

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

YAGO SOUZA DULLENS

O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL NA UNIRIO:
EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE AS
ÓTICAS DE ENSINO DE ERMELINDA PAZ
E OS ESTUDOS DE CRISTIANE OTUTUMI

RIO DE JANEIRO
2018

YAGO SOUZA DULLENS

O ensino da Percepção Musical na UNIRIO:
Em busca de um diálogo entre a ótica de ensino de
Ermelinda Paz e os estudos de Cristiane Otutumi

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos,
Centro de Letras e Artes da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a conclusão do curso de Licenciatura
em Música, sob a orientação da professora Ms.
Cibeli Reynaud.

RIO DE JANEIRO
2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a:

Minha família pela construção de minha base,

Meus amigos pela edificação de meus princípios,

Meus professores por enxergarem janelas em minhas lacunas,

Minha fé por me proteger do sol,

E, singularmente, minha tia Nayana.

RESUMO

DULLENS, Yago. *O ensino da Percepção Musical na UNIRIO: Em busca de um diálogo entre a ótica de ensino de Ermelinda Paz e os estudos de Cristiane Otutumi*. 2018. Monografia (Licenciatura em Música) - Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta monografia tem por objetivo averiguar a presença dos cinco pontos do ensino tradicional da Percepção Musical, identificados por Cristiane Otutumi, na prática docente da disciplina no IVL/UNIRIO. O trabalho apresenta três capítulos. O primeiro deles é dedicado à compreensão dos cinco pontos citados anteriormente, onde é contextualizada a discussão que está acontecendo no Brasil sobre o ensino da Percepção Musical nos últimos anos. No segundo é exposto o que foi coletado a partir da entrevista realizada com a pesquisadora e professora Ermelinda Paz. A entrevista foi semiestruturada com oito perguntas que buscaram focar sua metodologia de ensino em seus 22 anos de atuação como docente de Percepção Musical no IVL/UNIRIO. No terceiro capítulo é apresentado o contraponto entre os estudos de Otutumi e os relatos de Paz, tentando, assim, criar um diálogo entre essas duas professoras.

Palavras-chave: Percepção Musical. Música – Ensino Superior. Ensino Tradicional. Prática Pedagógica.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro da entrevista com a professora Ermelinda A. Paz	50
APÊNDICE 2 – Transcrição completa da entrevista com Ermelinda A. Paz	52

LISTA DE ABREVIATURAS

IVL	Instituto Villa Lobos
OEA	Organização dos Estados Americanos
PEM	Percepção Musical
THE	Teste de Habilidade Específica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 OS ESTUDOS DE CRISTIANE H. V. OTUTUMI SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	12
1.1 Contexto da discussão	12
1.2 Os cinco pontos identificados por Otutumi	15
1.2.1 Repertório e material musical	16
1.2.2 Concepção pedagógica	17
1.2.3 Ferramentas de trabalho	19
1.2.4 Objetivo da disciplina	20
1.2.5 Atuação do professor	22
1.3 Considerações	25
2 ENTREVISTA COM ERMELINDA A. PAZ	26
2.1 Quem é Ermelinda A. Paz	26
2.2 Sobre o depoimento de Paz	27
2.3 A Entrevista	28
3 UMA PONTE ENTRE AS ÓTICAS DE OTUTUMI E PAZ	32
3.1 Uso predominante do repertório europeu	33
3.2 Ensino fragmentado da música	36
3.3 Uso do solfejo e ditado como ferramentas principais das aulas de Percepção Musical	38
3.4 Percepção Musical para o treinamento	40
3.5 Professor corrige por gabarito	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	50
Apêndice A – Roteiro da entrevista com a professora Ermelinda A. Paz	50
Apêndice B – Transcrição completa da entrevista com Ermelinda A. Paz	52

INTRODUÇÃO

Em meus anos como aluno do curso de Licenciatura em Música, tive contínuas dificuldades ao estudar para a disciplina Percepção Musical. Felizmente, é comum questionamentos surgirem dos tropeços. Por ter iniciado meus estudos no campo da música em uma escola informal, só tive contato com as práticas musicais formais, e atreladas à partitura, poucos meses antes da realização do Teste de Habilidade Específica (THE) no ano de 2013.

Os exercícios das aulas preparatórias que frequentei e as questões de prova que me foram aplicadas anteriormente à faculdade possuíam o mesmo caráter: reprodução de solfejos, realização de ditados, reconhecimento de acordes, encadeamentos e intervalos. No que tange a minha experiência, esta prática de ensino me pareceu possuir grande peso na alfabetização musical, tendo como finalidade desenvolver a relação entre músico e partitura. Quando passei a estudar na universidade, me deparei com a mesma forma de ensino que me foi previamente apresentada.

Por conta deste modo de ensino, passei a enxergar a música tão somente como nota e ritmo, analisando racionalmente toda peça que escutava e desmerecendo músicas que tinham um grau menor de complexidade harmônica e melódica. Performance, contexto histórico, estética e timbre, como eram postos de lado naquele molde de avaliação de aprendizagem da Percepção Musical, me passavam despercebidos ao escutar músicas, e o que, paradoxalmente, me instigava era uma partitura repleta de notas, virtuosismos e polirritmias. Por ser compositor, me vi acorrentado às complexidades musicais e em busca de uma perfeição aflitiva. Meu vocabulário e linguagem musical se restringiram aos moldes eurocêntricos de análise da música.

Com isso, passei a me questionar sobre uma nova abordagem das aulas de Percepção Musical. Questionava se era possível uma metodologia que abrangesse e assimilasse o treino racional com uma prática pautada na musicalidade. Sendo assim, ao buscar textos com temas como linguagem musical, pude identificar que nos últimos vinte anos houve um aumento considerável no número de pesquisas focadas na prática pedagógica da disciplina Percepção Musical no ensino superior do Brasil. Os trabalhos encontrados fundamentavam as ideias e

ideais de que a prática da percepção musical está de certo modo engessada. De acordo com Panaro:

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.16).

Otutumi (2013b) corrobora com a reflexão exposta na dissertação de Panaro quando nos diz que:

Vejo essa ressonância como algo significativo, primeiramente, por gerar um chamamento a uma renovação de atitudes na área. E, por outro lado, também interpreto como ponto a ser cuidado. Até que medida um modelo, no qual fomos educados, deve ser considerado ou excluído nas nossas ações de ensino? Estamos avançando nas questões e propostas sobre a matéria? (p. 187)

Acredito ser necessário ressaltar que, apesar do ensino por si só ser um objeto de estudo e merecer renovações, é importante não se precipitar e desmerecer tudo que já foi feito anteriormente. Até porque é bastante provável que a maior parte dos autores que fomenta as críticas e discussões tenha estudado através da abordagem mais tradicional de ensino.

Otutumi apresenta em seu artigo *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos* cinco pontos que encontrou presentes em seus estudos em torno da produção acerca do ensino da Percepção Musical, a saber:

(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 (2013b, p.171).

Assim, para atingir o objetivo de averiguar a presença dos cinco pontos do ensino tradicional da Percepção Musical, identificados por Otutumi, na prática docente da disciplina no IVL/UNIRIO, esta monografia foi organizada em: Introdução, três capítulos,

Considerações finais e Apêndices. Ao longo desse percurso, buscamos descrever brevemente os resultados dos estudos de Cristiane Otutumi acerca do ensino da Percepção Musical e analisar as metodologias de ensino utilizadas por Ermelinda Paz, sob a ótica destes cinco tópicos do ensino tradicional da Percepção Musical, para tentar chegar, por fim, a responder se eles estão presentes na prática docente da disciplina no IVL/UNIRIO.

No primeiro capítulo desta pesquisa, os cinco pontos que são apontados por Otutumi (2013b) servem, com a devida prudência, de guias para as discussões a respeito da reprodução das práticas de ensino da escola tradicional. Com a emergente produção de estudos sobre o engessamento da Percepção Musical, é identificável um sentimento de busca por um refinamento pedagógico.

Fomentar discussões locais e continuar a levar este debate para realidades cotidianas me parece ser de extrema importância, e, de acordo com Otutumi, “trazer abertamente os relatos de professores da área, em suas inquietações e argumentações, proporciona um outro âmbito de discussão, que além de fazer interagir por uma certa identificação com essas realidades, pode estimular outras ideias e conexões” (OTUTUMI, 2013b, p.188).

O segundo capítulo deste trabalho se constitui em uma entrevista realizada com a professora Ermelinda Paz, docente que trabalhou com o ensino da Percepção Musical por 22 anos no Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A entrevista teve como foco os cinco pontos identificados por Otutumi (2013b).

No terceiro capítulo, colocamos em debate as informações obtidas na entrevista com Paz e as ideias expostas por Otutumi (2013b) juntamente com outros artigos e dissertações que dialogam com as ideias levantadas pela autora. Apesar desta discussão ser relativamente recente, Otutumi aponta em seu artigo que diversos musicólogos e professores estão cientes das manifestações teóricas sobre este assunto e nos revela novas propostas eminentes e formas de ensino para a Percepção Musical.

O quadro teórico desta monografia conta com o trabalho de Cristiane Otutumi, educadora de música que fez da Percepção Musical o foco de seus trabalhos e que conquistou notoriedade nesta discussão. Em sua tese de doutorado, a autora lista cinco pontos do ensino tradicional da Percepção Musical. Este trabalho virou referência para diversas pesquisas que têm como objetivo se aprofundar no ensino dessa disciplina. Além desse trabalho, este projeto pesquisa contará com teses, dissertações e monografias encontradas com a ferramenta de

pesquisa Google Acadêmico, e de artigos retirados de revistas como as da ABEM e ANPPOM.

Foi escolhido o IVL/UNIRIO como campo para o presente trabalho por ser a universidade que o pesquisador frequenta, conhece e tem contato direto com o corpo docente. Por conta disso, se criou a possibilidade de realizar a entrevista anteriormente mencionada, que nos mostra um pouco do contexto histórico da Percepção Musical nessa universidade pública.

1 OS ESTUDOS DE CRISTIANE H. V. OTUTUMI SOBRE O ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Um dos trabalhos pioneiros que fez com que musicólogos retomassem sua atenção para didática de ensino envolvendo a Percepção Musical no Brasil foi a dissertação de mestrado de Virgínia Bernardes, publicada no ano 2000 pela Faculdade de Educação da UFMG. Desde então, críticas e reflexões a respeito dos levantamentos feitos pela autora serviram como base para o içamento de debates, como a tese de doutorado de Cristiane Hatsue Vital Otutumi de 2013. Nela, Otutumi analisa sete trabalhos sobre o ensino da Percepção Musical no Brasil, incluindo o de Bernardes (2000), e identifica questões de grande valia para as pesquisas que tangem esta área.

A pesquisadora Cristiane Otutumi, doutora em música pela Universidade de Campinas, fez da Percepção Musical o seu principal foco de estudo. Ela tem diversos artigos publicados em revistas como a Revista Vortéx, de que também é membro do conselho editorial. Sua dissertação de mestrado, *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*, publicada em 2008, e tese de doutorado, *Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*, defendida em 2013, envolvem as práticas de tal disciplina e contribuíram significativamente para a contínua elaboração de estudos voltados para este tema. Somando a estas pesquisas, Otutumi é bacharel em Música Popular pela UNICAMP, especialista em Arteterapia pela Universidade Potiguar e atualmente atua como docente de Percepção Musical da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

1.1 Contexto da discussão

Em sua tese de doutorado, Otutumi teve como um de seus objetivos principais procurar questões estruturais a respeito do ensino da disciplina Percepção Musical nas instituições de ensino superior, desta vez, com foco na relação entre as dificuldades de ensino encontradas pelos docentes e as escolhas das diretrizes pedagógicas utilizadas para orientar a

disciplina. Ao coletar informações e dados por meio da leitura de diversas teses, dissertações, artigos e mais, a autora nos informa que pôde detectar um significativo aumento dos estudos a respeito da Percepção Musical entre os anos 2000 e 2012, visto que sua defesa de doutorado fora em 2013.

Após a leitura das publicações escolhidas para fundamentar o debate sobre as diretrizes pedagógicas que conduzem o ensino de Percepção Musical, Otutumi (2013a) diz que foi possível nomear, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2002), a presença de cinco pontos que podem ser identificados no modelo de ensino da Percepção Musical em uma abordagem mais tradicional, sendo eles “(1) Repertório e material musical, (2) Concepção pedagógica, (3) Ferramentas de trabalho, (4) Objetivo da disciplina, (5) Atuação do professor” (OTUTUMI, 2013a, p.38).

Na extensa literatura levantada pela autora, práticas pedagógicas relacionadas à metodologia tradicional de ensino foram atentamente criticadas, discussões estas as quais veremos no decorrer deste trabalho, quando abordarmos cada ponto separadamente. Tais críticas repercutem em estudos mais recentes, como se pode notar no artigo de Horn, publicado em 2017:

Práticas pedagógicas associadas a esse modelo têm sido alvo de críticas por diversos pesquisadores nas áreas de Educação e Música e subáreas como Educação Musical e Fundamentos Teóricos (ALCÂNTARA NETO, 2010; ANJOS, 2011; BARBOSA, 2009, 2007, 2005, 2004; BERNARDES, 2001, 2000; BHERING, 2003; CAMPOLINA; BERNARDES, 2001; OTUTUMI, 2013a, 2013b; TEIXEIRA, 2010a; 2010b; 2011), pois eles consideram que algumas de suas características podem trazer consequências negativas para o desenvolvimento musical dos estudantes (HORN, 2017, p.14).

Corroborando com essa citação, Barbosa (2009, p.16) relata um pouco de sua vivência com a Percepção Musical em sua época de estudante de graduação:

Da mesma forma que a maioria dos nossos colegas da graduação, nos questionávamos sobre os objetivos e a relevância da disciplina, nos moldes em que era levada. Era comum um certo sentimento de que aquela Percepção Musical estava completamente desvinculada do nosso “fazer” musical, como estudantes instrumentistas ou cantores. (BARBOSA, 2009, p.16)

Com a conscientização dos professores de Percepção Musical sobre estas e outras questões, Otutumi observa “(...) que alguns discursos já apontam princípios para melhoria

desses pontos e/ou para aprimoramento de práticas na disciplina Percepção Musical” (OTUTUMI, 2013a, p.39).

Essas melhorias, muitas vezes, estão conectadas à prática que o professor escolhe utilizar dentro de sala de aula. Em minha experiência como estudante da graduação em licenciatura em música, pude identificar três principais correntes de pensamento para o ensino desta disciplina, sendo elas: uma que gira em torno do processo de *treinamento auditivo*, outra que almeja a *compreensão musical* e a última que propõe a união entre as duas primeiras.

O *treinamento auditivo* tem como objetivo desenvolver um ouvido diferenciado e o domínio das habilidades melódicas, rítmicas e harmônicas, consideradas os "pilares" da percepção musical e de valor ímpar para o músico. De forma geral, esta linha se baseia na alfabetização musical e tem como atividades principais ditados melódicos, rítmicos e harmônicos sofisticados, além de propor o domínio de solfejos em diversas claves.

A corrente que se relaciona com a ideia de *compreensão musical* busca estabelecer um diálogo entre o ensino da música e os aspectos *emocionais* que ela desperta. Em geral se utiliza de ferramentas subjetivas para a condução da aula, como, por exemplo, o incentivo à composição, à improvisação em grupo e à apreciação musical.

Apesar de distintas, educadores que se utilizam destas “(...) correntes, estão reconhecendo cada vez mais a importância e as vantagens de uma na outra (...)” (OTUTUMI, 2008, p.27), como se pode observar a partir da dissertação de mestrado de Otutumi.

Com o intuito de mapear a situação dos cursos de Percepção Musical daquela época, Otutumi (2008) enviou questionários a 60 professores de 52 instituições públicas e particulares ao redor das cinco regiões geográficas brasileiras e realizou entrevistas com cinco docentes, sendo eles, 4 de universidades públicas e 1 de um curso preparatório para o vestibular. Os dados por ela obtidos nos mostram um panorama geral a respeito da atuação dos professores de Percepção Musical nas instituições de ensino superior.

Neste mesmo trabalho, uma das perguntas que a autora faz em seu questionário se refere à metodologia que o professor utiliza em sala de aula. Em 2008, apenas 16,8% dos docentes entrevistados responderam que “sigo a linha mais tradicional através da prática de intervalos, solfejo, ditados e treinamento da percepção em geral”. A maioria, com

55%, assinalou que “atuo unindo atividades tradicionais (a exemplo das citadas acima) aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral”. A minoria, com 10%, disse que “tenho uma concepção muito diferente da tradicional, portanto, desenvolvi material próprio, que investe no potencial criativo dos alunos” (Otutumi, 2008, p.110).

A função de *treinamento auditivo* que a Percepção Musical possui, ainda que criticada, tem seus fundamentos e importâncias. Sem a base que o treinamento auditivo oferece, diversas outras matérias que estão na grade dos currículos das graduações em música ficariam debilitadas. Se o aluno não tem um bom contato com a partitura e não sabe as regras de escrita da escola tradicional, como vai poder aprender Harmonia, Contraponto, Arranjo ou Análise Musical na academia?

No entanto, a forma como essa disciplina é tratada não deveria ser baseada em exercícios estereotipados com finalidades ralas como muitas vezes o é, tal qual veremos adiante. A ideia seria de que é necessário o docente criar um diálogo com a realidade histórico-musical dos estudantes em suas aulas, para que esses possam desfrutar do conteúdo exposto e consigam absorvê-lo de forma clara em sua totalidade.

Cada vez mais, novas propostas metodológicas de se trabalhar a Percepção Musical surgem. Alguns exemplos podem ser encontrados nos trabalhos analisados por Otutumi (2013a) em sua tese de doutorado, como os de Bernardes (2000) e Barbosa (2009). A autora conta que ao começar sua pesquisa, se deparou com a pergunta “o que é o modelo tradicional na disciplina Percepção Musical?”. Percebeu então que não existia claramente uma definição das qualidades inerentes à escola tradicional e, por conta disso, um dos primeiros passos que tomou foi o de definir uma parte das características existentes neste modelo de ensino da percepção musical.

1.2 Os cinco pontos identificados por Otutumi

Devido à repercussão obtida pela tese de doutorado de Otutumi, optamos por basear nossos levantamentos e discussões acerca do ensino da Percepção Musical nos pontos que a

autora descreveu em 2013. Por conta do crescente número de pesquisadores interessados na prática pedagógica da Percepção Musical, estudos fundamentados nos dados obtidos e coletados por Otutumi ganham notoriedade.

Os pontos descritos pela autora têm sido criticados e atrelados a uma prática de ensino acomodada, que reproduziria valores aprendidos pelos professores quando estes ainda eram alunos de Percepção Musical e pedagogias tomadas por ultrapassadas.

1.2.1 Repertório e material musical

A problemática que tange este ponto está na ideia de que grande parte dos professores de Percepção Musical utilizam, predominantemente, exemplos didáticos musicais tonais voltados para a música europeia produzida entre os séculos XVII e XIX. Usar apenas exemplos de músicas desse período contribui para a segregação do estudo da disciplina do fazer musical dos alunos, visto que há uma parcela dos estudantes que não tem contato com este tipo de repertório, fazendo, assim, a linguagem da música erudita ser um pouco distante de sua vivência.

Fazer o uso apenas de materiais didáticos retirados de músicas eruditas quer dizer privilegiar quem tem contato com este gênero musical, pois o *ouvido* deles, teoricamente, já estaria acostumado com aquele tipo de linguagem. A questão se encontra, portanto, no fato de que essa prática poderia prejudicar quem não está imerso neste contexto cultural. É completamente possível explicar conceitos e extrair exemplos que serviriam de base para o ensino da Percepção Musical dos variados gêneros de música. Dessa forma, poderia ser criado um diálogo com o contexto cultural de cada aluno, seriam expandidas as possibilidades da aula e seu conteúdo seria enriquecido através de novos e distintos exemplos musicais.

Mesmo que se verifique, ainda hoje, a predominância de um material musical específico, é preciso considerar a possibilidade de práticas que se complementem, em vez de segregá-las em um “apartheid musical”, colaborando com a quebra de mitos “românticos, como talento e dom” e tornando-nos mais atentos para o cenário cultural (OTUTUMI, 2013, p. 42)

Como afirma Otutumi ao referir-se a esta questão nos cursos de graduação, é comum a “(...) busca de aprimoramento auditivo por meio de exercícios originários ou tirados preferencialmente do sistema tonal” (OTUTUMI, 2013a, p.40).

Corroborando com esta afirmativa, Texeira relata:

[...] Então nos dois primeiros meses a gente se concentra no solfejo tonal. Depois a gente passa pro “Sight Singing” que é tonal. Mas aí a música brasileira é mista, modal, tonal e a gente acaba pontuando algumas coisas. Basicamente é maior e menor, oitenta por cento. Solfejo atonal?! Quem é que solfeja atonal? (TEIXEIRA, 2011, p.78, aspas do autor).

Portanto, a música brasileira não se restringe ao único modo de organização intervalar característica do sistema tonal. Na nossa cultura, a mistura entre o modalismo e o tonalismo e diferentes ritmos e gêneros estão extremamente presentes. Limitar o aprendizado musical do aluno ao sistema tonal é aliená-lo da música de sua própria cultura.

Criar diálogos com a bagagem musical do estudante é uma forma de incentivá-lo a estudar, pois, para que se exigiria o estudo de uma prática musical que está distanciada da realidade musical que o aluno pratica? A meu ver, essa disciplina deveria ser uma ferramenta para auxiliar os músicos a melhor qualificarem suas práticas, sejam eles intérpretes, professores, arranjadores ou compositores, porque é nela que se deve aprender, internalizar e refletir sobre as características e elementos constituintes da linguagem musical.

1.2.2 Concepção pedagógica

Esse ponto identificado por Otutumi diz respeito à forma com que o professor conduz sua aula, no sentido de se utilizar de atividades que fragmentam o discurso musical ou não. A prática pedagógica que é atrelada à metodologia tradicional de ensino é tida como cristalizada e voltada para o uso de ditados e solfejos estereotipados. Esses, por serem estereotipados, hipoteticamente causariam estranhamento ao educando e, conseqüentemente, gerariam uma fragmentação no discurso musical.

As atividades expostas anteriormente têm como finalidade compreender elementos musicais como uma melodia, uma escala ou uma nota e definir seu valor singular, sem

dialogar com o todo musical que os envolve. Por exemplo, quando se estudam elementos musicais extraídos de seu contexto original, aquilo que poderia ser um encadeamento V-I – ou seja, do acorde de dominante para o de tônica, um encadeamento que propõe a organização sensorial de tensão para o repouso – pode ser interpretado como I-IV, uma sequência harmônica que não atinge a mesma estabilidade.

Sobre a fragmentação do discurso musical, Barbosa (2009) diz que:

Pretender que o aluno desenvolva a percepção musical (percepção de obras músicas), exclusivamente, através do treino de exercícios rítmicos, solfejos e ditados – baseados sem idéias estereotipadas ou mesmo em extratos de obras músicas –, é o mesmo que pretender que aprimore seus conhecimentos sobre literatura (sobre obras de arte literária) fazendo análise sintática de frases isoladas (mesmo que essas frases tenham sido retiradas de obras-primas) (p.110).

Panaro (2011) chega a uma importante conclusão quando compara a fragmentação do discurso musical em dois contextos diferentes. O primeiro refere-se às aulas de Percepção Musical em que o professor toca, por exemplo, acordes isolados, geralmente ao piano, para que os alunos possam dizer sua qualidade, ou quando há um trecho de difícil compreensão no exercício de ditado e o professor repete apenas aquele trecho para que os estudantes possam decorá-lo e escrever, com mais segurança, a sua correspondente partitura. O segundo contexto diz respeito a ensaios em conjuntos musicais, em situações em que os artistas participantes se deparam com trechos difíceis e os treinam separadamente, para poder conseguir executá-las com precisão quando a música for tocada por inteiro.

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 (PANARO, 2011, p.27).

Para Grossi (2001), essa fragmentação se inicia desde o THE, quando as questões utilizadas para a avaliação dos alunos são baseadas em exercícios de reconhecimento e reprodução, como é possível identificar em seu artigo publicado na revista ABEM. Barbosa (2005) corrobora com a visão de Grossi quando a cita e complementa com:

O problema principal dos testes de percepção analisados por Grossi não é desconsiderar a experiência musical dos alunos (embora isso, de fato, ocorra), mas fragmentar o discurso musical de tal modo que se lhes apresentam questões tais como: “[...] compare o segundo som em relação ao primeiro; [...] reconheça a escala executada; [...] ouça a seguinte passagem rítmica de duas partes e a transcreva [p. 50]. Mais que fragmentar, é desconsiderar a música como linguagem” (p.97).

1.2.3 Ferramentas de trabalho

Uma das formas de fragmentação da linguagem musical, identificada por Otutumi (2013a), se dá pelo uso e pela cobrança predominante de atividades como as de solfejo e ditado em sala de aula. As críticas feitas à realização dessas práticas têm diversos embasamentos, como está exposto em Bernardes (2000) e Barbosa (2009). Uma delas é a de que os solfejos são tidos como práticas não musicais e que não promovem a compreensão do *todo* musical, visto que a fruição de obras musicais sucede ao escutar simultaneamente melodias, ritmos e harmonias. Apesar disso, segundo Bernardes, essa prática continua com grande peso nas aulas de Percepção Musical. Ela diz que “ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e a escrita musicais” (BERNARDES, 2001, p.74).

Continuando a discussão a respeito destas atividades serem práticas pouco musicais, Panaro (2011, p.30) levanta uma questão para a fomentação deste debate:

[...] Não é tanto o valor estético intrínseco do material que irá determinar se o resultado do trabalho será mais ou menos musical, mas sobretudo o modo como este material adquire significância dentro de uma determinada prática musical. Se, para tornar “musical” certa atividade, bastasse utilizar material extraído de repertórios, a questão estaria facilmente solucionada. O que gostaríamos de ressaltar é que, mais importante que o valor estético do material a ser utilizado, é fundamental que a própria razão de ser da atividade, do exercício proposto, se coadune com uma interrogação concreta, essa sim, necessariamente extraída da vivência de alguma prática musical. (PANARO, 2011, p. 30)

Outra crítica que aparece recorrentemente sendo debatida por autores como Sobrinho (2017), Panaro (2011), Barbosa (2009) e Bernardes (2000), é a de que solfejos e ditados são atividades que se fecham em si mesmas. Ou seja, são atividades que, além de fragmentar o discurso musical, não têm uma finalidade outra para além do aprimoramento nos próprios

exercícios. Barbosa (2009, p. 17) é uma das pesquisadoras que defende essa ideia quando diz que “solfejos ajudam a solfejar melhor, ditados desenvolvem a capacidade de anotar melodias e exercícios rítmicos apenas aprimoram a capacidade de decifrar a escrita rítmica e executá-la com destreza”.

Apesar de tudo isso, Bernardes (2000) ressalta que essas práticas ainda são tidas como os métodos mais eficientes de se conseguir que o aluno domine a escrita e leitura musical e, nas palavras de Panaro (2011, p.28), “qualquer atividade pode fechar-se sobre si mesma se não houver uma prática que lhe dê sentido”.

Apesar de suas severas as críticas, Barbosa (2009) e Bernardes (2000) reconhecem que o banimento dessas atividades não seria uma solução eficaz para o desenvolvimento da Percepção Musical, já que “a cautela com que as autoras se posicionam sobre seu banimento deve-se à impossibilidade de realizar generalizações sobre sua ineficácia” (HORN, 2017, p.18).

Ao analisar as ementas e diversos outros materiais usados na prática da Percepção Musical das universidades brasileiras, Barbosa (2009) chega à conclusão de que a utilização dessas atividades tem seu valor no fazer do treinamento auditivo. Para isso, entretanto, usar materiais que contextualizam solfejos com a cultura local é de extrema funcionalidade. Propostas como as de Cacilda Borges Barbosa, que aloca ideias da música popular brasileira nos solfejos, ou de Paz, que proporciona um paralelo entre músicas de tradição oral do Brasil e o ensino de Percepção Musical, merecem destaques na nova forma de pensar o fazer da disciplina e complementam a ideia de uma percepção musical contextualizada: “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).

1.2.4 Objetivo da disciplina

O treinamento auditivo é tido muitas vezes como a principal função da disciplina Percepção Musical, tal qual se pode encontrar nos relatos dos vários pesquisadores anteriormente citados. Há diversas visões e opiniões a respeito dele. Tanto autores que o

defendem como outros que o criticam. Bernardes (2001) questiona a essência do treinamento quando diz que o mesmo

é visto como uma espécie de ‘ginástica auditiva’, na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são ‘criados’ sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete a categoria de ‘malabarismos musicais’ sem sentido, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical (BERNARDES, 2001, p. 75).

Para Otutumi (2008, p.19), existem pelo menos duas visões de ensino da disciplina. Uma que se relaciona “com Treinamento Auditivo, e de forma objetiva determina seus critérios de avaliação, competência, habilidade e finalidade”, e outra que, em contrapartida, “trata [a Percepção Musical] como ferramenta para compreensão da música, estabelecendo o conhecimento global como prioridade, integrando a ele aspectos emocionais, resultando numa condução mais subjetiva”.(OTUTUMI, 2008, p. 19)

Parece impossível, após analisar ementas de cursos universitários e métodos práticos de ensino, conceber uma aula de Percepção Musical sem o treinamento auditivo incluído. A questão levantada é que o treino não pode ser finalidade da disciplina. A conclusão tirada, até então, neste debate, como podemos ver em Horn (2017, p.19), é de que “atividades como solfejos e ditados, assim como o trabalho com elementos musicais isolados, não são banidas das abordagens, mas são retiradas do primeiro plano na disciplina”, ou seja, manter o treinamento em aula mas não fazer dele o objetivo mais significativo, e sim o utilizar como ferramenta para conseguir um objetivo maior. Horn (2017), em sua fala, continua a respeito das atividades utilizadas no treinamento auditivo:

Sua utilização ocorre a partir de novas estratégias e é integrada a outras atividades que compõem a prática pedagógica, de maneira a enriquecer e diversificar as possibilidades de desenvolvimento da percepção musical, tornando a disciplina mais próxima da vivência musical dos alunos e, assim, revigorando seu papel na formação do músico (HORN, 2017, p. 19).

A integração de elementos e metodologias é de grande riqueza para o músico, pois, “todos esses aspectos presentes na realização musical também fazem parte do campo da

sensibilidade auditiva, da percepção musical vista de maneira mais ampla” (PANARO, 2011, p.32).

1.2.5 Atuação do professor

O último ponto identificado por Otutumi (2013a) diz respeito principalmente à forma de avaliação de aprendizagem na Percepção Musical, que é muitas vezes exercida mediante aplicação de provas.

As questões encontradas nessas provas são, em geral, bastante similares às aplicadas no THE e costumeiramente exigem do estudante, por exemplo, a realização de ditados, decodificação de encadeamentos, intervalos e outros. São exercícios que giram em torno da escrita musical e vinculados à forma mais precisa de representação gráfica dos sons. Bernardes (2001, p.74) critica este modelo quando diz que:

Nas escolas de música, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. [...] Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas e/ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. [...] Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas. (BERNARDES, 2001, p. 74)

No entanto, percebe-se um crescente indício de que os professores têm mudado sua forma avaliativa. Na minha experiência como aluno na graduação, fui avaliado na disciplina por meio da soma dos pontos acumulados entre provas e exercícios em sala de aula. A partir do momento que se tem vários tipos de materiais e atividades aplicados à aula, é concebível a possibilidade de perceber se o aluno está se comprometendo e compreendendo o conteúdo ou não. Por Percepção Musical ser uma disciplina de caráter eminentemente prático, se o aluno não estudar, não há de conseguir executar o que lhe é proposto.

Grossi (2001) relata algumas insatisfações a respeito de como se processa tal avaliação e, segundo a autora, a fragmentação do ensino desta matéria está presente desde o THE, quando a avaliação de aprendizagem se encontra fundamentada em questões objetivas e

descontextualizadas. Sobre as provas de THE, a autora diz que “aquela abordagem parecia-me musicalmente restritiva porque não levava em consideração a natureza diversificada da experiência musical, ou seja, a forma como as pessoas vivenciam e respondem a música.” (GROSSI, 2001, p. 50). Quando Grossi teve a oportunidade de elaborar, juntamente com outros professores, a prova do THE de 1998 da Universidade Estadual de Londrina, conta que pôde propor um modelo alternativo de cobrança.

Fundamentada majoritariamente nas ideias do educador musical Keith Swanwick, Grossi (2001) buscou um meio para poder avaliar a percepção musical dos vestibulandos de um modo que condizia com a sua visão da experiência musical. Desse modo, a autora formulou seis categorias para avaliação das respostas encontradas. Foram elas: (1) caráter expressivo: os estudantes descrevem, através de relatos, poesias, desenhos ou outros, suas emoções a respeito da peça escutada. Uma abordagem pessoal a respeito do que foi apresentado; (2) relações estruturais: diz respeito a como decorre a forma da música em questão, ou seja, o lugar de identificação das repetições, modificações e contrastes; (3) materiais do som: seria o momento da análise dos elementos musicais envolvidos. Onde são exigidas a identificação das escalas, tonalidades e acordes utilizados, além da detecção dos instrumentos através dos timbres emitidos na peça escutada; (4) contextual: espaço onde o debate sobre o estilo, período histórico musical, gênero, compositores e técnicas de composição são abordados; (5) composta: categoria que se refere a quando a resposta do estudante permeava duas ou mais das categorias apresentadas anteriormente; (6) ambíguo: categoria que se refere a quando não era possível interpretar ou entender a resposta do aluno.

Apesar de parecer bastante subjetivo, Grossi (2001) confirma em seu artigo a validação destas categorias para avaliar o THE e conta que tal experiência foi bem aceita pelos estudantes avaliados, além de ter sido funcional para a seleção dos candidatos às vagas da universidade.

Para melhor compreender como as categorias de avaliação de Grossi (2001) funcionam, devemos averiguar o que foi exigido na prova em que elas foram utilizadas como parâmetro avaliativo. Segundo a autora:

A prova foi dividida em três partes; para cada uma, uma peça musical específica foi utilizada. A pontuação para cada parte foi, respectivamente, 2, 4 e 4. As questões utilizadas são descritas a seguir.

Parte 1- "Você ouvirá a mesma peça musical duas vezes. Escreva seus comentários a respeito da peça no espaço abaixo". Uma folha de papel contendo cerca de 18 linhas foi fornecida a cada estudante.

Parte 2

2.1 "Quais das alternativas abaixo melhor representa a forma da canção? Fundamente sua opção por meio de comentários a respeito das características gerais de cada parte". Havia, entre as opções, ABCAB, ABACA e "outra".

2.2 "Comente brevemente a respeito da textura e do timbre".

2.3 "Quais das sequências melódicas abaixo melhor corresponde aquela tocada pelo violão na introdução?" Cinco opções foram dadas, incluindo "outra" com uma pauta em branco.

2.4 "Qual é a indicação numérica do compasso?" As opções incluíram 3/4, 3/6 e "outra".

2.5 "Qual é o idioma da música?" As opções incluíram tonal/maior, modal e "outro".

2.6 "Quantos acordes são tocados na melodia da primeira e segunda linha do verso?" (A letra da canção é dada).

2.7 "Os acordes dessas mesmas linhas 1 e 2 (segundo verso) são executados em outros momentos?" As opções incluíram "não" e "sim"; na segunda opção, os estudantes foram solicitados a responder "em quais" momentos.

2.8 "Qual das alternativas fornecidas melhor descreve a relação harmônica nos acordes das linhas 5 e 6?" As opções incluíam I-V, IV-I e "outra".

2.9 "Complete o ritmo do verso abaixo"

Parte 3

3.1 "Quantas vezes cantaram nessa peça e quais instrumentos foram executados?"

3.2 "Comente sobre os seguintes aspectos: Andamento, Textura e Caráter Expressivo (utilize apenas o espaço fornecido)" (GROSSI, 2001, p.56).

Ao abordar quesitos como caráter expressivo e estrutura formal, ela rompe com o que é normalmente encontrado nas questões de prova dos THEs e nas aulas de Percepção Musical. Esse tipo de atividade tem ampliado as possibilidades de conteúdo e perspectivas de ensino, tirando ponderadamente e conscientemente o peso de exercícios como ditado e solfejo.

Como visto nas perguntas em Grossi (2001), o solfejo não foi avaliado, nesta prova, como ponto principal, mas não deixou de ser cobrado. Ele estava presente, por exemplo, na questão 2.3, onde o aluno precisaria conseguir interpretar a melodia escutada e assimilá-la a sua correspondente partitura. Assim como o ditado rítmico, que fazia parte de algo maior, como se vê na questão 2.9.

1.3 Considerações

Apesar desta discussão ter sido apresentada brevemente neste capítulo, vale ressaltar que ela se estende e merece um maior aprofundamento. As críticas à abordagem tradicional de ensino coletadas por Otutumi (2013a) nos servem bastante para basear escolhas futuras na hora de pensar o fazer cotidiano da disciplina. Ver diferentes perspectivas e ouvir diferentes opiniões é, certamente, uma forma integradora e consciente de se construir uma prática pedagógica.

Reconheço como positivo o aumento dos estudos voltados para a temática da Percepção Musical, pois, no questionamento de cada etapa se encontra a mudança. A proposta pedagógica do educador musical Hans-Joachim Koellreutter era fundamentada em alguns pontos centrais e um deles era “pergunte sempre: por quê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco” (KOELLREUTTER, 1987 *apud* PAZ, 2013, p.223).

No próximo capítulo, veremos como esses pontos dialogam com a realidade vivida no IVL/UNIRIO sob a ótica da professora Ermelida A. Paz, no que diz respeito aos anos em que ela atuou como docente de Percepção Musical desta instituição.

2 ENTREVISTA COM ERMELINDA A. PAZ

2.1 Quem é Ermelinda A. Paz

A musicóloga e professora Ermelinda Azevedo Paz Zanini nasceu no Rio de Janeiro em 1949 e passou boa parte da sua vida lecionando, pesquisando e estudando música. Além de formada em licenciatura em música pelo Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, ingressou no curso técnico da Escola de Música da UFRJ onde se formou em Educação Musical e Canto. Atuou como docente em ambas as universidades, onde ministrou numerosas disciplinas, incluindo Percepção Musical, até sua aposentadoria. Teve múltiplos artigos publicados em revistas como a “Revista Brasileira de Música”, “Revista da Academia Nacional de Música”, “Revista Piracema”, “Revista Brasileira de Música Contemporânea” e outras, além de ter escrito e publicado livros referentes ao ensino e à pesquisa da música, incluindo os exemplares *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências* e *500 Canções Brasileiras*.

Conquistou o primeiro lugar no concurso de monografias viabilizado pelo Museu Villa-Lobos/Pró-Memória/MinC em 1988 com seu trabalho *Villa-Lobos visto sem preconceitos*. Realizou entrevistas com os músicos do conjunto musical Época de Ouro (Dino, César Faria, Jonas e Carlinhos) e outras personalidades imponentes que conviveram com Jacob do Bandolim, como Sérgio Cabral, Elizeth Cardoso, Paulo Tapajós e outros. Entrevistas estas que resultaram no trabalho “Jacob, um bandolim inesquecível” que recebeu primeiro lugar no Prêmio Lúcio Rangel de Instituto Nacional de Música da Funarte de 1989. No mesmo ano, virou membro da Academia Nacional de Música, uma instituição cultural sem fins lucrativos onde um conjunto de renomados músicos atua organizando palestras, concursos e atividades musicais como concertos, cursos e recitais, com o propósito de fomentar a cultura artístico-musical. Por seu grande destaque pessoal, em 2002, recebeu da Câmara Municipal do Rio de Janeiro a Medalha Pedro Ernesto, e, no ano seguinte, obteve o Woman of Achievement Award pelo International Biographical Centre de Cambridge, na Inglaterra. Além de ter concluído cursos de pós-graduação na UNIRIO e UFRJ, como bolsista da Organização dos Estados Americanos (OEA), cursou outra pós-graduação na Universidade

Nacional de Rosário, na Argentina. Ocupou diversos cargos acadêmicos voltados para a coordenação dos cursos de música da UFRJ e UNIRIO, trabalhando também como coordenadora da Divisão de Assuntos Psicossociais da Escola Superior de Guerra.

Atualmente exerce o papel de Professora Adjunta IV no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) do Instituto Villa-Lobos e faz parte como membro permanente do corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS) da mesma universidade.

Por conta do nascimento de seu neto e do antigo contato com a prática da Educação Musical Infantil, Ermelinda voltou neste ano de 2018, após aproximadamente 45 anos, a se ater com a música direcionada ao público infantil. Dessa forma, produziu um CD chamado *Cantando e Brincando com a Vovó Linda Vol. 1*, que contém 14 canções infantis e seus playbacks. O material elaborado pode ser utilizado tanto para apreciação musical, pela parte das canções, quanto por educadores musicais em sala de aula, por conta dos playbacks.

2.2 Sobre o depoimento de Paz

Para colaborar com este projeto, a pesquisadora e professora Ermelinda Paz aceitou ser entrevistada e, com isso, contribuiu para iluminar vários aspectos do ensino da Percepção Musical no IVL. Relatou o esforço brutal dos professores desta disciplina para tentar nivelar o grau de conhecimento dos alunos por turma, como o diálogo entre os docentes de uma instituição pode colaborar para a construção de uma aula diferenciada e, até sobre suas dúvidas a respeito da credibilidade das provas bimensais como modo padronizado de avaliação.

Além de ter uma parte voltada especificamente para os cinco pontos da abordagem mais tradicional do ensino da Percepção Musical, debatidos e identificados por Otutumi (2013a), as questões feitas à Ermelinda buscavam focar suas metodologias de ensino, seus anos em atividade no IVL/UNIRIO e materiais que utilizava no ensino da Percepção Musical. A entrevista foi conduzida com questões previamente elaboradas, sem descartar a possibilidade de realizar novas perguntas enquanto decorria, apresentando, assim, o formato de entrevista semiestruturada.

Para deixar mais compreensível a leitura da entrevista, optei por corrigir algumas frases,

tempos verbais e palavras, visto que é comum, quando falamos desinibidamente, nos desprendermos da norma culta da língua portuguesa. Tanto na entrevista quanto nos fragmentos encontrados neste e no próximo capítulo, uso colchetes ([]) em meio ao depoimento de Ermelinda para fazer observações, (...) quando omiti algum trecho do documento original, (+) quando houve alguma passagem incompreensível de transcrever, e aspas (“”) para caracterizar quando ela fazia uma citação verbal ou reproduzia uma conversação. Essas medidas foram tomadas com o intuito de deixar inequívocas as interpretações referentes às suas falas. A entrevista em sua totalidade encontra-se disponível nos apêndices deste trabalho, mas, por questões de objetividade, irei apresentar neste e no próximo capítulo apenas trechos específicos.

2.3 A Entrevista

Em outubro de 2018 no IVL/UNIRIO, em seu depoimento, Ermelinda conta sobre quando começou a dar aulas no IVL em 1972, e as disciplinas que ministrava. Ela não começou ofertando aulas de Percepção Musical, mas, quando assumiu esta cadeira, ocupou-a até sua aposentadoria. Em um primeiro momento, Paz conta que ao começar a exercer a função de professora de Percepção Musical, lecionava para duas a três turmas de aproximadamente sessenta alunos três vezes por semana.

Por conta da quantidade de educandos, é natural que a turma contivesse nuances entre as propriedades cognitivas dos alunos. Dessa forma, para tentar nivelar o conhecimento dos estudantes, Ermelinda criou no IVL a disciplina Percepção Musical Zero (PEM Zero). A história do PEM Zero se inicia quando, ao trabalhar como regente de um coral comunitário que tinha no Centro de Ciência e Tecnologia e Ciências Matemáticas da Natureza da UFRJ, com alunos de múltiplos cursos, incluindo Engenharia, Química e outros, ela se deparou com as aulas de Cálculo Zero e Física Zero no mesmo prédio em que ela regia seu coral. Indagou seus coristas sobre o porquê dos alunos quererem passar por tais matérias, se na universidade eles começam a estudar a partir de Cálculo 1 e Física 1. Quando os estudantes a contaram que os estudos pré-universitários não eram suficientes para lidar com a demanda destas aulas, Ermelinda logo pensou em aplicar essa ideia nas aulas de Percepção Musical. Criou assim, uma disciplina anterior a PEM 1, onde alunos que não tiveram uma formação adequada

pré-universitária, poderiam fortalecer sua base perceptivo-auditiva para tirar proveito das aulas de Percepção Musical ofertadas na universidade.

A entrevistada conta que esta medida teve excelente recepção e funcionava com eficácia para deixar homogêneo o conhecimento entre os educandos de uma mesma turma. No entanto, um aluno não admitiu, ao ter sido aprovado no THE, ser classificado para fazer uma matéria inferior a PEM 1, e recorreu a advogados. Como aquela aula era um projeto dos professores, e legislativamente irregular, o PEM Zero deixou de existir, já que nem a instituição nem os professores se preparam a enfrentá-lo judicialmente.

Como a forma de combater a heterogeneidade nas turmas de PEM, encontrada por Ermelinda, foi abatida, ela diz que teve que encontrar novas formas para conduzir o ensino de modo que nenhum aluno se sentisse prejudicado. Portanto, ela buscou deixar sua aula mais dinâmica, se atendo à diversidade da cultura brasileira para usar de exemplos nas suas atividades em sala de aula. Além de usar músicas tonais de compositores como Bach, Hendel, Hydn, passou a usar Wagner, César Guerra-Peixe e Edino Krieger. Trabalhou com a música modal ao recorrer a Apostila Modal de Hélio Sena, e músicas folclóricas da cultura de tradição oral brasileira. Por ter afinidade com o futebol, conhecia os hinos de alguns times e gritos de torcida e os trazia também, em forma de exemplos para o reconhecimento de qualidades de acordes nos estudos da Percepção Musical em salas de aula.

Aí usava o hino do Botafogo para primeira inversão do perfeito maior. Até um dia um aluno falou pra mim ‘professora, o hino do Corinthians é o [acorde] de sétima maior [num arpejo] descendente [cantando] ‘salve o Corinthians’¹.

Naquela época, construir uma aula de Percepção Musical com variedade de matérias, tal qual Ermelinda fazia, era uma tarefa árdua. Atualmente, temos a internet como ferramenta de pesquisa de livros, vídeos, áudios e materiais. Antigamente, ela tinha que comprar o livro que queria usar, ou pedir para o copista da universidade reproduzir uma versão do livro que pegou emprestado com algum colega de trabalho, ou copiar manualmente o que precisava e/ou precisaria. Ela conta que era comum os professores de outras matérias da grade da graduação em música a apresentarem novos exemplares de livros de exercícios que poderia utilizar em

¹PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 69.

sala de aula. Mas isso só se fez comum devido à busca de matérias que ela iniciara.

Essa troca que Ermelinda consagrou entre os professores da graduação em música com ela se estendeu ao núcleo de professores que ensinavam Percepção Musical na época. Formado por Ermelinda A. Paz, Cibeli Reynaud e Helder Parente, este núcleo de professores tinha reuniões cotidianas para discutir como melhorar sua prática pedagógica. Havia a troca deles com ela e dela com eles sem imposições. Cada um tinha a liberdade de optar como seria a roupagem de sua aula, podendo ou não usar o material que lhe foi apresentado. Ermelinda destaca que tanto os encontros com o núcleo de professores da Percepção Musical, quanto o com o corpo docente do IVL, embasaram sua prática pedagógica.

Por conta da presença do professor Hélio Sena no Instituto Villa-Lobos, Paz e outros docentes desta instituição puderam aprender, em seu surgimento no Brasil, a metodologia de ensino “Canto por Graus”. Esta universidade foi uma das pioneiras a se utilizar deste método para conduzir os estudos de solfejos, pois o professor foi uma das primeiras pessoas a difundir essa metodologia no Brasil. Segundo a pesquisadora, esse método é extremamente popular no Brasil de 2018.

Juntamente ao “Canto por Graus”, naquela época não era comum, na prática da disciplina em questão, o professor optar por trabalhar em cima de músicas de cunho modale extrair exemplos musicais do repertório popular. No IVL/UNIRIO, durante as aulas de Percepção Musical de Paz, havia a preocupação em utilizar trechos de canções de tradição oral brasileiras, tanto por sua beleza estética, quanto para ensinar as estruturas do modalismo, no entanto, a pedagoga realça o quão incomum essa prática era quando o fazia.

Como Ermelinda é uma pesquisadora renomada e que tem estado em várias localidades do país e em contato com muitos professores de Percepção Musical, ela diz notar que há um aumento considerável no uso de repertório popular e de músicas modais nas aulas de Percepção Musical. A influência que a entrevistada exercia sobre o corpo docente que participava e sobre os alunos para os quais lecionava não se restringiu somente às universidades em que ensinou. Ela relata que contactou:

(...) todas as escolas de música pra pedir os programas da disciplina, e eram assim “tonalismo” “tonal” “tonal” “tonal” e, às vezes quando era uma mais vanguardista “atonal”, mas não tinha modal. Hoje tem música modal em quase tudo quanto é lugar. Porque? Eu viajo, mas não sou só eu. A gente tem alunos que foram daqui no Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Manaus,

Pará... Os alunos daqui passam a ser veículos do que se fazia aqui.²

No capítulo 3, irei aprofundar alguns pontos expostos neste e no anterior, além de criar uma ponte entre duas importantes pedagogas, Ermelinda A. Paz, com sua prática, e Cristiane V. H. Otutumi, com suas pesquisas.

²PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 78.

3 UMA PONTE ENTRE AS ÓTICAS DE OTUTUMI E PAZ

Como comentado no capítulo anterior, Ermelinda começa seu depoimento contando que ingressou como professora do IVL em 1972, e permaneceu nesta instituição até sua aposentadoria em 1994. Por mais que não tenha sido contratada especificamente para dar aulas de Percepção Musical, o fazia. Antigamente, conforme Paz, os professores universitários eram obrigados a dar 12 h/aula semanais, então:

[Naquela] época eu não entrei aqui como professora de Percepção Musical. Eu entrei como professora de Didática da Música. Foi pra isso que eu vim. Didática da Música é o atual PROM [Processo de Musicalização]. (...) Didática era uma disciplina de 2h/aula (...). Naquela época se entendia que todo professor tinha que dar 12h/aula, seguia exatamente a lei. Ninguém podia dizer ‘ah eu dou aula de oboé, só tenho 3 alunos, então eu não vou fazer mais nada’, ‘eu dou aula de fagote...’, ‘eu dou aula de prosódia só tenho uma turma então...’ não. Não era esse o entendimento. Então, todos os professores daquela época (...) davam aulas de muitas coisas pra poder preencher a carga horária.³

A entrevistada diz que passou a ser professora de Percepção Musical com a saída do professor e trompista Bohumil Med. Foi requisitada porque precisavam de professores para compor o quadro da disciplina. Depois de um tempo, com a saída da professora Armida Valeri Texeira, Ermelinda passou a lecionar Percepção Musical quase que sozinha. Suas aulas tinham a duração de 2h/aula, três vezes por semana e para turmas de quase sessenta alunos.

Nós tínhamos três vezes por semana. Dia de Percepção, no ‘mapa’ era sempre segunda, quarta e sexta. Naquela época a gente tinha o hábito de passar muito trabalho, coisa pros alunos treinarem, fazer exercício... Então tinha que ter um tempo hábil pra que isso fosse possível. Depois reduziu [a carga horária e] (...) foi restrita a só dois dias [por semana].⁴

Mais à frente na entrevista, Ermelinda conta a respeito da quantidade de alunos por turma na disciplina. Acho interessante aproximar estes dois momentos desta entrevista para podermos compreender melhor a realidade daquela época.

³PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 52.

⁴PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 54.

Eu já tive turma de 60. (...) Era horrível. Porque não tinha outro professor, então nós tínhamos que passar por essas coisas. Por mais que todo ano a gente dissesse que tinha que contratar professor, que o ideal da turma era no máximo dez/quinze [alunos], que a gente não podia ter turma assim porque não dava pra ouvir individualmente todo mundo, não dava pra isso, não dava pra aquilo... Mas o governo nunca tinha verba e não ia ficar contratando só professor de Percepção Musical porque Percepção era obrigatória seis tempos. Talvez seja até por isso que começaram a diminuir [a carga horária]... Não sei se essa foi uma das motivações, ou se foi pra dar conta de novas necessidades do momento atual pra colocar no programa. O programa daqui sempre foi um cobertor que hora descobria o pé ou descobria a cabeça. Um cobertor curto. Eu sei porque sempre participei como [professora] regente na hora de rever o currículo. Os regentes eram sempre os porta-vozes de todos. A gente sempre ficava assim ‘gente, tem que ter uma matéria de tecnologia e música...’ ‘Mas vai tirar o que?’ ‘Não pode tirar de análise!’ ‘Não pode tirar de harmonia!’ ‘Não pode tirar de...’ ‘Vai tirar de quê?’ Era uma briga. Toda vez que o reconhecimento de uma coisa nova vinha à tona, era o ‘tirar da onde?’ Sempre foi um cobertor curto. Sempre até quando eu estive aqui, [até] 94. Agora não sei se deram conta de fazer um cobertor bastante confortável que cubra do pé a cabeça. Mas era um cobertor curto. (...) Eu tinha três turmas. Quando eram seis horas [aula] eu tinha duas [turmas]. Quando passou pra quatro [h/aula] eu tinha três [turmas]... pra dar [um total de]doze [h/aula].⁵

Atualmente, a Percepção Musical é uma disciplina obrigatória para todos os alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Música do IVL, por apenas dois períodos e com carga horária de 60h, ou seja, duas vezes por semana durante quinze semanas. Em relação à quantidade de alunos por turma, é perceptível a diferença entre a época da professora Ermelinda e os dias atuais. As turmas de Percepção Musical das quais participei não tinham mais de 25 alunos.

3.1 Uso predominante do repertório europeu

As mudanças estão sempre presentes nas práticas pedagógicas e, para desenvolver uma que seja séria, bem estruturada e comprometida, Ermelinda buscava diversos materiais para usar dentro de sala, tendo, dessa forma, uma aula com nuances e fartura de diversidade. Nelas, se escutavam desde músicas sacras consagradas até músicas da tradição oral brasileira.

⁵Idem, p. 65.

Mas não foi sempre assim. Ela conta que na sua busca por materiais teve auxílio do corpo docente daquela época.

Segundo Ermelinda, havia um diálogo muito claro entre os professores de Harmonia, Regência, Contraponto e outros com ela. Era do entendimento deles que a Percepção Musical era uma *disciplina-ferramenta* a qual fornecia as bases para conseguir decodificar o universo musical. Com isso, ela relata que questionava os docentes destas outras disciplinas de música sobre o que o aluno deveria ter como conhecimento mínimo para conseguir compreender, em sua totalidade, as aulas deles. Assim, depois do diálogo, ela encontrava uma forma de cobrar o assunto discutido em suas aulas.

(...) Eu fui conversar com o professor Guerreiro⁶, que era na época o regente de Harmonia ‘Guerreiro, o que você precisa na disciplina [Percepção] para que o aluno chegue em Harmonia e você possa trabalhar bem?’ ‘Olha, eu preciso que [ele] saiba [o] nome de todas as tríades e as tétrades no estado fundamental e invertidas, eu preciso que o aluno ouça a função de tônica, subdominante e dominante. Que já venha sensibilizado com isso, então seria bom pra mim’. Foi aí que o Guerreiro e o Hélio Sena⁷ me deram um trabalho muito bom. Eram mil exercícios usados no conservatório de Moscou. Esses mil exercícios eram todos organizados assim: começava com acordes de primeiro, quarto e quinto grau em estado fundamental; daqui a pouco, em outro capítulo, primeiro, quarto e quinto grau invertidos só na primeira inversão; depois outro capítulo, na primeira e na segunda; depois, primeiro, quarto, quinto e sexto; depois primeiro, quarto, quinto, sexto e segundo. E aí, o que o Guerreiro falou pra mim? ‘Olha, se vocês pudessem colocar duas coisas no treino da Percepção Musical, ia ser nota 10, porque só saber o acorde solto, não leva muito a nada’. Eu levei isso a sério como você não imagina. Eu treinava no primeiro período ‘olha, não vou treinar tudo, mas, se o aluno chegar com uma boa base de primeiro, quarto e quinto, com conceito de substituição, primeiro, quarto, quinto e sexto, você já está trabalhando.’ [De volta a fala de Guerreiro] ‘Ah, além disso, a gente precisaria que vocês fizessem o solfejo harmônico’.⁸

Com a mesma lógica por detrás de seus pensamentos, Ermelinda foi conversar com o professor vigente de regência. Davi Machado a pediu para trabalhar linha de regência com os alunos de Percepção, então ela conta:

‘Davi Machado, como é que vou trabalhar linha de regência na Percepção

⁶Antônio Emanuel Guerreiro de Faria Junior

⁷Hélio de Oliveira Sena

⁸PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 57.

Musical?’ ‘Vocês façam a linha de regência de um coral de Bach!’ (...) Eu não sabia nem o que era [a linha de regência], e eu tinha feito curso de regência... Pra você ver como a coisa é precária. Estudei em cursos particulares, não fiz graduação não. Só pra esclarecer. Ai eu falei ‘Davi Machado, eu estudei com Karabtchevsky’, e eu não sei o que é linha de regência’. Então ele pegou um coral de Bach, e (...) falou ‘Ermelinda, linha de regência, é aquela linha que, se a gente for ouvir o coral, é aquilo que aparece... olha aqui, a parte do baixo, que foi pro contralto, que foi pro tenor’. Eu falei ‘Que barato Davi, eu vou primeiro treinar bastante...’. Então Yago, eu primeiro treinei bastante, (...) escolhi a dedo uns seis corais dos 360 corais [de Bach]. Os seis que achava mais bonito, que ofereciam mais facilidade para o aluno entender o que era uma linha de regência. E falei pro Davi ‘Olha Davi, eu vou fazer isso no Pem 4 [Percepção Musical 4], e não vou fazer com todos os alunos. Eu não tenho que submeter o aluno de bacharelado em instrumento, o aluno de canto ou o aluno de licenciatura a fazer isso. Eu vou colocar como uma exigência obrigatória para os alunos de regência’. Então eu chegava na sala assim ‘olha gente, eu me reúno com os professores pra eles me dizerem o que vocês precisam saber, então (...) o professor Davi Machado fez o pedido *tal* e me comprometi’. Os alunos de regência adoraram e tive surpresas. Alguns outros alunos me disseram ‘ai professora, eu sou de licenciatura, mas eu reço corais. A senhora pode me inserir também nesse grupo? Porque isso que a senhora está dizendo é muito importante pra coral...’ ‘Ah, tá bom’. Então, quando chegava na hora de cantar o coral, invés de eu ir pra frente eu reger aquele coro, eu chamava, se tivesse, um aluno meu de regência pra fazer isso. Eu só regia os corais de Bach nas turmas que eu não tinha a solicitação do Davi Machado. Nas outras eu deixava o próprio aluno treinar, que adorava, porque ele tinha a oportunidade de treinar o coral dentro de sala.¹⁰

Nesses dois fragmentos do relato, pode-se identificar o uso de dois materiais de origem europeia, um livro com os 360 corais de Bach e uma apostila com mil exercícios do conservatório de Moscou. No entanto, no que diz respeito à repertório, sua aula era bastante variada. Havia presença da música europeia, mas não somente dela.

O primeiro dos cinco pontos destacados por Otutumi é o “uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira)” (OTUTUMI, 2013b, p. 171). No caso da abordagem pedagógica da professora Ermelinda, como ela tinha gosto pela música modal, buscou trazê-las para sua sala de aula. Utilizava o livro de sua autoria *500 Canções Brasileiras* e, anteriormente a isso, fazia uso da série *Estudos de Ritmo e Som*, da professora Cacilda Borges Barbosa, para trazer a brasilidade para os solfejos de

⁹Isaac Karabtchevsky

¹⁰ PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 59.

dentro de sala de aula.

(...) Eu vi que os alunos não sabiam coisas básicas como o que era um inciso, motivo, pergunta ou resposta. Então, eu comecei a usar nos meus próprios trabalhos no *500 Canções Brasileiras*. (...) ‘Ah o que que é uma anacruse integrante?’ ‘[cantando] Pirulito que bate bate/ Pirulito que já bateu/ Quem...’ é essa anacruse que volta sempre. O que é uma frase suspensiva? conclusiva? O que é um motivo? Então, não era tudo colocado dentro de um contexto teórico. Não adiantava chegar pro aluno e mandar ele comprar o livro do Zamacois de Análise Musical e estudar. Nós tínhamos o compromisso muito grande, eu, Cibeli e Helder, de trabalhar música em cima de música. O repertório era o que cada um escolhia, mas música tem que trabalhar em cima de música. É muito mais fácil o aluno entender o que é anacruse integrante ou motivo, dentro da música. Eu sempre gostei de trazer coisas que não eram só da música, mas como da cultura do local.¹¹

A respeito da cultura local que ela utilizava em sala de aula, Ermelinda cita exemplos de hinos de times de futebol e cantos de torcida que trazia para a sala de aula com o intuito de explicar tipos de arpejos, mostrando assim, algumas das possibilidades de aproximação do contexto cultural da vida do aluno com a Percepção Musical.

Quando a questioneei diretamente sobre o primeiro ponto que Otutumi identifica (uso predominante de escolhas musicais voltadas para a música erudita ocidental ou europeia), sua resposta foi:

(...) A nossa prática era cheia de coisas. A Apostila Modal do Hélio [Sena] dava conta do pessoal de música popular. O Solfejos Contemporâneos e Modus Novus davam conta dos autores ditos eruditos. Em nossos ditados, usávamos música popular, música folclórica... Tudo estava ali.¹²

3. 2 Ensino fragmentado da música

Segundo Barbosa (2009, p.23), a fragmentação do discurso musical na Percepção Musical está relacionada ao uso de atividades voltadas para o “(...) reconhecimento e reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, dinâmica, etc.), através de exercícios estereotipados, desprovidos de sentido musical”. Ao fazer uso deste tipo de abordagem de ensino, se está limitando o fazer musical à identificação de sons. Tal escolha pode vir a ser

¹¹PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 60.

¹²PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 70.

desmotivante para uma parcela dos alunos.

Quando se enxerga a música tão somente como uma organização de ritmos e melodias, para de se pensar a música como linguagem e esquece-se de seu poder comunicativo. A quebra do discurso musical se relaciona diretamente com uma das grandes questões que o segundo ponto (ensino fragmentado da música) identificado por Otutumi levanta.

Ao perguntar Ermelinda sobre a presença de exercícios estereotipados que acentuavam a fragmentação do discurso musical em sua aula, ela nos relatou uma de suas rotinas. Era de seu entendimento que a Percepção Musical deveria ser vivenciada a partir do fazer musical.

Não, também não fazíamos [um ensino fragmentado]. Era um ensino integrado. Vou te dar um exemplo de uma melodia [cantando] ‘Lá vem a Sinhá Marreca, com seu samburá na mão’ e a gente cantava ‘vamos cantar gente?’ e eu ia pro piano, acompanhava, cantava, cantava, cantava. ‘Prestem atenção aos acordes que eu estou colocando’ aí eles paravam de cantar... Eu posso harmonizar com n acordes, mas nesses primeiros exercícios, tinha música que eu só botava [os acordes de] primeiro e quinto [grau]. ‘Vou tocar mais uma vez, agora vocês vão cantar o grau’ [Canta o equivalente a um compasso binário na nota fundamental do acorde de tônica, dois compassos na nota fundamental do acorde da dominante e, por fim, um último compasso na nota fundamental do acorde de tônica]. ‘Vamos fazer o seguinte? Essa metade aqui canta a música e a outra canta o grau. Chegando a repetição, vamos inverter’. ‘Agora, vamos fazer o seguinte, vamos criar um ostinato rítmico-melódico sobre os graus tonais’. Aí entra Gazzi de Sá. [Cantando primeiramente sobre a nota fundamental do acorde de tônica, posteriormente sobre a nota fundamental do acorde de subdominante e, por fim, sobre a nota fundamental do acorde da dominante. Fazendo o uso, para a primeira metade do compasso binário, do ritmo referente à semicolcheia, colcheia, semicolcheia; e, para a segunda parte do compasso, colcheia e colcheia] ‘Sinhá Marreca, Sinhá Marreca’. Você disse ‘tem criação?’ Tem. Eu levava eles a fazerem improvisação vocal, criar ostinatos rítmicos-melódicos... Então eu apresentei ‘Sinhá Marreca’ do folclore do Espírito Santo. Se quisesse ir mais adiante, eu podia falar do estado, das coisas que nos deu, dos compositores... Tem Carlos Cruz, Jaceguay Lins.. ‘olha, lá é muito forte em bandas de Congo’. (...) Cantávamos Sinhá Marreca sem escrever nada por enquanto, só cantando e brincando a duas vozes. Uma era o grau tonal, a outra o canto, aí invertia, criavam... ‘isso está bem na cabeça agora? Vamos agora escrever isso’. Houve uma época que eu dava o Lá e cobrava o tom, depois teve uma época que eu comecei a deixar assim... ‘Pode escrever em tudo quanto é tom menor Dó menor, Lá menor e Ré menor...’ A gente trabalhava por graus, então quando o aluno chega aqui, quem nunca trabalhou por grau, tinha muito de medo de 5/6 alterações. E este medo procede. Os alunos não são loucos não, eles são sábios. Mas eles

tinha um medo infundado, tanto é que, no *500 Canções*, eu botei [músicas] no Ré bemol maior, Si maior, Sol bemol... músicas facilímas, só com dois sons. A primeira música em Dó maior é terrível, difícilima. É pra ninguém fazer ela mesmo (...). Então, só pra voltar pra questão do ensino fragmentado. Houve uma época que eu mandava escrever a partir do Dó menor, mas depois eu passei a deixar... ‘pode escrever na altura que quiser’. Foi a maior *sacação* minha fazer isso. ‘Mas até duas alterações não pode. De três alterações pra cima’. Daqui a pouco ‘não pode mais até três. De quatro pra cima’ ‘Aí, o que eu fazia... ‘Quem é que escreveu em fá menor?’ ‘Eu’ ‘Eu’ ‘Eu’ ‘Tá bem, então vamos cantar a turma do Fá menor’, ‘agora todo mundo junto transpondo também’. Transposição. Olha quanta coisa... ‘agora não quero grau não, quero nome de nota’. ‘Quem é que escreveu em Dó wwsustenido menor?’ Então olha só, aqui a gente nunca fez ensino fragmentado, que eu saiba. Nunca entrei na sala de Cibeli e Helder, mas tenho certeza que não faziam. Ou seja, quanta coisa eu te dei exemplo? Cantamos a música, vimos os graus tonais... eu aprendi grau tonal fazendo exercício no papel... ‘Dê o grau tonal de Ré maior’. ‘Ré, Sol, Lá, Ré’. ‘De Lá maior?’ ‘Lá, Ré, Mi, Lá’. O grau tonal como a gente fazia era cantando e percebendo. Cantar os graus tonais, cantar os acordes dos graus tonais, criar um ostinato, escrever em qualquer tonalidade e depois cantando transposto. Isso é fragmentado? (...).¹³

No trecho do depoimento de Paz exposto acima, é identificável uma união entre o treinamento auditivo e a vivência musical na prática pedagógica da entrevistada. O primeiro, pautado na realização do ditado, visto que este era o objetivo final da atividade, e, a segunda, baseada na possibilidade de experienciar a música viva ao cantar em conjunto.

3.3 Uso do solfejo e ditado como ferramentas principais das aulas de Percepção Musical

Um dos pontos que diversos musicólogos (BERNARDES, 2000; BARBOSA, 2009; PANARO, 2011) identificam contra as práticas de solfejo e ditado é devido a eles serem atividades que não têm finalidade ou objetivo maior do que solfejar melhor e realizar ditados mais precisos. Uma aula de Percepção Musical que somente utiliza estas atividades no meio universitário, a meu ver, pode ser considerada fraca. No entanto, na minha revisão bibliográfica, não achei nenhum autor endossando o banimento dos solfejos e ditados das aulas de Percepção Musical. Segundo os dados obtidos por Otutumi (2008) em sua

¹³ PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 70.

dissertação de mestrado, é mais frequente encontrarmos professores de Percepção Musical no meio universitário tentando unir as práticas ditas *tradicionais* com as ditas *progressistas*, como já foi discutido anteriormente. No relato de Ermelinda se vê esta aproximação.

(...) Não tem um daqueles educadores, até os que as pessoas dizem que estão ultrapassados, não tem uma coisa que você não possa pegar e utilizar nos tempos atuais. Então, qual a minha proposta? É pegar o melhor de cada um deles e jogar na minha prática.¹⁴

Apresento o trecho do relato em que ela fala especificamente sobre sua prática dialogando com este terceiro ponto do ensino voltado para a abordagem tradicional identificado por Otutumi.

Nunca fizemos isso também... Na nossa aula tinham várias coisas. Eu fazia inclusive *apreciação musical*. Eu sempre gostei de trabalhar com muita coisa (...). Então, quando eu fazia uma música modal, vamos supor, uma incelência que tem no *500 Canções* [cantando] ‘Adeus minha mãe/ Que eu vou me embora/ Adeus minha mãe/ Que eu vou me embora/ Me entrega à deus e à nossa senhora/ Me entrega à deus e à nossa senhora’. Eu não lembro o número dessa música no *500 Canções*, mas é um exemplo de música no modo lídio. (...) Eu falava ‘nós vamos ouvir Guerra-Peixe com seu tributo a Portinari’. Um dos movimentos ele intitulou *Enterro na Rede* e usa aquela música [que cantei,] que era uma reza de defunto. (...) Então, Guerra-Peixe, quando foi morar em Recife, pesquisou os caboclinhos, os maracatus, as rezas de defunto... Virou um pesquisador e publicou. (...) Ele pegou essa música [que está no modo lídio] e eternizou em um dos movimentos. Aí coloquei pro pessoal ouvir com a OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre com a regência de Ernani Aguiar. Sempre que podia, eu colocava. Você é muito jovem, mas talvez a sua mãe ou a mãe da sua mãe, somos da ‘geração do Disquinho’. O que seria a ‘geração do Disquinho’? Agora a criançada tem Galinha Pintadinha, Palavra Cantada... Tem uma porção de coisa. A minha geração era a ‘geração do Disquinho’. Eram uns discos deste tamanho [gesto aproximado ao tamanho do disco de 78 rotações], LPs verde, amarelo, azul, vermelho, laranja com histórias infantis cantadas. Essas histórias infantis tinha a mão de Radamés Gnattali, Paulo Santoro, Francisco Mignone (...) Esses LPs, tinham histórias fantásticas, como eu peguei coisas daquelas historinhas, que os meus alunos ouviam e escreviam o tema modal. Então, a minha aula de Percepção, era uma aula que tinha criação de ostinatos ritmo-melódicos em cima dos graus tonais, tinha improvisação melódica, por exemplo, coloquei pra eles ouvirem uma música que gosto mundo do [Jorge] Antunes, a *Sinfonia dos 500 Anos*, que depois foi usada na ópera Olga Benario. (...) É uma composição toda contemporânea, mas tem um trecho que é modal. Aí eu coloco pra turma ouvir, faço a turma decorar aquele trecho, repito com a turma, e a gente combina que aquele trecho fica sendo o nosso ‘A’. O ‘B’ é a improvisação da turma. Então, eu não sei na

¹⁴ Idem. p. 69.

minha aula o que é aula de solfejo... Nunca soube... Porque eu sempre pesquisei métodos de ensino e sempre quis que meus alunos tivessem o que eu não tive. Então não existe isso pra mim. Na minha aula tinha apreciação, criação, pesquisa (porque às vezes pedia pros alunos pesquisarem e trazerem outras coisas), tinha sim o ditado, tinha sim o solfejo e a teoria era aplicada (um dia pra explicar e o restante era prático).¹⁵

Existem inúmeras formas de contornar o modelo conservatorial e repetitivo de condução do conteúdo da Percepção Musical. Além desta entrevista ser um documento onde podemos ver com clareza esta hipótese, a mesma nos faz perceber que a busca de melhoria da prática pedagógica desta disciplina no IVL, antecede os estudos analisados nesta pesquisa.

3.4 Percepção Musical para o treinamento

O objetivo final de uma disciplina não é algo simples de se descrever. Mas é possível ressaltar o termo “treinamento auditivo” extraído a partir diálogo entre trabalhos de autores como Barbosa, Bernardes, Otutumi e outros, todos os quais publicaram sobre o ensino de Percepção Musical no Brasil.

Panaro (2011, p.17) faz uma crítica a estas autoras que acredito ser de extrema importância ressaltar. Todas elas atrelam o treinamento auditivo às práticas de solfejo e ditado, aparentemente com o intuito de atrelá-las a atividades, repetitivas, cansativas e que não despertam o sentido *artístico-musical*. No entanto, pensar em educação musical sem o “treinar” envolvido é remeter a ideia do “dom musical”, termo ultrapassado que se liga à ideia de que não é necessário o estudo para se desenvolver musicalmente.

EAP: (...) Geralmente o aluno *muito bom* é desanimador. O aluno *muito bom* não faz esforço nenhum, ele faz absolutamente tudo, então ele não se esforça pra sair do patamar de *muito bom* e virar *excelente* . O aluno *muito bom* é, somente, *muito bom* . Agora, o aluno que tem dificuldade, pode chegar a ser *excepcionalmente bom* , e passar aquele.

YSD: Isso que você falou é muito interessante porque confronta aquele ideal do *dom musical* e mostra que música é estudo.

EAP: É estudo. Eu tive uma turma que era brilhante... Nunca tive uma turma assim. Alunos meus: Nicolas de Souza Barros, Pauxy, Bia Paes Leme, Paulo Rogério, Pepe Castro Neves, Laura Sobreira... Todo mundo era *cobra* .

¹⁵PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 72.

Todo mundo veio de estudos no exterior. E eu tive uma aluna, coitadinha, ela tinha tanta dificuldade... Era aquela aluna que suava pra passar. (...) Os alunos ficavam preocupados ‘não vai reprovar ela!’ Eu dizia ‘não... eu vou ajudá-la’. Naquela época a média era sete pra passar e, na primeira prova, ela começou com seis e pouco, mas eu dei sete. Entre 5 e 6,9 tinha que fazer prova final. Ela era, ainda, a pior da turma. No período seguinte ela, de vez em quando, discutia alguma coisa na turma. No terceiro período ela estava igual aos bambas da turma. No quarto período ela era a melhor da turma. Ela suou tanto, se esforçou tanto... Ela regeu a orquestra os violões da UNIRIO no Teatro Municipal. Foi escolhida pelo Davi Machado pra reger como a melhor aluna. Eu acho que precisa ter o treino. Você não treina as coisas que seu professor de violão manda você treinar? Você sabe que se você não treinar você não vai tocar.¹⁶

A questão aqui, não é crucificar o treino musical, pois o treinar sempre há de existir. A questão está voltada a que *tipo* de treinamento o professor deve oferecer e *como* deve conduzi-lo. Quando contei a Ermelinda sobre o quarto ponto (Percepção Musical para o treinamento) identificado por Otutumi, ela corroborou com estas ideias quando disse:

EAP: Isso não é crime, entende? Você estuda violão?

YSD: Sim.

EAP: Você consegue fazer um repertório de violão sem treinar?

YSD: Não consigo.

EAP: O professor vai lá, faz uma porção de bolota nas passagens difíceis, o que você faz?

YSD: Treina pra caramba aquela parte.

EAP: Depois tenta outra digitação pra ver se melhora... Então tem que parar com essa coisa de achar que é uma maldição treinar. Treinar não é maldição. O que é maldição é essa coisa mecânica, repetitiva e sem música. Se você usa música na sua aula, não tem como... Outra coisa que eu gostava muito era falar assim ‘gente, tá liberada a percussão’. [Cantando e batucando] ‘Lá vem a Sinhá Marreca...’ Ficava uma bateria dentro de sala... ‘Pode ficar a vontade...’ Era uma alegria... Então aquele ditado era antes, tudo. Canto a duas vozes e, às vezes, com a criação de ostinatos, ficavam cinco vozes. Dando conta da harmonia e do fraseado, fazendo dinâmicas, fazendo transposição... Então não existe (...).¹⁷

¹⁶PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 74.

¹⁷PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 73.

Nos dados obtidos na dissertação de mestrado de Otutumi, é possível notar que está presente em algumas universidades brasileiras, ainda que pouco, o nome de “Treinamento Auditivo” para se referir à disciplina Percepção Musical. Nos relatos publicados no mesmo trabalho da autora, é notável uma preocupação dos professores atuantes a respeito do nome, pois a disciplina tem muito mais teor de treino do que o de desenvolver uma profunda percepção musical.

[...] eu já começo a questionar o próprio nome da disciplina, sabe? Acho que o nome não deveria ser Percepção. Acho que o que a gente faz é um treinamento para músicos, de coisas que a gente considera importantes. E quem não tem esse treinamento ou não consegue acompanhar, eu não posso dizer que não tenha percepção. (Entrevistado SC, *apud.* OTUTUMI, 2008, p.82)

Em uma parte da entrevista, Ermelinda conta sobre a mudança de nome que uma outra disciplina em que ela atuou passou. Neste exemplo, nada teve a ver com seu conteúdo ou metodologia. Foram razões outras que constituíram essa mudança. Talvez seja interessante pontuar este fato por conta das tantas críticas que o nome “treinamento auditivo” despertou.

Didática da Música, deixou de se chamar Didática por um artifício que Regina Márcia¹⁸ orientou bastante na época: tudo que era ‘didática’ a faculdade de educação queria se ‘apoderar’. Como o IVL queria garantir que eles é que iriam oferecer, tiraram o nome ‘didática’ e colocaram o de PROM [Processo de Musicalização].¹⁹

Mas, de certo, é necessário ressaltar que ter como objetivo final da Percepção Musical o treinamento auditivo é limitar as possibilidades de sua prática pedagógica. Otutumi (2013, p.55) nos conta que “(...) embora haja uma tendência de treinamento no ensino, há intensidade de afirmações que tentam impulsionar outras práticas. Reconsiderar as fronteiras da ementa, por exemplo, construindo novos programas, pode ser uma das saídas para essa perspectiva mais ampla”.

¹⁸Regina Márcia Simão Santos

¹⁹PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 52.

3.5 Professor corrige por gabarito

Segundo Bernardes (2000), as questões de provas mais comumente utilizadas para verificar se o aluno “sabe música” são aquelas vinculadas à leitura e à escrita musical. Dessa forma, como constata Grossi (2001), este tipo de teste não desperta o “fazer criativo-musical” do aluno, apenas o de “representar e reproduzir a música”.

As autoras citadas expõem possibilidades de como a Percepção Musical pode ser avaliada e criticam as provas bimensais que limitam o fazer musical em conceitos como “certo” e “errado”. Esses conceitos, quando trabalhados com algo tão subjetivo como a percepção musical dos estudantes, a meu ver, não suprem por inteiro o esforço e o “saber musical” dos alunos.

Apesar disso, a legislação atual obriga os professores de Percepção a darem duas provas por semestre. Teoricamente, esta é a única forma legal de avaliar o aprendizado dos estudantes e o único tipo de avaliação que os professores universitários podem se comprometer a aplicar. Mas será que é a mais eficaz?

A gente tinha que conscientizar o aluno que era muito importante ele estudar, então eu falava ‘olha, aqui eu sou uma mediadora. Vocês crescerem está na mão de vocês. Confia em mim, se fizerem a parte de vocês, vão crescer. Mas vocês têm que fazer. E vou fazer o seguinte, eu não vou fazer mais prova. Eu só vou fazer prova se algum de vocês achar que foi avaliado indevidamente. Aí vocês podem dizer ‘Ermelinda, eu quero prova’.’ Nunca ninguém me pediu.²⁰

Ainda falando a respeito dessa questão de parar de cobrar a nota dos alunos com a aplicação de provas, Ermelinda diz que:

(...) tudo isso era conversado nos primeiros dias [de aula]. Eu acho que mudar é muito bom, significa que a gente tá crescendo e revendo. Quando foi que eu mudei de ideia? Eu fazia provas, mas se eu levasse a sério aquela prova, eu reprovaria um aluno que eu não queria reprovar. Esse aluno tinha dificuldades? Tinha. Ele suave na hora aula. Suava do esforço que ele fazia. Aluno tinha um nível de empenho jamais visto. Hercúleo. E ele tirou aproximadamente 4 na prova. Eu pensei ‘reprovar esse aluno é eu assinar que eu não sou uma educadora. Mas eu sou uma educadora. Eu não posso, por uma questão de 1 ponto...’ Coloquei pra ele ‘olha só, eu vou te dar nota

²⁰PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 66.

pra você passar, porque eu estou gostando muito de ver o teu esforço. Eu vejo que você sua... As vezes eu até queria que você não sofresse tanto na minha aula... queria que isso fosse mais...' 'Não professora, não fico chateado não. Eu não sei mesmo, até gosto que a senhora me puxe... Eu não estou chateado não.' 'Eu estou premiando o seu esforço. Premiando tudo que vi você fazer'. Esse aluno terminou o curso com uma nota muito boa. Mas, a partir dali, eu vi quão ineficaz era uma avaliação. (...) Eu passei a colocar pra eles assim 'a Percepção se constrói todo dia (...)'.²¹

Ermelinda percebeu que era mais interessante avaliar seus alunos ao longo do semestre e durante suas aulas, do que apenas em um evento. Por isso ela diz: "a Percepção se constrói todo dia (...)". Como ela dava aula para turmas repletas de alunos, era possível que se confundisse e pontuasse imprecisamente algum aluno. Então ela conta que anotava tudo o que ensinava, tudo o que seus alunos a mostravam e, também, o que deixavam de mostrar em seu diário de professora.

Então, por mais que eu tivesse uma memória brilhante, não dava pra dar conta de tudo, e eu anotava *mesmo*. Às vezes eles ficavam assim 'Professora, você lembra? no dia tal você me disse...' 'Professora, a gente tem que ter [mó cuidado]... essas suas anotações são terríveis, professora!' (...). Por exemplo, sabe aquelas folhas de papel almaço quadriculado? Eu tinha aquilo pra dar nota aos meus alunos. (...) Colocava o nome deles aqui [coluna da esquerda] e vinha assim [em colunas da esquerda pra direita]: solfejo Dragomirov, solfejo Hindemith, Gramani, *500 Canções*,²² criação, solfejo harmônico... Tinham uns 10/15 itens que eu avaliava.

A professora conta que tinha exacerbada cautela com suas anotações para não cometer equívocos ao lançar as notas de seus alunos. No entanto, existiam estudantes experientes que ingressavam na universidade já tendo dominado as propostas e exercícios da Percepção Musical. Para tais alunos, ela oferecia a possibilidade deles fazerem uma prova de capacitação, com o intuito de dispensá-los daquela matéria naquele semestre.

EAP: (...) Houve uma época que a gente criou aqui uma prova de capacitação. Quem é que foi ser minha aluna? Felícia Wang, assistente de Esther Scliar... Aí eu falei 'vamos fazer uma prova de capacitação? Você faz uma prova e eu te libero... todo ano você vai se inscrevendo e eu vou lançando a sua nota' mas ela queria. Teve outro, o Jessé Sadoc, ele foi meu aluno e pediu 'professora, posso fazer uma prova de capacitação? Eu toco na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal... eu sou agora o único instrumentista... o maestro não me deixa sair' eu disse 'pode'. Todo final de período ele fazia prova e todo semestre eu lançava o dez dele. Mas tive um

²¹ Idem. 64.

²² Ibidem. p. 66.

aluno na Escola de Música, Fernando Merlino... Ele é um fera no teclado, toca com todo mundo da música popular, é o pianista predileto de todo mundo. Ele acabou sendo meu aluno na Escola de Música, aí eu disse ‘olha só, você não pode ser meu aluno... vamos fazer uma prova de capacitação?’ ‘Ah, não vou fazer mesmo, adoro a sua aula! Me divirto horrores’. Aula sem Merlino era uma coisa, aula com Merlino era outra. Ele animava porque tinha experiência... ‘Gente, isso é bom à beça, eu toco com Chico e precisei desse conhecimento...’ Ele me ajudava a dar aula, mas ele dizia ‘ai professora, não quero fazer prova de qualificação não, mas olha, eu vou entrar em turnê e vou sumir por dois meses’. Eu dava a presença dele direto. Eu passei a ser uma professora mais *light* nas minhas cobranças. Ou seja, eu cobrava, não deixava de cobrar o conteúdo, mas eu não reprovava mais. Eu falava pra eles ‘eu não acredito em prova, agora, se alguém se sentir...’ aí eu aplicava a prova. Eu falava ‘Yago, olha, eu te dei 10 nisso, 9 nisso, 7 nisso, 6 nisso, acho que você poderia ter feito mais e não fez, sua nota final é tal. Quer prova?’ ‘Não professora...’ Já tive uns dizendo assim, ‘poxa professora, não gostei muito dessa nota que a senhora postou não, a senhora poderia ter me dado [uma nota] melhor... Mas a senhora tá certa, a senhora não tá errada não’. Mas eu parei [com a prova] por isso, pela constatação. Eu cobrava a tarefa, só fazia a prova quem queria porque achava que sabia tudo e pra se liberar.

YSD: Como você acha que repercutiu, à luz dos alunos, essa ausência de prova? Ficou um ambiente mais leve?

EAP: Ficou maravilhoso! Porque começaram a estudar. Amaram a minha decisão. Nunca ninguém contestou o meu resultado porque eu era muito séria. Eu avaliava tudo direitinho e colocava assim ‘Dez erros, nove erros, oito erros, seis erros, erro bobo, erro por falta de atenção, erro grave...’ Eu ainda categorizava os erros em erros bobos, ou graves, erro por falta de estudo... Tá bom, tudo é errado, mas tem níveis de erro. Tem erro que é bobo, que é por desatenção, e, tem erro que é falta de estudo. Porque você não engana um professor de dizer que estudou. Quem estudou faz, quem não estudou não faz. Não tem como enganar. E música precisa dessa prática.²³

Apesar de ser predominante a utilização de provas para a avaliação da aprendizagem dos estudantes dos mais variados cursos e escolas, a entrevistada julgou ser necessário, para a condução de sua disciplina, uma outra configuração do modelo avaliativo. A aplicação de provas, por sua praticidade, é válida e, em certos casos, eficaz. Cabe ao professor refletir sobre seus objetivos para definir o que ele julga ser mais importante.

²³PAZ, *Ermelinda Azevedo*: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio de Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). p. 75.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações atreladas à escola tradicional de ensino apresentadas anteriormente nesta monografia, não acreditamos, após a leitura da bibliografia referente a este debate no Brasil, ser viável ou positivo uma aula de Percepção Musical se desfazer de todos os aspectos identificados por Otutumi (2013b). Quando os pontos da abordagem tradicional de ensino são repensados com atividades que integram o treinamento auditivo ao todo musical, como é visto na prática de ensino de Ermelinda A. Paz, pode-se entender a didática da percepção musical de uma forma contextualizada e de grande valor para o desenvolvimento do músico profissional.

A entrevista realizada com a professora Paz nos mostra que as escolhas pedagógicas que utilizava em Percepção Musical no IVL/UNIRIO eram constantemente reexaminadas por ela e seus companheiros de trabalho, apesar de Otutumi, em 2008, nos revelar, com seus dados coletados sobre as didáticas de ensino da Percepção Musical ao redor do Brasil, o diagnóstico de práticas pedagógicas engessadas. Mesmo que os estudos de Otutumi e as atividades relatadas por Ermelinda não ocupem o mesmo período histórico, com base no depoimento de Paz, é possível dizer que a didática da Percepção Musical sempre esteve caminhando em prol de renovações.

O surgimento de novos modelos vem ganhando peso, visto que cada vez mais pessoas estão debatendo sobre as práticas de ensino abordadas na Percepção Musical. Vale a pena considerar que antigamente não existiam muitas formas de estudar o que se refere ao treinamento auditivo fora da sala de aula, mas, com o avanço da tecnologia, além de ser possível gravar com o celular o professor realizando exercícios ao piano com o intuito de estudar num horário diferente da aula, aplicativos móveis estão sendo desenvolvidos em função de trabalhar o ouvido da mesma forma que a disciplina Percepção Musical se propõe a desenvolver. Todos os autores citados neste trabalho dialogam com o ensino da percepção musical sem considerar a tecnologia que está presente no nosso cotidiano. Mas e se o aluno tivesse a possibilidade de estudar a parte referente ao treinamento auditivo sozinho? O que seria da aula de PEM se o aluno pode estudar o que se aprende na aula de PEM em casa? É necessário repensar o fazer da disciplina levando em conta que hoje em dia a tecnologia está

tomando cada vez mais espaço, e que nós podemos nos aproveitar disso para incrementar nossa didática.

Se, através dos aplicativos móveis programados para aparelhos de telefonia celular, o aluno tem a possibilidade de treinar a percepção e a emissão dos mais variados itens de um programa de estudos de leitura e percepção musicais, e o faz, durante a aula presencial de Percepção Musical o professor pode vir a ter tempo para abordar e trabalhar conteúdos outros. É possível procurar novas tendências metodológicas de diferentes escolas de pensamento e buscar atividades que incentivem o fazer criativo e criacional do aluno. Por exemplo, o encorajamento à improvisação e à composição musical pode vir a ser o estímulo necessário para o estudante desenvolver sua escuta de forma mais coletiva e integradora.

Os exemplos apresentados anteriormente, apesar de poucos e não aprofundados, são apenas algumas das possibilidades. Esta monografia não visa esgotar o debate a respeito deste assunto, pelo contrário, temos o objetivo de fomentar a discussão acerca da produção de trabalhos a respeito do ensino da Percepção Musical, contribuindo assim para a contínua reflexão de uma das disciplinas de maior peso nos cursos de graduação em música de todo o país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. *Revista Hodie*, vol 5, no.2, p.91-105, 2005.

_____. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BERNARDES, Virginia Helena. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

BERNARDES, Virgínia. A percepção Musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.6, 73-85, setembro de 2001.

GROSSI, Cristina. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, 6, set, p. 49-58, 2001.

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

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>>. Acesso em: 1 dez.2018.

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, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013a.

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

PANARO, Pablo. *O processo de percepção musical como processo de representação social*. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Ermelinda Azevedo Paz: depoimento [out. 2018]. Entrevistador: Yago Souza Dullens. Rio d Janeiro, 2018. 2 arquivo .mp3 (97 min.). A entrevista integral encontra-se transcrita no Apêndice B desta monografia.

_____. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências*. 2 ed. revista e aumentada/ Ermelinda A. Paz – Brasília: Editora MusiMed, 2013.

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*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

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

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista com a professora Ermelinda A. Paz

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I. Pedido de autorização e preparação para a gravação

1. Professora Ermelinda, boa tarde. A senhora autoriza a gravação de nossa conversa? Depois de transcrita, lhe entregarei uma cópia em papel e o áudio.
2. Após ativar o gravador, registrar as seguintes informações:

- Dia 04 de outubro de 2018, 09 horas da manhã.
- Gravação da entrevista com a Professora Ermelinda Azevedo Paz com o fim de obter dados para utilização em meu TCC que versará sobre as metodologias de ensino de percepção musical na UNIRIO: um diálogo com os princípios do tradicionalismo de Cristiane Otutumi.
- Local da gravação: Instituto Villa Lobos da UNIRIO, sala NOVA
- Registro direto com gravador de aparelho celular feito por Yago Souza Dullens

II. Perguntas

1. Professora Ermelinda, quando a senhora começou a dar aulas no IVL?
2. A senhora deu aulas de Percepção por quantos anos?
3. Hoje a disciplina é obrigatória para todos os alunos apenas por dois períodos e com carga horária de 60h (2 vezes por semana durante 15 semanas). Sempre foi assim?
4. Como se dava a sua metodologia de ensino? A senhora utilizava alguma metodologia específica ou fazia uso de vários autores?
5. Professora, gostaria de saber, sob sua ótica, como você encara, e como era tratado em suas aulas, os cinco pontos descritos por Otutumi (2013a). Vou pontuar cada um deles para melhor fazer o registro:

- “(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, 2013b, p.171).
6. Professora, poderíamos dizer também que essa sua forma de ver estes 5 pontos se estenderia para o conjunto dos professores ministrantes da disciplina durante o período no qual a senhora lecionou?
7. Ainda uma última pergunta: Como uma professora que tem estado em várias localidades do país em contato com muitos professores de Percepção Musical, dentre outros, a senhora percebe alguma mudança nos métodos e práticas utilizados atualmente pelos professores desta disciplina?
8. Professora, a senhora gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante e que não lhe perguntei?
9. Professora, agradeço por sua disponibilidade em me atender e responder as questões que lhe apresentei.

Apêndice B – Transcrição completa da entrevista com Ermelinda A. Paz

- Dia 04 de outubro de 2018, 09 horas e 26 minutos da manhã.
- Gravação da entrevista com a Professora Ermelinda Azevedo Paz com o fim de obter dados para utilização em meu TCC que versará sobre as metodologias de ensino de percepção musical na UNIRIO: um diálogo com os princípios do tradicionalismo de Cristiane Otutumi.
- Local da gravação: Instituto Villa Lobos da UNIRIO, Sala Nova
- Registro direto com gravador de aparelho celular iPhone 5S feito por Yago Souza Dullens

1. Professora Ermelinda, quando a senhora começou a dar aulas no IVL?

EAP: Comecei a dar aulas no IVL em 1972. Eu me formei em 1970, fiquei fora o ano de 1971 e voltei no ano de 1972.

YSD: Ah, bacana. Já tem uma história toda aí.

2. A senhora deu aulas de Percepção Musical por quantos anos?

EAP: Eu dei de 72 até a minha aposentadoria em 1994 aqui no IVL, mas eu não dava só Percepção Musical. Prosódia, eu dei Teclado Básico...

YSD: Prosódia?

EAP: Prosódia Musical, porque na época eu não entrei aqui como professora de Percepção Musical. Eu entrei como professora de Didática da Música. Foi pra isso que eu vim. Didática da Música é o atual PROM [Processo de Musicalização]. Didática da Musica, deixou de se chamar Didática por um artifício que Regina Márcia orientou bastante na época: tudo que era “didática” a faculdade de educação queria se “apoderar”. Como o IVL queria garantir que eles é que iriam oferecer, tiraram o nome “didática” e colocaram o de PROM. Mas então voltando atrás. Didática era uma disciplina de 2h/aula pras turmas do final do período. Naquela época se entendia que todo professor tinha que dar 12h/aula, seguia exatamente a lei. Ninguém podia dizer “ah eu dou aula de oboé, só tenho 3 alunos, então eu

não vou fazer mais nada”, “eu dou aula de fagote...”, “eu dou aula de prosódia só tenho uma turma então...” não. Não era esse o entendimento. Então, todos os professores daquela época... Acho que a Cibeli talvez tenha sido uma exceção, mas todos davam aula de muitas coisas pra poder preencher a carga horária. Como eu gostava de Prosódia, eu, no final, levei um tempo que eu era responsável... Usava-se o nome regente de disciplina, que era a pessoa que respondia pela disciplina. Então, eu respondia por Percepção, Prosódia e por Análise musical. Ou seja, a pessoa que se responsabilizava por fazer todos os trâmites, juntar todos os profissionais que trabalhavam, organizar... Uma espécie de coordenador, o regente. Em 72, eu comecei como professora de Percepção por conta da saída do Bohumil Med. O eixo de percepção não tinha bem esse nome. Você vai ver que esse nome foi mudando. A Adriana Miana inclusive que fez uma pesquisa sobre isso usando os diários pra mostrar como esses nomes mudaram. Então na época tinha: Teoria, Rítmica e Solfejo. As pessoas separavam. O Bohumil Med era amigo da Armida Valeri Teixeira, que dava várias disciplinas: Acordeon, Música de Câmara, Teclado Básico... Todo mundo dava milhares de disciplinas, porque tinha que completar a carga horária. Bohumil era trompista... ele dava Percepção e, quando ele foi para Brasília, houve necessidade de compor esse quadro, então me chamaram. Eu comecei a dar Teoria e, acho que Teoria e Solfejo. Chegou um ponto que a Armida também saiu, e eu fiquei quase que sozinha professora de Percepção Musical e parei com todo o restante. Porque a Percepção Musical, na minha época, tinham seis tempos obrigatórios. As nossas aulas eram sempre segunda, quarta e sexta. Por que segunda, quarta e sexta?

YSD: Quando você fala seis tempos, você quer dizer seis horas por semana?

EAP: É. 6h/aula. Houve uma época que a h/aula era h/aula mesmo. Eram 6 horas. Depois começaram com a questão do sistema de créditos que a h/aula era de 50 minutos. Assim, passou a ser, por exemplo, de 13h as 14:40h. De 15h as 16:40h. Então, nessa época, a Percepção Musical eram 6 h/aula semanais.

YSD: Por turma?

EAP: Por turma.

YSD: Mas aí era bom porque dava pra trabalhar, né...

EAP: Eu já conseguia dar todas as minhas aulas, eu não precisei mais... Nisso a Regina Marcia²⁴ entrou. A Regina Márcia gostava muito dessa parte de didática e ela entrou pra me substituir temporariamente enquanto eu fazia uma bolsa de estudos em Rosário na Argentina. E, quando eu voltei, a Regina foi tão feliz na docência dela como substituta, que o nosso diretor quis mantê-la no IVL, para a felicidade dela e nossa. É uma profissional maravilhosamente boa. Então eu ofereci pra ela “Regina, você quer ficar com a Didática [Musical]? Você gosta muito mais da Didática do que eu”. Aí ela ficou com a Didática e eu fiquei só como professora de Percepção Musical. A partir daí foi pro resto da vida, mas, o começo, foi me dividindo com várias outras disciplinas.

YSD: Muito legal. Muito bom. Obrigado por esse relato.

3. Hoje a disciplina é obrigatória para todos os alunos apenas por dois períodos e com carga horária de 60h (2 vezes por semana durante 15 semanas)? Sempre foi assim?

EAP: Não. Nós tínhamos três vezes por semana. Dia de Percepção, no “mapa” era sempre segunda, quarta e sexta. Naquela época a gente tinha o hábito de passar muito trabalho, coisa pros alunos treinarem, fazer exercício... Então tinha que ter um tempo hábil pra que isso fosse possível. Depois reduziu. Quando eu me aposentei, que eu lembre, ainda não tinha Percepção [Musical] Avançada. Acho que a Percepção Avançada foi criada posteriormente a minha saída. Eu não lembro se foi na minha gestão ou... eu não lembro desse fato, tá? Mas não era. Houve mudança. Depois foi restrita a só dois dias, hoje eu não sei como funciona a Percepção.

YSD: É, hoje é duas vezes por semana 4h/aula.

EAP: Houve uma redução.

YSD: E mesmo assim os alunos acham “puxado”. Mas é porque também tem que englobar todo aquele conhecimento nesse horário. Quando eram três vezes por semana, como você falou, acho que dava pra trabalhar um pouco mais.

EAP: É, dava. E há uma coisa muito interessante a se falar a respeito do perfil dos alunos. Por exemplo, na época em que eu fiz o meu vestibular, tanto pra escola de música da UFRJ quanto pra cá, a prova de ingresso equivalia ao final do curso de Teoria Musical. Pra

²⁴Regina Márcia Simão Santos

entrar. Então eu já fazia solfejo nas claves, solfejos com modulações métricas, solfejos a duas vozes... Tudo que tinha no curso de teoria. Na minha época, todo mundo tinha que fazer um curso de teoria. Era condição. Porque “tinha”? Porque o conhecimento cobrado no vestibular, era o exposto naquele curso. Hoje em dia, há escolas de música em cada quarteirão. Se você for mapear, mil escolas de música. Na minha época de estudante, era só o CBM, Conservatório Brasileiro, Pro-Arte e a Escola de Música Villa-Lobos. As pessoas só podiam estudar nesses lugares, então todo mundo fazia o curso completo. Por que aquele conhecimento, era necessário. Se cobrava muito. Ninguém entrava no ensino superior pra fazer o que nós começamos a fazer depois de uns tempos. Por quê? Primeiro tiraram o Teste de Habilidade Específica... “Ah, não pode” O governo começou a pressionar dizendo que tinha que botar muito aluno pra dentro. Que tinha que diminuir a exigência, então foi diminuindo, diminuindo, diminuindo a cobrança a ponto de que pessoas que estudavam numa revistinha que vinha só as cifragens por um mês, conseguir passar. Às vezes eu falava pra algum aluno assim “olha não fica zangado com o que eu vou te falar, mas foi um azar tão grande você conseguir passar” com isso, a gente começou a fazer na Percepção o que se fazia na Teoria Musical. Porque o aluno não tinha base. Duas coisas importantes dizer pra você poder entender esse processo... Eu criei uma coisa chamada PEM Zero [Percepção Musical Zero]. O que era o PEM Zero? Nessa época eu trabalhava nos dois lugares, e eu descobri que na UFRJ, [onde] eu tinha um coral comunitário no Centro de Ciência e Tecnologia e Ciências Matemáticas da Natureza, então eu convivia com muitos alunos de Engenharia, Física, Química... Por conta do Centro que tinha o meu coral. Eu era da Escola de Música, mas eles pediram professor, perguntaram se eu queria ir, eu quis e fui. Eu vi lá que eles tinham aula de “Cálculo Zero” e “Física Zero”. Aí perguntei “Me explica que história é essa do... Começa do um, porque vocês fazem ‘Física zero’ e ‘Cálculo zero’?” “Professora, o ensino médio não nos dá conhecimento pra gente conseguir, aqui dentro, entender a disciplina Cálculo e Física. A gente fica perdido... Eu não sou burro, eu sou uma pessoa dotada de conhecimento. Eu passei pra UFRJ, mas é insipiente o preparo que a gente tem no ensino médio, então os professores criaram o ‘Física Zero’ e o ‘Cálculo Zero’ para dar os subsídios que nos faltam.” Eu pensei “Opa! É isso que eu queria” Eu criei o PEM Zero. O PEM Zero era pra que? Muitas das vezes que a gente fazia o Teste de Habilidade Específica, os professores de instrumento presenciavam alunos excepcionais... “ai, toca muito! Meu deus, é um gênio!” “Canta muito, toca muito! Não pode reprovar...” Então a gente aprovava pra fazer o PEM Zero. E ai, isso

estava indo muito bem. O aluno entrava e ia pro PEM Zero. O que era o PEM Zero? O Pem Zero era pra dar aquele conhecimento que o aluno não tinha porque estudou seis meses e deu o azar de passar. Por que a recomendação era de que não se cobrasse “A gente não pode fechar as portas da universidade”. Mas também não seria por aí. Eu levei um tempo pra perceber que as pessoas estão fazendo na graduação o que eu fiz no curso técnico e na pós, o que eu fiz na graduação. Depois eu resolvi não ficar mais me lastimando com isso e conviver com a realidade. Mas o PEM Zero acabou também. Porque o PEM Zero acabou? Não vou dizer propositalmente agora o nome do aluno pra evitar... Que hoje em dia tudo dá processo... Mas eu tive um aluno que era filho de uma pessoa famosa no meio musical, que passou, mas não tinha condição de ir pra Percepção. Era uma mentalidade muito assim “eu toco muito piano, sou um pianólatra”, “Eu pego no violão, destruo no violão”, “eu canto demais”. Os professores ficaram “pelo amor de Deus tem que passar” e, as vezes, na Percepção, ele era extremamente deficiente. Ele não tinha estudado. Só pensava em tocar piano. Um desses alunos passou, e ele foi colocado no PEM Zero. Depois que ele estava aqui dentro, ele consultou advogados e disse “eu não vou fazer. Eu não vou fazer. Eu passei então eu quero ficar no PEM I” Um aluno, filho de um pai importante, dirigia uma importante instituição do meio musical, pianista famoso... e ele aí...

YSD: Nossa, mas aí prejudicou meio mundo...

EAP: Aí quando ele tomou essa atitude, e a instituição não enfrentou o rapaz, eu pensei “olha só, eu não vou perder meu tempo. Meu tempo também é muito importante. Acabou hoje, aqui o PEM Zero. Acabou hoje, aqui o PEM Zero”. Porque não pode, só porque ele é filho de quem é, só por que ele disse que não vai fazer... Ou seja, tinha um fundamento o que esse aluno quis? Tinha, a princípio se passou... Mas era uma questão de: você entrou, e o professor te mostra que em Percepção I, tem percepção de acordes de três sons no estado fundamental e nas inversões. “Professor, eu nunca vi um acorde no estado fundamental, quem dirá na inversões” Você mesmo vai ter a consciência de dizer “Ai, que bom que a universidade oferece isso”. Todo aluno consciente, agradecia a gente. A gente fez isso pensando realmente neles. Pensando em oferecer, já que o trabalho com música, nem todo mundo pode pagar, a gente pensou “vamos, dentro da faculdade, oferecer. Dar a mão ao aluno pra ele conseguir”. Então, acabou por essa razão. Eu acho que não justificava mais. Apareceu o primeiro que não tinha consciência disso e acabou. Outra coisa que nós criamos também...

quando eu digo “nós”, apesar de eu ser a regente da disciplina... Eu que assinava qualquer documento que tinha que assinar, eu que convocava as reuniões, mas tudo era muito conversado entre nós. Quem é esse nós? Era eu, a Cibeli [Reynaud] e o Helder Parente. Nós tínhamos reuniões. Várias vezes a gente reviu o programa da disciplina atualizando com alguma coisa nova que a gente começou a pensar “não, vamos melhorar” sempre pensando em melhorar. Mas não queria dizer que a gente tinha que dar aula exatamente igual. Não. A *rádio corredor* nos dizia que a Cibeli tinha um jeito Cibeli de ser, eu tinha o meu e o Helder tinha o dele. O próprio Helder muitas vezes me fala assim “olha Erme, você sabe a minha formação... nada disso aí eu aprendi, eu não vou me sentir seguro...” “Helder, faça o que você pode fazer de melhor” “Eu vou ensinar pelo Orff-Gazzi” “Ótimo, ensina”. E todo mundo gostava da aula do Helder, todo mundo gostava da aula da Cibeli, todo mundo gostava da minha aula, mas nós tínhamos tendências. Cibeli é aluna de Esther Scliar, então ela tinha uma tendência a exacerbar esse lado. Helder estudou no Instituto Orff, conheceu Orff como ninguém, conhecia muito Gazzi, exacerbava. Eu adorava musica modal, musica popular, então eu procurava exacerba... Cada um de nós tinha a sua personalidade. O fato de eu ser regente, não significava que nós tínhamos que ser um clone da Ermelinda. Todo mundo tinha autonomia dentro da sua... mas era muito importante essa reunião. Porque nós tínhamos algumas coisas que eram cláusulas pétreas entre nós. Por exemplo, como regente, eu me atribuía a maior parte dos trabalhos, então eu fui conversar na época com o professor Guerreiro²⁵ que era na época o regente de Harmonia “Guerreiro, o que você precisa na disciplina? Para que o aluno chegue em Harmonia e você possa trabalhar bem?” “Olha, eu preciso que saiba nome de todas as tríades e as tétrades no estado fundamental e invertidas, eu preciso que o aluno ouça a função de tônica, subdominante e dominante, já sensibilizado com isso, então seria bom pra mim.” Foi aí que o Guerreiro e o Hélio Sena²⁶ me deu um trabalho muito bom que eram mil exercícios usados no conservatório de Moscou. Esses mil exercícios eram mil exercícios todos organizados assim: um, primeiro, quarto e quinto grau em estado fundamental; daqui a pouco, em outro capítulo, primeiro, quarto e quinto grau invertidos só na primeira inversão; depois outro capítulo, na primeira e na segunda; depois, primeiro, quarto, quinto e sexto; depois primeiro, quarto, quinto, sexto e segundo. E aí, o que o Guerreiro falou pra mim “olha, se vocês pudessem colocar duas coisas no treino da Percepção Musical, ia ser

²⁵ Antônio Emanuel Guerreiro de Faria Junior

²⁶ Hélio de Oliveira Sena

nota 10, porque só saber o acorde solto, não leva muito a nada”. Eu levei isso a sério como você não imagina. Eu treinava no primeiro período “olha, não vou treinar tudo, mas, se o aluno chegar com uma boa base de primeiro, quarto e quinto, com conceito de substituição, primeiro, quarto, quinto e sexto, você já ta trabalhando.” [De volta a fala de Guerreiro] “Ah, além disso, a gente precisaria que vocês fizessem o solfejo harmônico”

YSD: [expressão de dúvida]

EAP: Você não sabe?

YSD: Solfejo harmônico?

EAP: [Cantando] Sol, sol, ré, si, sol, si, ré, sol. É pegar um trecho que era usado nos ditados harmônicos e cantar verticalmente. Gente, isso dá... Chega um ponto que você olha uma grade coral, e você canta tudo na sua cabeça. Você forma o teu ouvido harmônico. Eu levei isso pra Cibeli e pro Helder. Não havia essa coisa de eu assistir a aula deles pra saber se eles estavam fazendo. Não tinha esse tipo de cobrança. Conversávamos entre nós, a pessoa concordava e fazia do seu jeito como bem entendesse. Eu levei a sério, peguei os exercícios do conservatório Tchaikovsky, coloquei esses exercícios, separei os que estavam mais dentro da tessitura primeiro período. No segundo período já era primeiro, quarto, quinto e sexto, no terceiro período, PEM III, já era primeiro, segundo, quarto, quinto e sexto, e, no quarto período já era com dominante secundária. E eu fazia também os solfejos harmônicos, isso era pra atender ao que o Guerreiro queria. Ele ficava assim “ai, como eu gosto quando eu pego um aluno seu. Eu trabalho maravilhosamente bem”.

Aí, eu fui pro Dawid Korenchandler²⁷ que na época dava contraponto “Dawid, que que você precisa?” “Eu preciso que os alunos, pelo menos, leiam as claves que eram usadas no contraponto... Caramba, eu dou aula de contraponto. Eles não sabem ler nas claves. Tem que chegar pra mim já sabendo ler nas claves do contraponto sim”. Hoje em dia, parece que estão ensinando o contraponto nas claves de sol e fá, mas antigamente, como o contraponto é fruto de um período que se usavam as claves, se aprendia nas diferentes claves. A escrita pra coral, [nas claves de] sol e fá, é uma coisa bastante recente do advento da harmonia. Antes disso, era tudo Dó na primeira [linha] pra soprano, Dó na segunda pra meio soprano, contralto... era tudo usando as claves. Se você pegar partituras originais de Orlando di Lasso, Palestrina,

²⁷Herz Dawid Korenchandler

Monteverdi... vai notar que está tudo nas claves, não é clave de sol e fá. Clave de sol e fá surgiu quando a harmonia, com a sua hegemonia, criou o quarteto vocal clássico: soprano, contralto, tenor e baixo. “Ah Dawid, é só isso?” “É só isso”.

Aí fui conversar com o professor David Machado, que nos deixou. Ele era nosso professor de regência. “David Machado, como é que vou trabalhar linha de regência na Percepção Musical?” “Vocês façam a linha de regência de um coral de Bach!” Ah, só voltando por um detalhe: Usava o livro do conservatório de Moscou dos ditados e solfejos harmônicos, comecei a usar os 185 Corais de Bach nas claves e usava os 360 corais de Bach na clave de sol e fá. Obviamente eu escolhia os mais simples, o objetivo não era ver a proficiência rítmica e melódica do aluno. Era fazer com que eles lessem. Então, eu já tinha alguns que eu escolhia a dedo por ser de tessitura mais cômoda, serem mais fáceis... pra que o aluno não tivesse que pensar, além da clave uma dificuldade rítmica ou intervalo difícil, então escolhia os mais fáceis, mas eles tinham treinamento. Aí o David Machado pediu linha de regência. Eu não sabia nem o que era, e eu tinha feito curso de regência... Pra você ver como a coisa é precária. Estudei em cursos particulares, não fiz graduação não. Só pra esclarecer. Ai eu falei “David Machado, eu estudei com Karabtchevsky²⁸ gente, e eu não sei o que é linha de regência”. Ai ele pegou um coral de Bach assim, e mostrou aquilo que, se você reparar um regente de coral regendo, ele dá uma assistência com um gesto e, às vezes, visual a cada voz, ele canta junto com o tenor, ele canta junto com contralto, soprano e baixo, principalmente as passagens mais difíceis. Ai ele falou “Ermelinda, linha de regência, é aquela linha que, se a gente for ouvir o coral, é aquilo que aparece... olha aqui, a parte do baixo, que foi pro contralto, que foi pro tenor” Eu falei “Que barato David, eu vou primeiro treinar bastante...”. Então Yago, eu primeiro treinei bastante, de novo escolhi a dedo uns seis corais dos 360 corais. Os seis que achava mais bonito, que ofereciam mais facilidade para o aluno entender o que era uma linha de regência. E falei pro David “Olha David, eu vou fazer isso no PEM IV, e não vou fazer com todos os alunos. Eu não tenho que submeter o aluno de bacharelado em instrumento, o aluno de canto ou o aluno de licenciatura a fazer isso. Eu vou colocar como uma exigência obrigatória para os alunos de regência”. Então eu chegava na sala assim “olha eu me reúno com os professores pra eles me dizerem o que que vocês precisam saber, então a gente na Percepção... a Percepção é uma disciplina ferramenta. Ela é ferramenta pra vocês.”

²⁸Isaac Karabtchevsky

Ela não é um fim. “Eu vou fazer um concerto de Percepção Musical” isso não existe, nunca ninguém fez um concerto de Percepção Musical, não é verdade? Então, a gente tinha a consciência de que a Percepção era uma ferramenta importante pra vocês conseguirem se desenvolver bem no instrumento, na harmonia, na análise. Então o que que aconteceu? Eu separei esses corais, treinei e falei na turma “Olha, o professor David Machado fez esse pedido e me comprometi. Os alunos de regência adoraram e tive surpresas. Alguns alunos disseram “ai professora, eu sou de licenciatura, mas eu rejo corais. A senhora pode também me inserir também nesse grupo? Porque isso que a senhora ta dizendo é muito importante pra coral...” “Ah, ta bom”. Então, quando chegava na hora de cantar o coral, invés de eu ir pra frente eu reger aquele coro, eu chamava, se tivesse, um aluno meu de regência pra fazer isso. Eu só regia os corais de Bach nas turmas que eu não tinha a solicitação do David Machado. Nas outras eu deixava o próprio aluno treinar, que adorava, porque ele tinha a oportunidade de treinar o coral dentro de sala.

O professor de Análise... Eu não lembro agora, se eu conversei com alguém ou se eu conversei comigo mesma, porque eu comecei dando aula de análise. E, eu vi que os alunos não sabiam coisas básicas como o que era um inciso, motivo, pergunta ou resposta. Então, eu comecei a usar nos meus próprios trabalhos no *500 Canções Brasileiras*. O Helder usava no repertório dele. Eles também usavam o *500 Canções* mas não usavam tanto quanto eu. Poxa, muito bom o *500 Canções* pra dar ao aluno... “ah o que que é uma anacruse integrante?” “[cantando] pirulito que bate bate/ pirulito que já bateu/quem...” é essa anacruse que volta sempre. Que que é uma frase suspensiva? conclusiva? O que é um motivo? Então, era tudo colocado não dentro de um contexto teórico. Não adiantava chegar pro aluno e mandar ele comprar o livro do Zamacois de *Análise Musical* e estudar. Nós tínhamos o compromisso muito grande, eu, Cibeli e Helder, de trabalhar música em cima de música. O repertório era o que cada um escolhia, mas música tem que trabalhar em cima de música. É muito mais fácil o aluno entender o que é anacruse integrante ou motivo, dentro da música. Eu sempre gostei de trazer coisas que não eram só da música, mas como da cultura do local. Como eu gosto muito de futebol, sempre fui muito ao Maracanã. Hoje em dia não vou por conta da violência, mas comprei todos os pacotes e to assistindo o futebol em casa, mas eu morava pertinho do maracanã e eu ia a pé. Houve uma época que a gente tinha cadeira perpétua que a pessoa não podia pagar, a gente pagava e a gente não saía do maracanã. Então, eu falava muito assim

[cantando] “Ô, dale dale ô, dale dale ô, dale dale ô, ô” olha aqui, isso aqui é uma progressão melódica descendente. Queria falar “puxa, porque a terça menor é importante?” [cantando a terça menor descendente] ”Nen-se; fo-go; men-go; vas-co” tudo em cima, entendeu? Então, eu procurava, além, da musica, ficar ligada com essas coisas do entorno que a gente vive.

YSD: Sim, o contexto cultural.

EAP: O contexto cultural. Então, a gente também viu que era importante essas coisas que são pro professor de análise, que ele vai precisar. Eu fui a tudo quanto é professor, teve professor que me emprestou material. Por exemplo, o Botelho²⁹, ele é brasileiro já, mas tem um sotaque português ainda rasgado “eu preciso que você faça solfejo *flado*” Eu disse “solfejo *flado*? O que é solfejo *flado*, Botelho? Me explica que eu não sei o que é solfejo *flado*” Quando vi era leitura métrica. Eles chamavam em Portugal de solfejo falado. Aí ele foi lá e me mostrou “eu preciso que o aluno chegue no clarinete e ele saiba...” me trouxe uma porção de livros.

Ou seja, eu como regente, tomava a mim esse trabalho de conversar com os colegas. E depois me reunia com Cibeli e Helder, a gente tentava ver materiais pra isso. E aí, se não me engano, você falou agora ou no email que você escreveu pra mim que você queria saber que materiais que usava. Os materiais que a gente usava...

YSD: É, é a próxima pergunta.

EAP: Eu to embolando com essa resposta de agora porque tem muito a ver. Você depois divide. Os materiais eram muito vastos. Por exemplo, sabe aquelas folhas de papel almaço quadriculado? Eu tinha aquilo pra dar nota aos meus alunos. Até bem pouco tempo eu tinha. Na última mudança eu joguei tudo fora. Colocava o nome deles aqui [coluna da esquerda], e vinha assim [em colunas da esquerda pra direita], solfejo Dragomirov, solfejo Hindemith, Gramani, *500 Canções*, criação, solfejo harmônico... Tinham uns 10/15 itens que eu avaliava. Por quê? Por exemplo, eu usava o Hindemith -*Treinamento Elementar para Músicos* - porque gostava daquela ação combinada de cantar e bater o ritmo, eu usava o Gramani, eu usava o *500 Canções*, eu usava uma apostila modal do Hélio, eu usava o Dragomirov, um livro de solfejo Conservatório de Moscou, eu usava os 185 corais nas claves de Bach, os 360... Então, eu usava muitas coisas. Nós não adotávamos um material, nós

²⁹José Botelho

usávamos vários materiais. Ah, uma coisa que eu usava muito, passei a usar... Nós tínhamos, não sei se era no PEM III ou PEM IV... tinha ditado a 3 vezes e ditado a 4 vezes. Eu tinha uma aluna que falava assim... Jane Borges, hoje ela é professora doutora da Federal de São Carlos São Paulo. “Você não vai nunca ver meu trabalho... você não prestigia meu trabalho... você tem que prestigiar meu trabalho na igreja... você tem que ir” ai um dia eu marquei com ela. Ela era ministra de música de uma igreja na Marechal Rondon ali entre Méier e (+). Quando eu cheguei lá eu falei “mas o que eu faço?” “ah, faz tudo que o pessoal te falar, copia quem ta do seu lado”. Sentei e vejo os livros todos disponibilizados... Na igreja católica é só letra, na igreja evangélica, são os manuais com a partitura a quatro vozes. Daqui a pouco, começamos a cantar o hino, eu abro [o manual] e to vendo aqui do meu lado um cantando o baixo, outro, o tenor... aí “caramba, todo mundo aqui sabe música?” Eu escolhi a voz que eu queria cantar, cantei e não via a hora de terminar o culto pra correr atrás dela com todas as minhas perguntas. Eu disse “Jane, me explica... todo mundo aqui sabe música?” “Não Ermelinda, a Igreja Evangélica tem um trabalho excepcionalmente bom com música. Aliás, isso foi uma coisa que eu detectei. Toda vez que tinha um aluno (isso é um apêndice) maravilhosamente bom, ou era um músico de banda militar ou era evangélico. Não era porque ele era evangélico que ele era bom, mas ele era bom por que praticava na igreja evangélica e o outro praticava na banda. Então, anotei todos os livros evangélico musicais de salmos e hinos. Anotei todos. E fui na segunda-feira, fui numa igreja que vendia livros evangélicos da praça da bandeira. “Moço, o que o senhor tem aí de livros de música que dá no culto evangélico?” Comprei todos. Aí comecei a usar aquilo. Eu pensava “poxa, to usando muito só Bach... Aí passei a usar Händel, Beethoven, Haydn... Por que a igreja evagélica tem seus próprios autores, mas eles usam muito texto da música universal. Só pra te dizer que o uso, era algo assim, múltiplo. De repente eu consegui uma coisa muito boa. Por exemplo, no último período eles tinham que já fazer um trabalho muito... Eu me lembro que, acho que era a minha última turma, eu fiz com que eles cantassem a fuga de Edu Krieger, eu fiz com que eles trabalhassem o “Gago Apaixonado” de Noel Rosa, aí já fui pro SongBook... tá entendendo? Fica até difícil dizer... tinha aquelas coisas que eram as mais comuns, mas tinham as coisas... Ta entendendo? Um livro do Gazzini... Uma multiplicidade... Eu até sugiro, se você quiser saber com detalhe... Eu, recentemente, participei da banca da Adriana Miana de qualificação do doutorado por tese, e ela fez um comentário “Ermelinda, você era uma das poucas que enchia o diário totalmente”. Porque eu sou de uma época que dizia que a maior

parte das pessoas não enchia o diário... Era um horror. Ela disse que pegou meus diários, e eu fazia isso realmente, eu colocava Hindemith tal, tal, tal; tananana; coral número tal... Eu tinha tudo isso no diário. Então, se você quiser, sabe onde é o lugar onde tem todos os diários? Sabe onde você pega a chave pras salas? Tem uma portinha do lado que parece que é o Silvio Mehry, é uma espécie de uma... Não é uma biblioteca, mas é um depositário de uma porção de coisa importante. Não sei se é Centro de Pesquisa Silvio Mehry, tem o nome do professor Silvio Merhy, por que pelo que parece, ele ajudou. Então, ali tem documentos da época da criação do IVL, diários de classe... Aí você pode até, se quiser, constatar esses nomes todos... Tem lugar que é Percepção Musical, tem lugar que é Treinamento Auditivo, tem lugar que é Ritmo e Som... Cada lugar é uma coisa. Quando passou a ser Percepção Musical, minha memória não dá conta aqui. Se você quiser saber isso, vai ter que remontar os nossos diários. Mas a respeito do meu diário, ela disse “o seu é uma maravilha... A gente sabe exatamente o que você fazia, o que não fazia por que ta tudo escrito ali.

Eu to te falando isso porque, materiais, é algo muito aberto... De repente aparecia um livro novo, aí a gente tinha hábito de, entre nós... O Helder “Linda, você conhece isso?” eu digo “não”, todos nós intercambiávamos o material. E usava, se quisesse, ou não. Eu acredito, apesar de nunca ter assistido uma aula da Cibeli, nunca ter assistido uma aula do Helder, eu acredito que as nossas aulas deviam de ter um eixo comum.

Outra coisa que, por exemplo, acho que foi o Guerreiro que pediu. Que pudesse, sempre que fosse falar no modo eólio, falar menor natural, menor primitiva ou menor antiga, porque é a mesma coisa. Quando você vai ler a musica modal é um... Quando eu fiz o livro do modalismo, eu comecei a fazer pelo meu desconhecimento sobre o modalismo, aí acabei fazendo um livro que virou referência. Eu vou agora mesmo em dezembro no Ceará pra uma banca de doutorado que a futura doutora falou “a minha referência é seu livro modal, queria que você ficasse na banca” “Que alegria!” Por que a gente como autor, não sabe quem esta usando a gente e quem não está... “Caramba, no Ceará, que coisa boa!”. Então, entre nós a gente dividia o material, e era assim “olha só, os professores me pediram que vocês não falem só eólio” então eu falava “gente, é eólio, é menor primitiva, é menor antiga, é menor natural, é tudo a mesma coisa... são terminologias que são adotadas, então falem como quiser”. Eu passava toda essa minha conversa pra eles. A gente discutia, a gente discutia muito, a gente discutia alunos que tinham problemas, o que poderia fazer... “ai meu deus, não sei o que eu

faço...”. Nós somos de uma época... Agora já sei que não está mais assim não... Acho que não poderia ser professora agora... A gente cobrava muita tarefa. Porque era do entendimento da gente que Percepção é uma disciplina prática. A gente diz que é teórico-prático, mas a gente procurava sempre a teoria dentro de um contexto prático, pro aluno poder ouvir, poder cantar, poder reconhecer... Então, no nosso entendimento, não aprende solfejo harmônico se você não for pra casa estudar, não aprende. Não aprende a fazer um exercício do Hindemith se você não chegar em casa e não treinar. Hoje em dia tem vários softwares importantes pra treinar isso na internet. Naquela época não tinha nada. Na época eu cheguei a preparar uma fita cassete com ditados harmônicos e falava pros alunos “eu preparei uma fita cassete pra vocês poderem treinar. Gravado nem em estúdio, gravado na minha casa” então, eu tinha fita de acordes só com tríades no estado fundamental só pra perceber a cor, depois dava o lá pra botar altura absoluta, depois quatro sons no estado fundamental, depois invertido... Então, eu supria, com a minha proposta, os meus alunos que queriam treinar “mas professora, eu toco violão, não toco teclado...” ou então incentivava pra que ele chegasse um pouquinho mais cedo pra que eu pudesse ajudar quem não podia... Aí então comecei a preparar fitas, hoje em dia aquilo tudo não tem mais razão de ser, mas tinha fita de solfejo, ditado harmônico, de acordes, fitas de compasso composto, de música modal. A queixa de todos os alunos era que o modalismo era uma coisa difícil... não é difícil, só não é familiar a gente. Vamos substituir o termo “difícil”, por “não é familiar”. Então o que ocorre, eu fiz várias fitas de música modal. Ah, aluno que tinha problema de teoria... Esse eu me arrependi de ter me desfeito... Às vezes fico pensando que não devia ter me desfeito disso. Pra falar o acorde, eu preciso dar uma explicação teórica primeiro. Não adianta treinar. Aí eu criei uma apostila de exercícios teóricos com vinte páginas. E criei uma outra apostila que era o gabarito. Então quando “ah, professora, eu fiz os exercícios a senhora...” aí eu dava o gabarito pra ele conferir.

YSD: Era uma certa autonomia...

EAP: Sim, os exercícios de teoria eu não obrigava a fazer, mas eu falava “olha só é muito importante... a teoria eu coloco como a gramática da Percepção Musical... a gente precisa dar conta das coisas, se não vocês vão ficar sempre correndo atrás do prejuízo”. Então, naquela época a gente cobrava muita tarefa. E eu cobrava individualmente e coletivamente. E os alunos viam que eu anotava. Chegou um período que eu parei de fazer prova. Mas tudo isso era conversado nos primeiros dias. Eu acho que mudar é muito bom, significa que a gente

ta crescendo e revendo. Quando foi que eu mudei de ideia? Eu fazia provas, mas se eu levasse a sério aquela prova, eu reprovava um aluno que eu não queria reprovar. Esse aluno tinha dificuldades? Tinha. Ele suava na hora aula. Suava do esforço que ele fazia. Aluno tinha um nível de empenho jamais visto. Hercúleo. E ele tirou aproximadamente 4 na prova. Eu pensei “reprovar esse aluno é eu assinar que eu não sou uma educadora. Mas eu sou uma educadora. Eu não posso, por uma questão de 1 ponto... coloquei pra ele “olha só, eu vou te dar nota pra você passar, porque eu estou gostando muito de ver o teu esforço. Eu vejo que você sua... As vezes eu até queria que você não sofresse tanto na minha aula... queria que isso fosse mais...” “Não professora, não fico chateado não. Eu não sei mesmo, até gosto que a senhora me puxe... Eu não estou chateado não” “Eu estou premiando o seu esforço. Premiando tudo que vi você fazer”. Esse aluno terminou o curso com uma nota muito boa. Mas, a partir dali, eu vi quão ineficaz era uma avaliação.

YSD: Você sabe dizer mais ou menos quando foi isso?

EAP: Não lembro não. Algumas coisas eu estou ruim da memória, mas acho que isso deve ter sido... Não sei se inicio da década de 80... Eu tenho medo de... Pode dizer que a professora não lembra, mas, a partir daí, eu passei a colocar pra eles assim “A Percepção se constrói todo dia. Então eu quero que vocês não fiquem inibidos e eu não confio na minha memória. Vocês são muitos e eu tenho varias turmas...” eu já tive turma de 60 alunos.

YSD: Turma de 60?

EAP: Turma de 60. Era horrível. Porque não tinha outro professor, então nós tínhamos que passar por essas coisas. Por mais que todo ano a gente dissesse que tinha que contratar professor, que o ideal da turma era no máximo 10/15, que a gente não podia ter turma assim porque não dava pra ouvir individualmente todo mundo, não dava pra isso, não dava pra aquilo... Mas o governo nunca tinha verba e não ia ficar contratando só professor de Percepção Musical porque Percepção era obrigatória 6 tempos. Talvez seja até por isso que começaram a diminuir [a carga horária]... Não sei se essa foi uma das motivações, ou se foi pra dar conta de novas necessidades do momento atual pra colocar no programa. E, o programa daqui sempre foi um cobertor que hora descobria o pé ou descobria a cabeça. Um cobertor curto. Eu sei porque sempre participei como regente na hora de rever o currículo. Os regentes eram sempre os porta-vozes de todos. A gente sempre ficava assim “gente, tem que

ter uma matéria de tecnologia e música...” “mas vai tirar o que?” “não pode tirar de análise!” “não pode tirar de harmonia!” “não pode tirar de...” “vai tirar de que?” era uma briga. Toda vez que o reconhecimento de uma coisa nova vinha à tona, era o “tirar da onde?” Sempre foi um cobertor curto. Sempre até quando eu estive aqui, 94. Agora não sei se deram conta de fazer um cobertor bastante confortável que cubra do pé a cabeça. Mas era um cobertor curto. Ou seja, a gente tinha que conscientizar o aluno que era muito importante ele estudar, então eu falava “olha, aqui eu sou uma mediadora. Vocês crescerem está na mão de vocês. Confia em mim, se fizerem a parte de vocês, vão crescer. Mas vocês têm que fazer. E vou fazer o seguinte, eu não vou fazer mais prova. Eu só vou fazer prova se algum de vocês achar que foi avaliado indevidamente. Aí vocês podem dizer ‘Ermelinda, eu quero prova’”. Nunca ninguém me pediu. Aí eles sabiam que eu abria aquele meu “mapa”... Eles ficavam brincando “a gente tem que sequestrar a Ermelinda e roubar aquele mapa de nota”.

YSD: Mas com uma turma de 60 alunos não tinha como não ter um “mapa”...

EAP: Era mais de uma. Eu tinha 3 turmas. Quando era 6 horas eu tinha duas. Quando passou pra 4 [horas] eu tinha três... pra dar 12 [h/aula]. Então, por mais que eu tivesse uma memória brilhante, não dava pra dar conta de tudo, e eu anotava *mesmo*. Às vezes eles ficavam assim “Professora, você lembra? no dia tal você me disse...” “Professora, a gente tem que ter... essas suas anotações são terríveis, professora!” E eu falava pra eles “eu tenho que anotar... eu usei várias coisas bonitas do conservatório de Moscou no solfejo a duas vozes, mas eu não usava [tudo]...” Mande copiar, fazer uma nova cópia... Nessa época não tinha nada desses programas de computador, a gente tinha um copista maravilhoso aqui, que copiava e parecia coisa de computador. Então fiz apostilas. Solfejo a Duas Vozes Parte 1, Solfejo a Duas Vozes Parte 2, Solfejo a Duas Vozes Parte 3. Depois, eu até quero saber delas pra ver se essas apostilas estão lá [na xerox] ainda. Solfejos lindíssimo polifônicos, depois, harmônicos, a duas vozes... então nós usávamos uma multiplicidade de matérias. A nossa formação aqui, nesse período que trabalhei com Cibeli e com Helder, eu não gosto de afirmar que era melhor, mas olha... Posso até dizer que eu não acredito que alguém fizesse melhor do que nós... Vou dizer dessa forma. Não acredito que ninguém fizesse melhor que nós. Nós tínhamos muita consciência, nos dedicávamos muito e nós estávamos sempre colocando materiais... A gente dava ao aluno uma... Ah! Eu fiz uma apostila... Essa está toda feia por que a minha caligrafia é péssima, eu não tinha mais copista e eu não sabia fazer cópia no

computador. Solfejos Contemporâneos. Aí procurava em Stravinsky, trechos que poderiam ser cantados. Alguns muito fáceis tonalmente, até. O que fazia ficar difícil era quando Stravinsky juntava, aí eu mostrava pro aluno “ta vendo isso aqui?”. Trechos dodecafônicos... Weber. Esses solfejos contemporâneos...

YSD: Isso daí era mais pra PEM III, PEM IV ou você dava desde o início?

EAP: Eu não sei te dizer isso agora como que está. No [PEM] 4 com certeza era ditado a quatro vozes, a linha de regência que o professor Davi Machado pedia pros alunos de regência, solfejos contemporâneos... Pro aluno poder cantar... Ah, outro livro que a gente usava muito era aquele *Modus Novus* e *Modus Vetus*. Esse eu consegui comprar... Foi caro pra caramba... Eu sou totalmente contra xerox. Xerox de coisas nacionais coisas que estão à venda, mas esse livro... Eu não sei se trouxe da Suécia, mas paguei uma nota braba. Eu aí socializei com os colegas o *Modos Novus*. Todo mundo tirou cópia do meus *Modos Novus*, eu botei uma cópia lá no [xerox]... Eu pensei “eu não estou tendo lucro nenhum com isso, eu estou usando para fins didáticos, eu acho que nunca vou ter nenhum problema...” e nunca tive. *Modus Novus* do Lars Edlund, se eu não me engano. Eu vou até passar no xerox em um dia que eu vier com mais calma pra saber se o meu livrão de solfejo e ditado harmônico do Conservatório de Moscou está lá. E, além disso, vou ver o que tem nas apostilas. Então a gente tinha, os meus *Solfejos Contemporâneos*, que eu extrai tudo das partituras e, quando eu consegui o *Modus Novus*, a gente usava ele. Eram exercícios pequenininhos só com segunda maior. Depois de um tempo anexava a terça, a quarta... É um livro muito didático pra introduzir solfejo atonal.

Eu acho que eu te respondi tudo. Me faz de novo a pergunta que você me fez.

YSD: A última que fiz foi “como se dava a sua metodologia de ensino? A senhora utilizava alguma metodologia específica ou fazia uso de vários autores?”

EAP: Eu fazia... Falta só um complemento. Você conhece o meu livro “Pedagogia Musical Brasileira no Século XX”?

YSD: Conheço e tenho.

EAP: Você tem a segunda edição? O de 400 e poucas páginas?

YSD: Sim.

EAP: Tá. Eu acho que esse livro tem que ser livro de cabeceira. Então, o que eu fazia? Eu usava toda a parte que os autores que escreveram a respeito de sonoridade e tentava usar a questão pedagógica. Por exemplo, quando eu dou curso sobre o *500 Canções* as pessoas “Puxa professora, meus alunos só não gostam quando tem o denominador mínima ou denominador colcheia” eu disse “sabe porque eu fiz isso? Fiz sob inspiração de Esther Scliar. Propositamente eu colocava nas primeiras músicas pulso semínima, ou semínima pontuada, se fosse composto, pulso mínima e pulso colcheia. Porque a Esther Scliar dizia (e é verdade), que a gente tem dificuldades de trabalhar o pulso mínima, colcheia ou semicolcheia, porque a gente foi introduzido... eu, a minha formação foi mais de 10 anos só trabalhando com pulso semínima. O dia que fui trabalhar suíte francesa de Bach, meu filho... quase tive um... quase que... sabe... Gente, que dificuldade eu tinha pra entender as Gigas de Bach. Bach só faz Giga em 16 por não sei quanto, 8 por nãñã... e as Sarabandas tudo em compasso binário. Eu não consegui tocar... a minha cabeça não conseguia entender, porque eu estava assim [gesto de retângulo com as mãos ligando polegares com os indicadores de mãos distintas]... Entende? Porque foi assim que me ensinaram. [Tocar] de olhos fechados, só pulso semínima ou semínima pontuada. Então, quando eu fiz o *500 Canções*, eu já fiz uma coisa da Esther Scliar, dessa forma, a Esther Scliar estava na minha aula, sem eu dizer que era Eshter Scliar, através do solfejo com pulso mínima. Quem mais estava na minha aula? Orff estava na minha aula. Nunca falei em Orff, mas ele estava lá através de que? No *500 Canções*, eu coloco assim: músicas *bifônicas* musicas só com dois sons, musica só com três, só com quatro, só com cinco. Quando você vai ensinar um aluno seu, e você começa com uma música com todos os sons, ainda por cima com extensões horríveis, com intervalos difíceis e com alterações, você é um torturador, você não é um professor. De didática você não entende nada. Porque se você entende um pouquinho de didática, você tem que saber que tem que ser em doses homeopáticas, com conceitos pedagógicos didáticos muito claros. Então começa só com dois sons, e isso é o que? Orff. Quando coloca aqueles metalofones e xilofones, e bota pra criança tocar só com dois sons. Não vai errar nunca só com dois sons. Ele coloca só o Sol-Mi, a terça menor. Depois Sol-Mi-Ré, depois Sol-Mi-Ré-Lá, depois o Dó. Quando ele forma tudo, ele não cai na escala tonal, e sim na escala pentatônica. Isso é Orff dentro dos *500 Canções*, sem eu dizer que o Orff está ali.

YSD: São as coisas que estão por trás.

EAP: São as coisas que estão por trás. O Lucas Ciavatta foi meu aluno, e eu um dia falando com ele disse “Poxa Lucas, você fala numa porção de coisa, mas você não diz quem foi...” “Pô Ermelinda, eu aprendi isso na sua aula”, porque na minha aula eu não dizia “olha, isso é Esther Scliar”, “Isso é Gazzzi de Sá” ou “Isso é Orff”. Eu não dizia por que eu não estava dando uma aula de didática, de pedagogia. Eu não tinha que usar o material do livro, eu tinha que usar as coisas, porque, tudo que está naquele livro é importante? Ó, todo mundo faz isso hoje em dia, mas pouca gente que foram dois os educadores que fizeram isso: associar intervalo a início de música. Foi a Esther Scliar no Brasil e Edgard Williams no exterior. Só que a Esther, e eu sou da linha da Esther, associou a músicas populares. Ela fez só de intervalos, já eu, no livro *Pedagogias* se você for lá aos anexos, vai ver que eu coloquei acordes também. [Cantando] “Vamos todos torcer de coração” [Solfeja a melodia] Hino do Vasco na segunda inversão, ai quem não é vascaíno “pô! Professora o Vasco não” fica uma brincadeira dentro da sala. Aí usava o hino do botafogo pra primeira inversão do perfeito maior. Até um dia um aluno falou pra mim “professora, o hino do Corinthians é o [acorde] de sétima maior [num arpejo] descendente [cantando] ‘salve o Corinthians’”. A Esther falou sobre o intervalo, eu, Ermelinda, fui adiante, falei sobre o intervalo e acrescentei o acorde. Porque não tem um daqueles educadores, até os que as pessoas dizem que estão ultrapassados, não tem uma coisa que você não possa pegar e utilizar nos tempos atuais. Então, qual a minha proposta? É pegar o melhor de cada um deles e jogar na minha prática. Então, tudo o que a gente sempre fez na percepção, o Helder falava mesmo “ai Erme, o meu negócio é Gazzzi e Orff que eu domino por favor...” e as aulas dele eram de uma musicalidade extrema... eu ia querer que o Helder fizesse o *bagulho*? Não, nós nos respeitávamos muito, nós nos respeitávamos enquanto equipe. Não teve um dia que a gente fizesse uma reunião que a Cibeli faltou, que o Helder... As nossas reuniões nós levávamos a sério e sem hora pra acabar. Só acabava quando a gente terminava a nossa pauta de coisas que tínhamos pra fazer. Ou seja, eu tenho os livros que davam suporte, a parte de solfejo, ditado, tãñã... Têm os livros que davam suporte à metodologia, que são os livros que eu listo no *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. Agora terminei de responder.

4. Como se dava a sua metodologia de ensino? A senhora utilizava alguma metodologia específica ou fazia uso de vários autores?

5. Professora, gostaria de saber sob sua ótica como você encara, e como era tratado em suas aulas, os cinco pontos descritos por Otutumi (2013a). Vou pontuar cada um deles para melhor fazer o registro:

5.1. Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou européia, com ênfase no tonalismo (e conseqüentemente pouco uso de repertório da música popular brasileira);

EAP: Isso eu já respondi. A nossa prática era cheia de coisas. A Apostila Modal do Hélio [Sena] dava conta do pessoal de música popular. O Solfejo Contemporâneo, Modos Novos, dava conta dos autores ditos eruditos. Em nossos ditados, usávamos musica popular, musica folclórica... Tudo estava ali.

5.2. Ensino fragmentado da música;

EAP: Não, também não fazíamos. Era um ensino integrado. Vou te dar um exemplo de uma melodia [cantando] “Lá vem a Sinhá Marreca, com seu samburá na mão” e a gente cantava “vamos cantar gente?” e eu ia pro piano, acompanhava, cantava, cantava, cantava. “Prestem atenção aos acordes que eu estou colocando” aí eles paravam de cantar... Eu posso harmonizar com n acordes, mas nesses primeiros exercícios, tinha música que eu só botava primeiro e quinto. “Vou tocar mais uma vez, agora vocês vão cantar o grau” [Canta o equivalente a um compasso binário na nota fundamental do acorde de tônica, dois compassos na nota fundamental do acorde da dominante e, por fim, um último compasso na nota fundamental do acorde de tônica]. “Vamos fazer o seguinte? Essa metade aqui canta a música e a outra canta o grau. Chegando a repetição, vamos inverter”. “Agora, vamos fazer o seguinte, vamos criar um ostinato rítmico-melódico sobre os graus tonais” Aí entra Gazzzi de Sá. [Cantando primeiramente sobre a nota fundamental do acorde de tônica, posteriormente sobre a nota fundamental do acorde de subdominante e, por fim, sobre a nota fundamental do acorde da dominante. Fazendo o uso, para a primeira metade do compasso binário, do ritmo

referente à semicolcheia, colcheia, semicolcheia; e, para a segunda parte do compasso, colcheia e colcheia] “Sinhá Marreca, Sinhá Marreca”. Você disse “tem criação?” tem. Eu levava eles a fazerem improvisação vocal, criar ostinatos rítmicos-melódicos... Então eu apresentei “Sinhá Marreca” do folclore do Espírito Santo. Se quisesse ir mais adiante, eu podia falar do estado, das coisas que nos deu, dos compositores... Tem Carlos Cruz, Jaceguay Lins... “olha, lá é muito forte em bandas de Congo” então cantávamos Sinhá Marreca sem escrever nada, por enquanto, só cantando e brincando a duas vozes. Uma era o grau tonal, a outra o canto, aí invertia, criavam... “isso está bem na cabeça agora? Vamos agora escrever isso”. Houve uma época que eu dava o Lá e cobrava o tom, depois teve uma época que eu comecei a deixar assim... “pode escrever em tudo quanto é tom menos Dó menor, Lá menor e Ré menor...” A gente trabalhava por graus, então quando o aluno chega aqui, quem nunca trabalhou por grau, tinha muito de medo de 5/6 alterações. E este medo procede. Os alunos não são loucos não, eles são sábios. Mas eles tinha um medo infundado, tanto é que, no 500 Canções, eu botei [músicas] no Ré bemol maior, Si maior, Sol bemol... músicas facilímas, só com dois sons. A primeira musica em Dó maior é terrível, difícilima. É pra ninguém fazer ela mesmo, e eu falo “não é pra usar o 500 Canções na ordem. As vezes alguém me fala “professora, eu to no 264 com meus alunos” “Meu deus, a criatura não leu o que eu pedi pra fazer...”. Ele não é pra usar na ordem, é pra usar de acordo com o conteúdo que você está querendo utilizar. Então, só pra voltar pra questão do ensino fragmentado. Houve uma época que eu mandava escrever a partir do Dó menor, mas depois eu passei a deixar... “pode escrever na altura que quiser” foi a maior *sacação* minha fazer isso. “Mas até duas alterações não pode. De três alterações pra cima”. Daqui a pouco “não pode mais até três. De quatro pra cima” Aí, o que eu fazia... “Quem é que escreveu em Fá menor?” “Eu” “Eu” “Eu” “Ta bem, então vamos cantar a turma do Fá menor”, “agora todo mundo junto transpondo também”. Transposição. Olha quanta coisa... “agora não quero grau não, quero nome de nota”. “Quem é que escreveu em Dó sustenido menor?” Então olha só, aqui a gente nunca fez ensino fragmentado, que eu saiba. Nunca entrei na sala de Cibeli e Helder, mas tenho certeza que não faziam. Ou seja, quanta coisa eu te dei exemplo? Cantamos a música, vimos os graus tonais... eu aprendi grau tonal fazendo exercício no papel... “dê o grau tonal de Ré maior” “Ré, Sol, Lá, Ré” “De Lá maior?” “Lá, Ré, Mi, Lá”. O grau tonal como a gente fazia era cantando e percebendo. Cantar os graus tonais, cantar os acordes dos graus tonais, criar um ostinato,

escrever em qualquer tonalidade e depois cantando transposto. Isso é fragmentado? Não... Te respondi, eu acho.

5.3. Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas (com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial);

EAP: Nunca fizemos isso também... Na nossa aula tinham várias coisas. Eu fazia inclusive *apreciação musical*. Eu sempre gostei de trabalhar com muita coisa e não gosto de ficar levando embrulhos e mais embrulhos. Então fiz um projeto de pesquisa, na época do *500 Canções*, que eu comprei um armário, comprei um toca discos, um toca CD... A minha aula tinha tudo, eu abria o meu armário, aquele armário grandão, assim eu tinha absolutamente tudo ali dentro. Então, quando eu fazia uma música modal, vamos supor, uma incelência que tem no *500 Canções* [cantando] “Adeus minha mãe, que eu vou me embora, adeus minha mãe, que eu vou me embora, me entrega à deus e à nossa senhora, me entrega à deus e à nossa senhora”. Eu não lembro o número dessa música no *500 Canções*, mas é um exemplo de música no modo lídio. E aí, eu falava “nós vamos ouvir Guerra-Peixe com seu tributo a Portinari”. Um dos movimentos ele intitulou “Enterro na Rede” ele usa aquela música que era uma reza de defunto. Não sei se você sabe, mas no interior do Brasil, às vezes as pessoas bebiam defunto, rezavam o defunto, as carpideiras iam e choravam... Mas isso anos atrás. Um enterro de sucesso, era um enterro que tinha mulheres chorando, até começaram a pagar para as mulheres chorar. Bebiam o morto. Teve uma novela da Globo “*O Rei do Gado*” que, no final, o Antônio Nóbrega, aquele músico maravilhoso nordestino, apareceu no enterro, bebendo morto, chorando... Se cantava muito, existe uma cantiga de defunto. Cantiga para Encomendar Almas. O povo acreditava que precisava cantar pra facilitar encomendar as almas, e a pessoa ir pro céu bem. Então, Guerra-Peixe, quando foi morar em Recife, pesquisou os caboclinhos, os maracatus, as rezas de defunto... Virou um pesquisador e publicou. Então, essa reza de defunto que eu tenho no *500 Canções*... ou é reza de defunto, ou excelência, ou incelências, ou cantiga para encomendar almas. Tudo é sinônimo. Ele, com essa música e eternizou em um dos movimentos. Aí coloquei pro pessoal ouvir. Com a OSPA – Orquestra Sinfônica de Porto Alegre com a regência de Ernani Aguiar. Sempre que podia, eu colocava... Você é muito jovem, mas talvez a sua mãe ou a mãe da sua mãe, somos da

“geração do Disquinho”. O que seria a “geração do Disquinho”? Agora a criançada tem Galinha Pintadinha, Palavra Cantada... Tem uma porção de coisa. A minha geração era a “geração do Disquinho”. Eram uns discos deste tamanho [gesto aproximado ao tamanho do disco de 78 rotações], LPs verde, amarelo, azul, vermelho, laranja com histórias infantis cantadas. Essas histórias infantis tinha a mão de Radamés Gnattali, Paulo Santoro, Francisco Mignone... Essas histórias foram reeditadas... Devem estar no Youtube. Esses LPs, tinham histórias fantásticas, como eu peguei coisas daquelas historinhas, que os meus alunos ouviam e escreviam o tema modal. Então, a minha aula de Percepção, era uma aula que tinha criação de ostinatos ritmo-melódicos em cima dos graus tonais, tinha improvisação melódica, por exemplo, coloquei pra eles ouvirem uma música que gosto muito do [Jorge] Antunes, a Sinfonia dos 500 Anos, que depois foi usada na ópera Olga Benário. Tem um trecho que é modal, nesse trecho, eu faço todo mundo decorar... É uma composição toda contemporânea, mas tem um trecho que é modal. Aí eu coloco pra turma ouvir, faço a turma decorar aquele trecho, repito com a turma, e a gente combina que aquele trecho fica sendo o nosso “A”. O “B” é a improvisação da turma. Então, eu não sei na minha aula o que é aula de solfejo... Nunca soube... Porque eu sempre pesquisei métodos de ensino e sempre quis que meus alunos tivessem o que eu não tive. Então não existe pra mim, isso. Na minha aula tinha apreciação, criação, pesquisa (porque às vezes pedia pros alunos pesquisarem e trazerem outras coisas), tinha sim o ditado, tinha sim o solfejo e a teoria era aplicada (um dia pra explicar e o restante era prático).

5.4. Percepção Musical para o treinamento;

EAP: Isso não é crime, entende? Você estuda violão?

YSD: Sim.

EAP: Você consegue fazer um repertório de violão sem treinar?

YSD: Não consigo.

EAP: O professor vai lá, faz uma porção de bolota nas passagens difíceis, o que você faz?

YSD: Treina pra caramba aquela parte.

EAP: Depois tenta outra digitação pra ver se melhora... Então tem que para com essa coisa de achar que é uma maldição treinar. Treinar não é maldição. O que é maldição é essa coisa mecânica, repetitiva e sem música. Se você usa música na sua aula, não tem como... Outra coisa que eu gostava muito era falar assim “gente, ta liberada a percussão” [cantando e batucando] “Lá vem a Sinhá Marreca...” ficava uma bateria dentro de sala... “Pode ficar a vontade...” Era uma alegria... Então aquele ditado era antes, tudo. Canto a duas vezes e, as vezes, com a criação de ostinatos, ficavam cinco vezes. Dando conta da harmonia e do fraseado, fazendo dinâmicas, fazendo transposição... Então não existe. Ela [Otutumi] não entrevistou ninguém do Rio de Janeiro. Se ela tivesse me entrevistado eu ia desmontar o que ela falou. Não é por aí.

5.5. Professor corrige por gabarito (...)” (OTUTUMI, 2013b, p.171).

EAP: Eu te falei antes, quando eu ia reprovar o aluno que eu mais gostava e respeitava dentro de sala... Por que geralmente o aluno *muito bom* é desanimador. O aluno *muito bom* não faz esforço nenhum, ele faz absolutamente tudo, então ele não se esforça pra sair do patamar de *muito bom* e virar *excelente*. O aluno *muito bom*, é, somente, *muito bom*. Agora, o aluno que tem dificuldade, pode chegar a ser *excepcionalmente bom*, e passar aquele.

YSD: Isso que você falou é muito interessante porque confronta aquele ideal do *dom musical* e mostra que música é estudo.

EAP: É estudo. Eu tive uma turma que era brilhante... Nunca tive uma turma assim. Alunos meus: Nicolas de Souza Barros, Pauxy³⁰, Bia Paes Leme, Paulo Rogério, Pepe Castro Neves, Laura Sobreira... Todo mundo era *cobra*. Todo mundo veio de estudos no exterior. E eu tive uma aluna, coitadinha, ela tinha tanta dificuldade... Era aquela aluna que suava pra passar. Se não me engano, era 1981... Foi entre 80 e 82. Nunca tive uma turma como essa. O pior era BOM, fera. Aí tinha essa aluna... Os alunos a adoravam, mas ela fazia um esforço... Ela teve uma formação como eu tive... Precária. A minha formação foi precária no interior, sempre com aquele que sabia um pouquinho mais. Sabe aquele ditado “terra de cego quem

³⁰ Pauxy Gentil-Nunes

tem um olho é rei”? Assim que eu aprendi... Mas foi bom porque formou a pedagoga. A partir do que me ensinaram de errado formaram a pedagoga. Acho que pedagogia nasceu ali. Aí, os alunos ficavam preocupados “não vai reprovar ela!” Eu dizia “não... eu vou ajudá-la”. Naquela época a média era sete pra passar e, na primeira prova, ela começou com seis e pouco, mas eu dei sete. Entre 5 e 6,9 tinha que fazer prova final. Ela era, ainda, a pior da turma. No período seguinte ela, de vez em quando, discutia alguma coisa na turma. No terceiro período ela estava igual aos bambas da turma. No quarto período ela era a melhor da turma. Ela suou tanto, se esforçou tanto... Ela regu a orquestra os violões da UNIRIO no Teatro Municipal. Foi escolhida pelo Davi Machado pra reger como a melhor aluna. Eu acho que precisa ter o treino. Você não treina as coisas que seu professor de violão manda você treinar? Você sabe que se você não treinar você não vai tocar. Respondi a sua pergunta?

YSD: Respondeu sim. Mas o que eu achei mais interessante foi quando você falou que parou de aplicar prova... Eu sou um aluno que não funciona dessa forma... Se eu faço prova, falho miseravelmente, mas, se tenho que fazer trabalhos, eu aprendo a matéria de verdade.

EAP: Você entendeu quando eu disse que o *aluno bom* é desmotivante? Ele é desmotivante para o professor atuar como educador. Porque, essa turma brilhante que eu tive, que recebi a turma toda pronta...

Houve uma época que a gente criou aqui uma prova de capacitação. Quem é que foi ser minha aluna? Felícia Wang, assistente de Esther Scliar... Aí eu falei “vamos fazer uma prova de capacitação? Você faz uma prova e eu te libero... todo ano você vai se inscrevendo e eu vou lançando a sua nota” mas ela queria. Teve outro, o Jessé Sadoc, ele foi meu aluno e pediu “professora, posso fazer uma prova de capacitação? Eu toco na Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal... eu sou agora o único instrumentista... o maestro não me deixa sair” eu disse “pode”. Todo final de período ele fazia prova e todo semestre eu lançava o dez dele. Mas tive um aluno na Escola de Música, Fernando Merlino... Ele é um fera no teclado, toca com todo mundo da música popular, é o pianista predileto de todo mundo. Ele acabou sendo meu aluno na Escola de Música, aí eu disse “olha só, você não pode ser meu aluno... vamos fazer uma prova de capacitação?” “Ah, não vou fazer mesmo, adoro a sua aula! Me divirto horrores”. Aula sem Merlino era uma coisa, aula com Merlino era outra. Ele animava porque tinha experiência... “Gente, isso é bom a beça, eu toco com Chico e precisei desse conhecimento...” Ele me ajudava a dar aula, mas ele dizia “ai professora, não quero fazer

prova de qualificação não, mas olha, eu vou entrar em turnê e vou sumir por dois meses”. Eu dava a presença dele direto. Eu passei a ser uma professora mais *light* nas minhas cobranças. Ou seja, eu cobrava, não deixava de cobrar o conteúdo, mas eu não reprovava mais. Eu falava pra eles “eu não acredito em prova, agora, se alguém se sentir...” aí eu aplicava a prova. Eu falava “Yago, olha, eu te dei 10 nisso, 9 nisso, 7 nisso, 6 nisso, acho que você poderia ter feito mais e não fez, sua nota final é tal. Quer prova?” “Não professora...” Já tive uns dizendo assim, “poxa professora, não gostei muito dessa nota que a senhora postou não, a senhora poderia ter me dado [uma nota] melhor... Mas a senhora tá certa, a senhora não tá errada não”. Mas eu parei [com a prova] por isso, pela constatação. Eu cobrava a tarefa, só fazia a prova quem queria porque achava que sabia tudo e pra se liberar.

YSD: Como você acha que repercutiu, a luz dos alunos, essa ausência de prova? Ficou um ambiente mais leve?

EAP: Ficou maravilhoso! Porque começaram a estudar. Amaram a minha decisão. Nunca ninguém contestou o meu resultado porque eu era muito séria. Eu avaliava tudo direitinho e colocava assim “10 erros, 9 erros, 8 erros, 6 erros, erro bobo, erro por falta de atenção, erro grave...” Eu ainda categorizava os erros em erros bobos, ou graves, erro por falta de estudo... Tá bom, tudo é errado, mas tem níveis de erro. Tem erro que é bobo, que é por desatenção, e, tem erro que é falta de estudo. Porque você não engana um professor de dizer que estudou. Quem estudou faz, quem não estudou não faz. Não tem como enganar. E música precisa dessa prática.

Numa ocasião, eu dava aula de inicialização musical pras crianças numa escola de música, e eles tinham que aprender os timbres dos instrumentos. O que eu fazia? Eu sempre levava um colega, levei o Iura Ranevesky, pra ele ir à escola tocar violoncelo. Eu falava “invés de tocar uma musica de concerto, toca um Cravo e a Rosa, uma música que eles estão cantando... depois você pode até tocar uma música de concerto fácil e simples pra que as crianças possam assimilar”. Numa dessas vezes, foi na minha aula o trompista Carlos Gomes que era do Quinteto Villa-Lobos. Quando ele foi tocar, só saía ar. Não saía nota. Mas ele foi ótimo e disse “vejam o que aconteceu comigo. Sabe porque que aconteceu isso? Eu sou baiano, fui pra Bahia e passei um mês lá na rede, tomando água de coco, comendo as minhas comidas baianas que eu não tenho aqui, na praia, no sol e eu não estudei trompa. Olha só...

um mês sem estudar trompa... eu sou da orquestra, do Quinteto, sou disso, daquilo...” Aí ele pegou a trompa e foi ver o que ele podia tocar pras crianças. Um mês só...

Eu sempre disse que músico não tem direito às férias. Eu lembro que naquela época eu tocava oito horas de piano por dia, chegava nas férias, me falavam “mas você tá de férias, Linda... você não pode...” E dizia “Não, eu tenho que estudar, pelo menos, um pouco...” Perde tudo, você regride. Eu hoje não toco as coisas que eu tocava... Eu não toco, porque eu parei de fazer. Eu acho que te respondi tudo.

Se você for conversar com a Cibeli desse negocio da avaliação, eu não sei se eu compartilhei com Helder e Cibeli, porque a gente tinha autonomia... A Cibeli fazia o que queria na aula dela, o Helder também. A nossa conversa era pra unificar termos, unificar as falas, os problemas... Como vamos lidar com um aluno que tem problemas... Era como se fosse um conselho nosso. Não tava ali nenhum compromisso de que a gente tinha que dar uma aula engessada ou ter que ser uma “Ermelindinha”. Não era isso. Todo mundo fazia o que queria. Eu não sei se eu compartilhei com Cibeli e Helder que eu deixei de fazer prova. Porque você pode falar com ela e ela comentar que não lembra... Porque isso era uma coisa que eu entendia que era autonomia minha. E eu vi que o resultado... Na época eu nem falei pra eles assim “vamos fazer uma coisa... se a gente sentir que essa decisão foi ruim, a gente volta atrás”. Eu nunca voltei atrás. Mas no primeiro dia de aula, era o dia de acertar a regra do jogo. Porque, no jogo, a gente pode cobrar, mas... O aluno ficou se sentindo tão leve. O fato de ele saber que não ia mais fazer prova comigo... “Mas você pode reprovar, Ermelinda?” “Posso, se você não faz nenhum trabalho, quando faz, faz tudo errado ou você nunca consegue fazer... você que está se reprovando. Não sou eu que estou te reprovando. Você que está se reprovando”.

6. Professora, poderíamos dizer também que essa sua forma de ver este 5 pontos se estenderia para o conjunto dos professores ministrantes da disciplina durante o período no qual a senhora lecionou?

EAP: Como existia autonomia. A gente não pode obrigar ninguém... O Helder era muito legal... Um super músico... Estou pra ver pessoas com a competência do Helder... Com

a inteligência, com o preparo... Mas ele era muito humilde, ele dizia “ai Erme, eu sou fraco pra isso... Me explica... E se eu não fizer isso? Me dá um que eu faço o que você fez!” Ele tinha essa... Mas a aula dele era até talvez mais rica que a minha, porque ele era um músico até a medula. A gente pode conseguir conquistar que professores façam isso. O Helder era a personificação da música... A música ambulante. Só que ele não teve curso superior de música. Quando ele entrou aqui, fui eu quem o coloquei aqui dentro. Eu briguei por ele, eu falava “gente, olha só... Ele talvez seja mais músico do que muita gente que esta aqui dentro...” “A formação dele é em filosofia, ele não...” Aí como eu já era um nome, consegui colocá-lo aqui dentro sem ele ter um diploma de músico, e nunca tive arrependimentos. A gente acaba virando história depois de uma certa idade. Então Yago, depende, porque o professor tinha autonomia.

7. Como uma professora que tem estado em várias localidades do país em contato com muitos professores de Percepção Musical, dentre outros, a senhora percebe alguma mudança nos métodos e práticas utilizados atualmente pelos professores desta disciplina?

EAP: Percebo sim. Várias mudanças. A UNIRIO foi muito pioneira com a presença do Hélio Sena. Ele introduziu aqui na universidade o método Canto por Graus, que eu aprendi, a Cibeli aprendeu e a gente passou adiante. Hoje em dia o Brasil inteiro canta por graus.

Modalismo. Eu sei porque eu contatei todas as escolas de música pra pedir os programas da disciplina e eram assim “tonalismo” “tonal” “tonal” “tonal” e, as vezes quando era uma mais vanguardista “atonal”, mas não tinha modal. Hoje tem musica modal em quase tudo quanto é lugar. Porque? Eu viajo, mas não sou só eu. A gente tem alunos que foram daqui no Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Manaus, Pará... Os alunos daqui passam a ser veículos do que se fazia aqui. Outro livro que eu esqueci de mencionar que, as vezes, a gente usava aqui, é a série de estudos *Estudo de Ritmo e Som* da professora Cacilda Borges Barbosa. Vai estar tudo disponibilizado no SESC talvez a partir de outubro. Eu que consegui o contato da família junto ao SESC pra disponibilizar isso. Os solfejos da Cacilda Borges Barbosa eram sempre brasileiros... Parecia um chorinho, um duo, uma valsa, um maxixe... Como ela era compositora e tinha muitos saraus na casa dela, seus colegas a pediam pra compor.

Lembra que eu falei que os alunos tem medo de 4,5,6,7 alterações e não é loucura? Porque? Quais eram os solfejos do dia? Frederico Nascimento e José Raimundo da Silva no primeiro ano, segundo ano e avançado. No primeiro ano eram todos fáceis em Dó maior. Você quase prevê qual é a finalização do solfejo... Sol maior, Mi também... A cada alteração vai ficando mais difícil. Quando chega em Si maior, Lá bemol ou Ré bemol, realmente está bem difícil. Então não é o aluno que acha que Si maior, Lá bemol, Fá sustenido ou Ré bemol é difícil, a proposta pedagógica está mais difícil. Pensando nisso, quando preparei o *500 Canções*, eu, propositalmente, separei as músicas mais simples, aquelas com dois/três sons para os tons mais ‘acidentados’. Para desmistificar. Se eu estou pregando o solfejo relativo, qual a diferença de Ré bemol, pra Ré, pra Si, pra Dó... Eu me lembro de quando fui fazer o solfejo avançado desse livro, e eu ficava horas quebrando a cabeça traduzindo o exercício. Porque? Mudava de clave, mudava de compasso... Era um quebra cabeça. O violoncelista trabalha três claves, dó na quarta, fá e sol. Mas aquilo no violoncelo vem num contexto natural. A clave é usada por uma questão de altura, onde soa o instrumento. Não é teoria maluca que veio só pra dificultar. Esse livro avançado era só pra dificultar. Então, o que aconteceu com a Cacilda Barbosa? Ela escrevia os solfejos dela sem alterações. Tudo na armadura, como eu fiz. Mas ela compunha com brasilidade. Esses manuais eram destituídos de musicalidade, eram puramente exercícios técnicos sem uma síncope brasileira. Então, ela compôs usando a síncope brasileira, o gingado brasileiro. Eu usava muito a Cacilda antes de ter o *500 Canções*. Quando comecei a ter o *500 Canções*, aí passei a usar a música da tradição oral, mas usava a Cacilda antes disso. Então, pra fechar, é uma luta que os estudantes tem que ter porque dá trabalho... a mim dava muito trabalho. É um exercício de muita atenção à aula inteira “o que vocês estavam fazendo, o que vocês não estavam fazendo” e tendo que anotar tudo porque eu não podia ser injusta com o aluno. Eu anotava “falta fazer o 13, falta fazer o 2...” não tinha como eles falarem “ah professora eu fiz...” tudo era anotado. Absolutamente anotado. Eu os conquistei com as minhas anotações. Eles viam que elas eram tão pertinentes que as vezes eles falavam assim “Ermelinda, eu to perdido, vê ai no seu ‘mapa’ o que eu estou te devendo...” O meu ‘mapa’ passou a ser referência pra eles.

8. Professora a senhora gostaria de acrescentar mais algum ponto que considera importante e que não lhe perguntei?

EAP: Não, eu acho que falei tudo!