parelho (SCLIAR CABRAL *apud* HOLANDA, 2006).

ES deixou um legado enorme para o meio musical brasileiro, especialmente no que tange ao ensino e à educação musical.

Como um sopro perfumado, a educadora deixou sua marca avivada na mente daqueles que receberam seus ensinamentos, seja como alunos, seja como amigos. Sua expressão criadora, no repertório de composições e arranjos, revitaliza essa memória. O acervo de partituras analisadas, repletas de observações manuscritas, e os escritos em forma de apostilas guardam a presença dessa guerreira que não mediu esforços em seu projeto de humanização por meio da música (BRAGA RAMALHO, 2016, p. 168).

3.2 O método

Neste tópico, apresentarei os pontos principais que caracterizam o método de ensino em questão, baseado na bibliografia citada no início deste capítulo e ainda no depoimento da professora MAF, pessoa fonte dessa investigação.

Ressalto que nesse momento serão expostos apenas as características principais, o passo-a-passo didático e metodológico da aplicação do método serão detalhados no capítulo 5 da presente dissertação, em que descreverei com mais detalhes a experiência com uma turma do ensino superior em música.

3.2.1 Visão geral

ES desenvolveu sua linha de trabalho nas disciplinas de Percepção Musical e Análise e deixou um vasto material entre apostilas, exercícios, detalhados planos de aula, além de suas publicações póstumas. Na opinião de ex-alunos e amigos próximos da educadora, a mesma não se preocupou em escrever um livro por considerar que o ensino, o método deve ser algo dinâmico, vivo e o livro refletiria algo limitado e estatizado.

No âmbito da Percepção Musical (foco dessa pesquisa), as publicações póstumas *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985), *Elementos de Teoria Musical – Caderno de exercícios* (SCLIAR, 1987) e

Solfejos Progressivos (SCLIAR, 2003) trazem materiais organizados pela autora porém não fazem alusão às questões didáticas. A didática do método estruturado por ES é encontrada em seus detalhados planos de aula e nas apostilas que a educadora organizava para sua atividade pedagógica, além do depoimento e análise de seus ex-alunos.

Não podemos afirmar que Scliar deixou um método propriamente dito, nos padrões dos métodos que adestram o indivíduo a desenvolver habilidades. A educadora procedeu à criação de um vasto material para uso dos discípulos, construindo muito mais como aprofundados roteiros de aulas (BRAGA RAMALHO, 2016, p.170).

Como comentado anteriormente no início dessa dissertação, o método é voltado para a formação de músicos vocacionais, não é destinado para crianças mas sim para adolescentes ou adultos. É um método analítico, inicia-se da parte para o todo, baseado mais na reflexão do que na memorização.

ES sempre foi uma pessoa muito conectada com seu tempo e atenta ao *feedback* de seus alunos, não possuía preconceito estilístico e por isso recebia músicos tanto populares como eruditos. Com isso, elaborou um material riquíssimo para o ensino com exemplos retirados do vasto repertório dos grandes mestres da música erudita ocidental, melodias de tradição oral brasileiras e também advindas de diversos países e ainda exemplos do repertório popular. Sem falar de suas próprias composições de cunho pedagógico.

Sem perder de vista a música de seu tempo, Scliar desenvolveu uma proposta pedagógica voltada para o percurso da história da música ocidental, preparando os alunos em direção ao futuro sem abrir mão das matrizes do passado. Sua “bíblia” sempre foi a produção dos grandes mestres da música, sem distinção de escolas. Na ávida leitura das partituras, encontrava respostas às suas indagações teóricas (BRAGA RAMALHO, 2016, p. 171).

O trabalho se desenvolve tendo em vista três perspectivas principais: durações (ritmo), alturas (som) e aspectos teóricos. Na prática esses três caminhavam simultaneamente.

No enfoque rítmico o ponto de partida era a pulsação, a noção do tempo. Os alunos eram estimulados a refletir sobre o conceito de tempo/pulsação a partir de vivências, escutando músicas e procurando marcar o tempo com palmas, refletindo sobre o conceito desse elemento estruturador da

música. No âmbito da escrita, as propostas eram feitas baseadas em leituras, ditados e invenções (processo que era feito em todos os conteúdos abordados). Inicialmente o trabalho com os ritmos era feito sem preocupação com o compasso e com estruturas rítmicas que procuram não criar padrões, fato que abre um leque de possibilidades para —desde o início— dar abertura às possibilidades musicais do século XX. Em resumo, o trabalho prossegue com os múltiplos do tempo (a soma das pulsações) e em seguida com as divisões do tempo (em 2, 3, 4, e 8 partes), trabalhando também a noção de apoio e impulso (terminologia preferida pela autora ao invés de tempo forte e tempo fraco). Somente depois desse processo introduz-se a noção de compasso, sempre precedendo cada conteúdo de exemplos e vivenciando os conteúdos por meio do processo Leitura-Escrita-Invenção.

No enfoque das alturas o trabalho era baseado inicialmente na percepção das diferenças de altura entre dois sons até chegar na percepção do tom e do semitom. Trabalha-se aí a emissão e a percepção do tom e do semitom e posteriormente a emissão de mais de um tom, criando a noção de intervalos ainda sem o uso da grafia. Posteriormente, segue-se para o trabalho de percepção das relações intervalares, associando a distância entre as notas com inícios de músicas do repertório para facilitar a compreensão. Só depois então, parte-se para o estudo da grafia.

Quando Esther trabalha com *fa, sol, lá, si*, já está estimulando uma percepção diferente. Ela não trabalha os intervalos tonalmente, mas aproxima-se do atonal. [...] A pauta e as primeiras notas só aparecem quando o aluno já é capaz de perceber e emitir *tom* e *semitom*. Neste momento, o professor apresenta duas notas que podem ser, por exemplo, 'sol' e 'lá'. O aluno é informado que a diferença de altura entre elas é de um tom. Desta maneira, ele vai cantar sozinho as duas notas, sem que o professor cante para ele. O método não propõe o aprendizado pela repetição e sim pela reflexão (FERREIRA *apud* BRANCO, 2010, p. 123)

Já no enfoque teórico, as informações eram discutidas e concluídas a partir das experiências e propostas que os alunos vivenciavam em sala de aula, daí então chegava-se na formulação do conceito. “Com o intuito de melhor situá-lo, empregava uma abordagem sempre com vínculo histórico e fazendo referências, em especial às obras da literatura musical universal”

(PAZ, 2013, p. 89). Os exercícios de cunho teórico eram o reflexo do desenvolvimento do conteúdo prático em sala de aula.

3.2.2 Materiais didáticos: situando a proposta de Esther Scliar

Para melhor situar o trabalho de ES no cenário da educação musical do tempo de atuação da educadora, fez-se necessário buscar por meio da bibliografia como era feito o ensino de Teoria e Percepção Musical naquela época. É curioso notar que apesar da preocupação dos autores em detectar as práticas de ensino em Percepção Musical e propor novas formas de abordagem, poucos trabalhos acadêmicos desse tema se reportam a metodologias e tendências já consolidados na educação musical e que podem contribuir com diversas ferramentas para o ensino da Percepção Musical em diferentes níveis de formação.

Paz (2013) em seu livro *“Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências”* traz um panorama do trabalho que grandes músicos e pedagogos musicais realizaram na trajetória do ensino de música no Brasil. Algumas das metodologias presentes nesse trabalho dizem respeito ao ensino de música vocacional que está intimamente ligado às práticas em Teoria e Percepção Musical, como é observado nos métodos ou propostas de ensino dos educadores Gazzzi de Sá, Jurity de Souza Farias, Esther Scliar, Cacilda Borges Barbosa, José Eduardo Gramani, Osvaldo Lacerda e Bohumil Med, entre outros (PAZ, 2013). Cabe aqui observar que a pouca ênfase dada a esses e outros autores da educação musical brasileira nos trabalhos acadêmicos com foco na Percepção Musical deixa uma lacuna no que diz respeito à proposta e divulgação dos trabalhos de educadores musicais que fizeram a diferença em seu tempo, muitas vezes distanciando-se das práticas mais tradicionalistas e trazendo inovação para a área, como é o caso da educadora ES.

Outro tópico importante de se destacar é a pouca menção feita aos materiais didáticos de uso recorrente nas práticas analisadas pelos diversos pesquisadores. Percebi em minha busca bibliográfica poucas informações

referentes aos materiais didáticos, com isso fez-se necessário uma busca de publicações nessa área. Realizei então uma busca nos setores de Percepção Musical, Linguagem Musical, Teoria Musical, Solfejo e Rítmica das seguintes bibliotecas do Rio de Janeiro: Biblioteca Pernambuco de Oliveira da UNIRIO, Biblioteca Alceo Bochino da Escola de Música Villa-Lobos e Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ. Como critério, o foco da busca foram nas publicações feitas até o ano de 1977 (período de atuação docente de ES).

Em uma breve análise desses materiais, pude observar que aqueles destinados à prática da percepção musical tratam-se de métodos de solfejos e exercícios de ritmo e leitura métrica. A maioria dessas publicações é composta por exercícios de ritmo e de solfejo que buscam frisar determinado conteúdo da linguagem musical (intervalos, compassos, alterações, modulações etc.) sem uma intenção composicional clara e em sua maioria sem qualquer articulação com um repertório já existente. Dessas publicações, os trabalhos que fogem a esse modelo são os *Solfejos* de Villa-Lobos (1970) que trazem repertório extraído da música de tradição oral e os *Estudos de Ritmo e Som* de Calcilda Borges Barbosa que trazem composições da própria autora com base em ritmos brasileiros em que pode-se perceber a preocupação composicional e formal em cada obra.

Observa-se ainda que em quase todos os materiais analisados, os solfejos são predominantemente tonais, em alguns casos com cromatismos e modulações porém sem qualquer menção ao sistema modal, atonal ou outras linguagens não baseadas no tonalismo. Os outros conteúdos desses materiais estão relacionados à leituras rítmicas e leituras métricas.

As demais publicações nesse campo estão no âmbito de cadernos e compêndios de teoria musical que abordam conceitos básicos da linguagem musical, notação musical convencional e em sua maioria trazem ainda exercícios e questionários acerca do conteúdo exposto como exercícios de reconhecimento, classificação e identificação de elementos da linguagem musical (pauta, claves, notas, figuras rítmicas, tom, semitom, intervalos, acordes etc).

Otutumi (2008), em sua dissertação de mestrado foi a que abordou com

um pouco mais de detalhes a questão dos materiais didáticos (Ver Anexo 2).

Sobre esse aspecto a autora comenta:

Agora, sobre o emprego desses materiais, uma hipótese que nos parece bem vinda é a de que os livros de teoria eram utilizados juntamente com outros volumes de cunho mais prático, ambos servindo para que o professor organizasse a sequência de exercícios para suas aulas – como vimos acontecer até nos dias de hoje, e o que Bhering (2003) observa ser as ‘folhas de exercícios’ – salvo exceções.

É interessante observar que em tempos passados (até um pouco mais da primeira metade do séc. XX), as casas editoras lançavam e relançavam muitos livros de canto orfeônico, métodos de solfejo, cadernos de estudos de teoria e ritmo, entretanto, quase não havendo algo específico destinado e intitulado Percepção Musical como vemos hoje (OTUTUMI, 2008, p.46).

Em uma sucinta analogia desses materiais com os materiais de trabalho de ES, percebe-se que o trabalho da educadora se difere substancialmente da maioria das demais publicações nessa área, principalmente em seu livro de solfejos (SCLIAR, 2003). Os conteúdos trazidos por ES em seu livro de solfejos bem como em seus exercícios são praticamente em sua totalidade extraídos do repertório da música erudita e de tradição oral brasileira e estrangeira.

Além disso, no âmbito das demais publicações, como o livro de Teoria Musical (SCLIAR, 1987) e os cadernos de exercícios observa-se que os exemplos musicais utilizados pela autora (como para o trabalho com intervalos, por exemplo) eram também extraídos do repertório erudito, popular e de tradição oral.

No quadro a seguir é possível observar e esclarecer melhor as diferenças e similaridades entre a proposta de ES e as propostas encontradas nos demais materiais didáticos que se encaixam no modelo tradicional, modelo de ensino esse que foi apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

	Métodos Tradicionais	Método Esther Scliar
1) Repertório e material musical	Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo	Repertório variado: música erudita estrangeira e brasileira, música de tradição oral de diversos países, repertório popular e ainda suas próprias composições
2) Concepção pedagógica	Ensino fragmentado, baseado em exercícios de reconhecimento e reprodução de elementos musicais isolados sem uma articulação com a "música real", o repertório.	Atividades baseadas em repertório variado
3) Ferramentas de trabalho	Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas	Escuta, Leitura e Invenção
4) Objetivo da disciplina	Percepção para o treinamento auditivo	Treinamento contextualizado com o objetivo de facilitar a percepção e assimilação da música em sua totalidade
5) Atuação do professor	Professor, em sua maioria, corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto	Ampliar o repertório musical, se abrir para novas escutas e dar ferramentas para uma percepção que satisfaça objetivos profissionais

Quadro 1 Comparativo entre os métodos tradicionais e o método Esther Scliar

3.3 Esther Scliar por Maria Aparecida Antonello Ferreira

Nenhum ponto de vista sob determinado assunto é isento de referências. É necessário frisar que com relação a ES não falo como fonte primária pois não fui aluno da referida mestra, mas minha fala se dá como fonte secundária. O contato que tive com esse método de ensino se deu a partir da leitura que MAF tem sobre ele. Em outras palavras, minha leitura desse método é fruto do estudo que desenvolvi com base na concepção de MAF sobre esse assunto. Por isso faz-se relevante expor neste trabalho a visão da professora MAF.

Partindo dessa observação busquei dados e informações por meio de depoimentos e entrevistas com a professora MAF, a fim de que a mesma pudesse relatar a respeito de seu contato com ES e com o referido método de ensino.

Maria Aparecida Antonello Ferreira (1942) nasceu em Porto Alegre (RS) onde concluiu o bacharelado de Piano. Ao transferir-se para o Rio de Janeiro (RJ), em 1966, deu continuidade ao estudo de piano e fez também composição nos cursos livres da Pro Arte mas logo sua atividade profissional

passou a concentrar-se no ensino da música, tendo atuado como professora em escolas das rede de ensino municipal e estadual. Possui mestrado em Ciência da Arte pela UFF e é membro da Academia Nacional de Música. Em 1994 ingressou como professora de Percepção Musical na Escola de Música da UFRJ onde permaneceu até a aposentadoria em 2010.

O contato de MAF com ES se deu no ano de 1966 na Pro Arte. Na ocasião, MAF tinha a intenção somente de estudar piano com Homero Magalhães, mas já nos primeiros contatos com os colegas fora incentivada também a estudar com ES.

A Pro Arte, naquele momento, era uma alternativa às demais escolas de música do Rio de Janeiro e tinha em seus quadros professores de reconhecida competência. Caracterizava-se por ser uma escola livre de música e por isto atraía não só estudantes de música erudita como de música popular. De pronto, aquele ambiente me proporcionou uma outra visão de música, pois eu era oriunda de um bacharelado em piano plantado nos cânones do século XIX.¹⁷

Com ES, MAF cursou Percepção, em turmas adiantadas, e Análise. Seu contato com o método se deu no ano seguinte, quando surgiu na própria Pro Arte a oportunidade de a professora dar aulas para um pequeno grupo de alunos de composição que apresentavam dificuldades de leitura e escrita musical.

Fui até a Esther e falei da minha insegurança quanto a assumir a tarefa mas ela imediatamente me incentivou a aceitar e se dispôs a me dar aulas de didática. Foi aí que, ao tomar conhecimento dos primeiros procedimentos do método, eu tive aquela sensação inesquecível: encantamento. Tudo fazia sentido e além do mais, a oportunidade de aplicar cada item com o grupo, acrescentava mais elementos para que dúvidas fossem dirimidas. Acho que estudei didática com a Esther por mais de um ano. Tive também, aulas na casa dela por mais um tempo, não sei precisar.¹⁸

A professora relata que a Pro Arte era um espaço de convivência em que não havia distanciamento entre professores e alunos, os mesmos iam juntos a concertos, passeios, festas e ainda em cursos. Isso estreitou o convívio de MAF com a mestra ES. MAF participou ainda dos cursos de férias de Teresópolis e Ouro Preto em que ES deu aulas de Percepção e Análise.

¹⁷ Depoimento de Maria Aparecida Antonello Ferreira concedido ao autor do presente trabalho (08/08/2017).

¹⁸ Ferreira, *ibidem*.

Com relação ao método, MAF acredita que o mesmo tenha surgido aos poucos, como resultado das inúmeras experiências que ES teve em vários campos da música, tanto como professora como regente de coral, acompanhadora e outras. Outros ex-alunos constataam essa mesma informação, como pode ser observado na fala da professora Felícia Wang, também ex-aluna de Esther Scliar:

Não podemos esquecer de que ela era compositora: isso era fundamental. Além disso, cantava no Coral da Rádio MEC e sentia, por parte dos colegas, que havia uma certa dificuldade na leitura à primeira vista, principalmente quando aparecia um número x de alterações ou modulações, estruturas rítmicas com predominância de síncopes, com mudança de compasso, com quiálteras, contratempos e polirritmia, que havia uma dificuldade maior (WANG *apud* PAZ, 2013, p. 81).

Ou seja, o método surgiu a partir das observações e vivências de ES, que segundo MAF teve a sensibilidade de procurar soluções às dificuldades que as pessoas apresentavam como alunos e mesmo depois, quando se tornavam profissionais da música. A conclusão de ES sobre essas observações é de que a metodologia tradicional não funcionava a contento e aos poucos foi buscando caminhos em que a “Teoria Musical” deixasse de ser uma série de conteúdos desligados da própria música.

Sobre a estrutura do método MAF comenta:

A abordagem que ES fez, separando duração (ritmo) e altura (notas, sons) foi uma estratégia fundamental para que se pudesse reorganizar o ensino-aprendizagem de maneira mais funcional. Embora esta já fosse uma tendência daquele momento, ela o fez com extrema competência. Partindo do particular para o geral, de maneira racional, foi exímia em segmentar durações e alturas, cada qual com suas peculiaridades.¹⁹

Segundo a análise de MAF são muitos os aspectos que distinguem o método ES de outros daquela época (anos de 1960 e 1970). Ou seja, a proposta era algo então inovador para o cenário do ensino de Percepção Musical e do ensino da música de forma geral.

Porém, em que pese ter trazido inovações, em momento nenhum lançou mão de recursos como o de substituir os nomes das notas por números ou delegar sílabas diferentes para durações. Tampouco

¹⁹ Ferreira, *ibidem*.

utilizou de movimentos corporais para introjetar aspectos rítmico-melódicos.²⁰

Sobre a didática inicial do método, MAF comenta que o mesmo utiliza, na escrita, o recurso de retardar a introdução da fração de compasso por considerar este (o compasso) um conteúdo importantíssimo da teoria elementar, sujeito a muitas incompreensões. Assim, inicialmente, assinala somente a unidade de tempo e a fração aparece quando o aluno é capaz de perceber o compasso em suas dimensões, auditiva e gráfica. É o único elemento que foge, temporariamente ao da escrita convencional.

Acerca do material melódico, MAF destaca os *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) publicados em 2003, em que é possível atestar a preocupação de ES com a qualidade do repertório, algo não muito frequente em publicações da época de atuação da mestra. MAF considera este ponto um grande diferencial no método.

Não se limitou à busca da didática minuciosa na gradação do repertório, mas enriqueceu o caminho com um repertório interessante e de qualidade. Diga-se ainda que os *Solfejos Progressivos* revelam apenas parte do que o método propõe. Toda a parte de ritmo permanece sem publicação, bem como o material a duas partes ou mais.²¹

Além disso, outro ponto que MAF considera importante destacar como característica do método refere-se à utilização de análise combinatória para dar conta de todas as divisões rítmicas possíveis a que ES chamava de “esgotar as possibilidades”.

Com esta visão nada escapa ao treinamento. Críticas tem sido feitas ao método com o argumento de que é muito difícil. Mas quem o critica não conhece o processo pelo qual ele chega à dificuldade. Portanto elas não estão falando do método, mas daquilo que popularmente chamamos de “os finais”. E Esther era mesmo obsessiva na busca de esgotar possibilidades. Há um caderno de compilação de apostilas feitas por ela na Pro Arte e ainda não publicado, onde pode se observar algo incrível. No capítulo sobre divisão do tempo em oito partes, tomando por unidade de tempo a semínima, há dez páginas de possibilidades. Só na primeira página há mais de 110 possibilidades, tudo escrito por ela, à mão.²²

²⁰ Ferreira, *ibidem*.

²¹ Ferreira, *ibidem*.

²² Ferreira, *ibidem*.

Nas imagens²³ a seguir encontra-se o exemplo sobre a divisão do tempo em 8 partes da apostila elaborada por ES citada por MAF.

²³ Na intenção de me manter o mais fiel possível ao material elaborado por ES e a fim de apresentar esse material tal como fora elaborado, as imagens fazem parte dos próprios manuscritos de ES.

♩ ÷ em 8 partes

(228) - I

$\frac{1}{8}$ de pausa

$\frac{2}{8}$ de pausa

$\frac{3}{8}$ de pausa

$\frac{4}{8}$ de pausa

$\frac{5}{8}$ de pausa

$\frac{6}{8}$ de pausa

$\frac{7}{8}$ de pausa

$\frac{8}{8}$ de pausa

$\frac{4}{8}$ de pausa

$\frac{4}{8}$ de pausa

Figura 1 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 1). (SCLIAR, Apostila de teoria musical[s.d.]).

The image displays a handwritten musical score on ten staves. The notation is complex, featuring a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The time signature is 5/8, with a 'de pausa' marking indicating a half-measure rest. The score is written in a cursive style, typical of a composer's manuscript. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The notation is dense, with many notes beamed together. The score is divided into measures by vertical bar lines. The overall appearance is that of a working draft or a composer's sketch.

Figura 2 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha2)

em 8 partes -
Pausas e prolongação

(17)

Figura 4 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 4)

The image shows a page of handwritten musical notation, likely a score for a piece of music. The page is numbered 74 in the top right corner. On the left side, there is a vertical line of circular punch holes, indicating the page is part of a binder. The music is written on 12 staves. Each staff contains a complex, rhythmic pattern of notes, primarily eighth and sixteenth notes, often grouped in beams. The notation is dense and fills most of the page. The paper appears to be aged or slightly yellowed. The overall style is that of a handwritten musical manuscript.

Figura 5 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha5)

The image displays ten staves of handwritten musical notation. Each staff contains a sequence of rhythmic patterns, primarily consisting of eighth and sixteenth notes. The notation is written in a cursive, handwritten style. The first staff begins with a treble clef and a common time signature. The patterns are organized into measures, with some measures containing multiple notes beamed together. The notation is consistent across all staves, illustrating various rhythmic possibilities for a piece of music.

Figura 6 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 6)

⑤

J com Umidade ÷ em 8 partes (11) VII

The image shows a handwritten musical score on a page with a perforated left edge. At the top left, there is a circled number '5'. At the top center, the title is written in cursive: 'J com Umidade ÷ em 8 partes'. At the top right, there is a circled number '11' and a Roman numeral 'VII'. The score itself consists of 11 staves of music. Each staff contains a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often grouped together. The notation is dense and fills most of the page. There are some markings above the staves, including a circled '11' and a Roman numeral 'VII' in the top right corner, and a circled '5' in the top left corner. The paper has a perforated edge on the left side.

Figura 7 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 7)

Handwritten musical notation on a page with a perforated left edge. The page is numbered "77" in the top right corner. The notation consists of ten staves of music, each containing a sequence of rhythmic patterns. The patterns are primarily eighth and sixteenth notes, often grouped in beams. The notation is written in black ink on a white background. The page is framed by a black border. The left edge of the page has a series of circular perforations. The word "VIII" is written in the top right corner of the page.

Figura 8 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 8)

$\downarrow \div$ em 8 partes .
Pausas e prolongação

(11) IX

The image shows ten staves of handwritten musical notation. At the top, there is a title in Portuguese: "em 8 partes" with a downward arrow and a division symbol, and "Pausas e prolongação" below it. To the right, there are circled numbers "(11)" and "IX". The notation consists of rhythmic patterns on ten staves, featuring various note values, rests, and dynamic markings such as "p" and "10". The patterns are complex and rhythmic, demonstrating different ways to divide a measure into eight parts.

Figura 9 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 9)

The image displays ten staves of handwritten musical notation. The notation is dense and complex, featuring a variety of rhythmic patterns. The first staff begins with a treble clef and a common time signature. The notes are primarily eighth and sixteenth notes, often grouped in beams. There are several measures with rests, particularly in the first few staves. The notation is written in black ink on aged, slightly yellowed paper. A vertical line runs down the center of the page, possibly indicating a page fold or a specific measure. The overall appearance is that of a working manuscript or a study of rhythmic possibilities.

Figura 10 Possibilidades de ritmos com divisão a oito partes (folha 10)

Da mesma forma como ES procedeu ao trabalho minucioso com a divisão do tempo em 8 partes aqui apresentada, a mestra também trabalhou com a divisão em 2 e 4 partes, com as leituras em pulsos diversos, contratempos, síncofes, alterações métricas, compassos, enfim, com todo o conteúdo musical apresentado em seu método, em um processo que a mesma denominava como esgotar as possibilidades.

A professora MAF afirma que na verdade, ES só cobrava dificuldade de quem era capaz de realizar e tinha toda a paciência com quem não conseguia. Relatos semelhantes por parte de ex-alunos são encontrados na bibliografia a respeito do trabalho de ES (cf. MACHADO, 2002). MAF ainda acredita que ES se tivesse vivido por mais tempo teria aperfeiçoado o método, no entanto acredita que o mesmo foi um grande avanço na década de 1960 e salienta a importância de se conhecer o método para que novos passos sejam dados a partir disso.

Em suas palavras finais, a professora MAF relata que “Esther era profundamente honesta e crítica, não só às questões políticas mas a toda e qualquer atividade que julgasse sem conteúdo ou sujeita a modismos”²⁴, principalmente no que se referia à música. “O senso crítico exacerbado a levou a ficar durante anos sem compor e talvez tenha sido empecilho para a publicação de *Elementos de Teoria Musical*”²⁵.

²⁴ Ferreira, em entrevista ao autor do presente trabalho (08/08/2017).

²⁵ Ferreira, *ibidem*.

4 A APLICABILIDADE DO MÉTODO ESTHER SCLiar: DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

Como pode ser observado até aqui, os trabalhos existentes na literatura acadêmico-musical brasileira sobre a obra e a pedagogia de ES fornecem importantes informações para que se possa compreender as bases de seu método de ensino e de seu pensamento musical, entretanto para que os estudos dessa temática possam se aprofundar, é importante que se verifique a aplicabilidade desse método no ensino da Percepção Musical. Branco (2010), ressalta esse fato na conclusão de seu trabalho de mestrado:

Ciente da riqueza existente no legado musical de Esther Scliar, identifiquei nos materiais deixados por ela, fontes para desenvolvimento de novas pesquisas. (...) Sugiro que o trabalho da referida mestra, neste segmento da educação musical, seja mais profundamente pesquisado e sua aplicabilidade verificada (BRANCO, 2010, p. 147).

A partir dessa constatação, a presente pesquisa buscou explorar os fundamentos e a didática necessária para a aplicação desse método de ensino. Para tanto, atuei durante o período de elaboração dessa dissertação em estágio docente com uma turma da disciplina PROM do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO aplicando procedimentos específicos do método ES para posteriormente analisar e descrever os resultados dessa aplicação.

No capítulo que se segue, apresentarei um relato de experiência sobre a aplicabilidade do método em questão. Esse relato será disposto em três frentes: o período em que estudei por esse método como aluno de Percepção Musical no curso de graduação, o período que atuei como monitor na turma da professora MAF e ainda, no próximo capítulo, o período em que atuei como professor em estágio docente. A descrição em três etapas se faz relevante visto que traz uma variedade e uma riqueza de olhares sobre essa temática. Arelado a isso me fundamento nos materiais de aula coletados no acervo da professora MAF, nas apostilas e planos de aula desenvolvidos e utilizados por ES, nas apostilas e materiais de aula utilizados por mim durante o período de monitoria e ainda nos depoimentos de MAF sobre seu trabalho docente com esse método.

4.1 A Percepção Musical durante o curso de Graduação

O primeiro contato que tive com o trabalho de ES se deu bem antes do meu curso de graduação na UFRJ, porém como muitos estudantes de música, vivenciei procedimentos específicos desse método durante minha formação teórico-musical sem sequer saber que se tratava das ideias propostas por ES.

Anteriormente ao curso de graduação, estudei no Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU), cursando o nível básico e o nível técnico nessa instituição. Portanto, desde meus estudos iniciais em música tive contato com a Teoria e a Percepção Musical estruturadas como disciplinas específicas na rotina do estudo de música.

Em minha experiência no curso técnico de música do Conservatório Brasileiro de Música (de 2004 a 2006), pude constatar que a disciplina Percepção Musical estava basicamente calcada na continuação dos aspectos trabalhados anteriormente na disciplina que o curso oferecia intitulada “Teoria Musical”; em que eram trabalhados aspectos específicos da linguagem musical convencional atrelados à prática da escuta e escrita musical com os exercícios de ditado melódico, rítmico e solfejos. Já na Percepção Musical, era dada continuidade a esses conteúdos, porém focando na prática da escuta. O curso basicamente fazia a conexão entre os conteúdos trabalhados na disciplina “Teoria Musical” e a sua prática, aprofundando ainda mais esses conhecimentos. Os principais conteúdos contemplados eram: Ditados melódicos modais e tonais a uma e duas vozes, reconhecimento de intervalos, escalas, acordes e progressões harmônicas, reconhecimento e análise de formas e estruturas musicais, apreciação musical, ditados e leituras rítmicas a uma, duas e três vozes, e também leituras e solfejos diversos em notação convencional. Nessa ocasião, pude aprender alguns conteúdos já por meio do método de ES como, por exemplo, o trabalho com intervalos.

No ano de 2007, ao ingressar no curso de graduação na UFRJ, na turma de Percepção Musical²⁶ da professora MAF entrei em contato com os procedimentos específicos do método de ES de forma mais sistematizada. Ao

²⁶ Para me referir ao nível/ semestre em questão dessa disciplina adotarei para Percepção I, II, III e IV as siglas PEM 1, PEM 2, PEM 3 e PEM 4, respectivamente.

longo do estudo pude perceber que aquele processo me auxiliava em minha prática ao piano, principalmente no que diz ao entendimento e realização rítmica. Além disso, notei que minha concepção sobre os conceitos da linguagem musical se tornava cada vez mais clara e consistente.

Observo que a maioria dos procedimentos sugeridos por ES contemplam aspectos que são desejados para uma aula de Percepção Musical que se aproxime das necessidades do estudante de música. Dentre esses, destaca-se o incentivo à criação, as atividades de ditado, solfejo e análise articuladas com o repertório, a diversidade de ferramentas de ensino entre outros tópicos que foram mencionados anteriormente no segundo capítulo dessa dissertação. Essas características justificam as contribuições relatadas anteriormente advindas dessa forma de estudo. Por meio da análise da literatura, é possível perceber que as ideias propostas por ES, em sua maioria se aproximam do que os professores buscam para um ensino de Percepção Musical mais atualizado e coerente.

As contraposições à linha pedagógica tradicional tem sido fortes e recorrentes na literatura, e, em geral, tratam de questões conhecidas pela maioria dos docentes. Refletir sobre as razões do uso de um segmento de repertório, da forma de condução da ideia musical, da realização de ditados, solfejos, de organizarmos objetivos da matéria e a atuação docente parece ser um rol de itens essenciais quando um professor intenta ministrar a disciplina (OTUTUMI, 2013, p. 188).

4.1.1 Conteúdos e atividades

Os materiais utilizados em nossas aulas eram disponibilizados em forma de apostilas que continham exercícios, leituras rítmicas, solfejos e ainda esquemas-resumo baseados nos conteúdos específicos do semestre em questão. A seguir seguem alguns exemplos dos esquemas²⁷ utilizados para a abordagem dos conteúdos:

²⁷ A imagem apresenta um esquema para o entendimento das alterações nas armaduras de clave das escalas maiores e menores. A mesma é retirada da apostila de PEM 1 tal como fora disponibilizada para as aulas. Contudo, como sugestão para novas abordagens desse material, é importante que haja uma diferenciação entre as escalas maiores e menores. Minha sugestão é que se utilize iniciais maiúsculas para os tons maiores e iniciais minúsculas para os tons menores.

06/04/09

Escalas maiores e menores

	Dó b	Sol b	Ré b	Lá b	Mi b	Si b	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #
maiores															
armadura	7 b	6 b	5 b	4 b	3 b	2 b	1 b		1 #	2 #	3 #	4 #	5 #	6 #	7 #
menores	Lá b	Mi b	Si b	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #	Sol #	Ré #	Lá #

Figura 11 Escalas maiores e menores – Apostila de PEM 1

Paralelo ao material das apostilas, eram utilizados ainda no primeiro semestre o livro de Hindemith²⁸ (HINDEMITH, 1975) para complementação rítmica e também o livro de solfejos de Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 1976), além de *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985) de ES, como suporte teórico.

A respeito da utilização do livro de Hindemith, é importante ressaltar que o mesmo era utilizado também por ES em suas aulas. A influência desse autor é notória na atividade pedagógica da educadora.

Ex-alunos de Esther recordam que, além das apostilas, ela adotava e indicava o livro acima citado nas aulas de Teoria Musical, conforme o testemunho de Edu Lobo: 'Começamos com leitura e escrita musical, usando o livro do Hindemith...'. Apesar de, Scliar e Hindemith, estruturarem seus métodos para o ensino musical na estrutura *tradicional*, a pedagogia adotada por ambos parecem refletir as influências das novas concepções que permeou a *música do século XX*: buscando oferecer recursos para que as "fronteiras" musicais de seus alunos fossem ampliadas (BRANCO, 2010, p. 94).

Na prática da professora MAF esse livro era utilizado apenas para a complementação de aspectos rítmicos. Os solfejos e demais conteúdos eram advindos do material elaborado pela própria ES.

O Treinamento Elementar para Músicos, do Hindemith, era uma das obras que ela aconselhava e penso que a teria influenciado no que diz respeito ao ritmo. Mas Esther foi além e interpretou cada item do programa da teoria elementar de uma maneira própria, tanto na sua ordenação quanto no relevo dado a determinados assuntos (FERREIRA *apud* BRANCO, 2010, p. 95).

Os conteúdos eram apresentados a partir de vivências musicais práticas e somente seriam formulados conceitos após os alunos terem vivenciado e praticado aquele conteúdo. Isso se complementava com as explicações dadas pela professora e ainda a análise musical a partir da escuta e da leitura de partituras, direcionando para o tópico a ser estudado.

Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado no trabalho com intervalos, um dos primeiros conteúdos a serem abordados desde o início do primeiro semestre e que se estendeu durante todo o curso.

²⁸ Paul Hindemith (1895 – 1963) foi compositor, maestro, instrumentista e professor alemão. Seu trabalho reflete ideias e tendências estéticas da música da primeira metade do século XX.

O ponto de partida era a escuta. Inicialmente o trabalho era voltado para a escuta dos intervalos executados ao piano fazendo associação com início de melodias conhecidas pelos alunos com a finalidade de facilitar a emissão, a percepção e a memorização do intervalo. A professora oferecia sugestões de melodias que iniciavam com os intervalos trabalhados porém ressaltava de que o ideal era que os próprios alunos criassem sua lista de exemplos musicais com músicas de seus universos a fim de que a melodia fosse facilmente lembrada ao ouvir aquele intervalo.

Paralelo a isso era feito também o trabalho de emissão vocal. A percepção auditiva e a emissão vocal caminhavam juntas em todo o processo.

Após a escuta e emissão do intervalo isolado, os alunos eram estimulados a escutar e cantar sequências de intervalos combinados, gradativamente e de acordo com os intervalos que já foram estudados. Essa dinâmica cria um ambiente sonoro que tende ao atonalismo, o que contribui também para que o ouvido não fique condicionado apenas a estruturas tonais, um dos objetivos principais na proposta de ES. A fala da professora Felícia Wang em entrevista à Branco (2010) complementa esse tópico:

É uma pedagogia muito abrangente, muito rica. Por exemplo, o trabalho que ela tem de *intervalo* é uma base de estrutura auditiva tanto para a música modal, como para a música tonal e principalmente para a música atonal. [...] Ela abrange todos os tipos de sons... sabe... é de uma riqueza muito grande mesmo a maneira como ela trabalhava esta parte (WANG *apud* BRANCO, 2010, p. 132).

A partir dessa prática era o momento da formulação dos conceitos por meio de um debate com a turma mediado pela professora. O desdobramento desse conteúdo se dava em solfejos, ditados e invenções baseados nos intervalos estudados. A seguir, trechos da apostila de Percepção Musical 1 (PEM 1) que exemplificam como esse assunto era abordado.

Intervalos (simples)

n. de tons	0	1/2	1	1 1/2	2	2 1/2	3	3 1/2	4	4 1/2	5	5 1/2	6
n. de notas	1 ^a J	1 ^a aum	1 ^a supraum										
1													
2	2 ^a dim.	2 ^a m	2 ^a M	2 ^a aum.	2 ^a supraum								
3		3 ^a subdim.	3 ^a dim.	3 ^a m.	3 ^a M	3 ^a aum.	3 ^a supraum						
4				4 ^a subdim.	4 ^a dim.	4 ^a J	4 ^a aum	4 ^a supraum					
5						5 ^a subdim	5 ^a dim.	5 ^a J	5 ^a aum.	5 ^a supraum			
6							6 ^a subdim	6 ^a dim.	6 ^a m.	6 ^a M	6 ^a aum	6 ^a supraum	
7									7 ^a subdim.	7 ^a dim.	7 ^a m.	7 ^a M	7 ^a aum
8											8 ^a subdim	8 ^a dim.	8 ^a J

Figura 12 Intervalos – Apostila de PEM 1

INTERVALOS

5

Classificação

① a) $2^{\circ}M\downarrow$ b) $2^{\circ}M\uparrow$ c) $2^{\circ}m\uparrow$ d) $2^{\circ}m\downarrow$ e) $2^{\circ}m\uparrow$ f) $2^{\circ}m\uparrow$

g) $2^{\circ}m\downarrow$ h) $2^{\circ}m\downarrow$ i) $2^{\circ}m\downarrow$ j) $2^{\circ}m\uparrow$ k) $2^{\circ}M\downarrow$ l) $2^{\circ}M\uparrow$

② Ditados a) $2^{\circ}m\uparrow$ b) $1^{\circ}m\uparrow$ c) $2^{\circ}M\uparrow$ d) $1^{\circ}m\downarrow$ e) $2^{\circ}m\uparrow$ f) $1^{\circ}m\downarrow$

③ a) $2^{\circ}m\downarrow$ b) $3^{\circ}m\uparrow$ c) $2^{\circ}m\downarrow$ d) $3^{\circ}M\uparrow$ e) $2^{\circ}m\downarrow$ f) $3^{\circ}M\uparrow$ g) $1^{\circ}m\downarrow$

Classificação

④ a) $3^{\circ}M\uparrow$ b) $3^{\circ}M\uparrow$ c) $3^{\circ}M\downarrow$ d) $3^{\circ}M\uparrow$ e) $3^{\circ}M\uparrow$ f) $3^{\circ}M\uparrow$

g) h) i) j) k) l)

m) n) o) p) q) r)

⑤ Ditados a) b) c) d) e)

Aparecida

Figura 13 Intervalos – Apostila de PEM 1

6

INTERVALOS

1) 2)

3) 4)

5) 6)

7) 8)

9) 10)

11)

12)

13)

14)

Ditador 26/03/09


acords aumentado

Aparecida


Figura 14 Intervalos – Apostila de PEM 1

LEITURAS: 7


①




②




③




④




⑤




⑥




⑦



⑧



⑨



Aparecida

Figura 25 Leituras – Apostila de PEM 1

Complementa-se a esse trabalho o capítulo 2 do livro *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) em que são oferecidas 105 propostas musicais desde melodias que trabalham tom e semitom a melodias baseadas nos intervalos simples. A autora Paz (2013) analisa os solfejos do capítulo 2 da seguinte forma:

Com relação aos intervalos, eles aparecem referenciados exatamente como em sua metodologia. Primeiro as denominações de tom e semitom, tais como: 1 tom asc. e desc., 2 tons asc. e desc., 2 ½ tons asc. e desc. até chegar a 4 tons asc. e desc. No segundo momento, os intervalos passam a ser nomeados de acordo com a quantidade de tons e semitons, a saber: 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª dim. justa e aum. etc. Quanto ao repertório, além de exercícios compostos, Esther faz uso da música de tradição oral do Brasil (em sua maioria), da Tchecoslováquia, Rússia, além de um tema de procedência indígena e outro de Brahms (PAZ, 2013, p. 88).

A seguir, alguns exemplos retirados do capítulo 2 do livro *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003).



etc...


CAPÍTULO 2

Intervalos Ascendentes e Descendentes



Fragmentos Melódicos


1 tom asc./desc

1)  2) 





á - gua mo-lem pe - dra dú - ra tan - to ba - tea - té que fu - ra gi - ra gi - ra gi - ra gi - ra sol


3)  4) 



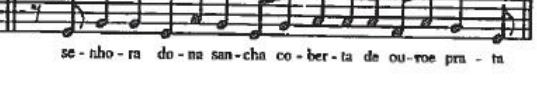
lu - a lu - a te - lá de pra - ta en - de flo - res - cem as ro - sas flo - res - cea cor dos teus o - lhos

1½ tom asc./desc.



1)  - Bambu (folc. brasileiro) 2)  - Senhora Dona Sancha (folc. brasileiro)

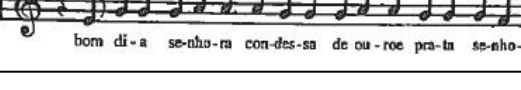


bam bu tí - ra bu a - ru - ei - ra man - te - guei - ra

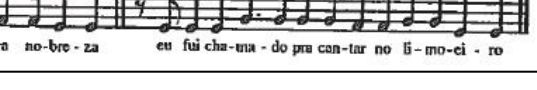


se - nho - ra do - na san - cha co - ber - ta de ou - roe pra - ta

3)  - Senhora Condessa (folc. brasileiro) 4)  - Eu fui chamado pra cantar (folc. bras.)



bom dí - a se - nho - ra con - des - sa de ou - roe pra - ta se - nho - ra no - bre - za



eu fui cha - ma - do pra can - tar no lí - mo - ci - ro

Figura 3 Solfejos Progressivos (SCLIAR, 2003, p. 5)

Solfejos baseados em 3as. m (2as. aums) e 3as. M (4as. dms.)

The image displays seven lines of musical notation for progressive solfège exercises. Each line is numbered 1 through 7. The exercises are written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The exercises consist of various rhythmic patterns and melodic lines, often including triplets and slurs. Exercise 1 is a single line. Exercise 2 is a single line with a triplet. Exercise 3 is a single line with a slur. Exercise 4 is a single line with a slur. Exercise 5 is a single line with a slur. Exercise 6 is a single line with a slur. Exercise 7 is a single line with a slur and a triplet.

Figura 47 Solfejos Progressivos (SCLIA, 2003, p. 9)

O exemplo do procedimento para o ensino de intervalos representa apenas um conteúdo do curso de Percepção Musical, porém não é o objetivo aqui detalhar a aplicação de cada conteúdo pois esse passo a passo metodológico será descrito no tópico referente à aplicação do método na turma de PROM. O que é importante frisar nesse momento é que todos os itens do programa eram trabalhados da mesma maneira seguindo sempre as seguintes etapas:

Escuta	>	Leitura	>	Escrita	>	Formulação do conceito	>	Invenção
(percepção)		(emissão)		(ditado)		(explicação)		(criação)

Quadro 2 Etapas do desenvolvimento metodológico propostas por ES.

Do material contido nas apostilas formuladas pela professora MAF e dos conteúdos abordados no curso, basicamente o que se trabalhou foi:

Percepção Musical 1 (PEM 1):

- Percepção de Intervalos
- Percepção de tríades e suas inversões
- Ditado melódico a uma voz
- Escalas de 4, 5, 6 e 7 sons
- Escalas maiores e menores
- Solfejos tonais
- Leituras e ditados rítmicos a duas vozes
- Compassos simples e compostos
- Síncope e Contratempo
- Hemiólia
- Solfejos de Maracatus do Recife

Percepção Musical 2 (PEM 2):

- Percepção de Intervalos
- Percepção de tétrades e suas inversões
- Ditado melódico a duas vozes
- Solfejos a uma e duas vozes
- Modalismo/ Escalas modais
- Quiálteras de mais de um tempo (m.m.c.)
- Leituras e ditados rítmicos a duas vozes
- Compassos alternados / Mudanças de compassos
- Modulação aos tons vizinhos

Percepção Musical 3 (PEM 3):

- Percepção de Intervalos
- Percepção de tétrades e suas inversões
- Solfejos nas claves de dó e de fá nas diversas linhas
- Transposição
- Modulação aos tons vizinhos
- Escala cromática
- Ação combinada (solfejos com leituras rítmicas simultaneamente)
- Quiálteras de mais de dois tempos e quiálteras de compasso
- Série dodecafônica (fundamental, retrógrada, inversa e retrógrada da inversa)
- Dualismo modal (dois modos em uma mesma melodia)
- Percepção de acordes com 7^a e 9^a ajuntadas
- Percepção harmônica
- Ditados melódicos a 3 vozes
- Solfejos a 3 vozes
- Solfejos de Sambas

Percepção Musical 4 (PEM 4):

- Percepção de intervalos
- Percepção de tétrades e suas inversões
- Quiáltera dentro de quiáltera
- Leituras e ditados rítmicos a 3 vozes
- Ação combinada (Leitura rítmica a duas vozes com solfejo)
- Ditados a 4 vozes
- Série dodecafônica (fundamental, retrógrada, inversa e retrógrada da inversa)
- Serialismo
- Música concreta
- Solfejos atonais
- Percepção Harmônica
- Harmonização de melodias
- Solfejos de Sambas e de MPB
- Escalas exóticas
- Modulação a tons afastados

Em síntese, como aluno de Percepção Musical no curso de graduação na EM/ UFRJ, as mudanças substanciais que observei em minha formação foram: o estímulo a pensar e refletir sobre os conceitos da linguagem musical; a compreensão de outras estruturas musicais além do tonalismo; a preocupação com a reflexão sobre os elementos musicais; o estímulo à criação

e composição; a análise de repertório; os diferentes modos de escrita musical seja ela convencional ou não.

Pude perceber que a disciplina proporcionou a mim e aos outros alunos aprofundar nossos conhecimentos da educação musical de base para uma compreensão mais ampla dos elementos da linguagem musical e da música em geral.

Analisando as atividades desenvolvidas é possível perceber que muitas eram focadas no treinamento de reconhecimento de elementos musicais intervalos, escalas, acordes, etc., além dos ditados e solfejos, o que poderia sugerir que o trabalho estaria próximo ao modelo tradicional de ensino, modelo esse que é alvo de muitas críticas pelos pesquisadores da área²⁹.

No entanto, é preciso analisar com cuidado como os procedimentos eram aplicados. Em minha análise, o trabalho desenvolvido pela professora MAF com base em ES se aproxima de uma linha que a autora Otutumi (2008) classifica como *tradicional contextualizada*. Essa linha de trabalho se caracteriza por ressignificar os conteúdos da disciplina trazendo uma contextualização, ou seja, buscando respaldo no repertório existente, desenvolvendo atividades de reflexão e análise, aproximando a aula do repertório do aluno etc. Em suma, essa linha de ensino não abandona por completo os procedimentos da escola tradicional, mas sim, busca fazer uma releitura dos mesmos adequando-os às necessidades reais dos estudantes e incorporando novos procedimentos a fim de que se tenha um ensino-aprendizagem consistente.

Como exemplo disso relato que nas aulas era exigido constantemente dos alunos uma reflexão acerca dos conceitos da linguagem musical, dos aspectos estilísticos e formais envolvidos na percepção de uma obra musical, trabalhando ainda uma grande variedade de atividades rítmicas e também de prática musical em conjunto, atividades que são inspiradas no método ES e em que pode-se claramente observar a preocupação de aliar o treinamento à uma contextualização musical e ao fazer musical propriamente dito.

²⁹ Conforme debatido no capítulo 2 deste trabalho.

Observa-se conforme as informações expostas neste item os pontos positivos que o trabalho com esse método pode oferecer. Porém, para que se possa pensar em um aprimoramento da Percepção Musical é preciso refletir em que pontos pode-se avançar ou melhorar a partir dessa prática.

A falta de infraestrutura mais adequada na universidade como equipamentos de som e vídeo, salas preparadas acusticamente, variedade de instrumentos musicais entre outros faz com que a prática em sala de aula deixe de contemplar atividades que poderiam ser bastante significativas no ensino da disciplina.

Além disso, observo nesse âmbito algo semelhante ao relatado por alguns autores da área (OTUTUMI, 2008; ALCANTARA NETO, 2010); A grande heterogeneidade das turmas é um fator de dificuldade na atuação docente e faz com que o professor tenha que mediar o ensino a fim de que atenda às necessidades de todos os alunos em seus mais variados níveis de desenvolvimento musical.

Esse aspecto claramente faz com que alguns alunos se identifiquem melhor com aquele tipo de estudo – pois já têm conhecimento musical suficiente para acompanhar o processo – enquanto outros encontram grandes dificuldades e até se desmotivam com aquele tipo de estudo.

Uma ação importante adotada para superar algumas dificuldades foi a monitoria. Nesse planejamento foram oferecidos também horários de reforço para os alunos com dificuldade, sobre esse assunto descreverei com mais detalhes no próximo tópico.

A professora MAF relata que, apesar de se manter fiel ao método ES, muito do que elaborou para as turmas foram procedimentos pensados por ela mesma, porém, fruto de leituras e desdobramentos do método.

De acordo com o que foi discutido penso que nesse ponto pode-se avançar ainda mais, incorporando ao trabalho o uso de novas tecnologias, utilizando uma variedade maior de timbres além do piano, explorando com mais frequência atividades de realização musical individual e coletiva, além de buscar não restringir gêneros ou estilos musicais.

4.2 A Monitoria nas turmas de Percepção Musical

Após concluir os quatro períodos obrigatórios cursando Percepção Musical (PEM 1, 2, 3 e 4) realizei prova para monitor da disciplina, ingressando novamente nas turmas de MAF só que agora podendo olhar o trabalho sob uma nova perspectiva.

Dividi essa experiência pedagógico-musical juntamente com Raisa Richter³⁰, que foi também minha colega de turma nas aulas de Percepção Musical. Atuamos na monitoria durante dois anos consecutivos (2009 e 2010). Foi um período de intenso aprendizado e imersão na metodologia de ensino de ES, transmitida a nós sob o olhar da professora MAF.

Basicamente as atividades que desenvolvíamos estavam centradas em três eixos principais:

- 1) Acompanhamento das turmas de Percepção Musical (I, II, III e IV), auxiliando a professora nos procedimentos didáticos como acompanhar o andamento do aprendizado da turma, participar do processo de avaliação e ainda monitorar as aulas corrigindo atividades, realizando ditados (ao piano e com percussão alternativa), auxiliando os alunos em atividades de performance e criação e ainda esclarecendo dúvidas individuais e/ou coletivas;
- 2) Estudo da didática do método ES em encontros com a professora MAF, utilizando materiais desenvolvidos tanto por MAF quanto pela própria ES;
- 3) Aulas de reforço em horários extraclasse para os alunos que tivessem mais dificuldade, com material e procedimentos preparados previamente pela professora MAF;

É interessante destacar algumas percepções sobre o trabalho que desenvolvemos com os alunos. A professora disponibilizava materiais extras

³⁰ Raisa Richter é pianista e professora, Bacharel em Piano pela UFRJ e Mestre em Práticas Interpretativas pela mesma instituição. Estudou Percepção Musical na turma da professora MAF nos anos de 2007 e 2008, atuou como monitora de Percepção Musical nas turmas da referida professora nos anos de 2009 e 2010, aprofundando-se na didática de ensino musical de ES nesse mesmo período. Atualmente (2017), desenvolve atividades como pianista e professora de Piano e Percepção Musical e em sua prática docente ainda utiliza e incorpora os procedimentos e materiais do método ES.

para aqueles que quisessem estudar em casa e também orientava a nós, monitores, nas atividades que desenvolvíamos nesse tempo extraclasse em que tínhamos para atender os estudantes. Nessa ocasião, os alunos poderiam tirar suas dúvidas, praticar mais alguns exercícios específicos e estudar para a disciplina. A partir desse trabalho, tivemos um contato mais próximo com muitos deles que relatavam suas dificuldades e seus “traumas” com a Percepção Musical. No início o trabalho foi bastante minucioso, pois como a educação musical de muitos deles era deficitária, tivemos que trabalhar muitos aspectos da linguagem musical de base até chegar nos conteúdos trabalhados na aula. Para a nossa surpresa e para a surpresa da professora também, cada vez mais os alunos estavam buscando os horários de reforço, inclusive aqueles que não tinham tanta dificuldade, pois o trabalho começou a dar resultados bastante positivos. Ao longo dos quatro períodos observamos alunos que no início não conseguiam fazer quase nada e que se motivaram com o estudo da disciplina, criaram uma rotina de estudos, traziam partituras do seu repertório para trabalhar aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos e até mesmo conceituais nas aulas de Percepção. Com isso, percebemos na maioria deles uma melhora significativa e um término da disciplina com resultados satisfatórios.

Sobre esse aspecto, a autora Otutumi (2008) relata que a presença de ações complementares fora da sala de aula é descrita pelos professores da área como um dos grandes fatores que auxiliam na superação das dificuldades encontradas pelos docentes no cotidiano.

Comparando as informações trazidas pela mesma autora com a experiência relatada da monitoria na UFRJ, verifica-se semelhança no que tange às ações adotadas para a superação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. São elas: aulas extraclasse, monitoria, utilização de repertório variado, disponibilização de trabalhos e exercícios para casa, realização de testes de proficiência e avaliação com diferentes focos (cf. OTUTUMI, 2008).

Em entrevista ao autor do presente trabalho, a professora e pianista Raisa Richter (RR) descreve sua impressão sobre as aulas de reforço da monitoria.

Com as aulas de reforço, percebemos que com o tempo aqueles alunos que tinham mais dificuldade, iam melhorando consideravelmente. Uma questão relevante é a que a matéria de Percepção Musical é uma das mais temidas no ensino musical, muitos têm pavor dessa matéria. Assim, entre os alunos que faziam as aulas de reforço sempre tinha um desses casos. E, conforme iam passando as aulas, percebíamos que esse pavor/ trauma ia desaparecendo. Tivemos casos também de alunos que não precisavam de reforço, mas por gostarem tanto do método e quererem se aprimorar mais, faziam as aulas com a gente³¹.

Sobre as dificuldades observadas em alguns alunos, RR comenta que isso variava muito de acordo com o perfil de cada um e também com o histórico musical do aluno. Algumas impressões gerais que tivemos sobre as dificuldades trazidas pelos alunos foram: dificuldade de ritmo, percepção de acordes e ditados a 2, 3 e 4 vozes nos alunos de canto; dificuldade melódica nos alunos de percussão; dificuldade de percepção de acordes e de harmonia para os alunos de instrumentos melódicos; dificuldade de entender a relação intervalar para os alunos com ouvido absoluto.

Como a disciplina era obrigatória para todos os cursos, alunos de canto, violino, flauta, tuba, percussão, composição, piano, licenciatura, enfim, todos os alunos passavam pela disciplina. Ou seja, com essa variedade toda nos deparávamos com os mais diversos tipos de dificuldade [...] Acredito que o método da Esther é completamente voltado para criar no aluno o melhor possível do ouvido relativo. Assim, durante o período de monitoria constatei que o método mostrou-se capaz de solucionar cada uma dessas dificuldades, ajudando esses alunos em sua formação de músicos competentes³².

No que diz respeito aos resultados do estudo do método e da experiência da monitoria em sua formação, RR comenta que até hoje utiliza o método quase que diariamente em sua prática seja como intérprete, seja como professora.

No estudo do piano, RR salienta a importância de uma escuta atenta, fato que segundo ela desenvolveu com ajuda das aulas de Percepção Musical. Alguns aspectos que a pianista destaca em sua rotina durante o estudo é primeiramente a visualização do compasso e da métrica utilizada. Além disso comenta sobre o entendimento da escala/ estrutura melódica utilizada na construção da música e a partir disso, parte para a escuta atenta das vozes e

³¹ Richter, em entrevista ao autor do presente trabalho (17/10/2016).

³² Richter, *ibidem*.

suas interações, nas resoluções de cadência, no modo como a harmonia é organizada e no resultado sonoro de tudo isso.

Sobre os impactos dessa metodologia em sua atuação como professora, a mesma acredita que uma das principais contribuições é ensinar ao aluno desde o princípio a escutar, e no caso dos alunos de piano, a se escutar.

Um dos principais ensinamentos da Aparecida que eu levo até hoje é que durante um processo de escuta e escrita musical, ela sempre dizia 'primeiro escuta, depois escreve'. Atualmente não estou mais com alunos de Percepção Musical, todos são de piano. Porém, isto não significa que não se trabalha a percepção na aula de piano. Sempre faço meus alunos descobrirem qual é a harmonia/ melodia de uma música e peço para que cantem a melodia. Em leituras à primeira vista, às vezes peço para se transpor um trecho, o erro de uma nota nesta transposição normalmente é percebido graças à percepção musical (memorizou-se aquele trecho e o ouvido crítico sinalizará o erro). Não sinalizo o erro, espero o aluno perceber por ele mesmo uma nota ou ritmo errado, se não percebe pergunto se ele acha que tocou certo. Além disso, sempre trabalho o famoso 'tirar uma música de ouvido', seja criança ou adulto. Tiramos junto a melodia no piano e depois peço para o aluno escrever. Primeiro somente as notas, na outra aula o ritmo e na seguinte elaboramos juntos um acompanhamento³³.

RR ainda afirma que quando recebe alunos de Percepção Musical segue exatamente o método da ES, conforme aprendeu principalmente no período como monitora de MAF.

Como fiz bacharelado, não tive a base pedagógica do curso de Licenciatura. Por isso, minha experiência como monitora de percepção foi a minha principal formação como professora de música. Descobri que vivenciar o método como aluna é completamente diferente de vivenciá-lo como professora. Como resultado de todo esse conhecimento, já preparei dois alunos para o Teste de Habilidade Específica (THE) do curso de música, uma aluna de canto que fazia aula de percepção comigo e outro aluno de piano, o qual fez piano e percepção. Ambos passaram para o curso de bacharelado em música da UFRJ³⁴.

Corroborando as palavras de RR, constato que o trabalho da monitoria foi extremamente rico para nossa formação enquanto educadores musicais. A oportunidade de aprimorar os conhecimentos na didática musical com a professora MAF nos munuiu de ferramentas importantes para o exercício da atividade docente.

³³ Richter, *ibidem*.

³⁴ Richter, *ibidem*.

Percebo que o estudo pelo método muito contribuiu para a formação daqueles alunos, é possível confirmar essa afirmativa pelo relato que tivemos de muitos deles durante aquele período e até hoje com aqueles que mantemos contato.

Uma observação pertinente é de que nem todos os alunos daquelas turmas obtiveram sucesso no estudo da Percepção. Constatamos que alguns deles, apesar de representarem a minoria, estavam em um nível muito inferior ao da média da turma. Certamente os motivos para esse resultado insatisfatório podem ser diversos, oriundos de uma educação musical de base deficitária, da falta de estudo, da não adequação ao método ou aos procedimentos adotados pela professora, entre outros.

Porém, o motivo que nos parece mais plausível para explicar esse baixo rendimento é uma educação musical anterior à graduação com muitas lacunas, fato esse que pode ser observado em outras realidades do ensino superior em música (cf. OTUTUMI, 2008 e ALCANTARA NETO, 2010).

A educação musical anterior à graduação e os impactos dessa formação no estudo da Percepção Musical em nível superior é uma temática debatida por muitos autores da área (Cf. GROSSI, 2001; OTUTUMI, 2008 e ALCANTARA NETO, 2010). Não é o objetivo discutir mais a fundo sobre esses aspectos, entretanto é possível confirmar a fala dos autores se comparando os estudos à realidade empírica vivenciada nas turmas da UFRJ.

Apesar de todos os alunos terem sido submetidos ao teste de habilidade específica, que tem o intuito de verificar os conhecimentos mínimos necessários para o ingresso daquele estudante no curso de graduação, muitos deles iniciam o bacharelado ou licenciatura com uma formação musical inconsistente e com muitas lacunas. Os motivos podem advir da falta de preparo para a realização das provas, do pouco tempo dedicado ao estudo musical ou talvez a falta de contato com um conhecimento específico da Percepção Musical.

Soma-se a esse cenário o fato de que no primeiro período da disciplina a ementa exige que os alunos já tenham certos conhecimentos consolidados para que se possa desenvolver outras habilidades. Isso tudo acarreta em um

grande desnível das turmas, fato esse que tanto em nossa observação empírica quanto na revisão de literatura é apontado como um dos grandes desafios e dificuldades para o docente de Percepção Musical. Outras dificuldades observadas são os perfis diferentes dos alunos, a falta de uma rotina de estudos e a problemas na formação musical anterior.

A monitoria, como já dito anteriormente, foi uma significativa ação para a superação da maioria dessas dificuldades, o que fez com que a heterogeneidade da turma diminuísse e que muitos alunos conseguissem acompanhar o processo. Infelizmente, não foi um resultado eficaz para todos os estudantes. No entanto, o número de desistências ou reprovações não nos parece significativo frente à evolução das turmas. Esses foram casos muito esporádicos e raros.

5 A APLICAÇÃO DO MÉTODO: UMA EXPERIÊNCIA COM LICENCIANDOS EM MÚSICA

Como o foco dessa pesquisa é a aplicabilidade do método, fez-se necessário colocar na prática os estudos da didática de ES. Para tanto, realizei um trabalho de estágio docente em uma turma de Licenciatura em Música onde lecionei a disciplina “Processos de Musicalização (PROM) – O método Esther Scliar para a Percepção Musical”. A duração desse estágio foi de um semestre, realizado em 2016/2. Em seguida descrevo as características da disciplina lecionada e a experiência com essa turma. Nesse momento é apresentado o passo-a-passo didático para a aplicação do método. É preciso ressaltar que os procedimentos não se calcam exclusivamente nas aulas elaboradas por ES, mas sim são fruto do estudo da proposta de ES atrelados às contribuições da professora MAF e ainda incorporando interpretações pessoais minhas sobre essa temática.

Os instrumentos para coleta de dados foram questionários semiestruturados com os alunos da disciplina e também registros em diário de bordo durante o desenvolvimento das aulas. Os materiais que embasaram a formulação das atividades foram as apostilas e planos de aula de ES, as apostilas de Percepção Musical da professora MAF e uma apostila elaborada pela mesma professora que adaptei para essa disciplina, além disso utilizei como base para os conceitos teóricos o livro *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985).

5.1 Ementa da disciplina

A disciplina *Processos de Musicalização* é obrigatória durante seis períodos do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO³⁵. Em cada um desses períodos é desenvolvido um tema acerca da Educação Musical. No segundo semestre de 2016, um dos temas que eram abordados em uma turma

³⁵ De acordo com o currículo do curso, disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/fluxogramas-dos-cursos-de-graduacao/fluxograma-licenciatura-em-musica/view>>

dessa disciplina foi o método de ensino de ES. Foi a primeira vez que essa temática fora abordado nessa disciplina. Nessa ocasião pude desenvolver o trabalho em questão. A carga horária dessa matéria foi de 30 horas/ aula.

A ementa elaborada abordou o estudo sobre a metodologia de ensino musical de ES e ainda o desenvolvimento da percepção musical por meio da escuta, escrita, leitura e criação, trabalhando ainda afinação, memória e coordenação motora.

Entre as atividades desenvolvidas, dividi o processo em três eixos principais:

- 1- Aplicação do método por meio de atividades e procedimentos propostos por ES e ainda por meio do estudo da didática que realizei com a professora MAF;
- 2- Discussão e estudo da didática do método por meio da leitura e debate de textos e da análise dos materiais de ES;
- 3- Elaboração de aulas com enfoque nas propostas de ES;

Mais à frente detalharei melhor sobre cada um desses eixos de atividades.

5.2 Perfil dos alunos

A turma era composta de 5 alunos, todos do sexo masculino, de períodos diferentes do curso de Licenciatura em Música. Para preservar a identidade dos sujeitos, a identificação de cada um deles será Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5.

As idades dos estudantes eram 25, 34, 22, 28 e 19, respectivamente. O período em que cada um cursava a licenciatura era 12º, 6º, 2º, 2º e 2º, seguindo a mesma ordem.

Sobre os instrumentos musicais de atuação de cada um deles tínhamos: os alunos 1 e 4 pianistas, os alunos 2 e 5 bateristas/ percussionistas e o aluno 3 cantor.

Sobre como se consideram como musicistas, Os alunos 1, 2 e 5 afirmam serem músicos populares, o aluno 3 afirma ser músico erudito e o aluno 4 afirma ser um músico misto (entre popular e erudito).

A respeito do estudo de Percepção Musical anterior à graduação, os alunos 3 e 5 afirmaram ter estudado em conservatórios e escolas de música em que o ensino era baseado em atividades de ditado melódico e rítmico, solfejos e regras de escrita sem qualquer alusão a um repertório existente e com provas institucionais ao fim dos períodos. O aluno 1 relatou que estudou em um curso livre pelo método Kodály e com repertório de música popular e que entre as principais atividades estavam leitura de ritmos, ditados e solfejos. O aluno 2 relata que estudou em um curso livre, com seus pais que também são professores de música e com professor particular, não detalha sobre como eram feitas as atividades. E o aluno 4 relata ter estudado em uma escola de música a disciplina de Teoria Musical e que não existia um estudo específico para Percepção Musical.

Sobre as dificuldades encontradas no estudo da disciplina ao longo da formação musical individual, os alunos 2 e 4 relatam dificuldades com relação aos ditados melódicos. O aluno 5 descreve que sua maior dificuldade eram os solfejos. O aluno 1 não relata uma dificuldade específica mas diz que quando fica muito tempo sem estudar seu nível de compreensão abaixa bastante. O aluno 3 não relatou ter tido dificuldades com esse estudo, comenta que sempre gostou de tirar melodias de ouvido e acha que isso o tenha beneficiado na aprendizagem.

5.3 O planejamento e as atividades

Como expus anteriormente, as atividades foram focadas em 3 eixos: no estudo do método, na aplicação do mesmo e na elaboração de aulas baseadas nas propostas estudadas.

Com relação ao estudo do método, fizemos a leitura e o debate de alguns textos sobre a didática de ES (BRANCO, 2008; PAZ, 2013 e SOBRINHO, 2016). Foi um momento bastante proveitoso para o aprendizado. É interessante notar que nenhum dos 5 alunos conhecia a metodologia de ES,

nem sequer tinham ouvido falar da educadora, contudo, a maioria relata ter tido contato com procedimentos semelhantes aos propostos pelo método ES em outras experiências mesmo sem saber que se baseavam nesse mesmo método.

Com relação à aplicação do método, selecionei um material em forma de apostila com uma visão geral dos conteúdos característicos do método. Utilizei-me de materiais da professora MAF, dos livros *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) e *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985) e ainda atividades retiradas das apostilas de ES.

No que diz respeito aos conteúdos, organizei-os de acordo com o proposto pelo método ES, dispostos da seguinte maneira:

Durações	Alturas
Tempo ou pulsação e seus múltiplos. Notação: semínima, mínima, semibreve e pausas correspondentes ligadura e ponto de aumento	Semitom e Tom (ascendente e descendente). Percepção e emissão, processo que segue por todo o curso e é empregado para alterações, intervalos e acordes.
Divisão do tempo em duas partes, unidade de tempo, fases do movimento (apoio e impulso), síncope e contratempo	Notas. Conjunção e disjunção.
Colcheia e pausa	Escala. Escalas modais (heptatônicas diatônicas)
Divisão do tempo em quatro partes. Fases do movimento (apoio, impulso, meio apoio, impulso)	Alterações
Semicolcheia, Fusa, semifusa e pausas	Intervalos
Divisão do tempo em três partes. Fases do movimento (apoio, impulso, impulso)	Tonalidade. Escalas Maiores e menores
Compassos simples	Acordes e Harmonia
Compassos compostos	

Compassos correspondentes, equivalentes e alternados	
Quiáleras	

Quadro 3 Conteúdo programático para a disciplina PROM

Especificando ainda mais as atividades que foram desenvolvidas, temos:

- Enfoque Teórico: reflexão sobre os conceitos da linguagem musical;
- Durações: leituras, ditados, vivências e Invenções (noção de tempo, divisão do tempo, compassos, quiáleras);
- Alturas: percepção e emissão, vivências, solfejos, ditados e invenções (notas, alterações, intervalos, escalas, acordes e harmonia);
- Repertório: erudito, popular, de tradição oral, composições de ES, invenções minhas e invenções dos alunos (além de sugestões de repertório por parte dos estudantes).

Nos itens que se seguem, especificarei com mais detalhes a aplicação das atividades e as etapas desse processo.

Cabe salientar que o método fora organizado separando durações (ritmo), alturas (sons, notas) e aspectos teóricos porém, como na prática os três pilares caminhavam simultaneamente³⁶, apresentarei as atividades na ordem em que foram aplicadas, abordando ao mesmo tempo durações, alturas e reflexões teóricas.

5.3.1 A noção de tempo ou pulsação

Segundo relato de MAF e alguns ex-alunos de ES, a mesma preferia iniciar os estudos pelas durações por acreditar ser mais fácil e por exigir um nível de abstração menor do que o trabalho com alturas. Desta maneira, primeiramente é introduzido o conceito de tempo ou pulsação.

Da seguinte forma: sugere-se aos alunos que cantem uma melodia conhecida, no caso de nossa turma propus a canção *Cidade Maravilhosa* mas

³⁶ Conforme explicitado no capítulo 3 deste trabalho.

poderia ser qualquer outra melodia inclusive escolhida pelos próprios estudantes. Essa canção foi escolhida por ser o hino da cidade do Rio de Janeiro, nesse sentido seria uma canção conhecida por todos os alunos daquela turma e a melodia seria facilmente lembrada. Nessa ocasião acompanhei os alunos ao piano e pedi que cantassem e acompanhassem a música batendo palmas³⁷. Seguindo esse procedimento invariavelmente eles baterão os tempos implícitos na melodia e naquele caso não foi diferente.

Repeti a atividade com outras melodias e em outros andamentos, isso é importante para que se entenda que a duração do tempo pode variar segundo a natureza de cada uma delas. É interessante observar que o fato de aplicar a atividade em grupo facilita a compreensão caso um ou outro estudante tenha dúvida quanto à marcação do tempo ou à realização do exercício.

Nesse momento questionei aos alunos o que estava acontecendo musicalmente, que elemento musical era aquele que eles marcavam com palmas. Naturalmente as respostas não fugiram do previsto: pulso, pulsação, tempo.

Questionando sobre o conceito de tempo/ pulsação debatemos com o grupo deixando que cada um expusesse suas reflexões. Nesse momento define-se tempo ou pulsação como o elemento ordenador das durações.

É interessante encaminhar a discussão de acordo com as reflexões que forem surgindo, nesse caso os alunos questionaram o conceito de duração em música e chegamos então à conclusão que se trata da capacidade que o som tem de se prolongar mais ou menos no tempo. A partir da duração dos sons compreende-se ainda a duração do silêncio. Como fundamentação para as discussões teóricas nos apoiamos no livro *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985) no qual a própria ES define esse conceito: “Duração é a capacidade de um som demorar mais ou menos que outro. É aplicável ao silêncio” (SCLIAR, 1985, p.1).

A partir dessa vivência parte-se então para os aspectos gráficos.

³⁷ A esse procedimento me refiro como *vivência*, o processo de vivenciar o conteúdo anteriormente à explicação teórica.

5.3.2 Representação gráfica das durações – o tempo e seus múltiplos

As figuras de som e de silêncio são apresentadas aos poucos de acordo com o desenvolvimento da prática do estudante na percepção.

Inicialmente introduz-se a figura da semínima, para a qual é determinada o valor de um tempo.

Na literatura acerca da didática de ES encontra-se que a mesma preferia utilizar inicialmente a mínima como unidade de tempo (Cf. BRANCO, 2010; PAZ, 2013). Contudo, a professora MAF afirma que de acordo com sua vivência com ES esse procedimento não era uma imposição e que poder-se-ia começar com outras figuras. Sobre essa afirmação, pode-se observar na apostila elaborada por ES que os primeiros exercícios propostos para a primeira aula iniciavam com a figura da semínima e nas próximas páginas então eram apresentadas a mínima e as demais figuras.

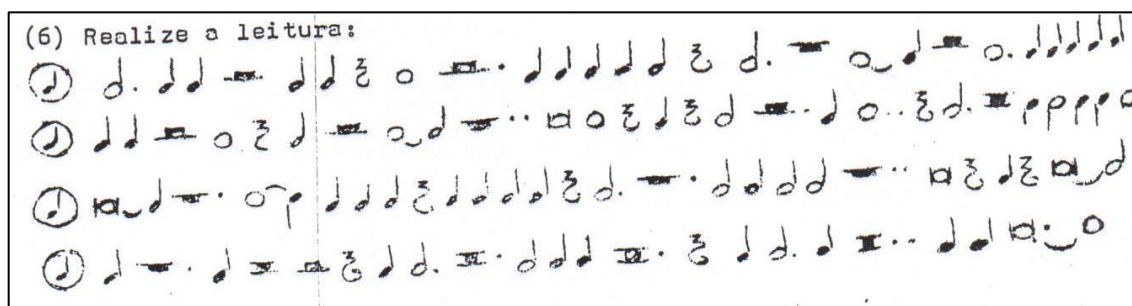


Figura 58 Exercícios de leitura rítmica (primeira aula). (Apostila de Teoria Musical de Esther Scliar cedida do acervo da professora Maria Aparecida Antonello Ferreira).

A partir daí, escreve-se diversas semínimas e pede-se que os alunos leiam utilizando a sílaba PÁ. Segundo MAF essa sílaba é preferível pois é uma sílaba explosiva que determina com maior precisão o ataque do som no tempo.

Desde o início deve ficar claro que a duração da semínima preenche todo o tempo, não havendo possibilidade de silêncio entre uma e outra.

Nesse segmento, conjuntamente é apresentada a figura que representa a duração do silêncio: a pausa de semínima. Enfatizando que para cada figura que representa a duração do som existe uma que lhe corresponde em silêncio.

A seguir, um exemplo de leitura que realizamos na primeira aula de PROM.

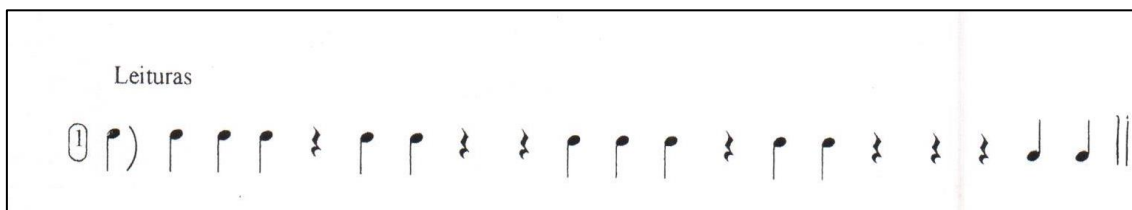


Figura 19 Apostila da disciplina Processos de Musicalização. (FERREIRA, p.1)

Um aspecto importante na elaboração desses exercícios é procurar não criar sempre padrões rítmicos que remetam a uma organização métrica regular. Isso não é uma regra mas apenas uma sugestão para que desde os estudos iniciais os alunos se acostumem com estruturas métricas diversas.

No caso daquela turma, tratavam-se de estudantes de música de nível superior, portanto muitos desses conceitos já estavam internalizados ainda que não dessa maneira ou na profundidade de reflexão exigida pelo método. Porém, no caso de se aplicar esses procedimentos em turmas de iniciantes é recomendável realizar quantas leituras forem necessárias para fixar o conhecimento.

É preciso salientar que nos procedimentos iniciais dessa metodologia não se faz qualquer menção ao compasso. O importante nessa etapa é apreender o conceito de tempo/ pulsação e aplicar esse conhecimento no entendimento da notação musical. Por essa razão, ES utilizava nos exercícios iniciais de leitura rítmica apenas a indicação da figura que representa a unidade de tempo. A noção de compasso será introduzida mais adiante quando esses elementos já estiverem bem assimilados e vivenciados.

A seguir, trabalha-se a soma das durações, ou seja, os múltiplos do tempo. Iniciei esse processo escrevendo duas semínimas no quadro e realizando a leitura com a sílaba PÁ. Após isso realizei a leitura das duas semínimas a partir de um só PÁ, prolongando-o pelo tempo das duas semínimas. Então, perguntei aos alunos o que tinha feito. As respostas foram

que eu liguei, uni as duas figuras. A partir dessa reflexão, introduz-se o sinal da ligadura explicando sobre o efeito de prolongamento do som.

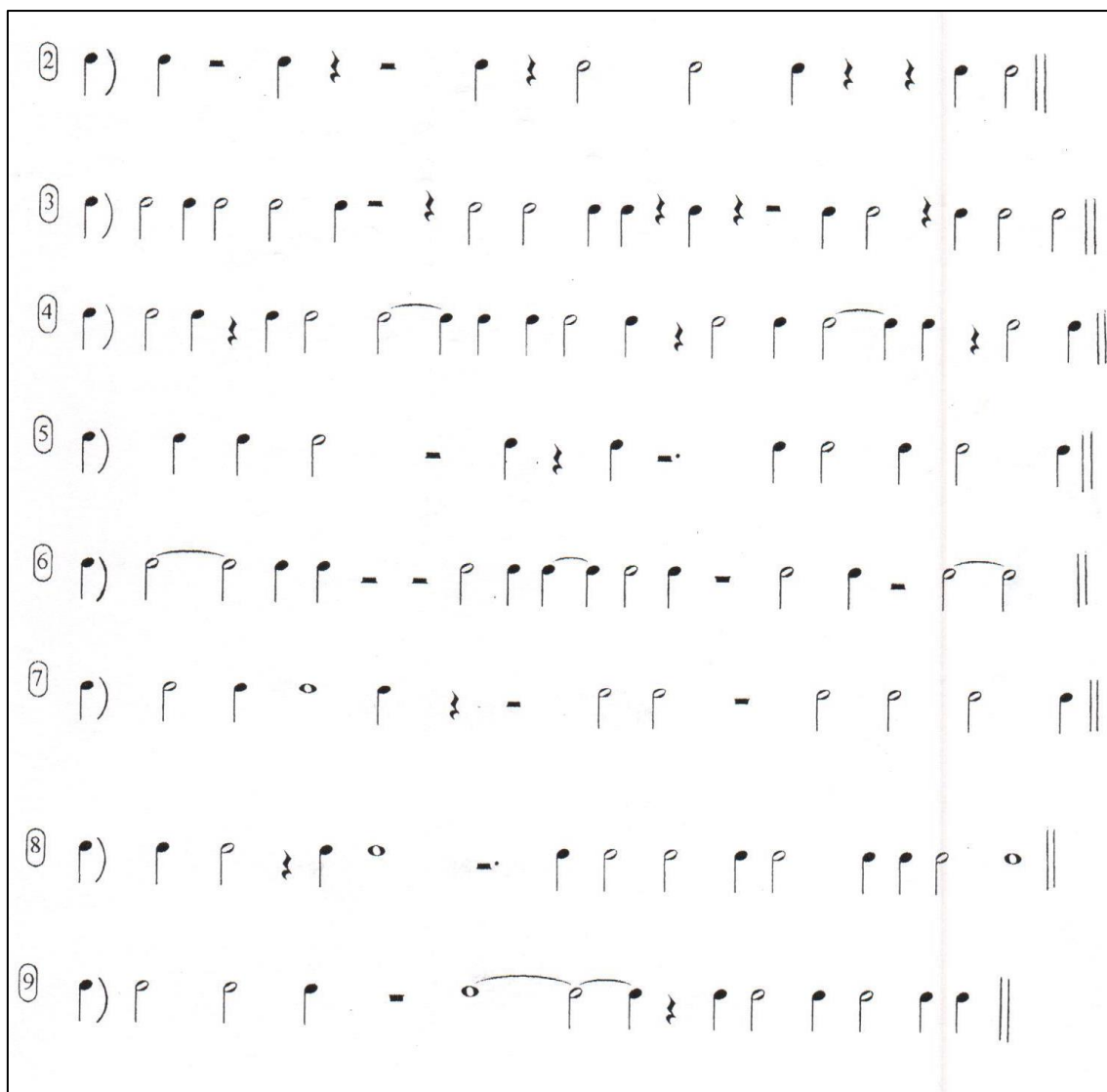


Figura 20 Leituras (primeira aula) – Apostila de PROM (FERREIRA, p.1)

Fica evidente no processo que, o próximo passo será substituir a ligadura pela figura que vale o dobro da semínima, a mínima. Assim, o professor vai apresentando as demais figuras gradativamente, a mínima, a semibreve e suas pausas. Paralelo a esse processo já se trabalha a leitura, o ditado e a invenção. A seguir, as leituras que realizamos na primeira aula:

A introdução da ligadura vai permitir o seu uso em figuras diferentes e dará oportunidade ao surgimento do ponto de aumento. A explicação é que este, colocado à direita de uma figura, de som ou de silêncio, aumenta-lhe a metade.

Prossegue-se o trabalho explorando as possibilidades rítmicas com as figuras já conhecidas.

O próximo passo é a divisão do tempo, iniciando pela divisão do tempo em duas partes.

5.3.3 Representação gráfica das durações – divisão do tempo

Iniciei esse conteúdo marcando uma pulsação regular com batidas na mesa e pedi que os alunos dividissem aquele tempo em duas partes contando 1, 2. Repeti o procedimento e outros andamentos. A partir disso, convidei-os a refletir sobre o que estava acontecendo musicalmente. Esse procedimento é muito característico do método ES, compreender pela reflexão e não pela memorização. Em praticamente todos os conteúdos o aspecto teórico é apreendido dessa forma.

Para aqueles alunos foi um processo fácil de ser apreendido, entretanto em outras situações o professor pode explorar esse momento por mais tempo e quantas vezes julgar necessário.

2 - Divisão do tempo em duas partes

The image shows handwritten musical notation on a page titled "2 - Divisão do tempo em duas partes". The notation is organized into three main sections. The first section, labeled "2 tempos", shows a sequence of notes and rests: a half note 'a', a half note 'i', a quarter rest, a quarter rest, and a half note 'p'. The second section, labeled "d)", shows two measures of music. The first measure contains a quarter note 'a', a quarter note 'p', and a quarter note 'p'. The second measure contains a quarter note 'a', a quarter note 'p', and a quarter note 'p'. The third section, labeled "Leituras", shows two measures of music. The first measure contains a quarter note 'a', a quarter note 'p', and a quarter note 'p'. The second measure contains a quarter note 'a', a quarter note 'p', and a quarter note 'p'. The notation uses various symbols for notes, rests, and dynamics, and is enclosed in brackets to indicate the division of time.

Figura 21 Apostila de PROM – Divisão do tempo em duas partes (FERREIRA, p.2)

A partir disso apresentei aos alunos a representação gráfica da divisão do tempo em duas partes iniciando com a figura da mínima como unidade.

Expliquei o assunto escrevendo as possibilidades no quadro e discutindo com os alunos como seria o resultado sonoro.

É interessante notar que o trabalho desde o início com diferentes figuras representando a unidade de tempo não condiciona o estudante a ter sempre a mesma referência (no caso a semínima). Os alunos daquela turma ficaram surpreendidos com esse aspecto e relataram como algo positivo no que diz respeito ao entendimento das variadas possibilidades musicais.

Um ponto deveras importante de se trabalhar nesse momento é o conceito de apoio e impulso. “Impulso= expansão de energia/ Apoio= sustentação” (SCLIAR, 1985, p. 5). Para a melhor compreensão dos alunos utilizei a comparação com as sílabas tônicas e átonas das palavras, dando exemplos do apoio correspondendo à sílaba tônica e o impulso à sílaba átona.

A professora MAF afirma que ES prefere a designação de “apoio e impulso” no lugar de “forte e fraco” pois a segunda denominação pode ser confundida por se tratar uma terminologia relacionada à intensidade do som, com isso o aluno poderia achar que deve-se tocar mais forte no apoio o que não procede nesse caso.

A partir desse momento trabalho também com os alunos os conceitos de síncope e contratempo, iniciando com reflexões sobre as possibilidades rítmicas envolvendo a divisão do tempo em duas partes.

Síncope: é um evento rítmico resultante da articulação do valor no impulso, prolongando para o apoio seguinte. Regular: o apoio seguinte tem o mesmo valor que o impulso. Irregular: o apoio tem valor diferente do impulso.

Contratempo: articulação de um som no impulso precedido de uma pausa no apoio. Regular: a pausa e a figura de som possuem o mesmo valor. Irregular: a pausa e a figura de som possuem valores diferentes.³⁸

Realizo com os estudantes as possibilidades rítmicas de divisão do tempo em duas partes com síncofes e contratempos, as possibilidades de escrita e então partimos para as leituras, ditados e invenções.

³⁸ Anotações feitas no período de monitoria de Percepção Musical.

Leituras

Figura 22 Leituras – divisão do tempo em duas partes. (FERREIRA, p.2)

O processo da invenção foi um ponto que chamou bastante a atenção dos alunos e segundo os mesmos, eles acharam interessante essa abordagem pois estimula a criatividade e desenvolve uma compreensão maior do conteúdo em questão. Propus ainda que as invenções dos alunos fossem utilizadas como ditados para que o restante da turma escrevesse aquilo que aquele aluno tinha criado.

Não cheguei a organizar uma compilação das invenções feitas pelos alunos de PROM, utilizamos as mesmas apenas para as atividades em aulas. Porém durante o período de monitoria, como tivemos muito tempo e nos aprofundamos bastante nos conteúdos de Percepção Musical, temos alguns registros de trabalhos de invenção, os quais se desdobraram em materiais para análise, apreciação e ditados. Em seguida apresento dois trabalhos de invenção, o primeiro de leitura rítmica e o segundo de melodias modais, das turmas de PEM 1 e PEM 2 da UFRJ respectivamente.

CAMPUS

PEU I - MANHÃ - 2/04/05

LEITURAS:

PAULA, VIVIAN, VINÍCIUS, AROLDÓ

①

THAMYRIS, TIAGO, FELIPE, RICARDO (ARQUITETO)

②

FLÁVIA, FERNANDO, JORGE, RUBÁ, ALBERTO

③

④

Figura 23 Invenções rítmicas dos alunos de PEM 1 – material de monitoria de Percepção Musical.

- PEM II - MANHÃ -

① *frígio* LEONARDO, CAMPOS, ALBERTA, GLÁUCIA

② *dórico* ALLILTON, RAFAEL, DIDO

③ *lídio* PAULA, GIOSEPPE, LOREN, ROBERTO

④ *lídio* VIVIAN, BESSA, MARATED, RUDA

⑤ *mixolídio* TÍAGO, BRUNO, DANIEL (T) MATRA

⑥ *mixolídio* ALBINO, PABLO, FERNANDO, JOSE F.

① *frígio* não fica muito claro, só no final; muito repetitivo

② conseguiu resolver bem o salto de 8^{va}.

③

④ ritmo incerto; começa rápido, termina lento (ralentando natural).

⑤ ritmo do final fora do contexto

⑥ ritmo não conciso; ritmo todo quebrado.

Figura 64 Invenções de melodias modais – material de monitoria de Percepção Musical.

A professora MAF em entrevista a Branco (2010), comenta sobre as atividades de invenção:

Porque aluno, mesmo iniciante, tem satisfação em estar fazendo algo ao seu modo, ainda que com poucos elementos. A música, como qualquer outra linguagem, não é só ler e ouvir, é, também, fazer. Os alunos não escrevem música porque não são levados a isso. E não é pra se tornar um compositor, é pra saber redigir música, pode ser a construção de pequenas melodias. Não importa a complexidade com que se escreve, mas, a habilidade de redigir um texto que faça sentido. Você imagine, Cristine, se você entrasse na escola primária, e só quando estivesse no nível médio mandassem você fazer uma redação? Na música é a mesma coisa [...] Quando o aluno é levado a inventar, sob determinadas circunstâncias, por exemplo, 'invente uma leitura com divisão do tempo em 3 partes', ele vai inventar, vai ler, e os outros vão entender o que ele leu. Então, a precisão com que ele vai ler o que escreveu é determinante para que os outros entendam. Ele vai ver e perceber o que é difícil ou fácil. Porque, às vezes, eles escrevem coisas que não conseguem ler. [...] Então, penso que os exercícios assim propostos não são de composição, mas, trabalhos de redação dentro das possibilidades deles, o que estimula a capacidade inventiva. Não chega a ter a pretensão de ser uma composição. (FERREIRA *apud* BRANCO, 2010, p. 100).

Retomando à temática da divisão do tempo e finalizando este tópico, acrescento que o processo de aprendizagem relacionado à divisão do tempo em 3 e 4 partes foi semelhante a esse que acabei de descrever neste item. Acrescentando que servi-me de um procedimento que aprendi nas aulas da professora MAF e que consta também nas apostilas de ES que é escrever no quadro o número de divisões a serem trabalhadas, marcar a pulsação e solicitar aos alunos que dividam aquele tempo em diferentes partes, alternando e observando a realização rítmica.

A seguir um exemplo dessa atividade extraído das folhas de plano de aula da Pro Arte manuscritas pela própria ES sem data.

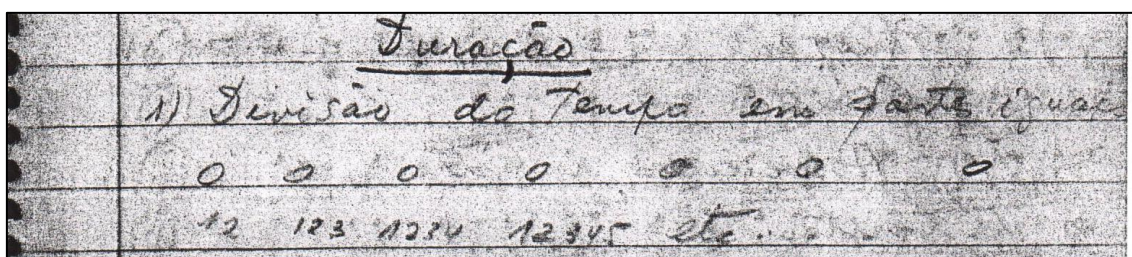


Figura 75 Divisão do tempo em partes iguais – Planos de aula de Esther Scliar sem data

Os demais processos seguem igualmente demonstrando as possibilidades rítmicas, apresentando as demais figuras, alternando a unidade

de tempo dos exercícios, evidenciando os momentos de apoio e impulso e realizando as leituras ditados e invenções.

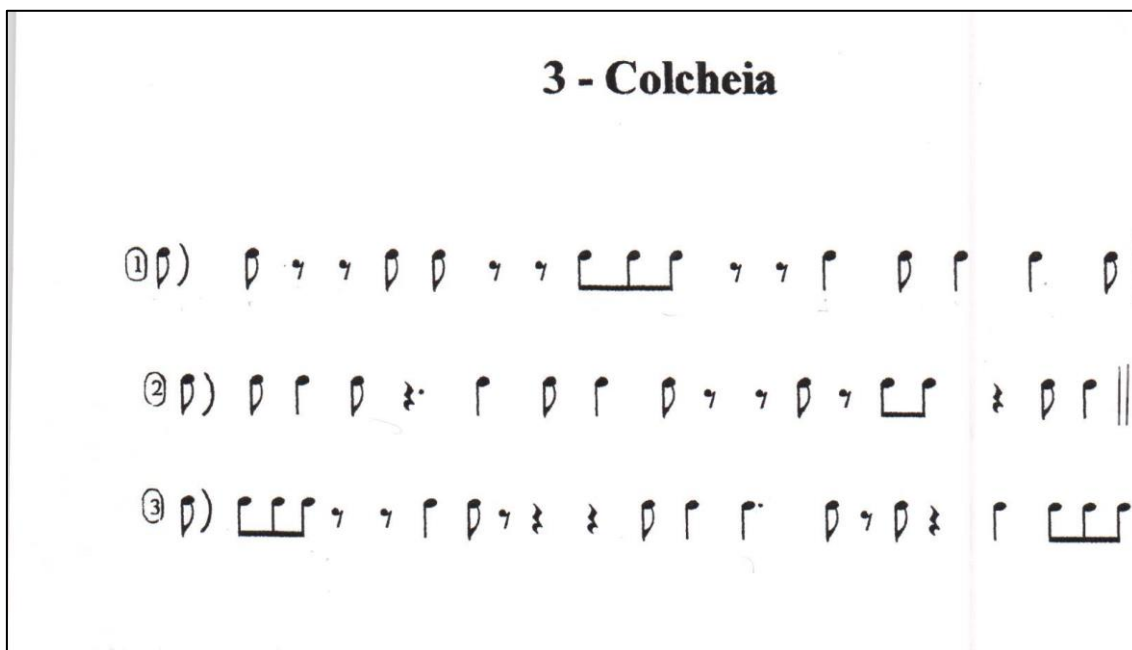
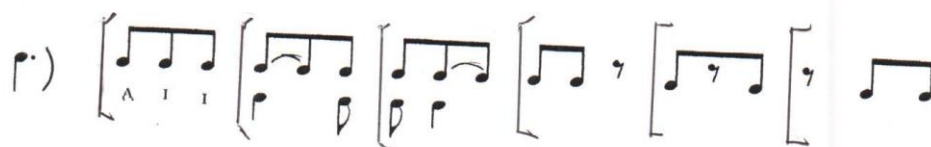


Figura 86 Colcheia – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 3)

4 -Divisão do tempo em 3 partes



Leituras

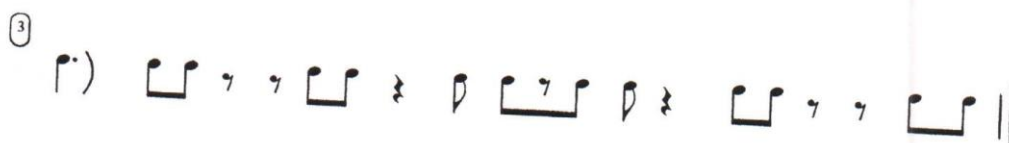
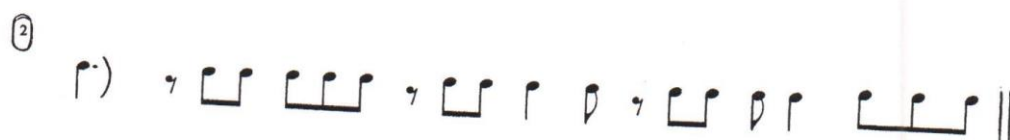
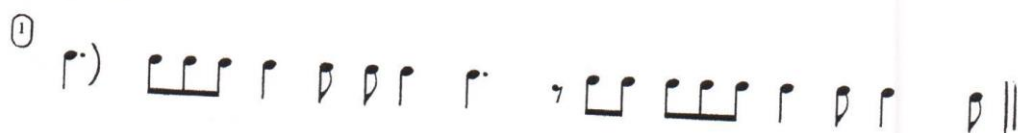


Figura 97 Divisão do tempo em 3 partes (FERREIRA, p. 4)

5 - Leituras

① p) p p p p p p - p p p p z p p p p ||

② p) p p p - z p p p p z p - p z p p p p ||

③ p) p p p p p p z y p p p p z p p p p z p p p ||

④ p) p p p p p p z p p p p p p p p p p p p ||


⑤ p) y p p p y p p p y y p y p y p p p p p p p y y ||


⑥ p) z p p p p z p p p p p - p p p p p p - p ||


⑦ p) y p p p p p p z p p p p p p p p p p p p p p p p ||


Figura 28 Leituras – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 5)

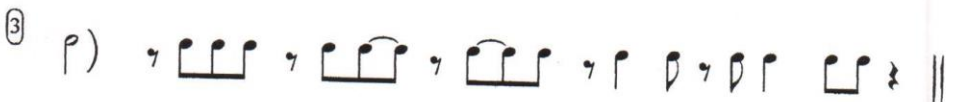
6 - Divisão do tempo em 4 partes


d) 



① 

② 

③ 

④ 


⑤ 

Figura 29 Divisão do tempo em 4 partes – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 6)

7 - semicolcheia

Leituras



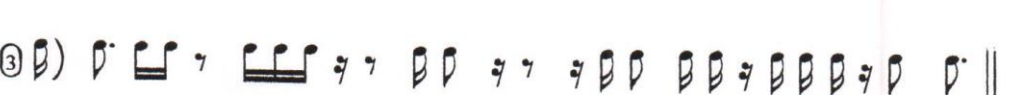

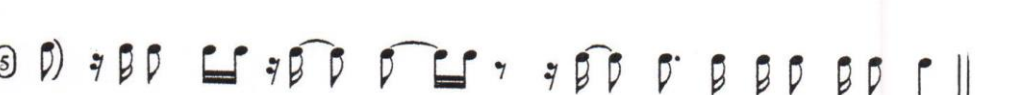
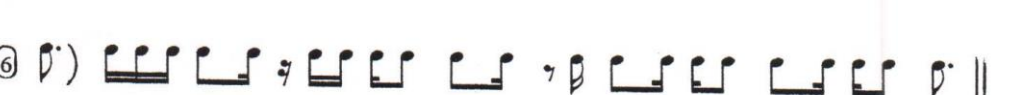
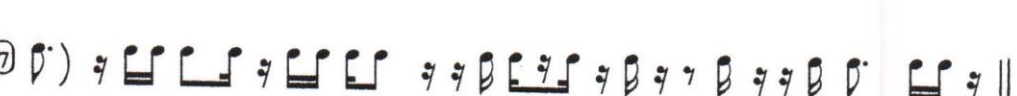
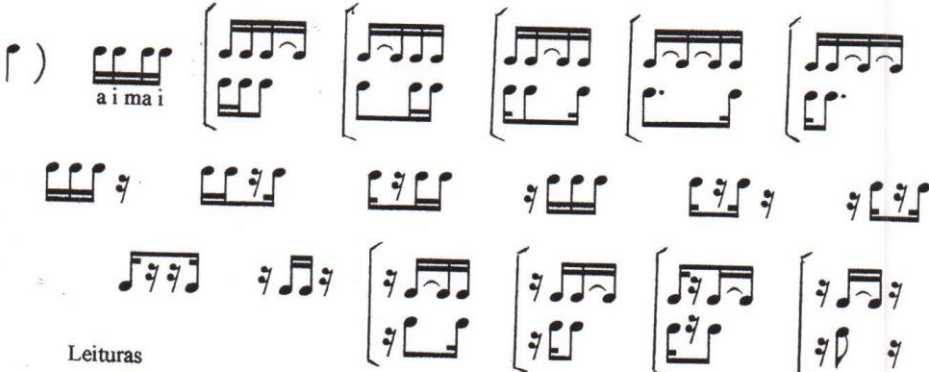

- ①) 
- ②) 
- ③) 
- ④) 
- ⑤) 
- ⑥) 
- ⑦) 


Figura 100 Semicolcheia – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 7)


8 - divisão do tempo em 4 partes


1) 
 a i ma i


Leituras

① 

② 

③ 

④ 

⑤ 


⑥ 

Figura 111 Semicolcheia – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 8)

Vale ressaltar que a divisão do tempo em 4 partes foi trabalhada antes da divisão do tempo em 3 partes, assim como recomendava ES. O processo de aplicação é o mesmo da divisão em 2, acrescentando que na divisão em 4 surge uma nova fase do movimento, o meio apoio (ma) que representa a terceira parte do tempo.



Na divisão do tempo em três partes a novidade é que é apresentada aos estudantes a figura pontuada como unidade.



Naturalmente, esses conteúdos foram trabalhados pouco a pouco e mesclados com outras atividades relacionadas ao campo das alturas. Como já dito anteriormente, alturas e durações caminhavam paralelamente. Sobre esse aspecto descreverei a seguir.

5.3.4 Alturas – as diferenças e similaridades do som

O conteúdo alturas foi iniciado com vivências relacionadas às diferenças e similaridades entre os sons.

Primeiramente executei dois sons em regiões bem afastadas do piano e solicitei aos alunos que me descrevessem qual era a diferença entre aqueles dois sons. Naturalmente todos identificaram um som grave e o outro agudo, alguns alunos ainda perceberam diferença na duração dos dois sons. Em seguida, executei outros sons aproximando a distância entre eles e solicitando aos alunos que prestassem atenção ao movimento ascendente (do grave para o agudo) e descendente (do agudo para o grave).

Nesse processo, estimulei ainda que os alunos cantassem os sons e ainda experimentassem outros movimentos sonoros com a voz. O trabalho vocal é bastante valorizado na metodologia de ES³⁹ pois tem o objetivo de desenvolver uma emissão de qualidade daquilo que se ouve e percebe.

A partir disso praticamos várias vivências associando 3, 4 e mais sons em diferentes variações melódicas e mudando o direcionamento, combinando seqüências ascendentes e descendentes.

Como se tratava de uma turma de músicos em nível de terceiro grau, pude explorar bastante as possibilidades, procurando desenvolver cada vez mais a percepção e buscando aquilo que ES denominava como “esgotar as possibilidades”. Entretanto, o processo não foi nada cansativo, mas foi uma motivação para os alunos ao passo que convidou-os a sair de sua zona de conforto. Os mesmos relataram que se sentiram desafiados e aquilo os fazia aperfeiçoar a percepção. Um dos alunos relata: “nossa, tem uma hora que dá um nó na cabeça”⁴⁰.

A autora Branco (2010) descreve com base nas apostilas de Didática da Teoria Musical como ES elaborou esse procedimento didático:

- 1 – a) Execução pelo professor, de dois sons de alturas bem diferentes, bem diferenciadas. Ultrapassando duas oitavas.
 - b) Designação, pelo aluno, do som mais grave ou agudo, de acordo com a indicação do professor.
 - c) Execução de duas alturas no âmbito de duas oitavas.
 - d) Classificação pelo aluno.
 - 2 – a) Emissão de dois sons, no âmbito da oitava.
 - b) Classificação.
 - 3 – a) Emissão de 3 sons na mesma direção ou em direções opostas.
 - b) Classificação das alturas e direções, digo, direção do movimento.
 - 4 – a) Emissão de 4 ou mais sons.
 - b) Classificação.
- A execução e identificação de acordo com os mesmos critérios do teste anterior.
- 5- a) Entoação, pelo professor, de um fragmento melódico.
 - b) Reprodução, com uma modificação.
 - c) Identificação da variante de acordo com os seguintes critérios:
 1. Qual o som substituído.
 2. Qual o relacionamento de alturas (mais grave ou mais agudo)
- (BRANCO, 2010, p. 121)

³⁹ Confira Branco (2010); Paz (2013) e Braga Ramalho (2016).

⁴⁰ Relato do Aluno 3 – anotação em diário de campo da disciplina PROM.

Após as vivências chegamos ao conceito e na percepção do tom e semitom. As reflexões teóricas foram embasadas pelos conceitos contidos em *Elementos de Teoria Musical*. “Altura é a capacidade de um som ser mais agudo ou grave que outro” (SCLIAR, 1985, p.1). “Semitom é a menor diferença entre dois sons nos instrumentos de sons fixos. Tom é o espaço sonoro formado por dois semitons” (SCLIAR, 1985, p. 8).

A partir da percepção de tons e semitons ascendentes e descendentes inicia-se o processo de associar o início de uma música ao som daquele intervalo com a finalidade de facilitar a compreensão e auxiliar o aluno na correta emissão dos sons.

Na apostila que utilizei com os alunos aparecem algumas sugestões de repertório para a assimilação dos tons e semitons ascendentes e descendentes. Contudo, sugeri aos alunos que em seu cotidiano observassem e procurassem outras músicas que iniciassem com aqueles intervalos e então os mesmos foram preenchendo mais essa lista.

2 A - Tabela

Semitom ascendente – Naquele tempo, Savatage, As time goes by (tema de Casablanca), Faltando um pedaço, Samurai, Ela é carioca, Apelo, Este seu olhar, Fascinação, Yellow submarine, O barquinho, Homenagem ao malandro, Baila comigo.
Erudito – Berceuse
Folclore: Meu limão, meu limoeiro, Carneirinho, Pirolito que bate, bate.

Semitom descendente – Vassourinha, Nada além, Cotidiano, Linha do Equador, New York, New York, João e Maria, Anos Dourados, Love of my life, Tico-tico no fubá, Apanhei-te cavaquinho, Rush (Banda)
Hino – Hino à bandeira
Erudito – Pour Elise

Tom ascendente – Açaí, Asa branca, Aquarela brasileira, Em algum lugar do passado, Unforgettable, melody, Noites cariocas, Autumn leaves, Só danço samba, Meu bem querer, Amor índio, Índia, Tocando em frente, Heaven can wait (Iron Maid), Retrato em preto e branco, Coisa mais linda.
Erudito – Jesus alegria dos homens, Trem de ferro
Folclore – Frère Jacques, Borboletinha, Passa, passa gavião.

Tom descendente – Carinhoso, Pela luz dos olhos teus, Quero ver você não chorar, Vamos fugir, Coração de estudante, Hino ao amor, The trooper (Iron Maid), Sina (Djavan), Corcovado, Samba do avião, Pétala, Flor amorosa, Yesterday, Esse amor, Quase um segundo.
Erudito – Promenade (Mussorgski)
Folclore – Atirei o pau no gato, O primeiro Natal, Tengo, tengo tengo...

Figura 32 Tabela com exemplos de músicas que iniciam com tom e semitom ascendente e descendente. Apostila de PROM (FERREIRA, sem página)

ES apresenta também algumas sugestões de músicas para se trabalhar tons e semitons na página 21 de seu livro *Elementos de Teoria Musical*.

Os alunos relataram em unanimidade que já conheciam esse procedimento e já haviam vivenciado isso em outras experiências de aprendizado musical. Contudo desconheciam que essa metodologia fora elaborada pela educadora ES.

É possível perceber que ES se preocupava em desenvolver a percepção e vivenciar os conteúdos musicais antes de se trabalhar a grafia dos mesmos. Fato esse que difere essa metodologia da escola tradicional em que os elementos gráficos são apresentados logo no início sem qualquer correspondência com o aspecto sonoro.

Adotei ainda outras atividades para complementar esse assunto. Reproduzi as atividades seguindo os passos metodológicos revisados nas apostilas de ES.

(1) a. Execute um som no instrumento.
 b. A partir do som executado, emita:

2 sts ↗	} vice-versa na direção	1 st ↗ 1 tom ↘
2 tons ↗		1 tom ↗ 1 st ↘
1 st e 1 tom ↗		1 st ↘ 1 tom ↗
1 tom e 1 st ↗		1 tom ↘ 1 st ↗

c. Confira no instrumento.

(2) a. Idem
 b. A partir do som executado, emita:

3 sts ↗	1 st ↗ e 2 tons ↘
3 tons ↗	1 st ↗ 1 tom ↗ e 1 st ↘
1 st e 2 tons ↗	1 st e 1 tom ↗ 1 st ↘
1 st, 1 tom e 1 st ↗	1 tom e 1 st ↗ 1 tom ↘
2 sts e 1 tom ↗	1 tom ↗ 1 st ↘ 1 tom ↗
1 tom e 2 sts ↗	2 tons ↗ 1 st ↘
1 tom, 1 st e 1 tom ↗	1 tom ↗ 1 st e 1 tom ↘
2 tons e 1 st ↗	

(ambas as séries: vice-versa na direção)

c. Confira no instrumento.

Figura 33 Apostila de Teoria Musical Esther Scliar.

Nesse momento introduzi ainda os sinais representativos das alturas como as notas, pauta, claves e linhas suplementares. A professora MAF relata que nesse aspecto ES não tinha nenhum procedimento específico para introduzir tais conteúdos, a não ser saber o momento adequado para se abordar a fim de que facilite o processo didático.

Passei rapidamente por esses tópicos sabendo que não se tratava de uma turma de iniciantes e passamos logo para os exercícios de cunho prático onde abordaríamos outros elementos como conjunções e disjunções. Segundo Scliar (1985): "Conjunção: quando as notas estão próximas em altura.

Disjunção: quando as notas não estão próximas, havendo intercalação de outra(s)” (SCLIAR, 1985, p. 16).

Nesse ponto, utilizei uma abordagem contida na Apostila de Teoria Musical de ES para a entoação e percepção dos sons.

4. I- a) Execute a nota sol no instrumento.
 b) Cante a nota executada e a nota lá.
 c) Confira no instrumento.


II- Realize o mesmo exercício executando lá e depois de repeti-lo cantando, cante o sol. Idem com fá-sol, sol-fá, lá-si e si-lá.

5. I- a) Execute a nota fá no instrumento.
 b) Cante a nota executada e prossiga com sol e lá.
 c) Idem à b, cantando o sol com menor intensidade.
 d) Cante fá-lá (2 tons).

II- Idem com lá-fá, sol-si, si-sol.

Figura 124 Solfejos conjunções e disjunções – Apostila de Teoria Musical de Esther Scliar


7- Realize a leitura entoada (as notas entre parênteses deverão ser ouvidas internamente). Não esquecer de executar a 1ª nota no instrumento e confirmar as outras esporadicamente.



8. I - a) Execute a nota fá no instrumento.
 b) Depois de reproduzi-la cantando, cante sol-lá-si.
 c) Idem cantando sol e lá com menor intensidade.
 d) Cante fá-si (3 tons)

II- Idem com si-fá (descendentes).

9. Realize a leitura:



10. Invente melodias com estas notas. Realize a leitura.

Figura 135 Solfejos conjunções e disjunções – Apostila de Teoria Musical de Esther Scliar

É possível perceber a partir desses exercícios que ES propunha iniciar o trabalho com alturas pela percepção e entoação das notas fá, sol, lá e si, evidenciando o espaço sonoro formado por 3 tons (trítono) com a finalidade de acostumar a escuta do aluno a esse intervalo.

Paralelo a essas atividades, utilizamos as leituras contidas em *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003), que iniciavam segundo o procedimento didático do método: primeiramente no âmbito das notas Fá – Si ainda sem menção ao

compasso, trabalhando conjunções e disjunções, posteriormente no âmbito de Mi – Dó e seguindo com fragmentos melódicos gradativos.

The image shows a musical score titled "Conjunções e Disjunções (Fá-Si)". It consists of two staves of music. The first staff contains three exercises labeled 1), 2), and 3). The second staff contains two exercises labeled 4) and 5). The exercises are melodic fragments with various rhythmic values and articulations, including slurs and accents. The notation is in treble clef and appears to be in a 2/4 time signature.

Figura 146 Solfejos Progressivos (SCLIAR, p. 1)

Fizemos ainda invenções e ditados das invenções neste tópico. Os alunos da turma de PROM relataram que esse método de aprendizagem de alturas levou-os a abrir a escuta para novas possibilidades que não as do tonalismo tradicional. O aluno 4 expõe que antes focalizava sua escuta buscando sempre uma referência de centro tonal, inclusive no momento do solfejo e que após esse estudo conseguiu ampliar sua escuta para possibilidades não-tonais.

A seguir, uma folha da apostila de PROM com leituras que realizamos nessa etapa do processo.

10 - LEITURAS

The image displays a musical score titled "10 - LEITURAS" within a rectangular border. It consists of nine staves of music, each beginning with a circled number from 1 to 9. The notation is written on a single treble clef staff for each line. The music is composed of eighth and sixteenth notes, often beamed together in groups. The first staff (1) starts with a quarter rest followed by eighth notes. The second staff (2) begins with a quarter rest and eighth notes. The third staff (3) starts with a quarter rest and eighth notes. The fourth staff (4) begins with a quarter rest and eighth notes. The fifth staff (5) starts with a quarter rest and eighth notes. The sixth staff (6) begins with a quarter rest and eighth notes. The seventh staff (7) starts with a quarter rest and eighth notes. The eighth staff (8) begins with a quarter rest and eighth notes. The ninth staff (9) starts with a quarter rest and eighth notes. The music concludes with a double bar line at the end of the ninth staff.

Figura 157 Leituras – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 10).

5.3.5 Os Solfejos Progressivos

É imprescindível relatar que no que concerne ao trabalho com alturas, o principal material se encontra em uma compilação de melodias advindas do repertório mundial seja ele erudito, popular ou de tradição oral que ES selecionou e organizou em forma de folhas e apostilas para utilização em aula. Esse material deu origem à publicação póstuma *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003).

Leonor Scliar-Cabral, irmã de ES, afirma no prefácio de *Solfejos Progressivos* que a obra reflete a concepção estruturada e original que ES tinha sobre a linguagem musical e sobre como ensiná-la. Segundo Scliar-Cabral, a partir da análise das obras póstumas, apostilas e análises de ES pode-se perceber a profunda reflexão e conhecimento que a autora possuía no que diz respeito à música, estética, filosofia e ainda à psicologia da aprendizagem e da percepção.

Solfejos Progressivos reflete seu posicionamento que se aplica à aprendizagem de qualquer linguagem: os parâmetros, tanto em nível da recepção quanto da produção, não devem ser treinados mecanicamente ou descontextualizados, pois têm uma função dentro de uma estrutura, por mais simples que seja. Em decorrência, Esther escolhia trechos do repertório tanto popular quanto erudito para ensiná-los, reafirmando sua função estética, além de propiciar uma atividade lúdica ao invés das repetições maçantes. Outro princípio fundamental foi o da gradação das dificuldades, ciente de que a aprendizagem se dá do mais simples para o mais complexo. Sendo assim, os solfejos começam com as conjunções e disjunções (Fá-Si), seguidas dos intervalos ascendentes e descendentes, dos solfejos modais, dos solfejos com alterações, dos solfejos melódicos tonais em modo maior e em modo menor, dos solfejos com quiálteras, para encerrar com os solfejos com claves de Dó (SCLIAR-CABRAL *apud* SCLIAR, 2003, prefácio).

É interessante notar que a ordem dos capítulos do livro segue a ordem dos conteúdos tal qual ES sugere para o estudo da Percepção Musical, especialmente em seus procedimentos relacionados à altura do som, iniciando com conjunções e disjunções, depois partindo para o trabalho com intervalos, posteriormente com as escalas modais, com alterações até chegar nas escalas tonais, abordando ainda temas de relevância para a autora como quiálteras e transposição.

Em suas 132 páginas, divididas em 8 capítulos a obra póstuma reúne 526 melodias entre trechos de música erudita, popular, de tradição oral e ainda composições pedagógicas da própria ES.

O primeiro capítulo é constituído de 49 melodias construídas a partir das conjunções e disjunções no âmbito das notas Fá, Sol, Lá, Si, inicialmente sem indicação de compasso, indicando apenas a figura que representa a unidade de tempo. O capítulo conta ainda com melodias fáceis avançando para a extensão Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó ainda sem alterações.

The image displays a musical score titled "CAPÍTULO 1" with the subtitle "Conjunções e Disjunções (Fá-Si)". It contains 15 numbered exercises, each represented by a musical staff. Exercises 1 through 12 are written on a treble clef staff, while exercises 13 through 15 are written on a bass clef staff. The exercises consist of various rhythmic patterns and melodic lines, including conjunct and disjunct movements between the notes F, G, A, and B. Exercise 15 is circled, indicating it is the focus of the figure.



Figura 168 Solfejos Progressivos – Conjunções e disjunções (SCLIAR, 2003, p. 1)

O segundo capítulo aborda solfejos construídos a partir dos intervalos ascendentes e descendentes, os primeiros solfejos deste capítulo são mais simples, abordando os intervalos apenas pela denominação de tons e semitons (1 tom asc. e desc., 2 tons asc. e desc. e assim por diante), adiante os intervalos aparecem classificados como 2ª M e m, 3ª M e m, e assim sucessivamente.



CAPÍTULO 2
Intervalos Ascendentes e Descendentes

Fragmentos Melódicos

1 tom asc./desc.

1)  2) 

á - gua mo-lem pe - dra da - ra tan - to ba - sea - té que fu - ra gi - ra gi - ra gi - ra gi - ra sol

3)  4) 

te - a te - a te - la da pra - ta ce - do flo - res - com as ro - sas flo - res - com cor dos teus o - lhos

1½ tom asc./desc.

1) *Bambu (folc. brasileiro)* 2) *Senhora Donsa Sincha (folc. brasileiro)*

bam bu tí - ra bu - a - ru - ei - ra man - te - guel - ra se - nho - ra do - na san - cha co - ber - ta de ou - roe pra - ta

3) *Senhora Condessa (folc. brasileiro)* 4) *Eu fui chamado pra cantar (folc. bras.)*

bom di - a se - nho - ra con - des - sa de ou - roe pra - ta se - nho - ra no - bre - za eu fui cha - ma - do pra can - tar no li - vro - ti - ro

5) *A Pombinha Voou* 6) *Folc. da Paraíba*

meu bem quan - do tu fo - res m'es - cre - va pe - lo ca - mí - nho can - to - ri - oa mi - nha sor - te... eeu sou for - te

Figura 39 Solfejos progressivos – Intervalos ascendentes e descendentes (SCLIAR, 2003, p. 3)

Solfejos baseados em 3as. m (3as. aums) e 3as. M (4as. diris.)

Figura 170 Solfejos progressivos – Intervalos ascendentes e descendentes (SCLIAR, 2003, p. 5)

O terceiro capítulo aborda o modalismo, apresentando melodias em diferentes modos e um repertório predominantemente da música de tradição oral de diversas regiões do Brasil assim como de vários países como França, Romênia, Macedônia, Espanha, Dinamarca entre outros.

Capítulo 3
Solfejos Modais

Modo Dórico

1) Hungria Fin D.C. al Fin

2) Faóer

3) Oberdöster (1400)

4) Lothringen

5) França (1470)

Figura 41 Solfejos progressivos – Solfejos Modais (SCLIAR, 2003, p. 5)

O quarto capítulo aborda solfejos com alterações. Curiosamente as propostas estão divididas em seis partes indicadas por letras do alfabeto, entretanto não fica claro qual o critério para tal divisão. Além do uso de melodias de tradição oral nacionais e estrangeiras o capítulo apresenta uma enorme variedade de exemplos da música dos grandes compositores eruditos.

31

B

1) Schumann - Dichterliebe op. 48 n.º 9 (fragmento)



2) Mozart - Sinfonia Linz K.W. 425 (1.ª mov.)



3) Folclore espanhol



4) Folk-blues



Figura 182 Solfejos progressivos – Solfejos com alterações (SCLIAI, 2003, p. 31)

O quinto capítulo traz solfejos tonais no modo maior construídos em todas as tonalidades maiores, em um total de 109 melodias, contendo ainda uma parte do capítulo com melodias variadas em diferentes tons, todas extraídas do repertório.

43

Capítulo 5

Solfejos Melódicos Tonais

Modo Maior

Dó Maior

1) Congada (Minas)



2) Romance (Espírito Santo)



3) Boi Mamão (Santa Catarina)



Figura 193 Solfejos progressivos – Solfejos melódicos tonais (modo maior) (SCLIAR, 2003, p. 43)

O sexto capítulo compreende solfejos nas tonalidades menores, trazendo 114 melodias, apresentadas da mesma forma que no capítulo anterior. O sétimo capítulo apresenta exercícios com quiáteras e os exemplos são todos retirados da obra de Villa-Lobos. O oitavo e último capítulo traz 42 propostas de solfejos nas claves de dó, divididos pela autora em quatro partes denominadas da seguinte maneira: clave de soprano, clave de meio soprano, clave de contralto e clave de tenor.

Em síntese, a obra póstuma *Solfejos Progressivos* ratifica o cuidado pedagógico que ES teve em selecionar e elaborar atividades que proporcionassem aprendizados significativos ao estudante de música. O material que diz respeito ao trabalho melódico de sua metodologia está em sua maioria representado nessa obra e nela me baseei para a aplicação das atividades de solfejo, ditado e análise na turma de PROM.

5.3.6 Intervalos

“Intervalo é a relação existente entre duas alturas” (SCLIAR, 1985, p. 60).

O trabalho com intervalos surge como um desdobramento das vivências anteriormente exploradas no conteúdo de tons e semitons. “Nesta etapa, os sons já assimilados como *tom* e *semitom*, passam a ser denominados intervalos de 2ª M e m” (BRANCO, 2010, p. 132) e assim por diante fomos acrescentando os demais intervalos.

O procedimento que adotei para a aplicação desse conteúdo é semelhante ao que descrevi no capítulo 4 desta dissertação sobre a experiência vivida na UFRJ na turma de Percepção Musical da professora MAF.

Partimos da escuta e reflexão dos intervalos associando ao início de músicas conhecidas, sugeri ainda que os estudantes buscassem preencher a lista de exemplos musicais com melodias do seu próprio cotidiano.

Além disso, discutimos os conceitos e trabalhamos escuta, emissão e escrita, utilizando ainda as leituras contidas em *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003).

A seguir, a lista de exemplos musicais iniciados por intervalos contida na apostila de PROM. Os estudantes completaram essa lista com outros exemplos de acordo com o andamento do estudo.

21 - Intervalos

Intervalo	sugestões
2ª. m. asc. - 2ª. m. desc. -	As time goes by, Carneirinho carneirão Vassourinhas, New york
2ª. M. asc. - 2ª. M. desc. -	Asa Branca, Aquarela Brasileira Carinhoso, Yesterday
3ª. m. asc. - 3ª. m. desc. -	Cidade Maravilhosa, Wave Alegria, alegria e Hey jude
3ª. M. asc. - 3ª. M. desc. -	Eu sei que vou te amar Águas de março, Aconchego
4ª. J. asc. - 4ª. J. desc. -	Luar do sertão, Hino Nacional Queixa, Aleluia(Haendel)
Trítono (4ª. aum. Asc.) Trítono (4ª. aum. Desc.)	The Simpsons, Maria(Bernstein)
5ª. J. asc. - 5ª. J. desc. -	Super man Flintstones
6ª. m. asc. - 6ª. m. desc.	Hino do Fluminense Chega de saudade
6ª. M. asc. - 6ª. M. desc. -	La traviata Viagem
7ª. m. asc. 7ª. m. desc.	Lá vem Portela, La cumparsita
7ª. M. asc. 7ª. M. desc.	Ilha da fantasia
8ª. J. Asc. - 8ª. J. Desc.	Over the rainbow Sons de carrilhões

Figura 204 Lista de intervalos (FERREIRA, p. 21)

O que é significativo de se observar nessa etapa é a preocupação em trazer para a sala de aula um repertório amplo e variado que estimule o aluno na apreensão do conteúdo. Além de incentivar que os próprios alunos busquem em seu cotidiano um repertório que dialogue com esse mesmo conteúdo.

Basicamente os procedimentos que adotei foram exercícios de percepção e emissão, além de ditados e solfejos. Mais detalhamentos sobre intervalos foram anteriormente abordados no capítulo 4 deste trabalho.

Sobre a sequência didática, Branco (2010) acrescenta:

Os procedimentos praticados por Esther têm por característica a organização sequencial e a regularidade, portanto, o trabalho com os demais intervalos é realizado de maneira semelhante ao que foi apresentado até aqui. Vale ressaltar que os intervalos *aumentados* e *diminutos* são explanados após as 7^{as}, 8^{as} e 9^{as}. [...]No roteiro para aulas de Teoria Elementar da Música (intervalos), a autora propõe que os intervalos *aumentados* e *diminutos* sejam trabalhados após as 9^{as} M e m, em ordem crescente. Os últimos a serem estudados são os de 10^a em diante, pois necessitam que os estudantes estejam em um nível mais desenvolvido da percepção musical (BRANCO, 2010, p.139).

A seguir, para exemplificação, transcrevo um planejamento de atividade com intervalos contidos no material de monitoria de Percepção Musical e que utilizei também na turma de PROM.

- Percepção individual de intervalos de 2^a e 3^a (professor toca ao piano e os alunos identificam o intervalo escutado.
- Solfejos progressivos (Intervalos de 2^a e 3^a)
- Invenção de sequências de intervalos de 2^a e 3^a em duplas. Após a invenção, solfejar para a turma.⁴¹

5.3.7 Compassos

O procedimento para introduzir a noção de compasso foi semelhante ao que foi feito no início do curso com relação à noção de tempo.

Executei algumas melodias ao piano e solicitei aos alunos que marcassem o tempo das mesmas com palmas ou com batidas na mesa. Após isso pedi que na segunda escuta batessem apenas os tempos mais apoiados. Selecionei melodias em compassos de 2, 3, 4 e 5 tempos respectivamente.

⁴¹ Anotações do período de monitoria de Percepção Musical.

Após a escuta e vivência perguntei aos estudantes o que é que eles estavam marcando, as respostas giraram em torno das palavras: compasso, apoio, tempo. Fui conduzindo a atividade para a percepção dos apoios recorrentes de 2 em 2 tempos, 3 em 3 tempos, e assim por diante. Nas melodias de compassos binários alguns estudantes ficaram em dúvida sobre à classificação se seria binário ou quaternário. Nesse momento enfatizei a importância de se perceber e identificar os momentos de apoio para que a classificação do compasso fosse mais adequada.

Refletimos sobre o conceito e chegamos à definição de compasso como “uma sequência de pulsações ordenadoras de diversas durações, que se inicia com um apoio preponderante” (SCLIAR, 1985, p. 34). Daí se o apoio aparece de 2 em 2 tempos temos um compasso binário, de 3 em 3 um compasso ternário, de 4 em 4 um compasso quaternário, de 5 em 5 um compasso quinário e assim por diante.

A mesma definição de compasso retirada do livro de ES contém também nas anotações do período em que estudei Percepção Musical e fui monitor da professora MAF.

A partir disso expliquei sobre a representação gráfica, os elementos como a barra de compasso, a unidade de tempo e a fração representativa (fórmula de compasso).

11 - Compassos (simples)

No. De tempos	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1/1	2/1	3/1	4/1	5/1	6/1	7/1	8/1
1/2	1/2	2/2	3/2	4/2	5/2	6/2	7/2	8/2
1/4	1/4	2/4	3/4	4/4	5/4	6/4	7/4	8/4
1/8	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
1/16	1/16	2/16	3/16	4/16	5/16	6/16	7/16	8/16
1/32	1/32	2/32	3/32	4/32	Etc.			
1/64	1/64	2/64	3/64	etc.				

Figura 215 Compassos – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 11)

Após as vivências, partimos para as leituras e análises de melodias e seqüências rítmicas já com a indicação de compasso.

12 - compassos

① $\frac{3}{4}$ ||

② c ||

③ $\frac{4}{8}$ ||

④ $\frac{2}{4}$ ||

⑤ $\frac{3}{8}$ ||

⑥ $\frac{3}{2}$ ||

⑦ c ||

Figura 226 Compassos – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 12)

13 - compassos - leituras

The image displays seven musical exercises for rhythmic reading, each on a single staff with a treble clef. Exercise 1 is in 4/4 time with quarter notes. Exercise 2 is in 2/4 time with eighth notes and includes repeat signs with first and second endings. Exercise 3 is in 3/4 time with quarter notes and rests. Exercise 4 is in 3/8 time with eighth notes. Exercise 5 is in 6/8 time with eighth notes. Exercise 6 is in 2/4 time with quarter notes. Exercise 7 is in 2/4 time with quarter notes, changing to 3/4 time for one measure, and returning to 2/4 time.

Figura 237 Compassos – leituras – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 13)

Nessa etapa fez-se necessário debater com os alunos os fatores que condicionam o apoio a fim de entender os momentos de apoio no texto musical e facilitar a identificação e a construção do compasso. A partir dos exemplos musicais e das leituras realizadas analisamos esses fatores. Em um dos cadernos de anotações da disciplina Percepção Musical na UFRJ datado de 2008 encontra-se essa informação.

Fatores que condicionam o apoio (acentuação métrica):

- Precedência de valores menores
- Salto melódico
- Mudança de direção do desenho melódico
- Nota mais aguda do trecho
- Nota mais grave do trecho
- Sequências/ motivos rítmicos e melódicos
- Repetição do motivo melódico
- Mudança de direção do movimento melódico
- Harmonia

* A Harmonia é o fator determinante no condicionamento do apoio⁴²

Esses mesmos fatores são encontrados nas apostilas e planos de aula de ES.

A partir do entendimento e da identificação dos locais de apoio em uma melodia, realizamos a atividade de análise e escolha de compasso. Essa atividade consiste em analisar uma melodia que é escrita sem a indicação de compasso, cantar (entoar) a mesma e a partir daí localizar os apoios, colocar as barras e determinar qual é o compasso mais adequado para o trecho musical.

⁴² Anotações do caderno de Percepção Musical datado de 2008.

14 - escolha de compasso

The image displays seven musical exercises, numbered 1 through 7, arranged vertically. Each exercise is written on a single staff in treble clef. Exercise 1 consists of two staves: the first staff has a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), and the second staff continues with quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 2 features a sequence of quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 3 is a single staff with quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 4 is a single staff with quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 5 is a single staff with quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 6 is a single staff with quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4). Exercise 7 is a single staff with quarter notes (C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5) followed by a half note (D5), then quarter notes (C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4).

Figura 48 Escolha de compasso – Apostila de PROM (FERREIRA, p.14)

É preciso salientar que a escolha de melodias do repertório aproxima o conteúdo da realidade musical e facilita a compreensão por parte do aluno. A professora MAF acrescenta que em caso de dúvidas na realização dessa atividade é importante pedir aos alunos que coloquem uma letra na melodia pois dessa forma fica mais evidente os locais de apoio ao passo que a sílaba tônica das palavras tendem a coincidir com os apoios da música. Esse procedimento também pode ser verificado nas apostilas e planos de aula de ES.

MAF evidencia ainda que a harmonia é um fator determinante para o condicionamento do apoio e que ela é soberana sobre os demais fatores.

Muitas vezes, a métrica está fora de lugar, então, não adianta basear-se em regras melódicas como, por exemplo, precedência de figuras com valor menor e saltos melódicos do grave para o agudo, há casos em que, quem determina o compasso, é a **força do acorde** - onde ele pesa - como em *Leãozinho* e *Luz do Sol* de Caetano Veloso (FERREIRA *apud* BRANCO, 2010, p. 114, grifos da autora).

A abordagem de compassos compostos segue da mesma forma que a dos compassos simples, porém evidenciando nesse caso a subdivisão ternária do compasso e a figura pontuada como unidade.

17 - compassos compostos

① $\frac{8}{8}$ \dot{r} \dot{r} | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} ||

② $\frac{9}{16}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ ||

③ $\frac{6}{4}$ \dot{r} \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} \dot{r} ||

④ $\frac{3}{8}$ \dot{r} \dot{r} | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | \dot{r} $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ ||

⑤ $\frac{15}{16}$ \dot{r} | $\underline{\underline{\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}} \dot{r} \dot{r} \dot{r}}}$ ||

⑥ $\frac{6}{8}$ $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ | $\underline{\underline{\underline{\dot{r}} \dot{r} \dot{r}}}$ ||

⑦ $\frac{6}{4}$ \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} | \dot{r} \dot{r} \dot{r} ||

Figura 49 Compassos compostos – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 17).

18 compassos compostos

The image displays five systems of musical notation, each representing a different compound meter. Each system is numbered from 1 to 5 in a circle on the left. System 1 is in 3/8 time, system 2 in 6/8, system 3 in 9/8, system 4 in 12/8, and system 5 in 15/8. The notation includes various rhythmic values such as eighth, quarter, and half notes, as well as rests and repeat signs with first and second endings.

Figura 240 Compassos compostos (leituras) – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 18)

Nessa etapa do curso foi possível perceber uma grande surpresa e motivação por parte dos alunos, a maioria nunca tinha ouvido falar sobre os fatores que condicionam o apoio e relataram ter contribuído para o entendimento consistente dos compassos e do discurso musical, inclusive nos casos em que há mudança de compasso em uma mesma melodia.

Os estudantes destacaram ainda o fato de não se trabalhar apenas com compassos de 2, 3 e 4 tempos e da abordagem abranger compassos de 5 tempos, fato que não observaram em suas experiências musicais com outras metodologias.

Reforçaram ainda a ideia de que a escuta de muitos estudantes de música é condicionada aos pilares do tonalismo e que um dos fatores que contribui para esse condicionamento é o tipo de ensino musical que não aborda outras formas de escuta. Acharam importante o fato de proporcionar um ensino musical que desde o início aborde todas as possibilidades, pois segundo eles, isso facilita a compreensão da música como um todo.

Por último, observaram ainda que o fato de os métodos tradicionais focalizarem o ensino apenas em compassos binários, ternários e quaternários limita a criatividade e a possibilidade de criação musical dos estudantes, pois não conhecem todas as ferramentas disponíveis para se fazer música.

5.3.8 Escalas/ Modos

Esse conteúdo foi iniciado a partir da prática de solfejos, analisando as melodias com os alunos e pedindo que os mesmos ficassem atentos às notas da melodia que representassem um ponto de repouso. A partir dessa análise chega-se ao conceito de centro de atração.

Tão logo os alunos sejam capazes de identificar a nota que representa o centro de atração da melodia é possível identificar a escala que foi utilizada para a construção da mesma. Conduzi essa atividade a partir de solfejos propostos para essa finalidade.

15 - modos - leituras

The image displays seven numbered musical staves, each containing a different melodic exercise. The exercises are written in treble clef and various time signatures:

- ① 2/4 time signature, featuring a sequence of eighth and quarter notes.
- ② 2/4 time signature, featuring a sequence of quarter notes.
- ③ 2/4 time signature, featuring a sequence of eighth and quarter notes.
- ④ 2/4 time signature, featuring a sequence of eighth and quarter notes.
- ⑤ Common time (C), featuring a sequence of quarter notes.
- ⑥ 3/8 time signature, featuring a sequence of eighth notes.
- ⑦ 2/4 time signature, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

The eighth staff at the bottom of the page is an additional musical line, likely a continuation of the exercises, featuring a sequence of quarter notes.

Figura 251 Modos (leituras) – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 15)

Com o desenvolver dessa atividade de prática e análise musical chega-se ao conceito de escala como “uma organização de notas (sons) sucessivas a partir da nota que é o centro de atração”⁴³. Os demais conceitos relacionados a esse conteúdo foram debatidos com base nas informações contidas no capítulo 15 de *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985).

É importante destacar que iniciei o trabalho pelas escalas modais (heptatônicas), porém abordando ainda as escalas pentatônicas e hexafônicas para posteriormente abordar as escalas do sistema tonal. Procedimento esse adotado por ES e também por MAF em sua prática docente.

Esther inicia o trabalho com as escalas heptatônicas, colocando a experimentação antes da conceituação. Oferece um enfoque no modalismo —modos gregos—, que ganham “vida” através das músicas folclóricas brasileiras e estrangeiras, presentes nos solfejos e ditados. [...]

Apesar de Scliar iniciar com os modos gregos⁴⁴, Ferreira diz sobre sua própria prática docente: “Na Escola de Música [UFRJ] a gente dá primeiro escalas até seis sons, depois, trabalhamos as escalas heptatônicas. Esta decisão baseia-se na presença frequente daquelas escalas [de até 6 sons] na música brasileira” (BRANCO, 2010, p. 127).

A sequência desse conteúdo se deu na explicação da relação intervalar característica de cada escala e dos exercícios contidos no livro *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) que conta com um capítulo inteiro de solfejos em diversos modos extraídos do repertório. Além disso, seguimos trabalhando os ditados, leituras e invenções.

Sobre as percepções dos estudantes nesta etapa, o aluno 4 afirma que considera melhor se trabalhar o modalismo antes do tonalismo pelo fato de que o tonal está muito consolidado em nossa cultura e em nosso ouvido e acha que esse procedimento abre os horizontes.

O aluno 1 diz que esse procedimento pode não ser tão proveitoso pois a música tonal está mais no cotidiano e começar pelo modal pode causar estranheza ou ser cansativo para a escuta. Segundo esse aluno o procedimento é interessante mas deveria abordar o modal e o tonal

⁴³ Anotações dos registros de monitoria de Percepção Musical.

⁴⁴ Acredito que houve aqui um equívoco nos termos por parte da autora, pelos dados da pesquisa entende-se que ES iniciava pelos modos eclesiásticos ou gregorianos.

simultaneamente para que o conteúdo dialogue mais com a realidade dos estudantes e o repertório seja mais próximo dos mesmos.

5.3.9 Alterações e Escalas Tonais

O conteúdo “Alterações” é abordado semelhantemente aos demais, partindo da vivência para o entendimento teórico.

Iniciei tocando um pequeno trecho melódico ao piano e solicitando que os alunos ficassem atentos às modificações que aconteceriam na execução do trecho. Na segunda execução, modificava uma das notas do trecho alterando-a em 1 semitom. Naturalmente os estudantes apontavam que houve uma alteração naquele momento (na segunda ou terceira nota da melodia). Feito isso parte-se para a representação gráfica introduzindo o conceito de “sinais que modificam a altura das notas” (SCLIAR, 1985, p. 56).

Nas anotações feitas no período de monitoria esse procedimento é descrito da seguinte forma:

Alterações:

- Tocar uma melodia conhecida e depois tocar novamente alterando uma das notas da melodia
- Pedir para que os alunos identifiquem o que aconteceu
- Pedir para que os alunos cantem a sequência. Ex: Sol, Sol bemol, Sol bequadro, Sol sustenido.
- Explicar o efeito das alterações:
 - Bemol, bequadro e sustenido: alterações ascendentes e descendentes
 - Dobrado bemol: alteração sempre descendente
 - Dobrado sustenido: alteração sempre ascendente
- Semitom cromático: formado por notas de nomes iguais (ex: sol e sol sustenido)
- Semitom diatônico: formado por notas de nomes diferentes (ex: sol e lá bemol)⁴⁵

A complementação desse trabalho se dá também com o livro *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) em que a autora dedica um capítulo a solfejos com alterações.

⁴⁵ Anotações dos registros de monitoria de Percepção Musical.

19 - Alterações

Figure 262 displays seven musical exercises (1-7) for alterations, presented in treble clef. Exercise 1 is in 2/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 2 is in 3/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 3 is in 2/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 4 is in 2/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 5 is in 2/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 6 is in 2/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals. Exercise 7 is in 3/4 time and features a sequence of eighth notes with various accidentals.

Figura 262 Solfejos com alterações – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 19)

O trabalho com escalas tonais se deu como um desdobramento da abordagem de modos. Ao passo que os alunos têm o entendimento do centro de atração e do conceito de escala, as vivências já proporcionaram embasamento suficiente para entender as demais estruturas escalares. O que se faz necessário nessa fase é uma contextualização acerca da tonalidade e seu surgimento na história da música. Os demais conteúdos vão sendo abordados gradativamente, armadura de clave, ciclo das quintas, graus modais e tonais, tonalidades relativas, homônimas e enarmônicas, tons vizinhos e escala cromática.

Os procedimentos adotados para esses conteúdos não fogem aos já descritos em conteúdos anteriores. A base que tivemos para esse assunto novamente foram as explicações contidas em *Elementos de Teoria Musical* (SCLIAR, 1985). Novamente também complementamos o assunto com os *Solfejos Progressivos* (SCLIAR, 2003) onde ES reúne solfejos tonais retirados do repertório da música erudita e de tradição oral, contendo trechos melódicos em todas as tonalidades maiores e menores.

Na apostila de PROM trabalhei ainda com os alunos alguns esquemas para o entendimento das escalas maiores e menores com sustenidos e bemóis e ainda ditados, solfejos e invenções.

Escalas
Majores e menores

MAIORES	Dó b	Sol b	Ré b	Lá b	Mi b	Sib	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #
ARMADURAS	7 b	6 b	5 b	4 b	3 b	2 b	1 b	0	1 #	2 #	3 #	4 #	5 #	6 #	7 #
MENORES	Lá b	Mi b	Si b	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #	Sol #	Ré #	Lá #

Figura 273 Escalas maiores e menores – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 24)

25

①

②

③

④

Figura 54 Escalas (leituras) – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 25)

26 - solfejos

①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

Figura 285 Solfejos – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 26)

5.3.10 Quiálteras

O processo de resolução para a leitura de quiálteras foi uma das grandes novidades da metodologia de ES e representa uma contribuição importante para a Educação Musical. Branco (2010) destaca que

[...]esta estratégia trata-se de um recurso pedagógico não encontrado em qualquer outro método que aborde a teoria elementar da música, assim, se pode reconhecer que é uma característica didática **exclusiva** do método de Esther Scliar (BRANCO, 2010, p. 119, grifos da autora).

A educadora propôs um processo para o melhor entendimento e realização de quiálteras em determinados casos por meio do m.m.c. (mínimo múltiplo comum) entre o número representativo da quiáltera e o número de tempos que a mesma ocupa.

Naquele momento do curso de PROM, os estudantes já estavam imersos na metodologia de ES tendo praticado bastante outros exercícios característicos do método. Além disso, antes mesmo de vivenciarmos este conteúdo o mesmo já tinha sido debatido em sala de aula com os alunos durante o processo de estudo das características do método que realizamos por meio de leitura de textos e debates em sala de aula. Os estudantes tiveram contato com o texto que aborda a metodologia de ES contido no livro *Pedagogia musical do século XX: metodologias e tendências* (PAZ, 2013) da educadora e pesquisadora Ermelinda Paz.

Portanto, o processo de aplicação do conteúdo de quiálteras partiu da explicação seguindo o procedimento sugerido por ES em *Elementos de Teoria Musical*, após isso convidei os alunos a realizar leituras e invenções com os elementos aprendidos. As imagens a seguir são extraídas do mesmo livro, no capítulo em que ES aborda esse assunto.

**PROCESSOS DE RESOLUÇÃO PARA FACILITAR A LEITURA DAS
QUIÁLTERAS EM DETERMINADOS CASOS.**

a) Quiálteras em divisão ternária, ocupando 2 ou 4 tempos e em divisão quaternária, ocupando 3 tempos:

1ª - Procura-se o m.m.c. entre o número representativo da divisão quiáltérica e o número de tempos.

2ª - Mentaliza-se a figura quiáltérica que possa ser usada tantas vezes quantas o resultado do m.m.c. indica.

3ª - Marcam-se os tempos de tantas em tantas figuras resultantes quantas o número quiáltérico representa.

4ª - Executam-se as quiálteras de tantas em tantas figuras quanto o número de tempos indica.

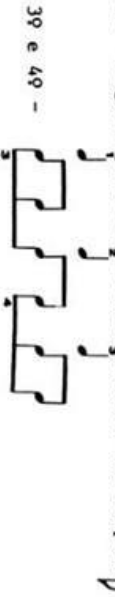
Exs.:



Quiáltera dividida em 3, em 2 tempos:

1ª - m.m.c. entre 3 e 2 = 6

2ª - figura quiáltérica usada 6 vezes em 2 tempos:



3ª e 4ª -

Conclusão: a primeira figura quiáltérica é executada no primeiro 3ª do 3ª tempo; a segunda, no terceiro 3ª do 1ª tempo; a terceira, no segundo 3ª do 2ª tempo.



Quiáltera dividida em 3, em 4 tempos.

1ª - m.m.c. entre 3 e 4 = 12

2ª - figura quiáltérica usada 12 vezes em 4 tempos: (4 está para 2 como 2 está para 1).



3ª e 4ª -

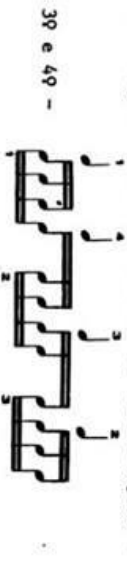
Conclusão: a primeira figura quiáltérica é executada no primeiro 3ª do 1ª tempo; a segunda, no segundo 3ª do 2ª tempo; a terceira, no terceiro 3ª do 3ª tempo.



Divisão em 4, em 3 tempos.

1ª - m.m.c. de 4 e 3 = 12

2ª - figura a ser usada 12 vezes em 3 tempos:



3ª e 4ª -

Conclusões: a primeira figura quiáltérica é executada no primeiro 4ª do 1ª tempo; a segunda figura quiáltérica é executada no quarto 4ª do 1ª tempo; a terceira figura quiáltérica é executada no terceiro 4ª do 2ª tempo; a quarta figura quiáltérica é executada no segundo 4ª do 3ª tempo.

Figura 296 Processo de resolução para facilitar a leitura das quiálteras em determinados casos (SCLIA, 1985, p. 94 e p. 95)

29 - SOLFEJOS

Figura 60 Solfejos com quíóteras – Apostila de PROM (FERREIRA, p. 29)

5.3.11 Acordes e Harmonia

A aplicação deste conteúdo com a turma se deu de forma semelhante ao trabalho realizado com intervalos. Inicialmente partimos da percepção da sonoridade das tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas. Paralelo a isso trabalhamos a percepção associada à escrita dos acordes. Em seguida acrescentamos também os acordes de 4 sons. Além desse aspecto, desenvolvemos atividades relacionadas à percepção da função que os acordes exercem nas tonalidades maiores e menores (funções tônica, subdominante e dominante).

Como este foi um dos últimos conteúdos a serem abordados no curso, não tivemos muitas aulas para desenvolver a percepção de acordes da mesma forma que fora aplicada no curso de Percepção Musical da professora MAF na UFRJ.

Contudo, os estudantes relataram a importância de se desenvolver uma percepção harmônica no curso de Percepção Musical pois é algo que se faz muito presente no cotidiano do músico e principalmente no universo da música popular.

Não houve nenhum procedimento exclusivo para a aplicação desse assunto. Os processos adotados foram os mesmos já descritos em outros tópicos deste capítulo.

5.4 Avaliação

A avaliação se deu de acordo com os seguintes processos:

- observação dos alunos no desenvolvimento das atividades;
- observação das reflexões feitas pelos alunos durante o processo de estudo da didática do método;
- elaboração de uma aula com base nas propostas de ES;
- análise dos planos de aula desenvolvidos e
- questionários semiestruturados sobre a percepção dos alunos a respeito da aplicabilidade do método.

Conforme descrito, ao final do período, cada aluno, com meu auxílio, elaborou um plano de aula de música contendo algum procedimento inspirado nas ideias de ES. Após isso cada um realizou sua aula juntamente à turma. Foi um momento bastante frutífero nesse processo de aprendizagem. Os alunos trouxeram propostas para serem aplicadas em aulas de Piano, de Canto Coral, de Percussão e também de Percepção Musical. Entre as características específicas do método ES que abordaram em suas aulas estavam: a resolução de quiálteras, a emissão de intervalos baseados em inícios de músicas, os exercícios e vivências rítmicas e as atividades de invenção (criação).

O aluno 1 propôs uma aula de piano onde abordaria uma improvisação no modo mixolídio. O estudante fez uma explicação sobre a construção da escala mixolídia, ressaltou a questão do centro de atração da escala e realizou com cada um exercícios de improvisação em que trabalhou aspectos como a noção de tempo, as divisões do tempo e a criação musical a partir daquela escala.

O aluno 2 propôs uma aula de percussão abordando a divisão do tempo em 4 partes e as possibilidades rítmicas resultantes dessa divisão. Utilizou o procedimento do método ES para a explicação a divisão do tempo e em seguida trabalhou a leitura de diversos ritmos possíveis com essa estrutura. Realizamos em seguida leituras rítmicas a uma e duas vozes. O estudante chamou a atenção ainda para a consciência do tempo e o entendimento do ritmo resultante na execução das leituras a duas vozes.

O aluno 3 apresentou uma aula pensada para uma turma de Canto Coral na qual o objetivo era desenvolver o estudo do solfejo. Utilizou uma partitura impressa e abordou procedimentos do método ES como a noção de tempo, a divisão do tempo e a associação dos intervalos a inícios de músicas para a afinação dos intervalos. Após a prática do solfejo realizamos a peça com a letra e divididos por vozes.

O aluno 4 elaborou uma aula pensada para uma disciplina de canto coral, mas que também pudesse ser aplicada em uma turma de Percepção Musical. O estudante teve como base uma melodia do livro *500 canções brasileiras* (PAZ, 2015). A partir dessa melodia o aluno criou uma segunda voz. Fizemos o solfejo das duas vozes onde o estudante abordou os conceitos de tempo, compasso, síncope e quiáltera segundo o método ES. Fez uma análise com a turma dos elementos musicais abordados naquelas melodias e finalizando realizamos a execução musical da canção divididos em duas vozes. A seguir a partitura da canção na voz 1 e a melodia criada pelo aluno na voz 2.

O aluno 5 realizou uma aula pensada para o ensino individual de bateria. A aula abordou a divisão do tempo em 2 e 3 partes partindo da explicação e vivência conforme o método ES e após isso foram realizadas leituras rítmicas contendo esses conteúdos.

5.5 Resultados

A partir do desenvolvimento desse trabalho, descrevo agora os resultados que observei de todo esse processo.

O primeiro ponto interessante a se destacar, e que já mencionei anteriormente é que nenhum dos cinco alunos conheciam o trabalho e a figura de ES apesar de terem relatado unanimemente terem passado por experiências semelhantes à que vivenciamos em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao trabalho com intervalos. Provavelmente, experiências essas desenvolvidas por professores que se inspiraram nas ideias de ES.

Entre as contribuições que os estudantes relataram sobre o estudo baseado nessa metodologia, os alunos 1, 2, 4 e 5 relataram que o estudo pelo método contribuiu muito para sua formação musical, destacando os seguintes pontos:

- incentivo à criatividade;
- não imposição de padrões (unidade de tempo, tonalismo etc);
- abrangência do método a temas de interesse na formação do músico vocacional;
- a quebra de vícios como o pensamento quaternário ou a semínima/ semínima pontuada como unidade;
- o entendimento global sobre a linguagem e a escrita musical;
- o desenvolvimento eficaz da leitura musical.

O aluno 3 comenta que esse estudo não contribuiu diretamente para sua formação em percepção musical. Entretanto, o mesmo alega que achou um excelente material para elaborar aulas e que aproveitou muito do que foi aprendido nessa disciplina em seu trabalho como professor e regente coral.

Sobre as lacunas ou pontos que poderiam ser melhorados no método da maneira como ele foi apresentado aos alunos, todos os estudantes alegaram não enxergarem pontos negativos ou frágeis na proposta pois o método pareceu-lhes bastante completo. Como sugestão para a aplicação desse método, o aluno 5 comenta que as atividades poderiam ser aplicadas de forma mais lenta, principalmente com alunos principiantes. Já o aluno 1 sugere que sejam feitas pesquisas e testes também com iniciantes que não tiveram ainda contato prévio com estudo de música.

Essas sugestões me parecem bastante plausíveis e seria enriquecedor para a área da Educação Musical uma pesquisa da aplicabilidade desse método no contexto da iniciação musical. Os resultados naturalmente trariam novas informações e percepções que contribuiriam para o aprimoramento dessa metodologia.

Nas citações a seguir, transcrevo a fala dos alunos em relação às suas percepções quanto ao estudo do método.

Sobre o repertório:

Acho que valoriza o fazer musical e contextualiza mais com a realidade e a nossa cultura. Mas é importante notar que não é um método isolado, mas sim uma grande contribuição para os métodos tradicionais (Aluno 1).

Acho que o método de Esther Scliar tem vantagens em relação a outros métodos que tive contato principalmente por abrir outras possibilidades que não centradas no tonalismo. O repertório abarcado pelo método inclui música erudita, música folclórica e também música da cultura popular brasileira. O método deixa o estudante mais bem preparado para diferentes práticas musicais. [...] Na minha opinião trata-se de um método bem eficaz, de resultados palpáveis e bem completo (Aluno 2).

Sobre os conteúdos:

O conteúdo é muito bem organizado. Acredito que o método desenvolve no aluno uma leitura mais eficaz (Aluno 3).

Ele (o método) é intenso, eu diria. Principalmente porque ele começa o estudo de alturas quebrando o tonalismo, o que eu considero super (sic) importante na percepção de intervalos. Nós já começamos a estudar música com alguns vícios e o método Esther Scliar tem essa capacidade de ir além (seja no uso da semínima como unidade de tempo, seja na escala tonal) (Aluno 4).

O método contribui para a quebra de “vícios” como o pensamento somente em quaternário ou em semínima valendo um tempo. Também contribuiu, particularmente, em minhas aulas particulares onde apresento as divisões do tempo em duas, três e quatro partes, mais esclarecedor (Aluno 5).

Meu primeiro pensamento foi na leitura. Uma forma de “ouvir” o que está escrito na partitura antes de ser tocado (Aluno 4).

Sobre os aspectos que mais chamaram a atenção nessa proposta:

Incentivar a criatividade e não impor padrões já de imediato (Aluno 1).

A visão de esgotar as possibilidades de um determinado assunto é um excelente aspecto para os que seguem a carreira musical [...] Acho interessante a discussão do conceito de cada elemento musical, ainda mais para quem ensinará (Aluno 5).

As invenções. Elas me deram mais vontade de compor músicas autorais (Aluno 4).

Comentários gerais:

Sempre gostei de ler partituras mas tinha um bloqueio. Depois desse semestre eu consegui sair disso e ter mais clareza na leitura (Aluno 4).

Foi bom desconstruir a ideia da semínima sempre como unidade. Fiquei encantado e consegui realizar (Aluno 4).

É rico ver um método brasileiro desses na universidade, geralmente nos primeiros períodos a gente só via Dalcroze, Kodaly, Orff. Seria legal se tivesse um livro com as atividades do método da Esther Scliar (Aluno 4).

Comecei a introduzir esse método nas minhas aulas no coro, adaptando. E isso foi interessante no meu coro, eles gostaram da associação dos sons dos intervalos a inícios de músicas. Isso eu destaco no método (Aluno 3).

Estou utilizando o método em minha atividade como professor de bateria, principalmente a parte das divisões do tempo, está me ajudando bastante (Aluno 5).

Todos os alunos relataram em suas visões sobre o ensino de percepção musical que a variabilidade de atividades, a aproximação com o repertório, a valorização do repertório do aluno e a possibilidade de uma aula

mais musical com mais atividades de performance e escuta são fatores que estimulam a aprendizagem e enriquecem as aulas.

Em suma, o que pude perceber ao longo desses anos estudando a didática da Percepção Musical de ES é que o trabalho proposto pelo professor deve ampliar o repertório musical do aluno e dar a ele ferramentas para uma percepção que satisfaça seus objetivos profissionais e dê base para ampliar sua escuta para as mais diversas manifestações musicais.

Foi isso que pude vivenciar nesse tempo enquanto aluno e monitor da professora MAF e posteriormente como professor da disciplina *Processos de Musicalização*. Nesse tempo fui convidado a refletir constantemente sobre os elementos da linguagem musical, rever antigos conceitos, criar novos, refletir sobre a minha escuta que era condicionada aos padrões do tonalismo, repensar toda uma forma de fazer, escutar e viver a música.

Como destaquei anteriormente, dificilmente um método de ensino será eficaz em sua totalidade e abarcará lacunas, podendo funcionar para algumas pessoas e para outras não. Portanto, as observações e descrições que faço sobre minha leitura e experiência com esse método podem não ser as mesmas em outras experiências com outros indivíduos. Todavia, optei por destacar as experiências positivas, pois além de terem sido a maior parte do que vivenciei, são elas que impulsionam a pensar, aprimorar, revisar e resgatar essa importante obra da pedagogia musical brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber pelo debate das diferenças entre os aspectos do ensino tradicional e do ensino proposto por ES para a Percepção Musical que o trabalho dessa educadora brasileira merece de todos nós maior apreciação e estudo pois pode oferecer ferramentas para o professor de Percepção Musical.

O músico e o educador musical na atualidade precisa de uma formação versátil (cf. REQUIÃO, 2002). Nesse âmbito, a disciplina Percepção Musical pode e tem o objetivo de contribuir para essa formação e para que isso aconteça o ensino precisa estar em consonância com a realidade musical e profissional dos estudantes.

Para que essa mudança de paradigma ocorra é preciso que nós pesquisadores e professores estejamos atentos e em profunda reflexão sobre a prática docente e as metodologias de ensino, buscando aprimorar as estratégias já consolidadas e também criando inovações para a nossa prática. Dessa forma, o professor terá um leque de possibilidades para sua atuação docente, certo de que a reflexão e o estudo das metodologias levará a um ensino-aprendizagem mais consistente.

Diante de tudo que foi exposto, concluo com base em minha experiência com a turma de PROM e em minha revisão bibliográfica, que na prática como professor é necessária a tomada de consciência a respeito dos aspectos que permeiam a disciplina como: repertório, ferramentas de trabalho, objetivos, métodos, perfil dos alunos, postura de atuação docente entre outras coisas. A partir dessa ponderação poderá o docente adequar sua prática às necessidades de seus alunos, estando sempre atento à questões cruciais como utilização de repertório variado, variados tipos de atividades, articulação das aulas com a bagagem musical dos estudantes e abordagem dos conteúdos musicais em sua totalidade. Assim, acredito que uma prática de ensino consistente não significa anular os preceitos dos métodos tradicionais, mas sim aproveitar as técnicas desses princípios acrescentando conteúdos, práticas,

técnicas e procedimentos significativos para a formação musical e dessa forma promovendo uma atualização do ensino.

Segundo Requião (2002) muitos estudantes de cursos superiores em música vão buscar saberes musicais fora da universidade justamente pelo fato de obter uma maior autonomia em seu percurso de formação e também pelos conteúdos que buscam aprender e que muitas vezes não são oferecidos no curso de graduação das instituições oficiais. Daí a importância dessa atualização do ensino.

A problemática que pode ser vista como uma disputa entre teoria e prática, está na verdade, na forma como conteúdos musicais são ensinados, não necessariamente dissociados da prática, mas associados a uma prática que não aquela reconhecida e desejada por estudantes (REQUIÃO, 2002, p. 65).

Essa discussão perpassa pela questão de alguns currículos que ainda reproduzem valores da cultura ocidental europeia como elementos primordiais da aprendizagem, questão já mencionada neste trabalho sobre as características dos métodos tradicionais. Podemos conferir isso em um depoimento de Benevenuto a Requião:

Eu próprio me sentia indo para a escola e não sendo preparado pro que eu via na minha frente acontecendo. Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo, mas nada associado à minha realidade (BENEVENUTO *apud* REQUIÃO, 2002, p. 66).

Transpondo esse debate para o foco desta pesquisa, percebe-se que ES foi uma educadora preocupada com as questões de seu tempo e suas propostas parecem bons aportes para o aprimoramento da Percepção Musical. Certamente, é preciso que se olhe para o método de ES com olhar crítico e reflexivo para que se consiga extrair as ideias adequando-as à realidade atual do ensino de música.

Por isso, creio que utilizar o método ES não seja seguir à risca o modo como a mesma lecionava, mas sim buscar em seus princípios subsídios para uma prática pedagógica substancial. A professora MAF afirma que em toda sua prática se considera fiel ao método ES mesmo tendo incorporado vários procedimentos próprios e modificado alguns. Segundo a mesma professora,

ES se tivesse vivido mais teria aprimorado esse método e incorporado outros elementos principalmente no que diz respeito à música popular.

Nesse sentido, creio que para aprimorar a utilização do método de ES é possível pensar na incorporação de uma gama maior de repertório da música atual, aproveitando ainda outros recursos que a tecnologia pode oferecer como buscar uma variabilidade de timbres para os exercícios. Ainda nesse segmento, penso que a utilização de instrumentos musicais variados e o estímulo à prática instrumental e vocal nas aulas são aspectos que podem ser mais explorados a fim de proporcionar um ensino ainda mais próximo da realidade musical.

Como Scliar mesmo afirmava, o método deve ser algo dinâmico, em constante construção e aperfeiçoamento. Por isso também penso que se viva fosse, Scliar já teria incorporado novas técnicas, abordagens e repertório musical em sua metodologia pois seu compromisso era pensar a música e o ensino de música de seu tempo.

Concluo que as ideias trazidas por ES para o ensino musical superam as críticas relacionadas às formas tradicionais de ensino em percepção musical sem deixar de aproveitar alguns procedimentos usuais dessa tendência pedagógica que não podem ser deixados de lado na prática de ensino.

Em tese, é possível observar que o ensino de música em geral vive uma constante reformulação e os autores e pesquisadores afirmam veementemente a importância de promover uma prática em que o estudante vivencie a música em sua totalidade por meio da performance, da apreciação e também da criação musical, atividades fundamentais para que o estudante se relacione com a música de uma maneira completa. Para mais, especificamente em Percepção Musical, é preciso que as atividades contemplem a música para além dos materiais sonoros, abrangendo o fenômeno musical em sua totalidade: seus materiais, caráter expressivo, forma e valor (cf. SWANWICK & TILLMAN, 1986; SWANWICK, 1988; SWANWICK, 1994).

A abordagem mais técnica dos materiais da música é apenas um dos lados de um espectro mais amplo da significação musical que inclui dimensões da expressão, forma e também transcendência (GROSSI, 2001, p.54).

Desse modo, a Percepção Musical como disciplina vai trabalhar no aluno as capacidades de “perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música” (BERNARDES, 2001, p.74).

É nesse sentido que as proposições de ES trazem subsídios para a prática dessa disciplina unindo aspectos tradicionais a uma forma contextualizada do ensino de música. É um método que estimula a reflexão, a criação, a autonomia do estudante. ES pretendia tornar o processo de aprendizagem da linguagem musical uma coisa “viva” que se aproximasse mais da música tal como nós a vivenciamos.

Seus ex-alunos e amigos foram unânimes na “visão” de que ela era uma grande pensadora e compreendia a música como uma das formas de manifestação da arte, refletindo as ideias e as mudanças do pensamento. Suas aulas pareciam ter como objetivo que a percepção do aluno fosse capaz de associar os conteúdos com a realidade e de fazer novas conexões (BRANCO, 2010, p. 80).

São vários os depoimentos de ex-alunos e amigos a respeito das qualidades de ES como educadora (cf. MACHADO, 2002). A mesma valorizava a vivência musical de seus alunos, buscava proporcionar uma variedade de experiências musicais desde a percepção até a análise e criação, isso se reflete em suas propostas de ensino.

Outrossim, é interessante notar que apesar de ser uma professora com formação clássica e graduada em instituição formal de ensino de música, não tinha preconceitos estilísticos e buscava ampliar seus horizontes e conhecer outras linguagens, daí seu contato e interesse com a música popular. Sobre isso, Paulinho da Viola observa em seu depoimento a Machado (2002):

A Esther tinha um trânsito muito grande na área de música popular porque muitos artistas de música popular começaram a estudar com ela, muitos interessados em conhecer música. Eu já tinha estudado música antes e aí me ofereci como aluno dela. Nós conversávamos sobre tudo que se relacionava com música e mais outros inúmeros assuntos. [...]Por exemplo, uma das coisas que eu lembro é de ter conversado com a Esther e descoberto nela, não um ressentimento, mas uma certa frustração por ter tido a formação que ela teve, que não incluía a música popular. Ela se ressentia um pouco disso e queria ter uma experiência maior junto à música popular que ela não tivera antes como experiência, isso ela deixava transparecer às vezes. [...] Por outro lado, ela também passou a se aproximar da música popular, e isso eu sinto que foi com a experiência dela com os músicos populares que tiveram aula com ela (MACHADO, 2002, p.193).

Em suma, minha busca pelos princípios trazidos por ES se sustenta no fato de acreditar nos aportes que seu método e seus materiais podem oferecer para o processo de ensino-aprendizagem em Percepção Musical e porque não para o ensino de música em geral?

Desde o período em que lecionou (1963-1975), ES apresentava concepções diferentes daquelas que predominavam no ensino de música vigente nas escolas e conservatórios de música daquela época no Rio de Janeiro e já pensava em uma reformulação do ensino, produzindo suas apostilas e detalhados planos de aula nos quais baseava sua prática.

O desenvolvimento dessa pesquisa objetivou descrever e analisar a aplicabilidade do método ES em uma experiência com estudantes do curso de Licenciatura em Música. Reafirmando a necessidade de se pensar as metodologias e práticas de educação musical também para o ensino superior.

A partir desse trabalho busco ainda resgatar e divulgar uma preciosa contribuição para a educação musical brasileira e apontar ainda possibilidades de aplicação dessa metodologia em turmas de Percepção Musical. A motivação principal para a elaboração desta pesquisa foi o receio de que as ideias de ES caiam no esquecimento da Educação Musical brasileira.

Com isso, o relato da aplicação desse método no contexto do ensino superior em música tem como objetivo contribuir para futuras reflexões acerca do ensino de Percepção Musical e ainda servir de material disponível para a prática docente nessa disciplina.

Portanto, por meio deste estudo espero colaborar para que professores conheçam possibilidades de se pensar a prática pedagógica em Percepção Musical. Não pretendo afirmar que o método ES seja o único possível para esse fim entretanto as ideias aqui expostas podem servir como inspiração para se pensar em novas práticas ou abordagens do ensino musical.

Ressalto de que os resultados e análises aqui expostos foram aqueles verificados durante o processo de envolvimento com a pesquisa, entretanto a ótica trazida não significa que é a única nem sequer pretende garantir a verdade definitiva sobre o objeto de pesquisa.

Durante a coleta e análise dos dados desse estudo, deparei-me com as apostilas de análise de ES que mais tarde resultaram no livro *Fraseologia Musical* (SCLIAR, 1982), ainda no contato com os planos de aula da educadora no período de atuação na Pro Arte encontrei diversos procedimentos didáticos para a disciplina de Análise Musical. Tenho conhecimento de um trabalho acerca desse método, desenvolvidos pela professora Elba Braga Ramalho (BRAGA RAMALHO, 2011), contudo acredito que esse pode ser um rico material para novas pesquisas.

Tenho recebido relatos de colegas ex-alunos da professora MAF que estão utilizando essa metodologia em suas práticas como professores. Espero a partir desse estudo realizar novas pesquisas e experiências em outros contextos e realidades a fim de conhecer outras possibilidades dentro do campo do ensino e aprendizagem musical.

Além desse material, uma observação feita pelos alunos da disciplina de PROM me fez refletir sobre um possível desdobramento dessa pesquisa que seria a verificação da aplicabilidade deste método em turmas de alunos iniciantes em música a fim de observar quais seriam os resultados e impactos do trabalho nessa circunstância. Algo que até então não é encontrado nas pesquisas que abordam o método de ES.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (mestrado em Música). 243p. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Flávia. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação). 149p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARBOSA, Cacilda Borges. *Estudos de ritmo e som. 1º ano*. Rio de Janeiro © by Cacilda Borges Barbosa, 1982.

BERNARDES, Virgínia Helena. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2000.

BHERING, Cristina. *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2003.

BONA. *Método de Teoria Musical elementar e Solfejo*. Copyright by Congregação Cristã no Brasil. Revisão Fevereiro de 2009.

BRAGA RAMALHO, Elba. *Esther Scliar: uma vida para a música*. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.), *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016, p. 161 – 182.

_____. (org) *Método de análise musical de Esther Scliar*. Tese (Pós-Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BRANCO, Cristine M. L. *O método de Esther Scliar para o ensino da Teoria Musical: Características didáticas fundamentais*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, 2010.

_____. *O método Esther Scliar de Teoria Musical: uma contribuição para a música do século XX*. In: *Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM*. São Paulo, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo. Cortez, 2000.

GROSSI, Cristina de Souza. *Avaliação da percepção musical na perspectiva*

das dimensões da experiência musical. Revista da ABEM, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento elementar para músicos*. São Paulo, Ricordi Brasileira, 1975.

HOLANDA, Joana Cunha de. *Eunice Katunda (1915-1990) e Esther Sciliar (1926-1978): Trajetórias Individuais e Análise de 'Sonata de Louvação' (1960) e Sonata para Piano' (1961)*. Tese de Doutorado: UFRGS, 2006.

MACHADO, Maria Aparecida G. *Esther Sciliar: um olhar perceptivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MASCARENHAS, Mário. CARDOSO, Belmira. *Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo*. V.1, 8 ed. Irmãos Vitale Editores, Rio de Janeiro, 1973.

MED, Bohumil. *Solfejo*. Brasília: Musimed, 1980.

_____. *Ritmo*. Brasília: Musimed, 1986.

_____. *Teoria da música*. Brasília: Musimed, 1996.

NASCIMENTO. Frederico, SILVA. José Raimundo. *Método de Solfejo*. Nova Edição Revista. 1º Ano. Carlos Wehrs & Cia. Ltda. Rio de Janeiro. 1939.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. 2008

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

_____. *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PANARO, Pablo. *O processo da percepção musical como processo de representação social*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes. 2011.

_____. *Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas*. In: Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música I, 2010, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p.360-369.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e*

tendências. 2 ed. Brasília, Editora MusiMed, 2013.

_____. *500 canções brasileiras*. 2 ed. Brasília, Editora MusiMed, 2010.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POLLAK, *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REQUIÃO, Luciana P. de S. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, 2002.

SCLIAR, Esther, 1926-1978. *Elementos de teoria musical*, 2. ed. S. Paulo: Ed. Novas Metas, 1985.

_____. *Solfejos progressivos*. Rio Grande do Sul: Goldberg Edições Musicais, 2003.

_____. *Elementos de teoria musical: caderno de exercícios*. São Paulo: Novas Metas: 1987

_____. *Fraseologia Musical*. São Paulo: Novas Metas, 1982.

SANTOS, R. M. S. *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música*. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. GT de Currículo - ANPED. Campinas: UNICAMP, 2012.

SOBRINHO, Fernando P. S. *O método Esther Scliar: uma alternativa para o ensino de Percepção Musical*. In: Anais do X Encontro Regional Sudeste da ABEM. Rio de Janeiro, 2016.

SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. *The sequence of musical development: a study of children's composition*. British Journal of Music Education, 3 (3), pp. 305-309, 1986.

TEIXEIRA, Jaderson. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

VILLA-LOBOS, H. *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. V.1. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1976.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fernando Pereira da Silva Sobrinho

Resultados das entrevistas de Otutumi (OTUTUMI, 2008, p.68 - 88)

RIO DE JANEIRO

2017

- 1) Dificuldades encontradas pelos docentes:
 - a) grande desnível de conhecimento numa classe: heterogeneidade da turma.
 - b) motivar os alunos ao estudo (conseguir que os alunos estudem)
 - c) não se influenciar pela tendência mecanicista (contextualizar o ensino)
 - d) critérios de avaliação

- 2) Ações para superação das dificuldades:
 - a) aulas extraclasse: monitoria, plantão
 - b) cuidados com o material: grau de dificuldade progressiva, exemplos musicais do repertório, livros com áudio, adaptação do material, adoção de livro.
 - c) não restringir música: utilização de diferentes gêneros, repertório variado
 - d) trabalhos para casa: ditados e exercícios
 - e) realização de testes de proficiência (para adequar o nível do aluno à disciplina)
 - f) avaliação com diferentes focos: variadas frentes, individual e/ou coletivas.
 - g) iniciar o conteúdo do zero
 - h) incentivo a experiências musicais: expor-se a diferentes práticas, pensar a percepção a todo momento.

- 3) Observações sobre os alunos:
 - a) perfis muito diferentes além de diferentes objetivos e interesses
 - b) incomodam-se com a heterogeneidade da turma
 - c) falta disciplina
 - d) rendimento: três faixas (alguns são ótimos, outros nem tanto, outros têm muita dificuldade), em geral o nível é bom, há poucas reprovações, os alunos que chegam com experiências musicais variadas têm melhor rendimento

- e) estudo e dificuldades: falta de estudo, com o estudo se desenvolvem, a disciplina não é fácil, desistência ou perseverança por parte dos alunos, alunos não dispostos
 - f) o que os alunos pensam sobre ouvido: Pré-conceitos (de que o ouvido não é bom), facilidade inata (alguns acham que uns tem facilidade e outros não e isso é inato)
- 4) Comentários dos docentes sobre o ouvido absoluto
- a) Conceitos: existem diferentes níveis de ouvido absoluto
 - b) Limitações e inconvenientes: A variação de afinação causa desconforto para aqueles que têm ouvido absoluto, os alunos que têm ouvido absoluto têm dificuldade na enarmonização de notas escrevendo ou tocando, eles não ouvem o contexto musical e sim as notas isoladas.
 - c) Vantagens: Ouvem alturas exatas, têm facilidade nos ditados melódicos.
 - d) Alunos com ouvido absolutos: Os professores percebem e reconhecem alguns; percebem que os alunos orgulham-se de sua habilidade; geralmente esses alunos são bons e vão bem na disciplina; os professores não enfatizam os alunos com ouvido absoluto
 - e) Desenvolvimento do ouvido absoluto: Dúvidas sobre como isso acontece, existem livros e autores que falam do desenvolvimento do ouvido absoluto porém os professores não acham que esse é um ponto necessário.
 - f) ouvido relativo: É bem aceito pelos professores, Eles acreditam que o ouvido relativo bem desenvolvido é excelente e às vezes melhor para a pessoa do que o ouvido absoluto.
- 5) Qualidades para um bom professor da disciplina:
- a) Habilidades técnicas: tocar piano, ter boa técnica vocal, ter noções de regência, ser bom em harmonia, ter um bom ouvido (não necessariamente o absoluto)
 - b) Domínio do conteúdo: Conseguir realizar o que ensina aos alunos;
 - c) Vivência musical: Inspirar a parte musical do aluno, ser um músico prático.

- d) Visão pedagógica: Ser aberto a toda música; saber transmitir o conteúdo; noção macro-micro (da linguagem musical); ter cuidado com as farsas (trabalhar conteúdos que não vão ocorrer na prática musical)
 - e) Aspectos pessoais: Sensibilidade; Interesse por essa prática; Ser dedicado e exemplar (investir nos alunos);
- 6) Opiniões sobre o ensino da Percepção Musical:
- a) Existem diferentes aprendizagens em percepção
 - b) Não é só estudo mas também bagagem musical
 - c) Treino e compreensão: sem desvincular (contextualizar o treino)
 - d) Questionam o nome da disciplina
 - e) Precisam resolver os problemas dos alunos na graduação (principalmente daqueles que nunca tiveram contato com esse tipo de estudo)
 - f) Antes da graduação: falta de cursos preparatórios; problemas na seleção do vestibular que ainda não dá conta da heterogeneidade
 - g) A disciplina na universidade: Consideram uma disciplina prática; Exige muito do professor pois ele têm que estar ali o tempo todo com o aluno; Na maioria das vezes o professor de Percepção não é exclusivo dessa disciplina, ele é de outra área e ministra complementarmente a disciplina Percepção Musical; os professores sentem um tom de segundo plano com a disciplina apesar de acreditarem em sua importância; A presença do mesmo professor nos diferentes semestres é decisiva para a continuidade do trabalho e o desenvolvimento do aluno; Acreditam que deve haver uma unidade no programa e nos métodos de ensino;
 - h) Aspectos pedagógicos importantes: Utilizar diversidade de timbres; Música na aula (utilizar sempre obras do repertório); ter um material preparado; Utilizar materiais brasileiros; O trabalho em sala de aula é insubstituível pois estudar no computador tende a levar as pessoas à dispersão; é importante ter um feedback dos alunos;
 - i) Autorreflexão: Cada professor analisa sua prática pedagógica.

- j) Ensino hoje: Alguns dizem não conhecer outras realidades e já outros dizem ter melhorado muito e estar em direção à experiência musical completa.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fernando Pereira da Silva Sobrinho

Quadro dos materiais didáticos listados por Otutumi (2008) até o ano de 2005⁴⁶.

RIO DE JANEIRO

⁴⁶ É importante ressaltar que a autora não incluiu nessa lista os livros-compêndio de teoria, mantendo o foco naqueles que seguem na linha de atividades práticas e em aspectos perceptivos.

2017

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

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fernando Pereira da Silva Sobrinho

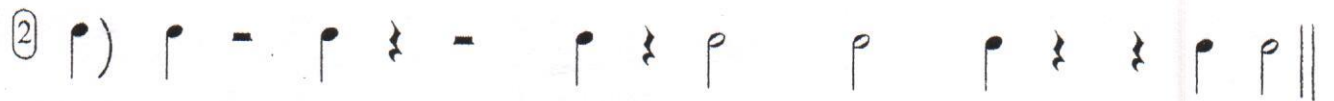
Apostila de PROM

RIO DE JANEIRO

2017

Durações - 1. Tempo e seus múltiplos

Leituras



2 - Divisão do tempo em duas partes

2 tempos a i

d)

Leituras

①

②

③

④

2 A - Tabela

Semitom ascendente – Naquele tempo, Savatage, As time goes by (tema de Casablanca), Faltando um pedaço, Samurai, Ela é carioca, Apelo, Este seu olhar, Fascinação, Yellow submarine, O barquinho, Homenagem ao malandro, Baila comigo.

Erudito – Berceuse

Folclore: Meu limão, meu limoeiro, Carneirinho, Pirolito que bate, bate.

Semitom descendente – Vassourinha, Nada além, Cotidiano, Linha do Equador, New York, New York, João e Maria, Anos Dourados, Love of my life, Tico-tico no fubá, Apanhei-te cavaquinho, Rush (Banda)

Hino – Hino à bandeira

Erudito – Pour Elise

Tom ascendente – Açaí, Asa branca, Aquarela brasileira, Em algum lugar do passado, Unforgettable, melody, Noites cariocas, Autumn leaves, Só danço samba, Meu bem querer, Amor índio, Índia, Tocando em frente, Heaven can wait (Iron Maid), Retrato em preto e branco, Coisa mais linda.

Erudito – Jesus alegria dos homens, Trem de ferro

Folclore – Frère Jacques, Borboletinha, Passa, passa gavião.

Tom descendente – Carinhoso, Pela luz dos olhos teus, Quero ver você não chorar, Vamos fugir, Coração de estudante, Hino ao amor, The trooper (Iron Maid), Sina (Djavan), Corcovado, Samba do avião, Pétala, Flor amorosa, Yesterday, Esse amor, Quase um segundo.

Erudito – Promenade (Mussorgski)

Folclore – Atirei o pau no gato, O primeiro Natal, Tengo, tengo tengo...

3 - Colcheia

①) ρ γ γ ρ ρ γ γ ρ ρ γ γ ρ ρ ρ ρ ρ ρ ρ ρ

②) ρ

③) ρ

④) ρ

⑤) ρ


⑥) ρ

⑦) ρ

5 - Leituras

- ① p) r r r r r r - r r r r z r r r r ||
- ② r) r r r - z r r r r z r - r z r r r r ||
- ③ r) r r r r r r z r r r r r r r r r r r r ||
- ④ r) r ||
- ⑤ r) r ||
- ⑥ r) z r r r r r z r r r r r - r r r r r r - r ||
- ⑦ r) r ||

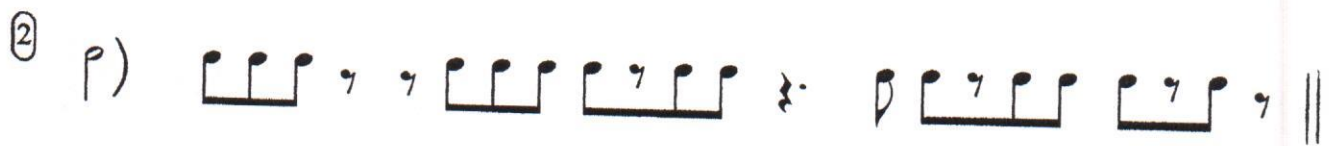
6 - Divisão do tempo em 4 partes

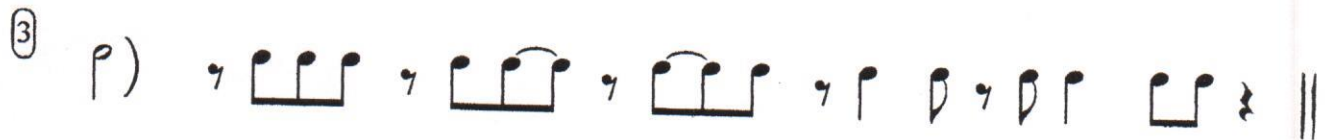
d) 



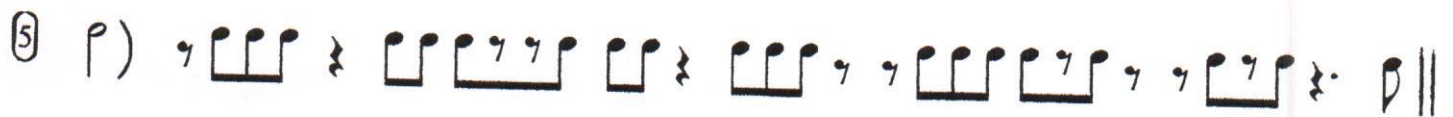
leituras

① 

② 



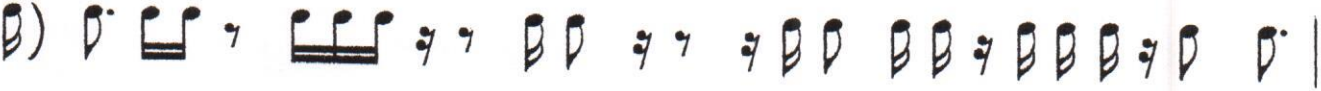

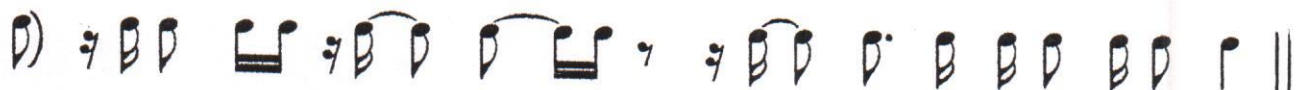

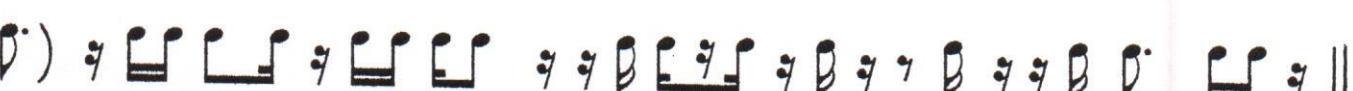
③ 

④ 

⑤ 

7 - semicolcheia

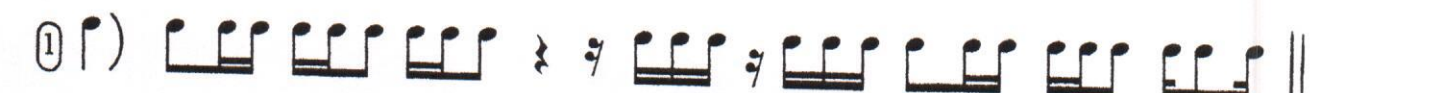





Leituras

- ①) 
- ②) 
- ③) 
- ④) 
- ⑤) 
- ⑥) 
- ⑦) 

8 - divisão do tempo em 4 partes


1) 

Leituras

- ① 1) 
- ② 1) 
- ③ 1) 
- ④ 1) 
- ⑤ 1) 
- ⑥ 1) 


9 - Divisão do tempo em 3 partes

① P.) r r r r r - r r r r r r - r r ||

② P.)  ||

③ P.)  ||

④ P.)  ||

⑤ P.) r r r r -  ||

⑥ P.)  ||

⑦ P.) r r r  ||

10 - LEITURAS

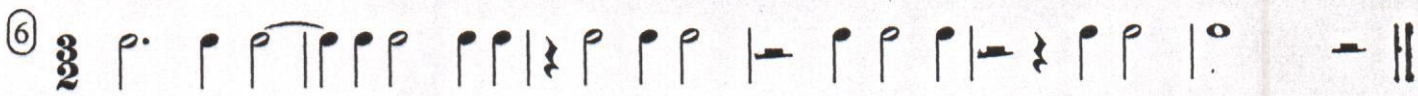
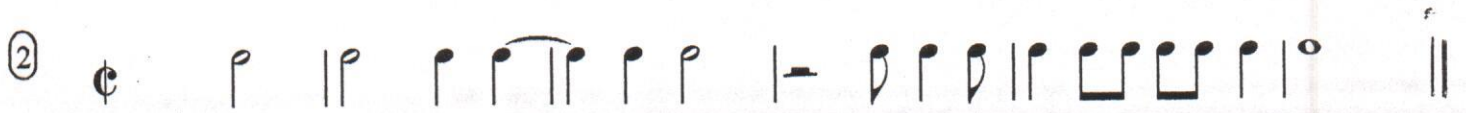


11 - Compassos

(simples)

No. De tempos	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1/1	2/1	3/1	4/1	5/1	6/1	7/1	8/1
1/2	1/2	2/2	3/2	4/2	5/2	6/2	7/2	8/2
1/4	1/4	2/4	3/4	4/4	5/4	6/4	7/4	8/4
1/8	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
1/16	1/16	2/16	3/16	4/16	5/16	6/16	7/16	8/16
1/32	1/32	2/32	3/32	4/32	Etc.			
1/64	1/64	2/64	3/64	etc.				

12 - compassos



13 - compassos - leituras



15 - modos - leituras



Compassos

(simples)

No. De tempos	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2/1	3/1	3/1	4/1	5/1	6/1	7/1	8/1
1/2	1/2	2/2	3/2	4/2	5/2	6/2	7/2	8/2
1/4	1/4	2/4	3/4	4/4	5/4	6/4	7/4	8/4
1/8	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
1/16	1/16	2/16	3/16	4/16	5/16	6/16	7/16	8/16
1/32	1/32	2/32	3/32	4/32	Etc.			
1/64	1/64	2/64	3/64	etc.				

18 compassos compostos

①



②



③



④



⑤



Detailed description: The image shows five numbered musical exercises, each consisting of two staves of music. Exercise 1 is in 6/8 time and features a melodic line with a repeat sign and first/second endings. Exercise 2 is in 6/16 time and consists of a continuous eighth-note pattern. Exercise 3 is in 4/4 time and features a melodic line with a dotted half note. Exercise 4 is in 3/8 time and features a continuous eighth-note pattern. Exercise 5 is in 12/8 time and features a melodic line with a dotted half note.

19 - Alterações

① 

② 

③ 

④ 

⑤ 

⑥ 

⑦ 



20 - Intervalos (simples)

n. de tons	0	1/2	1	1 1/2	2	2 1/2	3	3 1/2	4	4 1/2	5	5 1/2	6
n. de notas	1 ^a J	1 ^a aum	1 ^a supraum										
1													
2	2 ^a dim.	2 ^a m	2 ^a M	2 ^a aum.	2 ^a supraum								
3		3 ^a subdim.	3 ^a dim.	3 ^a m.	3 ^a M	3 ^a aum.	3 ^a supraum						
4				4 ^a subdim.	4 ^a dim.	4 ^a J	4 ^a aum	4 ^a supraum					
5						5 ^a subdim	5 ^a dim.	5 ^a J	5 ^a aum.	5 ^a supraum			
6							6 ^a subdim	6 ^a dim.	6 ^a m.	6 ^a M	6 ^a aum	6 ^a supraum	
7									7 ^a subdim.	7 ^a dim.	7 ^a m.	7 ^a M	7 ^a aum
8											8 ^a subdim	8 ^a dim.	8 ^a J

Intervalos - classificação

①

Exercise 1: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in G major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

②

Exercise 2: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in D major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

③

Exercise 3: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in E major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

④

Exercise 4: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in F major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

⑤

Exercise 5: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in C major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

Exercise 6: Two staves of music. The top staff is in C major and the bottom staff is in G major. Both contain eighth-note intervals with slurs.

INTERVALOS

1) 2)

3) 4)

5) 6)

7) 8)

9) 10)

11)

12)

13)

14)

Ditado

23 intervallos

1)

2)

3)

4)

5)

Escalas

Maiores e menores

MAIORES	Dó b	Sol b	Ré b	Lá b	Mi b	Sib	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #
ARMADURAS	7 b	6 b	5 b	4 b	3 b	2 b	1 b	0	1 #	2 #	3 #	4 #	5 #	6 #	7 #
MENORES	Lá b	Mi b	Si b	Fá	Dó	Sol	Ré	Lá	Mi	Si	Fá #	Dó #	Sol #	Ré #	Lá #

①



②



③



④



26 - solfejos

① 

② 

③ 

④ 

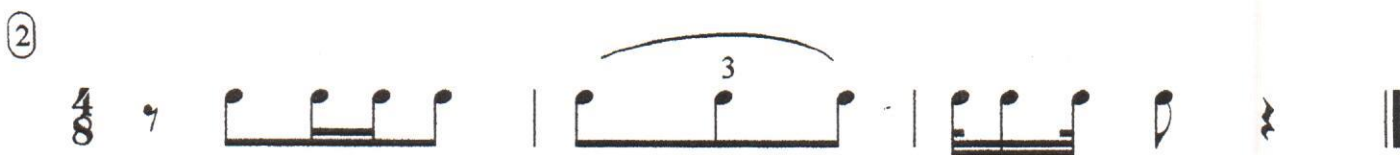
⑤ 

⑥ 



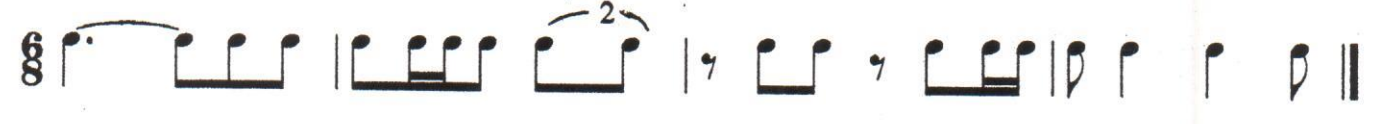



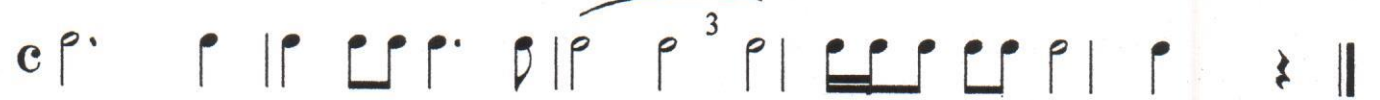
⑦ 



27 - quiáltteras - resolução pelo m.m.c



28 - Leituras - quiáleras

- ① $\frac{3}{4}$ 
- ② $\frac{4}{8}$ 
- ③ $\frac{6}{8}$ 
- ④ $\frac{2}{4}$ 
- ⑤ $\frac{5}{8}$ 
- ⑥ $\frac{3}{4}$ 
- ⑦ c 

29- SOLJEJOS

① 

② 

③ 

④ 

⑤ 





30 - leituras

① 

② 

③ 

④ 

⑤ 

⑥ 

⑦ 

31 - SOLFEJOS - MODULAÇÃO



Venezuela



V. Lobos



Xodó

Dominguinhos

Soprano

Alto

Musical notation for the first system, measures 1-7. The Soprano part is on a treble clef staff and the Alto part is on an alto clef staff. Both are in the key of D major (two sharps) and 2/4 time. The music consists of a series of eighth and quarter notes, with a repeat sign at the beginning of each line.

S

A

Musical notation for the second system, measures 8-16. The Soprano part is on a treble clef staff and the Alto part is on an alto clef staff. Both are in the key of D major (two sharps) and 2/4 time. Measure 8 is marked with a '1' and a first ending bracket. Measure 9 is marked with a '2' and a second ending bracket. The music continues with eighth and quarter notes.

S

A

Musical notation for the third system, measures 17-24. The Soprano part is on a treble clef staff and the Alto part is on an alto clef staff. Both are in the key of D major (two sharps) and 2/4 time. Measure 17 is marked with a '17'. The music concludes with a fermata and the instruction "D.C. al Fine" written above the Soprano staff and below the Alto staff.