

ISBN 978-85-443-0230-9



9 788544 302309

Considerando a falta de **recursos didáticos** sobre os métodos, os educadores e as propostas da educação musical, os autores desta obra apresentam **pedagogias** que marcaram época no Brasil. Composta por **oito capítulos**, a presente coletânea resalta recortes específicos da **história da música** e da educação musical no país. Entre as ideias compartilhadas pelos autores, estão as de artistas como Heitor Villa-Lobos, Esther Scliar e Sá Pereira, entre outros.

 EDITORA  
intersaberes

  
EDITORA  
intersaberes

Teresa Mateiro  
Beatriz Ilari  
(Org.)

**Pedagogias brasileiras em educação musical**



**Teresa Mateiro  
Beatriz Ilari  
(Org.)**

# **Pedagogias brasileiras em educação musical**



# Pedagogias brasileiras em educação musical

Manus Câmara de Castro  
Ribeiras Preto, 27/2/20  
(estante virtual)



# Pedagogias brasileiras em educação musical

Heitor Villa-Lobos  
Antônio de Sá Pereira  
Liddy Chiaffarelli Mignone  
Gazzi Galvão de Sá  
Hans-Joachim Koellreutter  
Esther Scliar  
José Eduardo Gramani  
Lucas Ciavatta

Teresa Mateiro  
Beatriz Ilari  
(Org.)

SÉRIE EDUCAÇÃO MUSICAL

 EDITORA  
intersaberes



*Agradecimentos*, 7  
*Prefácio*, 9  
*Apresentação*, 23

## **Capítulo 1 – Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: o nacionalismo na educação musical, 27**

*Gabriel Ferraz*

### **Ideias, 29**

1.1 O canto orfeônico de Villa-Lobos: educação musical e  
ideologia política, 29

### **Vida e obra, 34**

1.2 Infância e adolescência, 34

### **Proposta pedagógica, 49**

1.3 Os ensaios didático-explicativos e as funções do canto  
orfeônico: disciplina, civismo, nacionalismo e educação  
artística, 49

### **Sala de aula, 55**

1.4 Adaptando a *Melodia das montanhas*, 55

## **Capítulo 2 – Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música, 61**

*José Nunes Fernandes*

### **Ideias, 63**

2.1 Antônio de Sá Pereira: princípios da nova pedagogia da  
música no Brasil na primeira metade do século XX, 63

### **Vida e obra, 66**

2.2 Origem, formação e carreira artística, 66

### **Proposta pedagógica, 73**

2.3 O ensino racionalizado da música, 73

### **Sala de aula, 79**

2.4 Aplicação do método de Sá Pereira em sala de aula, 79

## **Capítulo 3 – Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo de música, 97**

*Inês de Almeida Rocha*

### **Ideias, 99**

3.1 Educação musical como experiência estética, 99

### **Vida e obra, 105**

3.2 De cantora a professora: uma mulher múltipla, 105

### **Proposta pedagógica, 111**

3.3 Iniciação Musical e formação de professores, 111

### **Sala de aula, 116**

3.4 Brinquedo, jogo e trabalho, 116

## **Capítulo 4 – Gazzi Galvão de Sá: educador musical e inovador do movimento de musicalização na Paraíba, 121**

*Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres*

### **Ideias, 123**

4.1 Fragmentos do contexto histórico-social, 123

### **Vida e obra, 126**

4.2 História de vida musical, 126

### **Proposta pedagógica, 129**

4.3 Ideias inovadoras e o movimento de canto  
orfeônico, 129

4.4 O método e algumas aplicações práticas, 132

### **Sala de aula, 135**

4.5 Possibilidades de trabalho na aula de música da escola  
regular, 135



## **Capítulo 5 – Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo, 139**

*Teca Alencar de Brito*

### **Ideias, 141**

5.1 Música e consciência, 141

### **Vida e obra, 143**

5.2 Trajetórias koellreutterianas, 143

### **Proposta pedagógica, 148**

5.3 Educação e conscientização, 148

### **Sala de aula, 152**

5.4 Acerca das propostas, 152

## **Capítulo 6 – Esther Scliar: uma vida para a música, 161**

*Elba Braga Ramalho*

### **Ideias, 163**

6.1 Esther Scliar no mundo em movimento, 163

### **Vida e obra, 165**

6.2 A saga de Esther Scliar, 165

### **Proposta pedagógica, 170**

6.3 Em direção ao pensamento musical, 170

### **Sala de aula, 173**

6.4 Tempo, espaço, ação conjunta, 173

## **Capítulo 7 – José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo, 183**

*Daniella Gramani e Glória Pereira da Cunha*

### **Ideias, 185**

7.1 “O entrelaçar significa”, 185

### **Vida e obra, 187**

7.2 “Além de Olinda ainda se encontra quem renda tece”: uma formação não convencional, 187

### **Proposta pedagógica, 194**

7.3 “O tecer não tem um porquê enquanto ato de entrelaçar”, 194

### **Sala de aula, 199**

7.4 “Abrande esta mania de saber, aguça essa maneira de sentir, que muito mais gostoso é descobrir”, 199

## **Capítulo 8 – Lucas Ciavatta: O Passo – corpo e mente no mesmo andamento, 207**

*Lucas Ciavatta, Daniela Ferreira e João Santos*

### **Ideias, 209**

8.1 Introdução, 209

### **Vida e obra, 213**

8.2 Origens e infância, 213

### **Proposta pedagógica, 217**

8.3 As quatro atividades do trabalho com O Passo, 217

### **Sala de aula, 228**

8.4 Agrupando os tempos: Compassos Alternados, 228

*Glossário de termos, 231*

*Glossário biográfico, 235*

*Anexo A, 239*

*Anexo B, 243*

*Anexo C, 247*

*Sobre as organizadoras, 253*

# Agradecimentos

Agradecemos imensamente a dedicação de Regina Márcia Simão Santos, Carlos Kater e Jusamara Souza, que leram o manuscrito e compartilharam conosco suas opiniões sobre as pedagogias reunidas neste livro. Suas contribuições resultaram nos três comentários sobre esta coletânea, que podem ser encontrados no final do volume. Os nossos agradecimentos são também, e principalmente, para os autores dos capítulos desta obra, que se dedicaram desde o dia 21 de fevereiro de 2012, quando lhes enviamos a carta-convite. Por fim, queremos agradecer a atenção e competência da equipe da Editora InterSaberes, que, com muito zelo e competência, trabalhou em cada uma das etapas, tornando possível esta publicação.



# Prefácio

**Cecília Fernandez Conde** (Rio de Janeiro, RJ, 1934) é compositora, diretora musical, cantora e educadora musical. Foi diretora-geral do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM–CEU) até 2014, bem como criadora e diretora do primeiro curso de Musicoterapia da instituição. Entre 1999 e 2002, fez parte da Equipe de Coordenação do Projeto Música na Escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Juntamente com o Professor Darcy Ribeiro, foi coordenadora da Ação Cultural do Programa Especial de Educação da Secretaria Extraordinária e Programas Especiais do Estado do Rio de Janeiro na implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Desempenhou a função de subsecretária de Ação Cultural da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro entre 2003 e 2006. Foi coordenadora, em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), do XIII Encontro Nacional de Educação Musical da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) (2004). Compôs músicas para inúmeras peças teatrais e de cinema nas décadas de 1960, 1970 e 1980, ganhando o Prêmio Molière de Música para Teatro (1970) e o de Música para Teatro Infantil (1972) da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara. É conselheira da Fundação Darcy Ribeiro e da Associação de Amigos do Museu Nacional de Belas Artes e membro da Academia Brasileira de Música – eleita para a vaga de Bidu Sayão. Foi agraciada com o Prêmio Nacional de Música – Categoria: Educador – Funarte/Ministério da Cultura (1996).

Fiquei muito emocionada com o convite das educadoras Teresa Mateiro e Beatriz Ilari para escrever o prefácio do livro *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Não sendo mestra nem doutora na área de educação musical, imaginei qual seria a razão do convite. Talvez eu tenha sido chamada por ser uma educadora musical que não escolheu a escrita como forma de expressão, mas que esteve sempre ansiosa no fazer, no realizar, no criar e no improvisar em vários caminhos em que a música pudesse permitir alguma colaboração para a sociedade e a educação. Apesar de não ter o hábito de escrever, sempre incentivei meus alunos a fazê-lo. Parabéns às educadoras

Teresa e Beatriz por realizarem este livro, convidando estudiosos da área a escreverem sobre as pedagogias brasileiras em educação musical e as influências dos pioneiros que criaram metodologias e propostas para a formação dos educadores musicais no país.

Gostaria de frisar que este prefácio é, acima de tudo, uma conversa – como se estivesse contando histórias, fatos e comentários da vivência que o tempo de minha existência permite passar para os educadores. Ao ler *Pedagogias brasileiras em educação musical*, tão rico e necessário para a compreensão do processo histórico de formação dos educadores musicais brasileiros, ousei propor um diálogo ou um



contraponto com os autores dos capítulos e com os leitores. Conto com quase 60 anos de trabalho com a música, a educação e a cultura e, por essa razão, pensei em relatar parte de minha trajetória na educação musical – os encontros com quase todos os pedagogos brasileiros citados no livro e com outros nomes que apresentaram novos olhares e escutas para a referida área do conhecimento.

Nasci numa família musical: minha mãe, Amália Fernandez Conde, musicista, formada em piano na Escola Nacional de Música, hoje Escola de Música da UFRJ, e ganhadora de medalha de ouro em canto na mesma instituição; meu tio, o compositor Oscar Lorenzo Fernández, irmão de minha mãe, resolveu fundar, em 1936, sob sua direção, juntamente com mais quatro músicos<sup>1</sup>, todos também medalhista da referida escola, o Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Esta era uma escola de música mais livre, um local em que seria possível ter autonomia na criação de novos cursos, conviver com harmonias dissonantes, sonoridades diversas e muitas discussões, despertar diferentes pensamentos nos músicos e sonhar com um ensino de música de qualidade. Os debates eram um hábito da época, dinâmica que provocava o pensamento dialético, fez surgir então uma proposta mais interdisciplinar de educação musical.

Em 1937, com 5 anos de idade, iniciei as aulas do curso de Iniciação Musical com Antônio de Sá Pereira

<sup>1</sup> Os outros quatro fundadores foram Roberta Gonçalves, professora de piano e Teoria Musical; Rossini de Freitas, pianista e professor de piano; Antonieta de Souza, cantora e professora de Canto; e o musicólogo Aires de Andrade.

e Liddy Chiaffarelli Mignone. Esse primeiro curso atendia crianças a partir de 5 anos e abriu as portas do CBM, propondo uma visão de um novo fazer musical para todas as crianças. Era um curso básico de vivências musicais por meio do corpo (ritmo, movimento e dança), da audição (desenvolvimento do ouvido musical), da voz (o canto a uma voz e a várias vozes) e do tocar (os instrumentos de percussão). A brasilidade de Sá Pereira e Liddy Mignone acolheu os novos métodos da época, como os de Maurice Chevais, Émile Jaques-Dalcroze e Carl Orff, educadores com os quais os pedagogos brasileiros tiveram contato em visitas à Suíça e à Alemanha. Nas suas práticas pedagógicas, incorporaram o folclore brasileiro e a música do movimento de compositores nacionalistas, como Villa-Lobos, Oscar Lorenzo Fernández, Francisco Mignone e Radamés Gnattali, as pesquisas dos livros de Mário de Andrade, Luiz Heitor Correia de Azevedo e Renato de Almeida, e a leitura dos estudos dos pedagogos e filósofos que preconizavam uma nova escola. É importante lembrar que, nessa época, o conhecimento se dava por meio da leitura e da escuta.

Na década de 1930, havia no país o anseio por uma educação pública de excelência. Anísio Teixeira, grande pedagogo preocupado com a população mais pobre, criou as escolas-parque, que funcionavam em horário integral – na parte da manhã, eram oferecidas as disciplinas normais da educação básica e, à tarde, as atividades artísticas. Infelizmente, a partir do final da década de 1960, essas instituições foram fechadas. Com a ditadura que teve início em 1964,

a escola pública viveu anos de tristeza, às vezes com carga horária de apenas três horas em muitas escolas no Rio de Janeiro. Um escândalo! Muitos anos se passaram até que Darcy Ribeiro retomasse o estabelecimento escolar de horário integral, criando o Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) [1982-1986], cujo funcionamento foi interrompido de 1990 a 1994.

Mas voltemos à década de 1930: foi nessa época que, em certa ocasião, quando estudava no Instituto de Educação, ensaiei para uma apresentação do grupo coral no campo do Vasco da Gama. Lembro que nos ensaios achava linda a figura do maestro Villa-Lobos, com seus longos cabelos esvoaçantes... Nessa mesma década, o maestro propôs a educação musical com base no canto orfeônico, sendo apoiado pelo compositor maestro Oscar Lorenzo Fernández quando da fundação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Meu tio trabalhou ali até morrer, em 1948, estando na ocasião na direção da instituição substituindo o maestro Villa-Lobos, que se encontrava enfermo nos Estados Unidos. Convém ressaltar que a presença de compositores e professores como Vieira Brandão e Esther Scliar e de outros educadores da época na instituição demonstra a preocupação com a boa formação de professores.

Sobre os aspectos da personalidade de Villa-Lobos e da genialidade do grande criador e compositor, talvez um dos maiores do século XX, são muito significativas as considerações apresentadas por **Gabriel Ferraz**, autor do primeiro capítulo desta obra, sobre o grande músico ligado à ditadura de

Vargas, imerso em um contexto histórico no qual o civismo impunha determinados valores. Apesar disso, o fascínio pela música por parte dos dirigentes da ditadura brasileira permitiu que vários músicos, incluindo aqueles com posições políticas contrárias ao regime, continuassem trabalhando sem maiores perseguições.

É bom frisar que o pesquisador e educador Gabriel Ferraz cita: “Villa-Lobos não desejava formar crianças que se tornassem músicos, mas que soubessem apreciar e reconhecer a importância da música [...] e respeitar a profissão do músico”. Essa frase deveria alertar nossas secretarias e o Ministério de Educação (MEC) sobre a importância da música na vida do ser humano, pois essa postura do referido maestro já revelava a consciência da importância do ensino da música para as escolas públicas. Todos deveriam ter a possibilidade de usufruir das mais variadas manifestações musicais produzidas na trajetória cultural de nosso país. Parabéns, Gabriel Ferraz, pelo excelente capítulo e intensa pesquisa sobre Villa-Lobos.

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, foram marcantes os trabalhos do já citado Villa-Lobos, bem como os de Sá Pereira e Liddy Mignone. Estes dois últimos realizaram cursos de formação de educadores musicais, escolhendo caminhos diversos. Na diferença de ideais para a educação da criança, Liddy Mignone, socialista, opositora da ditadura de Vargas, acreditava que as experiências e as atividades da criança deveriam ser ampliadas com trabalhos focados nas brincadeiras de roda, nos movimentos, nas danças,



nos instrumentos musicais além do canto. Nessa perspectiva, a estudiosa criou o curso de especialização em Iniciação Musical, em 1948, para a formação de professores, com o currículo que, tenho certeza, pode ter sido o embrião do futuro curso de Licenciatura em Música, criado na década de 1980.

Neste ponto do texto, gostaria de apresentar uma pequena curiosidade: a partir de 1940, o CBM instalou-se num prédio em frente ao antigo Ministério de Educação e Cultura (MEC), hoje Palácio Gustavo Capanema. É bom lembrar que, nessa época, Gustavo Capanema era o ministro da Educação e Cultura, tendo como parceiros de trabalho nomes como Anísio Teixeira e Carlos Drummond de Andrade. A quadra em que se encontram o CBM e o MEC é chamada de “quadrilátero da cultura no Rio de Janeiro” pela presença da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes e do Theatro Municipal e, nas proximidades, da então Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948 pelo artista plástico Augusto Rodrigues, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Sala Cecília Meireles e também, no Centro, um pouco mais distante, da Escola Estadual de Música Villa-Lobos. E é justamente para o CBM que direciono meu foco neste ponto do texto, mais especificamente ao trabalho de Liddy Mignone no curso de especialização em Iniciação Musical<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Esse enfoque é motivado pelo meu convívio com Liddy Mignone, desde o início da minha formação até a morte da educadora em 1962. Tenho consciência de que há excelentes trabalhos da educadora Inês Rocha na área analisada.

A maioria das professoras de Iniciação Musical já tinha o diploma de piano ou já estava terminando o curso. Sinto a necessidade de aproveitar este ponto do prefácio e falar da influência de Mignone no meu trabalho. Os rompimentos e provocações que fiz em muitas aulas, trabalhos e pesquisas foram todos adquiridos e inspirados na grande mulher educadora, pensadora, corajosa e humanista Liddy. Há pouco tempo percebi um fato e tive um choque: ela vivia por meio do meu fazer e muitas vezes eu não a citava. Achava que ela já tinha realizado tudo a seu alcance e que eu estava apenas dando continuidade ao seu trabalho. Mas Liddy não só deu aulas. A educadora criou, em 1956, o Centro de Estudos em Iniciação Musical, instituição em que as professoras de música formadas por ela compravam livros, realizavam audições e debates, iniciavam cursos de extensão, suprimindo as necessidades sentidas por elas, e produziam vários Festivais de Iniciação Musical, que duravam cinco dias, reunindo mais de 3 mil pessoas em cada festival. As aulas para as crianças e os jovens eram sempre dadas por duplas de professoras, influência do método de Émile Jaques-Dalcroze, fora da realidade das escolas públicas do Rio de Janeiro no final da década de 1960. Refiro-me às professoras porque, nessa época, só mulheres estudavam para atuar na área da educação. Hoje, a situação se inverteu. Atualmente, 70% dos alunos do curso de Licenciatura em Música do CBM são homens.

As professoras convidavam músicos, artistas, atores, bailarinos, psicólogos, educadores e

arte-educadores para a realização de palestras no Centro de Iniciação Musical. Surgiram assim os cursos de extensão: em 1958 – Psicologia; em 1959 – Percussão; em 1960 – Dança Moderna; em 1961 – Teatro de Fantoche; em 1962 – Flauta Doce, entre outros. Liddy Mignone direcionou seu trabalho mais especificamente às escolas, propondo uma educação inclusiva, nas quais crianças com diferentes deficiências frequentavam as aulas de Iniciação Musical. Também indicou professores de Música, a convite de Nise da Silveira, para trabalhos na área de psiquiatria, e de Helena Antipoff para a área de crianças e adultos com necessidades especiais em escolas como Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Apae). Esse movimento de inclusão levou à criação do curso de Musicoterapia, em 1972, por parte de três educadoras musicais: Gabriela Souza e Silva, Doris Hoyer de Carvalho e eu.

O educador **José Nunes Fernandes**, excelente pesquisador da educação musical nas escolas do município do Rio de Janeiro, nos traz em seu capítulo a figura de Antônio Leal de Sá Pereira, grande educador musical e pioneiro da pedagogia brasileira. Em seu artigo, José Nunes destaca a educação acadêmica na formação de Sá Pereira, sua didática inspirada em Dalcroze e o enfoque que deu à compreensão do significado da escrita e leitura musicais, formando inúmeros professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, entre suas unidades, conta com a mais antiga faculdade de música no Brasil.

Com a organização de seu método, Sá Pereira, também conhecedor do pensamento sobre educação preconizado pelo movimento da Escola Nova, deu sua contribuição à compreensão da música para crianças, jovens e professores. Esse método deveria ser lido e estudado pelos educadores musicais atuais, que viriam, por sua vez, a compreender as propostas do pedagogo, que já previam uma formação de pós-graduação em Educação Musical nas universidades e conservatórios. Entre seus numerosos alunos, podemos citar Nayde Sá Pereira, educadora musical da UFRJ que manteve a utilização do método durante anos.

**Inês de Almeida Rocha**, no terceiro capítulo deste livro, demonstra seu interesse pela figura da educadora Liddy Mignone por meio de sua pesquisa, que resultou em sua dissertação de mestrado. Liddy era uma mulher de cultura muito rica, porém de formação não acadêmica. Ela lidou com grandes músicos e com artistas responsáveis pelo movimento da Semana de Arte Moderna de 1922. Em seu livro *Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone*, Inês Rocha reuniu cartas curtas, mas com comentários que pontuam a vida da pensadora. Inês tem despertado a curiosidade de seus alunos e colegas para um contato maior com as propostas de Liddy, cuja visão da prática de Iniciação Musical no Brasil das décadas de 1930, 1940 e 1950 se estendeu a países europeus.

É importante frisar que o surgimento da televisão, em 1954, no Rio de Janeiro, causou um grande



impacto na cultura e na educação brasileiras. Inês Rocha menciona a influência que esse meio de comunicação causou à educadora Liddy Mignone, que, no dia da inauguração da TV Tupi, levou crianças e professoras do curso de Iniciação Musical a se apresentarem na rede televisiva.

De 1950 até 1964, o país viveu um momento de redemocratização cuja perspectiva era de um excelente futuro. Em 1964 veio o golpe militar. Em 1968, o regime tornou-se mais violento e cruel que o de Vargas. No mesmo ano, a obrigatoriedade da música na escola já não existia. No entanto, há uma contribuição que não se pode olvidar: nessa década, a música eletroacústica do compositor Pierre Schaeffer e as propostas de John Cage marcaram uma virada em meu próprio trabalho, quando passei a utilizar os parâmetros do som no curso de especialização em Iniciação Musical, após a morte de Liddy Mignone. Somente ao escrever este texto é que percebi que eu havia modificado o curso de Iniciação Musical. Foi um novo rumo no curso, que terminaria em meados da década de 1970. E, para mim, eu estava continuando o trabalho da Liddy.

Mas não houve apenas tragédia nesse período. Dois Encontros Brasileiros de Educação Musical foram realizados em 1972 e 1973, com professores de todo o Brasil, tendo sido convidada a grande educadora musical argentina Violeta de Gainza, autora de excelentes livros e responsável pela tradução em espanhol dos livros de John Paynter e Murray Schafer, traduzido em português por Marisa Fonterrada. Esses

dois educadores marcaram a educação musical brasileira no Rio de Janeiro, posto que muitos dos educadores e pedagogos musicais iniciaram pesquisas sobre a escuta. Alguns trabalhos foram propostos e realizados sobre os sons da cidade do Rio de Janeiro, culminando na produção de um cartilha, cujo nome era *Escuta! A paisagem sonora da cidade*<sup>3</sup>.

Os Encontros Brasileiros de Educação Musical foram coordenados em conjunto com José Maria Neves, grande musicólogo mineiro com quem trabalhei em algumas pesquisas na educação musical não formal em favelas (hoje chamadas de *comunidades pacificadas*), em blocos de samba, na periferia do Rio de Janeiro, e com a Folia de Reis, em Botafogo, no Morro Santa Marta. Em 1982, a convite do compositor Edino Krieger, na ocasião presidente da Fundação Nacional de Artes (Funarte), viajamos com o projeto Música e Interação entre Educação Básica às cidades de Manaus, Belém, Teresina, Salvador, Goiás Velho e Ijuí.

Dos períodos mais significativos da educação musical, certamente figura entre eles a implantação da Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008<sup>4</sup>, que determinou a inserção da música como conteúdo obrigatório no currículo das escolas. Uma decisão mais que acertada, pois, como é possível perceber por meio da leitura deste livro, vivemos em um dos

3 Para saber mais, acesse o link: <[https://www.academia.edu/2399107/Escuta\\_A\\_Paisagem\\_Sonora\\_da\\_Cidade](https://www.academia.edu/2399107/Escuta_A_Paisagem_Sonora_da_Cidade)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

4 BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, Poder Legislativo, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2015.

países mais musicais do mundo, tendo cada região uma fonte inesgotável de sonoridades musicais, com várias pedagogias musicais tão significativas realizadas nos conservatórios, faculdades e escolas de música. Graças a esses lutadores em prol da música, o Governo Federal pôde criar as universidades federais de Música. É difícil pensar que o Estado brasileiro levou 60 anos para dar prosseguimento à proposta de Villa-Lobos de 1932.

Ainda nas décadas de 1950 e 1960, influenciado por Villa-Lobos, o método do compositor e educador Gazzi Galvão de Sá, cujo trabalho e trajetória são analisados no quarto capítulo desta obra por **Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres**, foi de grande importância na Paraíba e no Rio de Janeiro em virtude do movimento coral e da qualidade dos alunos participantes do Coro da Escola Centro Educacional de Niterói. No trabalho de Gazzi de Sá, destaca-se a presença de Theresia de Oliveira, excepcional educadora musical, que também tinha especial cuidado com a estética musical; era divulgadora do método do compositor, com quem estudou. Concursada pelo Estado, ministrou aulas na Escola de Música Villa-Lobos e no CBM, utilizando o método, as obras e os arranjos para corais do educador paraibano. Foi criadora do grupo vocal Tandaradei com os músicos Adriana Rodrigues Didier, Mario Orlando, Fernando Moura, Mario Victor, Sula Kossatz, todos seus alunos, que viajaram pela Suíça, França, Alemanha e Ucrânia, cantando as obras de Gazzi de Sá e músicas ucranianas. Esses cinco alunos de Theresia estão trabalhando na educação

e seguem a carreira de musicistas. A aplicação do método Gazzi de Sá por parte de Theresia, no Rio de Janeiro e na Paraíba, sua terra natal, mereceria estudo e pesquisa. A pedagogia do citado mestre é bem divulgada no Centro Educacional de Niterói, por parte do professor Luiz Carlos Pessanha, que também leciona no CBM. Além disso, Ermano Sá vem formando há anos inúmeros corais no Centro Educacional de Niterói e apresentando programas em várias salas de concerto.

A convivência com as diferenças é o fator que propicia a riqueza de propostas pedagógicas brasileiras na educação musical. O excelente texto com o qual **Teca Alencar de Brito** nos brinda no quinto capítulo desta obra propõe uma reflexão sobre um compositor da vanguarda no Brasil desde 1939: Hans-Joachim Koellreutter, que iniciou, no mesmo ano, no CBM, o curso de Composição sobre o Dodecafonismo de Schoenberg. Estudaram no seu curso os então futuros famosos compositores: Edino Krieger, Guerra-Peixe, Claudio Santoro e a educadora Marina Lorenzo Fernández, entre outros. No mesmo ano, Koellreutter criou, com os compositores citados, o famoso grupo Música Viva. Em 1941, em virtude de uma desavença com Lorenzo Fernández, o educador se afastou do CBM, porém voltou algumas vezes para realizar pequenos cursos e palestras – época em que convivi com o compositor.

A proposta de Koellreutter não abrange um método propriamente dito, mas propõe reflexões para o mundo brasileiro-latino-americano, cujas



influências étnicas geraram um país continental que ainda luta “para saber a sua cara”. A proposta de Koellreutter, para mim, é a mais coerente na educação musical no século XXI. Em todas as suas ideias sobre a prática musical para crianças e jovens, o músico alemão provoca o ser criativo do educador e do educando e não dá propostas fechadas. Acredito que todo ser humano vivo tem um potencial musical. Se a criança fala, brinca, anda, corre, expressa seus sentimentos de alegria, raiva, entre outros, ela também é capaz de criar expressões artísticas e musicais.

A questão de tempo é muito relativa. Koellreutter foi um compositor de vanguarda presente na educação musical durante quase 70 anos, a partir da década de 1930 até 2005, permanecendo atual.

Em 2006, realizou-se uma homenagem a Koellreutter, o projeto Cenas da Música Contemporânea, no qual foram executadas as obras do pensador alemão por compositores contemporâneos e educadores, como Tim Rescala e Carole Gubernikof.

É de grande relevância lembrar que a educadora Marina Lorenzo Fernandez realizou, em 1961, um grande projeto de educação musical na criação do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, em Montes Claros, Minas Gerais, hoje com mais de 3 mil alunos. Em 1988, a estudiosa mineira voltou para o Rio de Janeiro e dirigiu o CBM até 2008. Suas filhas, Irene Tourinho e Antonieta Silva e Silvério, são personalidades importantes na formação de educadores musicais no Brasil. Os textos de Irene estimularam a ousadia nas pesquisas de educação musical.

O sexto capítulo desta obra, elaborado por **Elba Braga Ramalho** e dedicado a Esther Scliar, é também muito significativo. Esther foi uma das educadoras mais musicais que conheci. Segundo depoimentos de músicos, ela tinha verdadeira paixão por ensinar a base de uma disciplina de Música que era detestada pela maioria dos alunos (percepção e teoria musical) e era procurada por músicos populares urbanos que necessitavam de maior conhecimento de harmonia de arranjo para suas obras. Os músicos eruditos também a procuravam por precisarem entender a importância de um aprofundamento na escuta e no significado musical. Infelizmente, nas décadas de 1950 e 1960, eu estava envolvida com minha carreira de educadora e não tive tempo de ter uma relação mais próxima com Esther Scliar – nossos contatos foram realizados apenas por vários encontros e telefonemas e leitura de alguns de seus textos. Sua morte foi muito sentida por todo o meio musical e frustrante para mim, por não ter frequentado um curso ministrado por ela.

Com base na metodologia de Esther Scliar, a percepção musical e a teoria da música passaram a ter maior importância na formação do educador musical. Os textos do compositor Aílton Escobar escolhidos por Elba Braga Ramalho são excelentes, assim como o de Aluisio Didier. Graças ao trabalho da educadora, voltei a pensar em Esther Scliar e em sua importância na trajetória da educação musical.

Preciso também dizer que fui surpreendida ao ler o sétimo capítulo, sobre José Eduardo Gramani. Ouvi falar pouco sobre ele, por meio de uma leitura rápida

há anos do livro *Pedagogia musical*, de Ermelinda Paz. O trabalho de **Daniella Gramani** e **Glória Pereira da Cunha** inicia com a poesia de José Gramani na letra “Além de Olinda”: “Além de Olinda, ainda se encontra quem renda tece [...]”. Na canção de Gramani, já se percebe um educador musical e sensível, com ligação com a cultura brasileira. Nota-se que sua formação musical teve um seguimento diferenciado. É muito significativa, na realidade brasileira, a construção e o preparo não formal, através da procura por mestres e da descoberta de caminhos possíveis para uma boa formação musical. Em nosso país, repleto de cidades sem conservatórios ou escolas de música, Gramani buscava educadores que tivessem maior saber e pudessem abrir caminhos para outros contatos.

Essa procura levou o mestre paulista a Amalinha (Maria Amália Martins), excelente educadora musical mineira, que, por sua vez, o levou a Koellreutter, que fez a ligação da contemporaneidade e da criação. Hoje, Gramani é um exemplo para os educandos que já possuem, na sua grande maioria, um computador e que não o utilizam como um grande potencializador de pesquisas. Lastimo pela sua vida tão breve, a despeito de sua extensa produção de livros, artigos, e propostas que levaram seus alunos a conhecer e tocar obras de Stravinsky.

Nos anos de 1970, 1980 e 1990, conviveram a ditadura e vários trabalhos de educação musical esquecidos, as vivências musicais em oficinas, a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística e, logo em seguida, dos cursos de mestrado na área musical

em vários estados do Brasil. Na década de 1970, parte da intelectualidade brasileira foi afastada do Brasil, dando origem a uma fase de esquecimento. Essa fase foi combatida pelo movimento de contracultura promovido pelo teatro, pela música popular urbana e por alguns projetos educacionais musicais influenciados pela pedagogia de Paulo Freire, utilizando metáforas, tanto nas falas como nas sonoridades musicais. Hoje, sinto e percebo a acomodação para a repetição de modelos.

A partir da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971<sup>5</sup>, tornou-se obrigatória a disciplina de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus (hoje denominados, respectivamente, *ensino fundamental* e *ensino médio*). À época, surgiu um movimento para que a música fosse inserida na educação. A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, nesse período, já tinha em sua rede os professores de Música. Nos anos seguintes, os concursos já propunham a separação das áreas das artes: Música, Artes Cênicas e Artes Visuais. À época, o Estado do Rio de Janeiro realizava os concursos para magistério da educação básica ainda em Educação Artística. Somente a partir de 2012, quando o Currículo Mínimo para as áreas de Artes (Música, Artes Cênicas [Teatro e Dança] e Artes Visuais) foi proposto, foram abertos concursos para as diferentes áreas. Adriana Rodrigues e eu participamos das

5 BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, Poder Executivo, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2015.



propostas do Currículo Mínimo para a área de Música juntamente com dois educadores musicais do Estado do Rio de Janeiro: Ednardo Monti e Celso Santos.

A década de 1980 foi um marco significativo em virtude da criação dos cursos de mestrado em diferentes áreas da música no Brasil. A partir dos temas escolhidos das dissertações, tiveram início as publicações em artigos de revistas e a elaboração de livros dos futuros doutores. Em 1983, José Maria Neves e eu criamos o primeiro mestrado em Educação Musical, Musicologia e Etnomusicologia no CBM. Esse curso era realizado em módulos e atendeu a inúmeros educadores no Brasil, dando a chance de se tornarem, mais tarde, doutores.

Na mesma década, o CBM abriu o curso de licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música. Convidei a educadora Regina Simões Santos para lecionar as disciplinas de Pedagogia Musical. Quando assumiu a cadeira na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), foi substituída pela educadora Helena Trope, até 2007. Em 2008, assumiu a coordenação do curso a professora Adriana Rodrigues Didier, que realizou desde o início da sua gestão uma renovação no curso – hoje, com mais de 120 alunos. Além da excelente qualidade da educadora Adriana, a perspectiva de trabalho com a volta da música nas escolas gera interesse para os futuros licenciados.

No primeiro concurso público realizado em 2012 no Município do Rio de Janeiro, 18 alunos foram aprovados. Adriana também retomou a tradição do CBM no oferecimento dos cursos de extensão

universitária, oferecidos nas férias de janeiro e julho. Para esses cursos, Adriana convidou inúmeros educadores do Brasil, Suíça, África, Chile, Argentina, ampliando uma formação mais interdisciplinar, abrangendo metodologias como aquelas elaboradas por Gazzi de Sá, Émile Jaques-Dalcroze e Zoltan Kodaly, além de propostas de Música para Bebês e Canto Coral, entre outros.

Adriana Didier também retomou o Centro de Estudos de Iniciação Musical Liddy Mignone. Há mais de 3 anos, o músico Tim Rescala coordena, com o grupo Musimagem, o curso de extensão universitária Música e Imagem, com duração de 120 horas, no qual os alunos compõem músicas para teatro, cinema e TV, resultando no interesse dos jovens pela composição. Há um projeto no CBM para a abertura do próximo mestrado em Música e Imagem.

Na década de 1990, criou-se a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), o que causou grande mobilização entre os professores de Música, oferecendo continuamente encontros nacionais sobre educação musical. A citada instituição exerceu uma função política na luta pela volta da Música na escola. Em 1997, Carlos Kater e José Adolfo de Moura me convidaram para um trabalho com 300 professores no projeto de Música na Escola na Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Percebi que o material didático era excelente e acreditei que poderia ser aplicado no Rio de Janeiro.

Ao voltar à capital carioca, convidei os educadores Helena Trope e Marco Antonio dos Santos para

elaborar um projeto e apresentá-lo à Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Iniciado em agosto de 1999, o projeto envolveu a participação de 120 professores do ensino regular e 15 professores de Música, abrangendo 25 escolas, além dos diretores e coordenadores dessas instituições. A equipe de coordenação do projeto organizou três diferentes equipes: Oficinas, Materiais Didáticos e Pesquisa das Manifestações Culturais das Comunidades Envolvidas. A equipe das Oficinas trabalhou com quatro temas considerados básicos para o desenvolvimento musical: oficina Cultura Popular, com a professora Maria Lucy Abelin; oficina O Uso da Voz, encabeçada pela professora Jael Tatagiba; e oficina Ritmo e Movimento, liderada pelo professor Helder Parente; oficina Instrumentos e Expressões Sonoras, administrada pelo professor Luiz Paulo Castro Santos.

A equipe de Materiais Didáticos foi responsável pela elaboração dos textos dos cinco livros publicados das referidas oficinas, sendo responsáveis os educadores Adriana Rodrigues, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira. A equipe da Pesquisa das Manifestações Culturais das Comunidades Envolvidas, por sua vez, responsabilizou-se pelo levantamento das pesquisas de campo dos bairros onde as escolas estavam situadas, trabalho realizado pelas educadoras Elza Greif e Rosa Fuks. Todos os materiais didáticos resultantes dessas oficinas continham CDs e DVDs incluídos.

As educadoras musicais Teresa Mateiro e Beatriz Ilari escolheram para este livro uma metodologia

surgida na década de 1990. Fiquei feliz em ler todos os trabalhos que representam o vigor dos 60 anos de vida dos pedagogos brasileiros de educação musical. Neste ponto do texto, falaremos sobre o oitavo capítulo desta obra, escrito por **Lucas Ciavatta, Daniela Ferreira e João Santos**, que trata do trabalho do educador musical Lucas Ciavatta, com quem travei conhecimento numa apresentação no Auditório Lorenzo Fernández, no CBM, do bloco O Passo, formado por seus alunos da Escola Oga Mitá, no Rio de Janeiro.

Admirei a musicalidade do grupo e o desembaraço de todos tocando os instrumentos de percussão, marcando o passo com desenvoltura e liberdade no “gingado” da música brasileira. Eles transmitem muita segurança rítmica nos deslocamentos no espaço. Em 1999, houve outra apresentação no encerramento do projeto Música na Escola, realizado no Paço Imperial, em parceria com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e o CBM. Em 2003, fui convidada para participar da banca de mestrado de Lucas Ciavatta em Educação na Universidade Federal Fluminense. Ao ler a dissertação do educador e assistir a sua apresentação, admirei sua capacidade e segurança na defesa de seu trabalho.

Lucas Ciavatta, com base na prática com seus alunos, elaborou uma teoria fundamentada para sua dissertação de mestrado. Sua exposição clara sobre O Passo afirmou a necessidade da publicação do seu primeiro livro. Em 2004, o músico passou a ministrar aulas sobre seu método em um curso de Musicoterapia e realizar cursos de férias nestes



últimos 10 anos, recebendo alunos de todos os estados brasileiros. Atualmente, também organiza um curso de pós-graduação (*lato sensu*) para o método O Passo, que tem muita importância para a educação musical brasileira por resgatar os ritmos do nosso país: samba, xote, maracatu etc. O método oferece, além da movimentação corporal, a execução de instrumentos de percussão e trabalho vocal.

Nesta altura do prefácio da obra, proponho-me a tecer algumas reflexões após a leitura do livro *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Já há alguns anos, temos computadores, celulares, *smartphones*, *tablets*, aplicativos, enfim, toda uma variedade de tecnologias que, por meio do acionamento de alguns botões ou até do deslize da mão, podem oferecer o acesso à música. A cravista Rosana Lanzelotte, por exemplo, criou um portal chamado Musica Brasilis<sup>6</sup>, que propõe jogos e atividades musicais para crianças, jovens e adultos. A musicista realizou uma instalação no Centro Municipal de Referência da Música Artur da Távola, patrocinado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, com instalações de novas mídias instaladas em mesas nas quais, com alguns toques, qualquer pessoa poderia construir células musicais. O educador e compositor Tim Rescala foi parceiro de Rosana, instalando o piano preparado, com o qual qualquer pessoa poderia tocar e criar novas estruturas sonoras.

Na atualidade, nosso papel de educadores e de pedagogos musicais é o de incentivar os alunos de licenciatura a pesquisar as músicas de seus lugares de moradia, a cultura de periferia dos grandes centros urbanos, nossa música de raiz, bem como a ouvir os jovens compositores. Também se faz necessária a ampliação na escuta dos educadores musicais para a música contemporânea dos séculos XX e XXI. Nessa senda, cito o exemplo do educador e compositor Luiz Carlos Csekö, que vem realizando oficinas para crianças e para alunos de graduação que vêm apresentando excelentes resultados. Seu trabalho educacional na Pró-Arte<sup>7</sup> com crianças concentra-se na música contemporânea, experimental e no “som expandido”. Seu trabalho de mais de 30 anos no Rio de Janeiro merece ser pesquisado.

A leitura de *Pedagogias brasileiras em educação musical* mexeu e continuará a mexer com minha cabeça graças aos pedagogos maravilhosos de nosso país apresentados nos capítulos deste livro, principalmente em virtude dos vários educadores mais jovens que trazem propostas tão importantes da história para a educação musical no Brasil.

Apesar da repressão da ditadura das décadas de 1960, 1970 e 1980, alguns movimentos de resistência fizeram surgir propostas importantes nas atividades artísticas. A música e o teatro tiveram

7 Os Seminários de Música Pró-Arte foram criados em 1957 por um grupo de músicos liderados por H. J. Koellreutter, seguindo ideias musicais e uma pedagogia própria. Para maiores informações, consulte: <<http://www.proarte.org.br/proarte>>.

grande importância. Nessa mesma época, o compositor Reginaldo de Carvalho, na direção do Instituto Villa-Lobos, antigo CNCO, e atual Unirio, sabiamente convidou professoras com curso técnico em Música, com especialização em Iniciação Musical, para fazerem parte de sua equipe. Assim puderam receber o registro do MEC como professoras de Música no Estado do Rio de Janeiro.

Essa iniciativa favoreceu a continuação da música em algumas escolas públicas municipais e estaduais. Reginaldo de Carvalho, residente em Teresina, foi um dos pioneiros da produção de obras de música eletroacústica em peças de teatro e em suas aulas. Também gostaria de lembrar do educador Roberto Gnattali, que, ao criar a Orquestra de Música Brasileira, em 1984, demonstrou novas possibilidades de organização de uma nova orquestra, com um sabor da cultura brasileira. Em 1997, criou a primeira Escola de Música Popular, na Unirio, que influenciou uma juventude que está fazendo excelentes grupos de samba, com ótimos arranjos, reformulando a música popular urbana. Sua pesquisa sobre Radamés Gnattali, quase uma tese de doutorado, resultou na produção de um CD e um DVD, importantes para os pedagogos brasileiros da educação musical.

Tenho me sentido culpada por não escrever sobre as experiências e oportunidades que tive nos 60 anos de trabalho em favor da música, da educação e da cultura na minha vida e das pessoas que conheci e que mostraram infinitas possibilidades de descobrir novos caminhos, novos ciclos de pensamento,

momentos de ruptura, de ousadia e de reflexões, unindo a tradição e a inovação. Este livro provocou em mim a necessidade de propor debates, discussões, planejamentos que nos alimentem musicalmente com propostas necessárias aos futuros pedagogos brasileiros da educação musical.

Gostaria de prestar a minha homenagem a todos os pedagogos brasileiros de educação musical espalhados em quase todos os estados do Brasil que ajudaram a mantê-la viva. Obrigada, Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, pela oportunidade deste meu “desabafo” neste prefácio. Vocês acenderam uma chama que estava um tanto apagada em mim.

Cecília Conde

Rio de Janeiro, fevereiro de 2014

6 Para saber mais, acesse o link: <<http://www.musicabrasilis.org.br/pt-br>>.



# Apresentação

Há alguns anos atrás, numa noite fria de inverno, ao conversarmos sobre nossas experiências de ensino na graduação e sobre a falta de recursos didáticos em língua portuguesa sobre os métodos, educadores e propostas da área da educação musical, tivemos a ideia de organizar um livro sobre pedagogias do ensino musical. Foi assim que surgiu a obra *Pedagogias em educação musical*<sup>1</sup>. Nossa preocupação, naquele momento, era a de encontrar educadores musicais que estivessem dispostos a escrever sobre algumas das pedagogias musicais mais conhecidas, a fim de suprir uma lacuna importante na literatura em língua portuguesa referente à educação musical. Optamos, na época, por incluir pedagogias que tinham/têm alguma relação com a prática da educação musical que

---

<sup>1</sup> MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaber, 2012.

ocorre em inúmeras escolas, conservatórios e programas brasileiros de formação docente, e tínhamos plena consciência de que não seria possível contemplarmos todas as ideias e pedagogos existentes. Nenhum volume seria capaz de abarcar tantas propostas, e nós sabíamos que algumas pedagogias importantes seriam deixadas de fora.

Nesta obra<sup>2</sup>, optamos por reunir algumas pedagogias brasileiras em educação musical que marcaram época no Brasil. Após inúmeras conversas, entre nós e com diversos colegas, chegamos a uma lista com 20 nomes de pedagogos e suas respectivas propostas pedagógicas que, por sua relevância histórica e cultural, mereceriam ser documentadas. O próximo passo foi, como no livro anterior, localizar educadores musicais que estivessem dispostos a desenvolver análises sobre as pedagogias em questão. Em alguns casos, pudemos contar com educadores que participaram da criação e do desenvolvimento de métodos e/ou pedagogias ou que estiveram diretamente relacionados a eles. Em outros, contamos com profissionais que, com entusiasmo e dedicação, debruçaram-se sobre a vida e obra de pedagogos musicais específicos, passando inúmeras horas analisando arquivos e realizando entrevistas. O resultado é a coletânea que lhe apresentamos. Cabe ressaltarmos que nossa intenção não foi a de esgotar o tema com uma visão panorâmica de todas as pedagogias existentes no país – mesmo porque seria este um trabalho hercúleo e impossível de ser realizado em um único volume –, mas sim a de apresentar alguns trabalhos que ajudaram ou têm ajudado a compor a história da educação musical brasileira.

Sendo assim, o presente volume inclui oito capítulos escritos por alguns dos maiores educadores musicais de nossa terra na atualidade. Enquanto os sete primeiros capítulos tratam de pedagogias propostas por mestres que já se foram, o último versa sobre um trabalho sedimentado,

---

2 Projeto do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente. Consulte o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma Lattes/CNPq, no seguinte *link*: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>.

porém em contínuo desenvolvimento. Apesar de cada capítulo ressaltar um recorte específico da história da música e da educação musical no Brasil, pode-se verificar uma tendência mundial – a da ampliação da definição de *educação musical*. Historicamente falando, essa área do saber esteve predominantemente ligada à música dita “erudita” e aos seus princípios e ideias, sobretudo em relação ao ensino da notação musical (ou do sistema de escrita musical com notas e pausas) e de seus aspectos performáticos, como a técnica instrumental e a execução musical. Os capítulos aqui contidos mostram como as preocupações com a música popular, o folclore e a diversidade cultural, a música de vanguarda, entre outros elementos, também estiveram presentes no trabalho dos educadores privilegiados nesta obra. Outra tendência mundial atual é a expansão da educação musical para além do ambiente escolar e do conservatório, com a música comunitária em projetos sociais diversos e a inclusão de novas mídias e tecnologias no ensino de música. Esses temas são demasiado abrangentes e foram propositalmente deixados de lado, possivelmente para serem contemplados em trabalhos futuros.

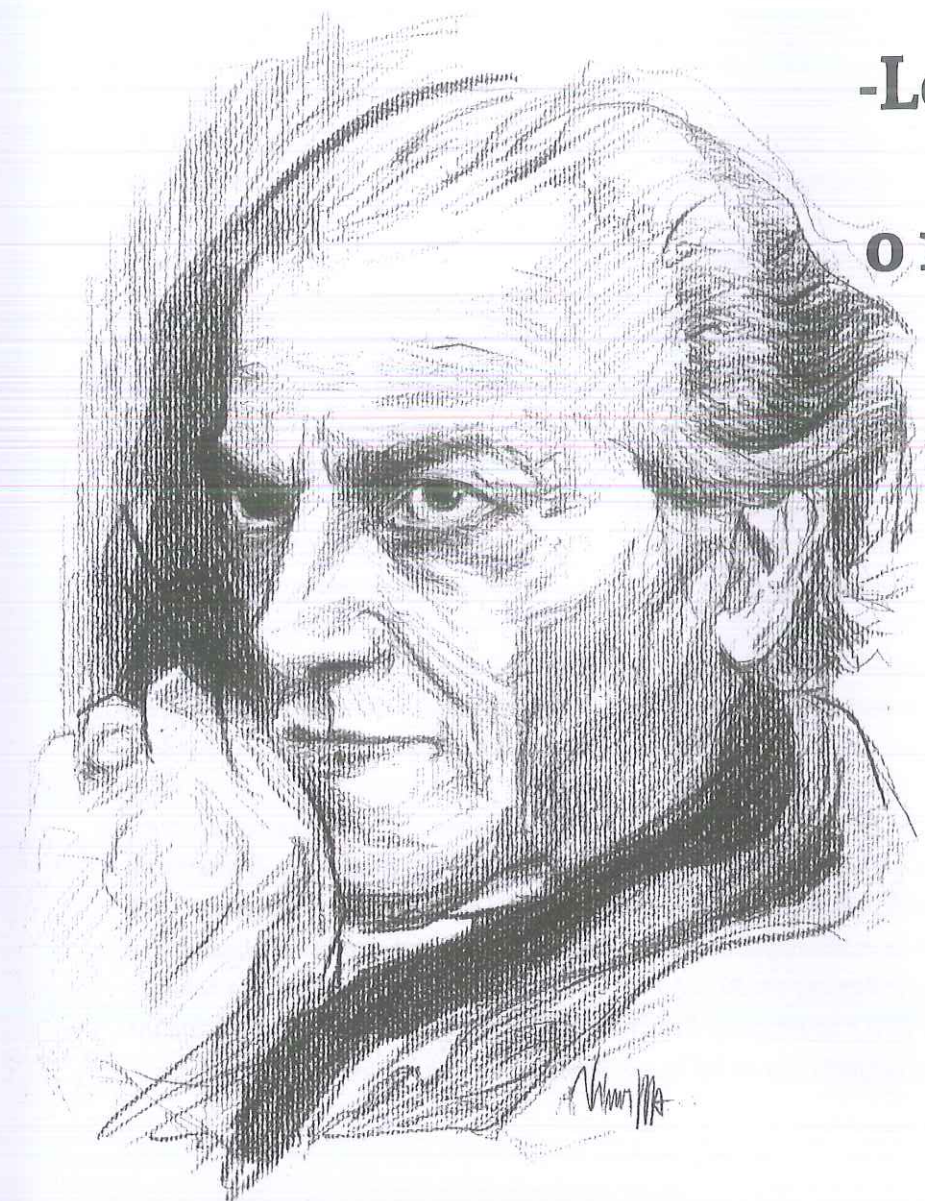
É com imensa alegria que compartilhamos as ideias de Heitor Villa-Lobos, Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzi de Sá, Hans-Joachim Koellreutter, Esther Scliar, José Eduardo Gramani e Lucas Ciavatta. É nosso desejo que colegas, educadores musicais, descubram as ideias deixadas por esses grandes mestres e as divulguem e ampliem.

Teresa Mateiro e Beatriz Ilari

Julho de 2015



**Heitor Villa-  
-Lobos e o canto  
orfeônico:  
o nacionalismo  
na educação  
musical**





## 1.1 O canto orfeônico de Villa-Lobos: educação musical e ideologia política

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) é reconhecido por músicos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros como o maior compositor brasileiro que já existiu. Importantes pesquisas já foram realizadas sobre diversos aspectos de sua produção musical, bem como de sua vida pessoal. Existe, entretanto, um aspecto do legado do compositor que, apesar de crucial para o amplo entendimento de sua personalidade e da importância do seu trabalho, tanto para a música quanto para a própria formação de uma identidade brasileira, ainda carece de uma análise mais detalhada: seu **programa de educação musical**, conhecido como *canto orfeônico*.

O canto orfeônico existe no Brasil desde 1912 e foi implementado principalmente em escolas do Estado de São Paulo pelo compositor e educador João Gomes Júnior (c. a. 1871-1963). Em 18 de abril de 1931, por meio do Decreto n. 19.890<sup>1</sup>, o então presidente Getúlio Vargas tornou o canto orfeônico obrigatório nas escolas primárias, secundárias e de formação profissional no Rio de Janeiro, que era, à época, Capital Federal.

1 BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, GB, Poder Executivo, 31 dez. 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Em 1932, o governo criou no Rio de Janeiro a Secretaria de Educação Musical e Artística (Sema<sup>2</sup>) e convidou Villa-Lobos para ser o diretor da instituição. Nesse mesmo ano, o maestro iniciou a implementação de sua orientação nacionalista na pedagogia do canto orfeônico. O compositor não visava à formação de músicos, mas de indivíduos que soubessem apreciar música e que tivessem no âmago de suas identidades o sentido de cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina. Além disso, o maestro tinha como objetivo socializar as crianças e “elevar” seu nível intelectual e cultural (de acordo com discussões da época, na qual a chamada *alta cultura*, ou a cultura cultivada pela elite, era vista como cultura elevada). Como parte dessa “missão”, Villa-Lobos buscava, por meio das letras e dos elementos musicais das canções escolares, conscientizar a mocidade sobre aspectos essenciais da formação cultural do país, como a importância das heranças culturais europeia, africana e ameríndia.

O compositor não visava à formação de músicos, mas de indivíduos que soubessem apreciar música e que tivessem no âmago de suas identidades o sentido de cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina.

2 A Clave de Sol se refere a termos e expressões cujos significados você pode encontrar na seção “Glossário de termos”, ao final desta obra.

**Gabriel Ferraz** é doutor em Musicologia pela Universidade da Flórida, onde lecionou como instrutor assistente durante os cinco anos de seu doutorado e como professor adjunto por um ano após sua graduação. É mestre em Performance Pianística pela Universidade de Miami (Ohio) e em Musicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi o vencedor do concurso internacional de musicologia/etnomusicologia Otto Mayer-Serra em 2011, tendo seu artigo publicado no *Latin American Music Review* em 2013. Apresentou-se no prestigioso Encontro Nacional da Sociedade Americana de Musicologia em 2011 e no Encontro Regional do Sudeste promovido por essa mesma instituição em 2008. Apresentou-se ainda em conferências na Itália, no Brasil, na França e em Portugal.



Um importante passo para essa busca de conscientização do brasileiro para o que era o Brasil (ou, pelo menos, a nação que os intelectuais brasileiros estavam construindo) foi dado pela chamada geração de 1870<sup>3</sup>, à qual pertenceram, entre outros, nomes como Machado de Assis e José de Alencar. Os intelectuais desse grupo tinham como objetivo “elevar o nível cultural e intelectual” do povo e, para tanto, utilizaram a Europa como seu maior modelo. No campo educacional, por exemplo, foram adotados os métodos do suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de seu pupilo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), que acreditavam que a educação era crucial para aquilo que denominavam *formação integral do indivíduo*. O chamado *método intuitivo* de Pestalozzi e o conceito de *kindergarten* de Fröbel tornaram-se o alicerce da educação brasileira da época (é também importante observarmos que, para esses educadores, a música era parte essencial da educação infantil). Apesar de utilizarem modelos europeus, os intelectuais brasileiros da geração de 1870 também refletiam sobre a posição do país no contexto internacional e sobre o que realmente significava “ser brasileiro”. Essa reflexão perdurou por muitas décadas e, de certa forma, deu origem ao movimento modernista brasileiro, que surgiu no início da década de 1920.

O governo de Vargas tinha forte orientação nacionalista e buscava o fortalecimento (ou mesmo

construção) de uma identidade nacional. Para homogeneizar valores “brasileiros” (ou que pelo menos seriam difundidos como tais) entre a população e criar um sentido de unidade nacional, Vargas utilizou-se do chamado *nacionalismo cultural*, que disseminou a ideologia nacionalista disfarçada sob o aspecto lúdico e de entretenimento da cultura, suavizando seu caráter político.

Como parte dessa orientação política, Vargas percebeu que o programa de educação musical de Villa-Lobos poderia ter um papel estratégico na formação da identidade das crianças, já que abordaria diversos aspectos históricos e culturais do Brasil, reforçando também os sentidos de disciplina, civismo e unidade de grupo na prática orfeônica. No campo da cultura popular, o político gaúcho utilizou-se, por exemplo, do samba para disseminar sua política nacionalista. Naquela época, o citado gênero musical estava se tornando um símbolo de identidade nacional e, de certa forma, estava dissolvendo barreiras culturais entre as classes altas e baixas e entre as diversas etnias brasileiras, funcionando como o que denominamos um *identificador comum de brasilidade*. Vargas aproveitou-se dessa “aura” brasileira que o samba disseminava e incentivou a composição dos chamados *sambas de exaltação*, que, como o nome sugere, exaltavam o país, a política do então presidente e de sua *persona* política.<sup>3</sup> Dessa forma, o canto

3 Para mais informações, veja: SEVERIANO, J. *Getúlio Vargas e a música popular*. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

orfeônico naturalmente prepararia a criança para a vida social no Brasil planejada pelo político gaúcho. O presidente então abraçou o programa educacional de Villa-Lobos e deu suporte para que o compositor o implementasse no Rio de Janeiro.

### 1.1.1 **Desdobramentos políticos: os aspectos práticos e teóricos do canto orfeônico e o comprometimento moral de Villa-Lobos com o regime de Vargas**

Apesar de Villa-Lobos ter planejado seu programa de educação musical nos anos de 1920 com intenções puramente educacionais, visando à “elevação” do nível intelectual e cultural das crianças brasileiras, Vargas apropriou-se desse programa para disseminar sua ideologia política. Durante seu governo, o canto orfeônico tornou-se, inquestionavelmente, uma ferramenta de doutrinação ideológica, pois impunha valores nacionalistas e patrióticos aos escolares, dando-lhes pouca liberdade de escolha. Isso não significa que o canto orfeônico não teve um papel importante na formação cultural das crianças (certamente o teve), mas que também serviu a propósitos políticos.

Independentemente da vontade de Villa-Lobos, o canto orfeônico teve um papel político que estava fora do controle do compositor. Não menos importante é o fato de que o maestro tinha plena ciência disso, mas nunca se opôs. É verdade que, em 1932, quando o músico começou suas atividades pedagógicas em parceria com o governo, Vargas ainda não era ditador. Entretanto, durante a década de 1930, o regime político tornou-se paulatinamente autoritário, até culminar na ditadura do Estado Novo, em 1937.

Independentemente de como começou a relação de Villa-Lobos com o governo, o compositor alinhou seu discurso sobre as funções da educação musical ao discurso político de Vargas, especialmente depois do advento do novo regime político. Essa conciliação ficou patente não

Durante o governo de Vargas, o canto orfeônico tornou-se, inquestionavelmente, uma ferramenta de doutrinação ideológica, pois impunha valores nacionalistas e patrióticos aos escolares, dando-lhes pouca liberdade de escolha.



apenas nos aspectos práticos do ensino do canto orfeônico na escola, já mencionados anteriormente, mas também nas grandes concentrações orfeônicas – massivos eventos cívico-artísticos organizados em espaços públicos abertos, como estádios de futebol, para celebrar a nação em dias comemorativos da pátria ou em outras datas importantes para o país – e nos textos didático-explicativos nos quais Villa-Lobos discorreu acerca dos objetivos do canto orfeônico e seu papel na formação moral e cívica da criança brasileira, para as quais entendia-se que o nacionalismo tinha importância fundamental.

### 1.1.2 Antecedentes: o início do canto orfeônico no Brasil

O canto orfeônico teve sua origem na França, com Guillaume Louis Bocquillon Wilhem<sup>4</sup> (1781-1842), na década de 1820, e foi introduzido no Brasil, por volta de 1912, pelo educador João Gomes Júnior<sup>5</sup>, que exerceu papel fundamental como professor de música e organizador de orfeões escolares na Escola Modelo Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, onde trabalhou por diversos anos (Marcondes, 1998, p. 336). Ao lado de Gomes Júnior, Fabiano Lozano<sup>6</sup> (1886-1965), professor de música em diversas escolas na cidade paulista de Piracicaba, inclusive na Escola Normal, foi também muito importante para o estabelecimento

do canto orfeônico no Brasil. Uma das maiores contribuições de Lozano foi a organização e direção do Orfeão Piracicabano, que cantou em diversas cidades do país e arrancou elogios até de Mário de Andrade<sup>5</sup>.

Apesar de Villa-Lobos ter dado um ar de originalidade ao seu programa de ensino, muitas das orientações pedagógicas de seu método já haviam sido estabelecidas no Brasil durante as décadas de 1910 e 1920, principalmente, como vimos, por Gomes Júnior e Lozano, no Estado de São Paulo, mas também por educadores de outros estados, como Minas Gerais.<sup>6</sup>

Villa-Lobos seguiu a premissa educacional estabelecida antes dele, que se fundamentava no “método intuitivo”, o qual propunha uma educação na qual o aprendizado da criança se dava primeiramente pelo que é conhecido, movendo-se posteriormente para o que é desconhecido, ou seja, **partindo da prática e das impressões sensoriais para a teoria e as regras relacionadas às ideias previamente experimentadas**. O maestro utilizou, por exemplo, o manossolfa, um método de solfejo manual fundamentado no *main musicale*, do método francês conhecido como Galin-Paris-Chevét.

Gomes Júnior já havia introduzido o manossolfa no Brasil, com algumas adaptações, por volta de 1912. A citada técnica, que era utilizada para ensinar crianças a cantar, sem que para isso elas precisassem saber regras musicais (nem mesmo ler notas), é um bom exemplo do “método intuitivo”: apenas depois que soubessem cantar as melodias, aprendidas primeiramente pela prática, as crianças eram introduzidas à leitura musical.

A maior diferença entre diretrizes do canto orfeônico de Villa-Lobos e o de seus antecessores foi o caráter nacionalista e de um patriotismo quase militar que Villa-Lobos impôs por meio da estrita disciplina que ele requeria dos grupos orfeônicos. Foi justamente nesses aspectos que o canto orfeônico do compositor brasileiro serviu à ideologia de Vargas, pois inculcou nacionalismo e patriotismo na mente das crianças, tornando esses valores parte intrínseca de suas identidades pessoais e coletivas.

O canto orfeônico continuou existindo nas escolas mesmo depois que Villa-Lobos foi desligado de suas atividades educacionais junto ao governo em 1945, e fez parte da educação escolar até 1971, quando foi então abolido do currículo.

4 A Clave de Fá se refere a grandes personalidades cujas pequenas biografias podem ser encontradas na seção “Glossário biográfico”, ao final deste livro

5 Para conhecer a opinião de Mário de Andrade sobre o orfeão, ver o artigo “O Orfeão Piracicabano”, escrito para o *Diário Nacional* em 15 de junho de 1928.

6 Ver OLIVEIRA, F. Orpheonic Chant and the Construction of Childhood in Brazilian Elementary Education. In: AVELAR, I.; DUN, C. (Ed.). **Brazilian Popular Music and Citizenship**. Durham: Duke University Press, 2011. p. 45-63.



# Vida e obra

## 1.2 Infância e adolescência

### 1887-1913: formando ideias

Apesar de não ter frequentado o conservatório de maneira sistemática, como a maioria dos compositores eruditos de sua época, Villa-Lobos cresceu em um ambiente repleto de música. Seu pai, Raul Villa-Lobos, era um violoncelista amador e promovia saraus com amigos em sua casa. Desde cedo, “Tuhú”, como o menino Heitor era carinhosamente chamado pela família, teve contato com diversos instrumentos musicais e com a música de câmara.

O compositor teve contato com a música erudita europeia principalmente por meio da educação musical que seu pai lhe deu. Quando “Tuhú” tinha 5 anos, ganhou de seu pai uma viola adaptada como violoncelo, e mais tarde aprendeu a tocar clarinete e violão. O pai do músico foi muito severo na educação musical de seu filho e foi seu professor até falecer, quando “Tuhú” tinha apenas 12 anos. Além disso, a irmã de Raul, Leopoldina Villa-Lobos do Amaral, conhecida como “Tia Zizinha”, era uma pianista amadora e introduziu o menino às obras de Johann Sebastian Bach. Villa-Lobos confessou mais tarde que o mestre alemão era, para ele, o maior compositor que já existiu.

Após o falecimento do pai, “Tuhú” teve aulas de violoncelo com o renomado professor Benno Niederberger, que lecionava no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Ainda adolescente, passou a tocar *cello* em bailes e cafés para conseguir sobreviver. Jovem adulto, em 1907, Villa-Lobos matriculou-se no curso de Harmonia de Frederico Nascimento, no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, mas, devido à rigidez imposta pelo professor, desistiu três meses depois e, dali em diante, foi um autodidata, absorvendo elementos musicais diversos, do Brasil e de outros países, e formando sua linguagem musical.

O ano de 1913 foi, como observa a pesquisadora Lisa Maria Peppercorn (1989), muito importante artisticamente para Villa-Lobos, pois, em setembro daquele ano, os Balés Russos<sup>7</sup> vieram ao Rio de Janeiro pela primeira vez e apresentaram obras desconhecidas do público brasileiro, certamente deixando uma grande marca no maestro brasileiro. Como lembra Peppercorn (1989), a companhia russa executou, além do poema

<sup>7</sup> Os Balés Russos eram uma companhia de *ballet* muito importante do começo do século XX.

sinfônico “Prélude à l’après-midi d’un Faune”, do francês Claude Debussy, obras de diversos compositores russos, como partes da ópera “Príncipe Igor”, de Alexander Borodin, a suíte sinfônica “Scheherazade”, de Nikolay Rimsky-Korsakov, e o poema sinfônico “Tamar”, de Mily Balakirev. Ainda de acordo com Peppercorn (1989), tanto o poema sinfônico de Debussy quanto as obras russas deixaram uma poderosa impressão em Villa-Lobos, que absorveu muitos dos elementos estilísticos dessas composições e os incorporou à sua linguagem musical.

Além da música europeia, foram também essenciais na formação musical de Villa-Lobos os elementos musicais da cultura popular brasileira, particularmente o *choro*<sup>8</sup>, gênero popular urbano em voga nos círculos boêmios daquela época. O contato do compositor com o citado gênero veio principalmente após o falecimento de seu pai. Contra o gosto de sua mãe, Villa-Lobos passou a frequentar as chamadas *rodas de choro*, nas quais conheceu os maiores “chorões” de sua época, como Sátiro Bilhar<sup>9</sup> e Anacleto de Medeiros<sup>10</sup>. Diversos elementos do citado gênero musical, como síncopas, improvisação e texturas musicais que emulam um grupo de choro estão presentes em várias obras do compositor, especialmente na famosa série dos *14 Choros*, composta na década de 1920.

Apesar de não serem parte central dos elementos musicais encontrados na gênese composicional de Villa-Lobos, os elementos musicais dos ameríndios

do Brasil também foram importantes na formação de sua linguagem. Entre esses elementos, destaca-se a utilização de melodias originais, como “Nozani-ná Orekuá”, recolhida por Roquette-Pinto na tribo dos parecis, em Mato Grosso, e utilizada por Villa-Lobos nos “Choros n. 3” e “Choros n. 7”.

Sempre buscando a síntese musical, Villa-Lobos não utilizou as melodias como elemento agregado das obras, mas como elemento gerador de toda a estética das composições. No “Choros n. 3”, por exemplo, a **melodia ameríndia** é parte intrínseca da estrutura das diversas seções da obra. Nessa composição, para coro masculino e instrumentos de sopro, Villa-Lobos claramente emula a execução musical de uma tribo indígena, mas lhe confere uma estética cosmopolita, tornando o elemento musical local acessível aos círculos musicais urbanos.

Além dos aspectos composicionais mencionados anteriormente, o **folclore** também fez parte dos elementos identificados como nacionais que Villa-Lobos amalgamou em sua linguagem musical. Na série de *16 Cirandas* para piano solo, por exemplo, o compositor “ambientou” canções folclóricas em harmonias sofisticadas, que podem transmitir, em um primeiro momento, uma sensação simultânea de familiaridade, vinda da melodia, e de estranhamento, vinda da harmonia.



Figura 1.1 – Getúlio Vargas e Heitor Villa-Lobos no centro da foto



Crédito: Museu Villa-Lobos

O mesmo acontece em muitas outras obras, como nas peças da suíte “A prole do bebê vol. 1”, também para piano. No famoso “Polichinello”, por exemplo, cujo tema é a melodia folclórica “O Cravo brigou com a Rosa”, Villa-Lobos utilizou uma técnica muito interessante, na qual contrapõe as teclas brancas e pretas do piano, gerando uma sonoridade dissonante. Entretanto, como as teclas brancas e pretas são alternadas (ou seja, não são tocadas simultaneamente), a dissonância é suavizada e gera uma “atmosfera” musical na qual a melodia folclórica

ganha um colorido novo e inesperado, apesar de a peça estar na tonalidade de Dó Maior. Essa obra é um bom exemplo de como o elemento nacional se funde com técnicas cosmopolitas, pois Villa-Lobos trabalhou com aquilo que se chama *coleções de sons*, técnica composicional utilizada por muitos compositores da vanguarda europeia daquela época. No caso dessa peça, as coleções de sons são a escala diatônica de Dó Maior e a escala pentatônica formada pelas teclas pretas do piano.

## 1.2.1 Idade adulta, contexto cultural e o início da projeção internacional

### 1922: Villa-Lobos, nacionalismo e modernismo

De modo geral, Villa-Lobos elaborou uma **linguagem musical “híbrida”, que refletia a própria natureza étnica mista do povo brasileiro**, cujas heranças culturais se encontravam nos povos europeus, africanos e indígenas do Brasil. Villa-Lobos utilizou temas folclóricos e ameríndios, ritmos característicos de práticas musicais afro-brasileiras e instrumentos “típicos” do Brasil (como o ganzá, o reco-reco e o pandeiro na “Bachianas Brasileiras n. 2”), e os amalgamou com elementos que absorveu da música de vanguarda que se fazia na Europa, caracterizada por dissonâncias e mudanças abruptas de acentuação rítmica.

Essa produção musical, bem como o repertório que Villa-Lobos selecionou para a educação musical, representavam muito bem a **busca por uma “brasilidade”**, que fazia parte das discussões nos círculos artísticos e intelectuais de sua época. O modernismo brasileiro, por exemplo, que se estendeu do princípio da década de 1920 até meados da década de 1940, foi um movimento nacionalista das artes no qual artistas e intelectuais como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, entre outros, buscaram expressar o “espírito do povo brasileiro” em suas obras.

Juntamente com os artistas e intelectuais do modernismo (e de tempos anteriores), Villa-Lobos percebeu que existia uma necessidade de “acordar” a nação para sua herança cultural, especialmente no que diz respeito à burguesia, cujas práticas culturais e sociais ainda tinham uma forte ligação com a cultura europeia e com o modo de vida do Velho Continente. Naquela época, os burgueses descendentes de europeus ainda acreditavam ser superiores aos negros, ameríndios e mestiços, cujas raças e etnias eram consideradas inerentemente inferiores. Consequentemente, a parcela mais abastada da sociedade brasileira também considerava inferior qualquer prática social e cultural que tivesse traços das heranças culturais de negros e ameríndios e buscava distinguir-se culturalmente de tais grupos sociais, cultivando a arte europeia e atribuindo-lhe maior valor artístico.

Se, por um lado, as elites burguesas rejeitavam tudo que tivesse características culturais “brasileiras”, a parcela menos favorecida da população (formada especialmente por negros e mulatos), por outro lado, sequer tinha ferramentas intelectuais para refletir sobre seu próprio lugar na sociedade ou a respeito da importância de sua herança cultural para a busca de “brasilidade”, em virtude de sua precária (ou mesmo inexistente) formação educacional. Obviamente, essa carência era um problema para o programa modernista e para Villa-Lobos – em razão da educação deficiente das massas, estas não conseguiam compreender o valor da arte nacionalista. Devido a essa formação rudimentar,



portanto, os segmentos mais pobres da sociedade também não tinham acesso intelectual à música de concerto (ou, como se diz comumente, “não a entendiam”), fosse ela brasileira ou europeia, e nesse gênero musical estava incluída a obra do próprio Villa-Lobos.

### 1923-1924 e 1927-1930: Villa-Lobos em Paris

Na década de 1920, Villa-Lobos viveu em Paris em duas temporadas distintas: de 1923 a 1924 e de 1927 a 1930. Esses dois períodos na Cidade-Luz foram de

Villa-Lobos percebeu que existia uma necessidade de “acordar” a nação para sua herança cultural, especialmente a burguesia, cujas práticas culturais e sociais ainda tinham uma forte ligação com a cultura europeia e com o modo de vida do Velho Continente.

extrema importância para o compositor, não apenas porque ele se projetou internacionalmente, mas também porque o ambiente cultural da capital francesa, onde os maiores expoentes artísticos se encontravam, favoreceu a cristalização de sua linguagem musical, considerada muito dissonante pelo público brasileiro e pela maioria dos críticos da música de concerto no Brasil. Para esse público, que se identificava com as tradições musicais do barroco, do classicismo e do roman-

tismo europeu, a música de Villa-Lobos, que, além de dissonante, apresentava traços das tradições musicais de negros e ameríndios brasileiros, não agradava.

Villa-Lobos foi a Paris com o patrocínio do industrial Arnaldo Guinle, que, aconselhado pelo grande

pianista polonês Arthur Rubinstein, tornou possível as temporadas do compositor brasileiro na França.<sup>8</sup> O artista polaco havia conhecido o músico carioca em uma de suas turnês pelo Brasil, em 1918, oportunidade em que ouviu a música do maestro e reconheceu nele um grande talento. Apesar de um primeiro contato conturbado, no qual Villa-Lobos se recusou a tocar sua música para aquele pianista por achar que, como um grande virtuose internacional que era, não a entenderia, Rubinstein e Villa-Lobos tornaram-se grandes amigos. Além de ter incentivado o patrocínio para a viagem do maestro brasileiro à capital francesa, Rubinstein também foi fundamental para os primeiros contatos artísticos de Villa-Lobos em Paris.

Apesar de terem desdobramentos distintos, ambos os períodos em que Villa-Lobos viveu em Paris foram decisivos na vida do compositor. Na capital francesa, o músico pôde experimentar uma atmosfera artística que fervilhava com novas ideias. Importantes compositores da vanguarda europeia, como Igor Stravinsky, Sergei Prokofiev, Edgard Varèse, entre outros, compunham a cena musical parisiense. Esse ambiente foi decisivo para que Villa-Lobos experimentasse suas próprias ideias. Foi também na capital da França que, por meio de Rubinstein, o maestro entrou em contato

<sup>8</sup> De acordo com Manuel Negwer, também contribuíram financeiramente para a primeira viagem de Villa-Lobos o Deputado Arthur Lemos, o crítico Rodrigues Barbosa, os compositores Francisco Braga e Henrique Oswald, o poeta Ronald de Carvalho, e alguns mecenas das artes, como Antonio Prado, Olívia Guedes Penteado e Laurinda Santos Lobo. Ver NEGWER, M. *Villa-Lobos: o florescimento da música brasileira*. Tradução de Stéfano Paschoal. São Paulo: M. Fontes, 2009. p. 144.

com a Editora Max Eschig, que publicou diversas de suas obras.

A aceitação de Villa-Lobos em Paris foi grande, pois o público e a crítica parisienses viam em sua música uma **representação dos trópicos** e a interpretavam sob a perspectiva do **exotismo**, atribuindo interesse a obras artísticas de países cujas culturas eram desconhecidas dos europeus. De fato, entre 1923 e 1929, Villa-Lobos compôs mais de 100 obras novas, profusão criativa que evidencia o estabelecimento de uma linguagem musical na qual o elemento “brasileiro” se faz mais presente. A série dos *Choros*, por exemplo, foi composta entre esses anos, com excessão do “Choros n. 1”, composto em 1920. De qualquer forma, seria injusto dizer que o artista exagerou nos elementos identificados como brasileiros para ganhar reconhecimento e fama em Paris (como afirmam alguns autores). A verdade é que o ambiente francês possibilitou que ele experimentasse mais em sua música, sem as amarras estabelecidas pelo conservadorismo da crítica e pela ignorância do público no Brasil.

Diversos outros fatos importantes permearam a vida de Villa-Lobos em Paris e estão fartamente documentados nas biografias do compositor. Para nosso estudo, é importante frisar que foi nessas temporadas no exterior que Villa-Lobos conscientizou-se definitivamente da diferença entre

a realidade musical europeia e a brasileira. Manuel Negwer (2009) reconta, por exemplo, a anedota de quando Villa-Lobos encontrou Jean Cocteau<sup>9</sup> em Paris e improvisou ao piano para o intelectual francês – o poeta reprovou a execução do músico, condenando-a, segundo Negwer, como “uma infusão estilística à moda de Debussy e Ravel” (Negwer, 2009, p. 146). Como afirma o autor,

*Villa-Lobos vinha de um milieu musical fixado da forma dogmática da “ópera lírica” italiana, em que Ravel, Debussy e Wagner eram considerados representantes da nova música que constituía um enclave marcadamente europeu, muito afastado no centro de um âmbito exótico. O âmbito de Cocteau, ao contrário, encontrava-se pura e simplesmente na metrópole cultural europeia, onde as tendências e os parâmetros para as artes eram ditados [...]. Na Paris a que Villa-Lobos havia chegado, Ravel e Debussy eram considerados, contudo, clássicos.*

De fato, Debussy e Ravel ainda eram considerados, no Brasil, expoentes daquilo que era mais moderno em música erudita, ao passo que em Paris eles já pertenciam ao passado musical. Essa anedota mostra como **o ambiente musical do Brasil ainda estava preso a uma tradição que já havia sido ultrapassada na Europa**.

Em 1930, Villa-Lobos voltou ao Brasil para reger uma série de concertos e, após sua estada em Paris, a triste realidade da arte em geral em seu país, da música artística em especial, passaram a incomodá-lo ainda mais. Sua música, na qual as articulações



rítmicas e dissonâncias tinham papel fundamental, era vista como ultramoderna no Brasil e criticada por tais elementos, que, na Europa, já faziam parte de uma linguagem há muito aceita (e inclusive esperada) pelo público e pela crítica. Dentro do panorama artístico conservador que encontrou no Brasil, era natural que Villa-Lobos se desapontasse profundamente com o público e a crítica nacional.

### 1.2.2 O nacionalismo e o projeto educacional

#### A volta para o Brasil em 1930: revertendo a triste realidade cultural por meio da educação musical

Em meados de 1930, Villa-Lobos foi para São Paulo reger uma série de oito concertos sob os auspícios da Sociedade Sinfônica São Paulo e da Sociedade de Cultura Artística<sup>9</sup>. Desolado com a realidade musical do país, expressou sua profunda frustração com a indiferença da população à música erudita nacionalista brasileira:

<sup>9</sup> Apesar de haver iniciativas para promover a música de concerto, São Paulo “sofria” do que Mário de Andrade chamou de “pianolatria”, ou seja, a idolatria pela música para piano. Esse fator também revela o ambiente provinciano da prática da música de concerto em São Paulo, que, naquela época, já era uma das cidades mais importantes do país.

*Não se pode desejar que um país adolescente, em estado de formação histórica, se apresente, desde logo, com todos os seus aspectos étnicos e culturais perfeitamente unidos. Entretanto, o panorama geral da música brasileira, há dez anos atrás, era deveras entristecedor. Por essa época, de volta de uma das minhas viagens ao Velho Mundo, onde estive em contacto com os grandes meios musicais e onde tive a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas de vários países, volvi o olhar em torno e percebi a desoladora realidade.*  
(Villa-Lobos, 1942, p. 17)

Figura 1.2 – Quinze mil estudantes uniformizados movimentam bandeirinhas na concentração orfeônica que ocorreu no Estádio São Januário no dia 7 de setembro de 1943



Crédito: Foto coletada nos arquivos do Museu Villa-Lobos (número de arquivo 1977-16-057)

Certamente, além de grande parte do público não ter compreendido as obras apresentadas nos concertos<sup>10</sup>, a decepção de Villas-Lobos deveu-se também ao fato de que, apesar de o compositor ter alcançado considerável sucesso em Paris, o povo brasileiro ainda não compreendia sua música, e a série de concertos que ele reger não foi bem sucedida. O regente sabia que, naquelas condições, não conseguiria viver como músico no Brasil.

Depois da Revolução de Outubro de 1930 (golpe pelo qual Vargas chegou ao poder), que tinha uma proposta nacionalista de renovar o país e fortalecer os laços de união entre os brasileiros, criando maior identidade nacional, Villa-Lobos percebeu que aquele era um momento estratégico também para a renovação nas artes. Como afirmou em *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*, em tom heroico e claramente demagógico,

*Cheio de fé na força poderosa da música, senti que com o advento desse Brasil Novo era chegado o momento de realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da minha Pátria [...] Era preciso pôr toda a minha energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo.*  
(Villa-Lobos, 1942, p. 18)

Apesar da demagogia, Villa-Lobos foi, de fato, perspicaz, pois percebeu que, dentro de uma proposta política com forte orientação nacionalista, um programa de educação musical que “elevasse” o nível cultural geral do povo e disseminasse o nacionalismo ganharia

<sup>10</sup> Faziam parte dos concertos obras que o público brasileiro certamente identificou como de vanguarda, como o poema sinfônico “Amazonas”, de Villa-Lobos, “Pacific 231”, de Arthur Honegger (que fez parte do Grupo dos Seis), “Saudades do Brasil”, de Darius Milhaud (que também fez parte do Grupo dos Seis), “Curuça: choro para orquestra n. 5”, de Mozart Camargo Guarnieri, e um programa inteiro com composições de Florent Schmitt, um compositor pouco lembrado na atualidade, mas que foi muito influente naquele tempo. Para mais informações sobre os concertos, veja: ANDRADE, M. de. *Música doce música*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963. p. 146-164.



a simpatia do governo. Para o compositor, esse programa seria a ferramenta perfeita para educar as crianças a apreciarem música de concerto, educando-as também sobre a importância da arte nacional.

O maestro também entendeu que a **disciplina** era um fator fundamental nessa educação, uma vez que considerava o povo brasileiro muito indisciplinado, característica que não contribuía para a apreciação da música de concerto, que requer silêncio e atenção. Além disso, naquela época, Villa-Lobos já tinha 43 anos e nunca havia tido um emprego fixo. Nessa situação, uma posição estável no governo brasileiro lhe daria estabilidade financeira e, naturalmente,

escreveu em 27 de dezembro de 1930 e endereçou a seu mecenas Arnaldo Guinle, pouco antes de tornar-se educador musical:

*O que eu posso dizer, apenas, é que tenho calos nos dedos de tanto me exercitar ao violoncelo, a fim de levantar recursos para minha subsistência. Ninguém imagina que hoje em dia tem alguém mais parecido do que eu com um pobre diabo, que pede esmolas e dinheiro para poder viver em ser próprio país. Sinto-me doente e cansado e não recebo a recompensa justa e merecida.* (Villa-Lobos, citado por Peppercorn, 1994, p. 38)

Nesse momento, claramente triste com a dura realidade que enfrentava no Brasil, Villa-Lobos tinha intenção de voltar para a França e, por isso, precisava mais uma vez do patrocínio de Guinle, que nunca veio. Apesar de o compositor provavelmente ter exagerado o sentimentalismo em sua carta, fica claro que a situação que enfrentava no Brasil não era aquela que esperava e de que se achava digno, especialmente depois de ter disseminado a música brasileira em Paris e ter adquirido o *status* internacional que adquiriu.

Com a queda do Primeiro Governo de Vargas, em 1945<sup>11</sup>, Villa-Lobos também se desligou das suas atividades educacionais no governo. No período em que trabalhou como educador musical, Villa-Lobos

11 Vargas tornou-se presidente por meio de um golpe de estado em 1930 e governou até 1945. Esse período é chamado "Primeiro Governo". Em 1951, foi eleito presidente democraticamente e governou até 1954, quando cometeu suicídio. Esse período é conhecido como seu "Segundo Governo".

diminuiu sua produção musical consideravelmente e escreveu fervorosamente sobre educação musical, dando um tom quase político aos seus textos. Curiosamente, de 1945 até o fim de sua vida, o maestro pouco falou sobre esse tema, que havia sido parte central de suas atividades como músico durante quase 15 anos. Isso nos leva a concluir que, apesar de ter tido uma genuína preocupação com a educação musical e artística do povo, Villa-Lobos foi oportunista e elaborou um discurso que agradou Vargas, ganhando, dessa forma, a simpatia e o apoio do então presidente. Após 1945, o maestro focou-se em promover sua carreira como regente e compositor por meio da forte influência que passou a ter como educador musical.

De qualquer forma, a demagogia (parcial) do maestro durante o período que trabalhou como educador não diminuiu a importância de seu trabalho no campo da educação musical no Brasil naquele momento, mas nos dá uma dimensão mais humana e, portanto, mais precisa, e menos heroica, de quem foi Villa-Lobos. Naquele momento, ele foi um compositor que lutou para sobreviver em seu próprio país e que se utilizou de suas habilidades para criar oportunidades que lhe permitissem trabalhar naquilo em que acreditava.

## 1.2.3 Últimos anos

### 1945 a 1957: a carreira internacional

No período em que desenvolveu suas atividades educacionais, Villa-Lobos também promoveu sua carreira como regente e compositor. Em razão dos contatos profissionais que fez enquanto ocupava a importante posição de educador musical no Governo Vargas, sua agenda internacional na regência intensificou-se consideravelmente após seu afastamento do Estado. Naquela época, Villa-Lobos, que já dispunha de grande abertura em Paris, onde o público o conhecia, explorou novos horizontes, como Grã-Bretanha, Israel e Estados Unidos, país onde sua carreira como regente floresceu como em nenhum outro.

Como regente, Villa-Lobos incluía sua própria música nos programas e, como compositor, recebeu encomendas de várias orquestras e instrumentistas. Segundo Simon Wright (1992), entre algumas das maiores encomendas dessa época constam: o "Concerto para Piano n. 1", para Ellen Ballon; "O Concerto para Violão", para Andrés Segovia; a "Sinfonia n. 11", para a Orquestra Sinfônica de Boston; o balé "Ruda", para o La Scala de Milão; e a trilha do filme *Green Mansions*, para o estúdio norte-americano MGM (Wright, 1992).

Nos seus últimos anos, portanto, Villa-Lobos enfim alcançou a plena consagração internacional que tanto merecia, e seu cargo de educador musical certamente abriu caminhos para que essa

Villa-Lobos tornou-se um eloquente defensor da educação musical, não só porque via na educação uma maneira de renovação da cultura no Brasil, mas também porque essa transformação lhe era de grande valia pessoal, já que o estado letárgico da arte no Brasil, somado à forte crítica que recebia, não permitiria que o maestro desenvolvesse uma carreira digna em seu país.



consagração acontecesse. O compositor faleceu no Rio de Janeiro, no dia 17 de novembro de 1959, aos 72 anos, vítima de um câncer contra o qual já lutava há muitos anos.

#### 1.2.4 Produção musical e pedagógica: formação do estilo, busca da “brasilidade” e ideal educador

##### Formação do estilo: hibridismo musical

Villa-Lobos começou a formar sua linguagem musical ainda na infância e adolescência. Nessa formação, os elementos que tiveram especial importância foram: a música de concerto europeia, o gênero popu-

lar urbano *choro*, o folclore e elementos das músicas afro-brasileira e ameríndia, os quais se amalgamaram em sua identidade composicional.

Além disso, Villa-Lobos certamente inspirou-se em uma variedade de gêneros musicais tradicionais do Brasil, como a **embolada**, cujas características estão presentes, por exemplo, no primeiro movimento de sua “Bachianas n. 1” para orquestra de violoncelos, intitulada “Introdução (embolada)”, e na obra “As costureiras” (parte do *Canto orfeônico v. II*, que Villa-Lobos utilizou

em seu programa de educação musical nas escolas), para coro feminino a quatro vozes, entre outras.

Sua predileção pela utilização de dissonâncias foi aparentemente inspirada não só pela tendência da música europeia de seu tempo, mas também pelo fato de as dissonâncias serem parte intrínseca de manifestações da música tradicional brasileira. Ao ouvir cantadores no Nordeste do Brasil, por exemplo, Villa-Lobos afirmou:

*Nós estamos no Ceará. [Aqui] as pessoas cantam de uma maneira especial, sempre utilizando um quarto de tom especial. O canto sempre parece estar desafiado. Se nós tocarmos um acorde perfeito para um cantor, ele não vai perceber essa “perfeição”. E ele não vai gostar do acorde. Mas se nós afrouxarmos um pouco a afinação então ele vai ficar feliz. Isso significa que essas pessoas estão mais próximas da natureza do mundo físico do que as convenções musicais. Tudo isso, todas essas observações, me inspiraram a fazer profundas reflexões. É por esse motivo que eu escrevo música dissonante. Eu certamente não escrevo música dissonante para parecer moderno. O que eu escrevo é a consequência cósmica dos estudos que fiz, da síntese pela qual eu posso retratar uma natureza como a do Brasil. (Villa-Lobos, citado por Carvalho, 1988, p. 84)*

Nesse contexto, Villa-Lobos tentou criar uma conexão quase mística entre sua filosofia composicional e aquilo que entendia como raízes de práticas musicais brasileiras, que supostamente representariam uma cultura “autêntica” e original, livre de influências estrangeiras. O texto revela como o artista buscava conectar-se com elementos que

acreditava residirem na “essência” cultural do povo brasileiro, conferindo, dessa forma, uma aura inerentemente nacional à sua música.

É verdade que Villa-Lobos tinha como objetivo elaborar uma linguagem musical que refletisse a natureza de seu povo, mas é necessário atentarmos à maneira como isso ocorreu. Não há dúvidas de que os elementos musicais identificados como “autênticos” da música brasileira foram essenciais para essa elaboração, mas não podemos pensar ingenuamente que o maestro utilizou dissonâncias em sua música simplesmente porque fez “reflexões cósmicas” sobre a natureza do Brasil, especialmente por sabermos que o compositor viveu em um período histórico no qual compositores de diversas partes da Europa e das Américas exploravam novas sonoridades.

A dissonância tornou-se um elemento comum nas obras de vanguarda de meados do século XX, ou, como se diz comumente, a dissonância foi “emancipada”, passou a ser um elemento estrutural na elaboração harmônica de uma obra musical. Além disso, Villa-Lobos era um admirador confesso de Stravinsky, em cujas composições do chamado *período russo* (1908 a 1919), como os balés “Petrouchka” e a “Sagração da Primavera”, a dissonância é elemento intrínseco da linguagem harmônica.

Como sugerimos aqui, o que Villa-Lobos realmente fez foi elaborar uma linguagem musical na qual sintetizou elementos musicais locais com elementos musicais cosmopolitas da vanguarda europeia. Essa foi uma das maiores diferenças entre o músico e

compositores nacionalistas que vieram antes dele, como Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno, cujas composições não apresentam o mesmo poder de síntese na linguagem musical. Em muitas das composições dos artistas citados (como nas de outros compositores da mesma época), o elemento brasileiro torna-se um agregado da estrutura musical europeia e não se amalgama na gênese composicional.

A linguagem musical “híbrida” que Villa-Lobos desenvolveu foi uma característica comum a compositores nacionalistas europeus da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX, como o húngaro Béla Bartók (1881-1945), e tornou-se uma tendência também nas Américas, tendo como seus grandes expoentes o próprio Villa-Lobos, o norte-americano Aaron Copland (1900-1990), o argentino Alberto Ginastera (1916-1983) e o mexicano Carlos Chávez (1899-1978), entre outros.

Essa linguagem musical tinha uma dupla importância: em razão da simultaneidade dos elementos europeus – considerados cosmopolitas – e locais, a música nacionalista representava musicalmente os países tanto em contextos internacionais quanto dentro da própria nação. Os elementos europeus criavam semelhança icônica com a música produzida no Velho Continente, tornando a música nacionalista das Américas acessível no exterior e introduzindo, ao mesmo tempo, aspectos da música local americana na vida cultural europeia.



No âmbito interno, apesar de utilizar técnicas de vanguarda, a música nacionalista desses compositores apresentava sonoridades que os “cidadãos nacionais” podiam reconhecer como “suas”. Essas sonoridades funcionavam como um canal para que o público criasse identidade com a música, apesar de os elementos “nacionais” serem apresentados em um contexto harmônico e rítmico que provocava estranhamento. Na prática, entretanto, essa escolha estética não funcionou perfeitamente como na teoria e várias músicas nacionalistas americanas não foram necessariamente apreciadas dentro da nação em um primeiro momento. De qualquer forma, essa estética musical híbrida estava no cerne da filosofia composicional dos nacionalistas.

No caso de Villa-Lobos, ainda que, naquela época, os europeus exotizassem sua música como um produto dos trópicos, sua produção possibilitou a introdução de elementos “autênticos” da música nacional na Europa. A respeito dessa exotização, Mário de Andrade afirmou no *Ensaio sobre a música brasileira*:

*Como a gente não tem grandeza social nenhuma que nos imponha ao Velho Mundo, nem filosofia que nem a Ásia, nem economia que nem a América do Norte, o que a Europa tira da gente são elementos de exposição universal: exotismo divertido. Na música, mesmo os europeus que visitam a gente perseveram nessa procura do exqu岸ito apimentado.* (Andrade, 1972, p. 15)

Se esse “exqu岸ito apimentado” – como definiu Andrade – não garantia um bom entendimento da cultura brasileira na Europa, ao menos tornava os europeus cientes de seus elementos mais importantes.

Dentro do Brasil (como também ocorreu em outros países americanos), a música nacionalista se destinava a cumprir duas funções: **seus elementos locais poderiam atrair as massas para a música de concerto**, já que criavam semelhança icônica com tradições musicais populares praticadas no Brasil, e **introduzia tradições musicais populares, afro-brasileiras**

**e ameríndias à burguesia e às classes conservadoras**, que, por sua vez, rejeitavam tais manifestações. Entretanto, isso não foi suficiente para atrair parcelas incultas da sociedade para a sala de concerto nem para fazer com que as elites dessem o devido valor à música de concerto brasileira, que perdia largamente em popularidade para a europeia (de resto uma situação não muito diferente da atual).

Nessa realidade, Villa-Lobos percebeu na educação musical um meio eficiente para lutar contra essa letargia intelectual. O maestro entendeu que deveria trabalhar na formação do gosto musical das crianças, já que mudar o gosto do público adulto era um processo muito complicado. Portanto, como já dissemos anteriormente, o programa de educação musical do compositor foi construído em cima de uma orientação nacionalista.

### Obras mais importantes

A estética de síntese de Villa-Lobos se faz presente na grande maioria das obras do compositor, que conta com um catálogo de mais de mil composições em praticamente todos os gêneros musicais e para diversas formações camerísticas e instrumentos solistas.<sup>12</sup> As obras mais célebres de Villa-Lobos são

12 Um estudo mais aprofundado das obras de Villa-Lobos foge ao escopo do presente capítulo. Existe um número vasto de materiais que discorrem sobre o repertório e os processos composicionais do maestro, entre os quais destacamos: BÉHAGUE, G. *Heitor Villa-Lobos: the Search for Brazil's Musical Soul*. Austin: University of Texas, 1994; e SALLES, P. de T. *Villa-Lobos: processos composicionais*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

a já mencionada série dos 14 *Choros* (dos quais os dois últimos estão perdidos) e a série das 9 *Bachianas brasileiras*, composta durante a década de 1930 e primeira metade da década de 1940. Os *Choros*, para diversas formações instrumentais, voz e instrumentos solistas são considerados as obras mais vanguardistas do compositor, apresentando um nacionalismo musical considerado “agressivo” por alguns autores, pela constante dissonância, pelos fortes acentos rítmicos e pelas mudanças nas fórmulas de compasso. Já nas *Bachianas brasileiras*, Villa-Lobos expressou sua admiração por Bach, criando uma linguagem musical menos dissonante e com ritmos mais estáveis. Segundo o próprio maestro, essas obras são resultado da síntese de elementos da música de Bach e da música brasileira.<sup>13</sup>

Dentro desse enorme catálogo, ainda vale ressaltarmos as seguintes obras: os 17 quartetos de corda, as 12 sinfonias, uma vasta obra para piano, que inclui 5 concertos e diversas suítes, entre as quais a *Suíte floral*, o *Ciclo brasileiro*, e os dois cadernos da *Prole do bebê*. Villa-Lobos também escreveu óperas, como *Izaht* e *Magdalena*, e música para cinema, como as quatro suítes orquestrais *Descobrimiento do Brasil*, para o filme homônimo de Humberto Mauro, e a já citada trilha para o filme *Green Mansions*.

Devemos ainda frisar a importância das obras que Villa-Lobos compôs para violão, como os

13 Um estudo detalhado de como (e se realmente) Villa-Lobos fez uso do elemento bachiano nessas obras e de como ocorre a fusão com elementos musicais brasileiros ainda precisa ser realizado.



# Proposta pedagógica

12 *Estudos*, que apresentam os mais diversos desafios técnicos e interpretativos, os 5 *Prelúdios*, a *Suíte popular brasileira*, e o *Concerto para violão e orquestra*. Graças às suas composições para o violão, instrumento que, comparado ao piano, o violino, o violoncelo, e outros, tem um repertório de concerto escasso, esse instrumento foi ganhando paulatinamente mais adeptos e mais espaço nas salas de concerto. Hoje, as obras para violão de Villa-Lobos são parte fundamental do repertório violonístico mundial.<sup>14</sup>

## Obras educacionais

O nacionalismo de Villa-Lobos fica patente em sua produção pedagógica, da qual os cadernos mais importantes são o *Guia prático*, contendo 137 canções folclóricas recolhidas em diversas partes do país, e os dois volumes de *Canto orfeônico*, que contém marchas, hinos patrióticos, canções cívicas, canções sobre as diferentes etnias brasileiras e canções sobre trabalhos laborais importantes no Brasil de Vargas. Villa-Lobos ainda usou os dois volumes de *Solfejo* para a educação musical, os quais contêm diversos exercícios cujas melodias têm características folclóricas.

Apesar de Villa-Lobos não ter composto grande parte das obras que usou no seu programa de educação musical, o maestro fez arranjos das peças e as organizou em coletâneas. Entendemos que, com esse repertório, o compositor tinha a intenção de mapear a diversidade cultural do Brasil na mente das crianças, imbuindo-lhes de “brasileiridade”, ou seja, do “espírito brasileiro”, de uma maneira lúdica.

<sup>14</sup> Para a lista completa das obras de Villa-Lobos, ver *Villa-Lobos: sua obra*, o catálogo de obras do compositor editado pelo MinC, Ibram e Museu Villa-Lobos em 2009.

## 1.3 Os ensaios didático-explicativos e as funções do canto orfeônico: disciplina, civismo, nacionalismo e educação artística

Os principais objetivos da educação musical proposta por Villa-Lobos podem ser observados em três ensaios com fins didático-explicativos: *Programa do ensino de música*, *O ensino popular da música no Brasil*, ambos de 1937, e *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*, de 1942, nos quais Villa-Lobos apresentou, de maneira sistemática, os diversos aspectos do canto orfeônico relacionados aos benefícios culturais, musicais e sociais promovidos por meio da educação musical.<sup>15</sup>

No *Programa do ensino da música*, Villa-Lobos definiu **a disciplina, o civismo e a educação artística como finalidades da educação musical** e afirmou que o ensino de música nas escolas era de extrema

importância para a elevação do nível cultural do povo (Villa-Lobos, 1937b, VIII). Dentre os aspectos disciplinares, vale a pena destacarmos a “exortação”, que, segundo o músico, era a parte “mais importante da pedagogia orfeônica” e que tinha por finalidade “incitar o aluno pelo amor à Pátria, à Mocidade Estudiosa, enfim, à nossa Gente. Explicar que o canto orfeônico é a educação do canto, cívica moral e artística” (Villa-Lobos, 1937b, p. 14).

Nessa mesma passagem, Villa-Lobos ainda afirmou que a “exortação” deveria instruir os alunos a cantarem os hinos patrióticos com respeito e convicção, pois representavam uma “prece ao Brasil”. Nesse texto, o músico funde um dos atos mais simbólicos de devoção e fé (a prece) com a prática musical dos escolares, transmitindo a ideia de que, como membros de uma doutrina religiosa, as crianças deveriam mostrar sua devoção ao Brasil por meio do canto.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Para conhecer os pormenores do programa de educação musical de Villa-Lobos, consulte os seguintes ensaios: VILLA-LOBOS, H. **O ensino popular da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral da Educação e Cultura, 1937; VILLA-LOBOS, H. **Programa do ensino de música**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral da Educação e Cultura, 1937; e VILLA-LOBOS, H. **A música nacionalista no governo Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), 1942. Os três ensaios foram publicados oficialmente pelo governo de Vargas. O último foi publicado pela DIP, órgão mais importante de controle de imprensa e manifestações culturais da ditadura do político gaúcho. Como a grande maioria dos volumes publicados pela instituição, *A música nacionalista no governo Vargas* também exaltava a gestão do político gaúcho e o nacionalismo no Brasil. Em diversos momentos do ensaio, Villa-Lobos parece emular a retórica que o próprio Vargas utilizava em seus discursos.

<sup>16</sup> A ideia de que uma parcela dos intelectuais brasileiros entendia como *elevação do gosto cultural* fazia parte das discussões da época, como vimos anteriormente. No campo musical, essa questão já havia sido abordada, por exemplo, por Alexandre Levy. Sob o pseudônimo *Figarote*, o compositor paulista escreveu vários artigos que tratam da elevação do gosto por meio da música para o jornal *Correio Paulistano*. Para mais informações sobre o nacionalismo musical de Levy e as ideias que o compositor propagava, veja TUMA, S. **O nacional e o popular na música de Alexandre Levy: um projeto de modernidade**. 202f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008.



O ensino popular da música no Brasil tem diversos pontos em comum com o Programa do ensino da música. Em *O ensino popular...* Villa-Lobos também discorre sobre os objetivos e aspectos práticos do canto orfeônico. O compositor deixa claro o caráter de educação social do canto orfeônico quando afirma: “o canto orfeônico é o propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso para o despertar de bons sentimentos humanos, não só os de ordem estética como os de ordem moral e sobretudo cívica” (Villa-Lobos, 1937a, p. 23).

“Elevar” o gosto cultural, nesse contexto, significava formar crianças que apreciassem música de concerto, incluindo a do próprio Villa-Lobos.<sup>17</sup> Nesse mesmo ensaio, o compositor também afirmou que o canto orfeônico não se propunha a formar músicos, “mas [a] despertar nos educandos as aptidões

17 O chamado *nacionalismo religioso*, por meio do qual o Estado se associava à Igreja, buscando “sacralizar” seu poder, fazia parte da política de Vargas. Por meio dessa associação, o político gaúcho procurava projetar valores religiosos na própria pátria, de modo que esta também fosse vista como um símbolo religioso, cuja devoção seria expressa por meio do patriotismo. Além de utilizar frequentemente uma retórica composta de palavras com forte simbolismo religioso, Vargas foi responsável pela implementação do ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais em abril de 1931 por meio do Decreto n. 19.941. A educação por ele estruturada tinha como objetivo transmitir valores patrióticos e religiosos, preparando a mocidade para abraçar o nacionalismo religioso. Vargas também promoveu as chamadas *missas campais*, nas quais aparecia lado a lado com um representante do clero, projetando a união do Estado e da Igreja. Além disso, as missas campais também tinham a participação de grupos de canto orfeônico. Veja uma análise mais aprofundada em: FERRAZ, G. *Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: Constructing the “New Brazilian Nation” through a Nationalistic System of Music Education*. 251 p. Dissertation (Doctorate in Philosophy) – University of Florida, Gainesville, USA, 2012. p. 91-134. Disponível em: <ufdc.ufl.edu/UFE0044008/00001>. Acesso em: 5 mar. 2014.

naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores da arte onde é especializada a cultura” (Villa-Lobos, 1937a, p. 23). Em outras palavras, Villa-Lobos não desejava formar crianças que se tornassem músicos, mas que soubessem **apreciar e reconhecer a importância da música de concerto – principalmente a brasileira – e respeitar a profissão do músico.**

Em *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*, um ensaio de 1942 cujo caráter ideológico é mais patente que nos outros dois de 1937, Villa-Lobos discorre sobre o caráter socializador da educação musical afirmando que o canto orfeônico, “com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria” (Villa-Lobos, 1942, p. 10). Nesse mesmo volume, o compositor também evidencia o aspecto nacionalista da educação musical, quando afirma que,

*Entoando as canções e os hinos comemorativos da Pátria, na celebração dos heróis nacionais, a infância brasileira vai se impregnando aos poucos desse espírito de brasilidade que no futuro deverá marcar todas as suas ações e todos os seus pensamentos, e adquire, sem dúvida, uma consciência musical autenticamente brasileira.* (Villa-Lobos, 1942, p. 11, grifo do original)

Nesses três ensaios, fica evidente que Villa-Lobos tinha como maior meta a formação cultural, intelectual e social das crianças e que o desenvolvimento

de um aparato técnico-musical não estava em suas prioridades. Como parte fundamental dessa formação, o músico primou por socializar as crianças na escola, enfatizando a importância da coletividade para o canto em grupo e imbuindo nas crianças valores que as preparassem para a vida social no Brasil “novo”, um país almejado tanto por ele, que buscava uma renovação no gosto artístico brasileiro, quanto por Vargas, que visava criar um sentido de coletividade na qual o ideal nacionalista uniria as pessoas em torno de um bem comum, e, mais importante que as individualidades, a nação.

### 1.3.1 Repertório: o Guia prático e os dois volumes do Canto orfeônico

Villa-Lobos acreditava que a **música folclórica** era a melhor forma de iniciar a educação musical da criança, pois como as melodias faziam parte do dia a dia dos pequenos, elas seriam mais facilmente assimiladas. Além disso, o compositor acreditava que a música folclórica conscientizaria os jovens sobre as heranças culturais do Brasil. Para introduzir a música na vida infantil, Villa-Lobos organizou o *Guia prático*, cujo subtítulo é *estudo folclórico musical*<sup>18</sup>. Essa coleção, além das canções folclóricas, inclui explicações sobre o folclore brasileiro, que versam sobre os tipos

18 Villa-Lobos planejou uma série de seis guias práticos para o uso no canto orfeônico, mas apenas o primeiro volume foi publicado. Existem, entretanto, onze volumes do *Guia prático* para piano solo.

de sincretismo (nesse contexto, refere-se à fusão da música de diversas culturas) musical que geraram a música folclórica brasileira, e um quadro sinótico, no qual o autor ilustrou, por meio de um mapa, as partes do mundo de onde vieram os elementos musicais encontrados no Brasil.

Os dois volumes do *Canto orfeônico* contêm principalmente marchas, hinos patrióticos e canções cívicas e escolares. Em menor escala, também se encontram nesses volumes canções que evocam diversos outros elementos que foram imbuídos nas crianças como “identificadores comuns de brasilidade”, entre os quais: a herança cultural dos afro-brasileiros, como na canção “Um canto que saiu das senzalas” (v. 2); a herança cultural dos ameríndios do Brasil, como em “Nozani-ná”, canto dos índios parecis (v. 1); exaltação ao Brasil, como na canção cívica “Verde pátria” (v. 1); figuras históricas brasileiras, como no canto patriótico “Tiradentes” (v. 1) e “Santos Dumont” (v. 2); canções que evocam militares brasileiros, como a canção militar “Deodoro”, em homenagem ao Marechal Deodoro da Fonseca (v. 1); Vargas e seu regime, como na “Saudação a Getúlio Vargas” e na “Marcha para o Oeste”, que faz referência às iniciativas do então presidente para incentivar a ocupação e progresso do Centro-Oeste brasileiro (v. 1); e trabalhos laborais que eram importantes para a política trabalhista de Vargas, como “As costureiras” (v. 2) e “Canto do operário” (v. 1).



Nessas canções, os elementos musicais muitas vezes emulavam as ideias contidas nos textos. Nas canções que evocam tradições afro-brasileiras, por exemplo, Villa-Lobos fez uso de síncopas, entendidas como uma característica marcante da música africana. Nas canções que evocam os ameríndios brasileiros, harmonizou melodias originais de diversos grupos ameríndios, tornando-as mais acessíveis às crianças da capital urbana. Nas canções patrióticas, como “Soldadinhos” (v. 1), existem efeitos musicais que emulam o toque de trompete e o rufo de tambores. Muitas das canções também contam com elementos musicais de gêneros reconhecidos como “autenticamente” brasileiros, como o samba e a embolada.

Portanto, o repertório do canto orfeônico foi uti-

lizado para incutir diversos aspectos da nação brasileira de uma maneira lúdica na identidade da mocidade, criando um “mapa” da diversidade cultural, social e musical do Brasil em suas mentes. Dessa forma, esse repertório foi um fator educacional muito importante, pois contribuía para a formação integral dos escolares, educando-os musicalmente e enriquecendo seu conhecimento sobre a cultura e sociedade do Brasil. Isso foi muito importante para Vargas, que buscava formar crianças que cultivassem valores

“brasileiros” e colocassem a nação como prioridade em suas vidas, mesmo que para isso fosse necessário sacrificar vontades individuais em prol do grupo.

### 1.3.2 Concentrações orfeônicas: cantando em prol da nação e do regime

O canto orfeônico ocupava lugar central nas gigantescas concentrações orfeônicas, que ocorriam durante todo o ano e celebravam diversas datas importantes para o país, além de homenagear personalidades e nações amigas, entre outros temas. As concentrações mais importantes e colossais foram, sem dúvida, as de Sete de Setembro – chamadas de *Hora da Independência* – normalmente comemoradas no Estádio São Januário, no Rio de Janeiro. O evento de 1940, por exemplo, reuniu 40 mil estudantes para cantar hinos patrióticos, acompanhados de 500 músicos de banda.

Nesses eventos, Villa-Lobos era figura central e, além de reger o enorme coro infantil, era responsável pela orquestra ou banda que normalmente acompanhava o coro. Além disso, tinha pleno controle sobre diversos outros funcionários e professores de canto orfeônico que participavam da organização das concentrações. Os participantes vestiam uniformes obrigatórios e a organização distribuía bandeirinhas com as cores da bandeira do Brasil, que eram movimentadas ao comando de Villa-Lobos. Muitas vezes, as crianças também soltavam balões de ar com as cores da bandeira nacional, o que contribuía para

enriquecer a atmosfera nacionalista, patriótica e celebratória desses eventos.

Em virtude do forte apelo emocional, as concentrações orfeônicas cristalizaram o mesmo ideário nacionalista – largamente disseminado na escola e no resto da sociedade – na mente dos participantes. Vargas estava sempre presente nas concentrações do Sete de Setembro e fazia discursos nos quais **conectava sua imagem à imagem da própria pátria**, construindo uma *persona* política cuja aura estava intrinsecamente ligada à nação, projetando-se, dessa forma, como um símbolo nacional. Portanto, as concentrações foram, antes de qualquer coisa, uma arena de propaganda política para o governo.

### 1.3.3 A estrutura institucional do canto orfeônico: a Superintendência de Educação Musical e Artística

Depois de tornar o canto orfeônico obrigatório no Rio de Janeiro, era preciso criar uma estrutura institucional que desse suporte à implementação da nova disciplina. Dessa forma, em 1932, o governo criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (*Sema*), um ramo do Departamento de Educação, e nomeou Villa-Lobos seu diretor (como já mencionado). A Sema foi criada sob os auspícios de Anísio Teixeira, então secretário de Educação da Capital Federal, que realizava uma grande reforma educacional naquela cidade. A educação musical nas escolas foi tão importante para Vargas que, segundo

uma declaração de Teixeira, anos mais tarde, “De tudo que estávamos tentando, no antigo Distrito Federal, nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular” (Teixeira, citado por Menegale, 1969, p. 124).

A Sema tinha diversas funções, entre as quais organizar e supervisionar o programa de educação musical nas escolas, para garantir que elas tivessem número suficiente de professores de canto orfeônico e que a disciplina fosse ministrada corretamente, e verificar os efeitos práticos do canto orfeônico na formação musical, moral e cívica da criança. Por meio de seus supervisores, que faziam dezenas de visitas às escolas durante o ano letivo, a Sema conseguiu mapear a situação do canto orfeônico no Rio de Janeiro, verificando a quantidade e qualidade dos professores, avaliando o progresso musical e disciplinar dos alunos e atuando onde se percebia ser necessário, para tornar o ensino da música na Capital Federal mais eficiente. Além disso, a instituição também organizou diversos cursos de formação de professores para suprir a demanda das escolas no então Distrito Federal e promoveu concertos para a sociedade do Rio de Janeiro como um todo.

### 1.3.4 O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e o fim das atividades pedagógicas de Villa-Lobos

Com o crescimento das atividades da Sema e a expansão do canto orfeônico para outras regiões do país, o

Vargas estava sempre presente nas concentrações do Sete de Setembro e fazia discursos nos quais conectava sua imagem à imagem da própria pátria, construindo uma *persona* política cuja aura estava intrinsecamente ligada à nação, projetando-se, dessa forma, como um símbolo nacional.



O CNCO tinha como função dar orientação unificada aos professores do Brasil inteiro, os quais, como afirmou Villa-Lobos, trabalhavam como sentinelas do nacionalismo musical (Villa-Lobos, 1991, p. 20).

governo criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) em 1942, do qual Villa-Lobos também foi diretor. O CNCO tinha como função dar orientação unificada aos professores do Brasil inteiro, os quais, como afirmou Villa-Lobos, trabalhavam como **sentinelas do nacionalismo musical** (Villa-Lobos, 1991, p. 20). Consequentemente, além de educadores musicais, eles também seriam disseminadores ideológicos.

Com a deposição de Vargas da presidência em 1945, Villa-Lobos também foi desligado de suas atividades pedagógicas no CNCO. Entretanto, como afirma Negwer (2009), o compositor já havia assumido uma nova função, que o autor citado chama de “embaixador cultural do Brasil”, em referência às diversas atividades musicais que passou a realizar depois do final da Segunda Guerra Mundial, principalmente nos Estados Unidos, mas também na Europa (Negwer, 2009). Essa projeção profissional foi construída ao longo de seus anos como educador musical e teve um papel muito importante na sacralização de Villa-Lobos como cânone da música erudita no Brasil. De compositor pouco tolerado antes do governo Vargas, passou à estrela internacional da música erudita brasileira 15 anos depois. Essa trajetória foi boa para o maestro, para a música brasileira e para o Brasil como um todo, mas ocorreu ao custo do comprometimento moral do artista com a ditadura de Vargas.

# Sala de aula

## 1.4 Adaptando a *Melodia das montanhas*

Uma das atividades pedagógicas que Villa-Lobos desenvolveu para incitar o espírito criativo nas crianças foi a *Melodia das montanhas*. Em resumo, a atividade consistia em traçar em uma folha de papel quadriculado o contorno de uma montanha ou de outras formações geográficas e, por meio de um processo preestabelecido, que definia valores rítmicos para os quadrículos no sentido horizontal e de altura para quadrículos no sentido vertical, transformar esse contorno em uma melodia. Ao professor caberia harmonizar a melodia de seus alunos.

Propomos aqui uma adaptação da atividade, que visa tanto despertar o espírito criativo nos escolares quanto ajudá-los a traduzir seus pensamentos musicais em música grafada. A seguir são descritos os passos necessários:

1. **Material:** folhas de papel em branco, lápis e borracha.
2. **Preparação do papel quadriculado:** oriente os alunos, que devem preparar o papel individualmente. Se for muito difícil coordenar todas as crianças para prepararem o papel, faça-o sozinho:

- a) Antes de iniciar a atividade, você deve saber qual melodia será utilizada. Recomendamos melodias simples nas tonalidades de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior, e que não ultrapassem o intervalo de uma oitava. Conforme os alunos progredirem, utilize melodias em tonalidades com mais sustenidos e bemóis e que ultrapassem a oitava.
- b) Primeiramente, escreva de baixo para cima, à margem esquerda da folha branca, todas as notas de uma oitava da escala da melodia escolhida (ex: se a melodia está em Dó Maior, escreva as notas da escala de Dó Maior). O tamanho dos quadrículos depende do tamanho da folha de papel a ser utilizada (para alunos mais novos, recomendamos folhas de papel maiores) e da extensão da melodia a ser executada (extensões maiores requerem quadrículos menores, para poderem ser acomodadas na folha de papel).
- c) O número de quadrículos na posição horizontal depende da duração da melodia. Para melodias mais longas, a folha deve ter mais quadrículos horizontais.
- d) No caso de melodias que ultrapassem o intervalo de uma oitava, o aluno deve colocar, à esquerda de cada nota, a numeração da







- e) Verifique se as transcrições dos gráficos da folha em branco para a folha quadriculada condizem com a melodia produzida (ou se se aproximam dela). Se houver muita discrepância (por exemplo, se determinada nota deve ser mais grave que a nota anterior, mas o aluno a grafa como uma nota mais aguda), repita o exercício e peça para os alunos refazerem aquilo que você achar necessário (de acordo com o tempo disponível para atividade).
- f) Transcreva os gráficos das folhas quadriculadas em um momento posterior à realização da atividade e, na aula seguinte, traga as partituras com as melodias harmonizadas e a fórmula de compasso definida (a clave deve ter sido previamente definida de acordo com a escala escolhida nos primeiros passos da atividade).
- g) Toque a melodia original algumas vezes para que as crianças se lembrem dela. Em seguida, reproduza as melodias dos alunos (sem mencionar nomes), para que percebam as semelhanças e diferenças entre as suas versões e a versão original. Se não for possível reproduzir todos os exemplos, selecione o número que for possível acomodar. Considerando-se que haverá diferenças entre as melodias dos alunos e a melodia original, pergunte às crianças quais mudanças

- devem ser feitas nas versões ouvidas para que estas se aproximem da melodia original.
- h) Toque a melodia original harmonizada para as crianças perceberem a importância da harmonia na composição.
- i) Para concluir a atividade, utilize exemplos de seus alunos e explique de forma clara e pedagógica como você realizou a transposição do gráfico da folha quadriculada para a partitura, iniciando as crianças na leitura musical.

## Referências

- ANDERSON, B. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. London: Verso, 1991. Disponível em: <[http://www.personal.psu.edu/sam50/readings521/BA\\_Imagined-Communities.pdf](http://www.personal.psu.edu/sam50/readings521/BA_Imagined-Communities.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2014.
- ANDRADE, M. de. **O banquete**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a música brasileira**. Vila Rica; Brasília: INL, 1972. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/mandrade/mandrade.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Música doce música**. São Paulo: Martins Editora, 1963.
- BEARD, D.; GLOAG, K. **Musicology: the Key Concepts**. London: Routledge, 2005. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4362932/Beard\\_D\\_Gloag\\_K\\_Musicology\\_-\\_The\\_Key\\_Concepts](http://www.academia.edu/4362932/Beard_D_Gloag_K_Musicology_-_The_Key_Concepts)>. Acesso em: 3 set. 2014.
- BÉHAGUE, G. **Heitor Villa-Lobos: Search for Brazil's Musical Soul**. Austin: University of Texas, 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/229781845/Behague-Heitor-Villa-Lobos>>.

The-Search-for-Brazil-s-Musical-Soul>. Acesso em: 3 set. 2014.

- CANDIDO, A. A Revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.
- CANDIDO, A.; CASTELLO, J. A. **Presença da literatura brasileira: modernismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1983.
- CAPANEMA, G. **A educação no governo Getúlio Vargas** (documento coletado no Centro de Pesquisa e Documentação da Faculdade Getulio Vargas. Sem número de arquivo).
- CARDIM, A. G.; JÚNIOR, J. **O ensino da música pelo método analítico**. 6. ed. São Paulo: Typographia Siqueira, 1929.
- CARONE, E. **Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- CARVALHO, H. B. de. **O canto do pajé: Villa-Lobos e a música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- CONTIER, A. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru: Edusc, 1998.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da USP, 2006.
- FIGUEIREIDO, P. de. **Aspectos ideológicos do Estado Novo**. Brasília: Senado Federal, 1983.
- GALVÃO, F. **Diretrizes do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa e Propaganda, 1942.
- GUIBERNAU, M. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- HOBBSBAWN, E. **Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- MARCONDES, M. A. (Ed). **Enciclopédia da música brasileira popular, erudita e folclórica**. São Paulo: Art Editora/ Publifolha, 1998.
- MARIZ, V. **Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

- MARIZ, V. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MCCANN, B. **Hello, Hello, Brazil: Popular Music in the Making of Brazil**. Durham: Duke University Press, 2004.
- MENEGALE, H. Villa-Lobos e a educação. In: VILLA-LOBOS, A. (Org.). **Coleção Presença de Villa-Lobos**. v. 4. Rio de Janeiro: MEC-Museu Villa-Lobos, 1969. p. 118-126.
- MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- NEGWER, M. **Villa-Lobos e o florescimento da música brasileira**. Tradução de Stéfano Paschoal. São Paulo: M. Fontes, 2009.
- OLIVEIRA, F. Orpheonic Chant and the Construction of Childhood in Brazilian Elementary Education. In: AVELAR, I.; DUN, C. (Ed.). **Brazilian Popular Music and Citizenship**. Durham: Duke University Press, 2011. p. 45-63.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60911178/Cultura-Brasileira-e-Identidade-Nacional>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- PEPPERCORNE, L. M. (Ed). **The Villa-Lobos Letters**. London: Toccata Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. **The World of Villa-Lobos in Pictures and Documents**. Hants, England: Scolar Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Villa-Lobos: Collected Studies**. Hants (England): Scolar Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Villa-Lobos**. London: Omnibus Press, 1989.
- SÁ PEREIRA, A. de. **A música no Estado Novo** (documento coletado no Centro de Pesquisa e Documentação da Faculdade Getúlio Vargas. GC 35.00.00/3).
- SALLES, P. de T. **Villa-Lobos: processos composicionais**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.
- SEVERIANO, J. **Getúlio Vargas e a música popular**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1983.



# Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música



José Nunes Fernandes

SQUEFF, E.; WISNIK, J. M. **O nacional e o popular na cultura brasileira: música**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

TARASTI, E. **Heitor Villa-Lobos: the Life and Works: 1887-1959**. Jefferson, North Carolina: McFarland and Company Inc., 1995.

TRAVASSOS, E. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2000.

TUMA, S. **O nacional e o popular na música de Alexandre Levy: base de um projeto de modernidade**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-13052009-120905/pt-br.php>>. Acesso em: 3 set. 2014.

TURINO, T. Nationalism and Latin American Music: Selected Case Studies and Theoretical Considerations. **Latin American Music Review**, Austin, Texas, v. 24, n. 2, p. 169-209, Autumn/Winter, 2003. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3598738>>. Acesso em: 3 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Signs of Imagination, Identity and Experience: a Peircian Semiotic Theory for Music. **Ethnomusicology**, Illinois, v. 43, n. 2, Spring/Summer, 1999. p. 221-255. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/852734>>. Acesso em: 3 set. 2014.

VARGAS, G. Discurso. In: Ministério da Educação e da Saúde. **Panorama da educação nacional: discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1937.

VILLA-LOBOS: o índio de casaca. Direção: Roberto Feith. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1987. 120 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bz-laUf22Ts>>. Acesso em: 3 set. 2014

VILLA-LOBOS, H. **A música e educação cívica nas escolas** (documento coletado no Museu Villa-Lobos. HVL 01.01.07 pi/pi de Villa-Lobos).

\_\_\_\_\_. **A música nacionalista no governo Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), 1942.

\_\_\_\_\_. A organização do ensino de Canto Orfeônico. In: **Presença de Villa-Lobos**. v. 13. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, 1991.

\_\_\_\_\_. **O ensino popular da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral da Educação e Cultura, 1937a.

\_\_\_\_\_. **Canto orfeônico**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951a. v. 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1951b. v. 2.

VILLA-LOBOS, H. **Programa do ensino de música**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral da Educação e Cultura, 1937b.

VILLA-LOBOS, H.; SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística. Relatório geral dos serviços realizados de 1932 a 1936. **Boletín Latino-Americano de Música**, Montevideo, v. 3, n. 3, p. 369-405, 1937.

WILLIAM, D. **Culture Wars in Brazil: the First Vargas Regime 1930-1945**. Durham: Duke University Press, 2001.

WISNIK, J. M. **O coro dos contrários: a música em torno da Semana de 22**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

WRIGHT, S. **Villa-Lobos**. New York: Oxford University Press, 1992.



## 2.1 Antônio de Sá Pereira: princípios da nova pedagogia da música no Brasil na primeira metade do século XX

Antônio Leal de Sá Pereira, conhecido como Sá Pereira, foi pioneiro no Brasil na área do ensino da música e no contato com as ideias da chamada *educação renovada*, ou seja, dos princípios da Escola Nova e das bases psicológicas do ensino da música, e em sua respectiva divulgação. Foi um professor preocupado prioritariamente com os problemas da aprendizagem da música apresentados pelas crianças e especialmente conhecido pela sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da educação musical brasileira. Pedagogo nato, mostrou-se veementemente contra o amadorismo e o despreparo dos profissionais do ensino de música no Brasil (Sá Pereira, 1934a, 1937). Apontava soluções, em vez de simplesmente criticar os processos de ensino praticados na época (décadas de 1930 e 1940), sempre abordando as ideias atuais sobre o assunto, escrevendo de maneira simples, objetiva e didática.

É importante relacionarmos aqui seu trabalho, sua ação pedagógica e sua obra escrita com o contexto sociocultural e os fatores histórico-sociais, musicais e educacionais do período histórico em que atuou.

Na primeira metade do século XX, o modernismo transformou os grandes centros urbanos em palco de acirradas discussões ideológicas, educacionais e estético-pedagógicas, acompanhadas das transformações políticas, econômicas e sociais trazidas pela crescente urbanização e seu conseqüente processo de industrialização. A essa nova realidade, os modernistas responderam com um exemplar engajamento na luta pela escola pública ampla e irrestrita, de forte base popular e com compromisso com essa modernização e o capitalismo vigente.

O pensamento de Sá Pereira, nesse contexto, se identificou profundamente com os chamados *profissionais da educação*, preocupando-se com a melhoria da qualidade do ensino, sua psicologização, sua adequada administração e o aprimoramento da formação docente. O aspecto da psicologia associada ao ensino da música era, naquela época e ainda hoje, para muitos autores, um aspecto benéfico à pedagogia musical, uma vez que torna o professor conhecedor do desenvolvimento cognitivo dos alunos. O educador soteropolitano esteve inserido num otimismo pedagógico, reflexo dos movimentos dos “pioneiros na educação”, entre eles Anísio Teixeira”, pessoa-chave para os acontecimentos escolanovistas no Brasil.

**José Nunes Fernandes** é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Música e especialista em Educação Musical, ambos pelo Conservatório Brasileiro de Música, Centro Universitário (CBM-CEU), licenciado em Música pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e graduado em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá. É professor associado IV da Unirio, no Instituto Villa-Lobos, e no Programa de Pós-Graduação em Música da instituição. É professor da disciplina Psicologia da Música no curso de especialização em Musicoterapia do CBM/RJ e professor do curso de licenciatura em Pedagogia Lipead/Cederj/Unirio.



Essa nova vertente pedagógico-educacional tinha como princípio a crença inabalável nos benefícios dos novos modelos educacionais e no pensamento educativo baseado na ciência, sobretudo na psicologia. Portanto, não podemos entender as ideias de Sá Pereira fora do movimento de renovação pedagógica que foi a Escola Nova, tampouco fora do movimento de renovação estética que foi o modernismo.

A Escola Nova tinha como uma de suas bases o pensamento de William James<sup>7</sup> e John Dewey<sup>8</sup> e, portanto, a preocupação com a qualidade do ensino, o caráter objetivo, o controle didático, o uso de conhecimentos novos e a fundamentação biológica e psicológica do ensino (Lourenço Filho, 1972). Todos esses fatores contribuíram para que Sá Pereira pensasse sua prática em termos de **ensino ativo**, fundamentado

em jogos e em práticas corporais que tinham como objetivo colocar a criança como centro do processo de ensino e dinamizar a relação professor-aluno.

Sá Pereira tinha como alicerce de seu trabalho o ensino musical racionalizado, que consistia em uma formulação didática fundamentada em outras áreas do conhecimento humano, especialmente na psicologia. O ensino musical racionalizado vem a ser, em Sá Pereira, o desdobramento metodológico

de um esforço cientificamente apoiado de acesso aos mecanismos de facilitação da aprendizagem, mas com pleno conhecimento psicológico e biológico da criança. Essa preocupação levou o estudioso a lançar mão do termo *psicotécnica* em vez de *metodologia*: o primeiro expressa de maneira completa a aplicação de princípios psicológicos ao ensino da música, respeitando as possibilidades da realidade psíquica infantil no processo de ensino e tendo como objetivo o interesse da criança e um maior aproveitamento de suas capacidades intelectuais. O professor dizia que a metodologia organizada de maneira lógica e não psicológica estava ligada ao aprendizado do adulto, e não da criança (Sá Pereira, 1937).

A fundamentação de Sá Pereira para a psicotécnica residia nas teorias dos pensadores atuais da época, ou seja, o que havia de novo nos estudos da educação e da pedagogia musical. Assim, o educador buscou a legitimação de suas ideias no pensamento dos principais representantes da Escola Nova e no pensamento pedagógico-musical de Émile Jaques-Dalcroze.

Com essa fundamentação (escola ativa e Dalcroze), Sá Pereira formulou suas ideias da psicotécnica, afirmando que o objetivo consiste em colocar a criança em condições favoráveis de aprendizagem, ou seja, observá-la atentamente a fim de descobrir as tendências e inclinações que possam ser aproveitadas no estudo. Sá Pereira desenvolve

essa afirmação quando explica que: (1) convém observar que não há criança preguiçosa e avessa ao estudo; (2) qualquer criança é ativa e curiosa; (3) essas qualidades são inatas.

Na crítica feita pelo autor à chamada *pedagogia antiga*, uma série de erros são apontados, relacionados à educação geral e também à própria técnica da aprendizagem (Sá Pereira, 1937): (1) **desconhecimento da criança**; (2) **isolamento diante da vida**; (3) **falta de motivação intrínseca** e (4) **desconhecimento das reações emocionais que acompanham a aprendizagem**. Com isso, o autor afirma que, aos poucos, as novas ideias vão sendo conhecidas pelos professores, referindo-se ao ensino intuitivo.

Fundamentando-se no pensamento escolanovista, **Sá Pereira era contra o ensino expositivo e livresco** e afirmava que se devia copiar a natureza, ou seja, dar à criança um ensino de acordo com suas tendências e capacidades. “A intuição é pois o conhecimento imediato das coisas e dos fenômenos que nos é fornecido pelas sensações (...) até chegar à elaboração do conceito, da ideia abstrata” (Sá Pereira, 1937, p. 33). Essa afirmação do educador é um princípio fundamental da Escola Nova, trazido também no pensamento de Dalcroze, que afirmava que, no aprendizado da língua, deveríamos, antes de aprender a gramática, aprender a falar. Por extensão, por que aprender noções teóricas e leis da harmonia antes de aprender a tocar e cantar?

De acordo com Sá Pereira, o professor tem de colocar o aluno em situação ativa, para que ele descubra por si só a solução de um problema. O professor deve ser um estimulador para que o estudante pense por conta própria, não um apresentador de soluções e respostas prontas. Assim, Sá Pereira propõe acabar com o que chamava de *empirismo*, ou seja, o ensino pelo palpite, o experimentar sem controle nem plano de racionalidade concebido (Sá Pereira, 1937). O autor chama atenção para o desperdício do ensino inicial de música nas mãos de amadores e não especialistas que fazem um trabalho não racionalizado.

Por que aprender noções teóricas e leis da harmonia antes de aprender a tocar e cantar?

O ensino musical racionalizado vem a ser, em Sá Pereira, o desdobramento metodológico de um esforço cientificamente apoiado de acesso aos mecanismos de facilitação da aprendizagem, mas com pleno conhecimento psicológico e biológico da criança.



# Vida e obra

## 2.2 Origem, formação e carreira artística

### 1888-1917: o garoto Sá Pereira na Europa

Antônio Leal de Sá Pereira nasceu em Salvador, Bahia, em 16 de agosto de 1888. Descendente de portugueses, de família abastada, Sá Pereira era filho do comerciante Lino de Sá Pereira. Em 1900, com apenas 12 anos, foi estudar na Europa (Alemanha, França e Suíça), onde permaneceu até 1917. Foi uma figura marcante na história de muitos músicos e educadores musicais brasileiros. No Brasil, morou e atuou em Pelotas, São Paulo e no Rio de Janeiro, onde foi professor catedrático no Instituto Nacional de Música (hoje Escola de Música da UFRJ), entre 1932 e 1955. O Governo Vargas, na década de 1930, solicitou que o estudioso viajasse mais uma vez para a Europa para conhecer abordagens metodológicas de ensino da música utilizadas no Velho Mundo. Ao voltar para o Brasil, fundou (1937) o primeiro curso brasileiro a utilizar o método Dalcroze no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) (Sá Pereira, N. J. A. de, 1949). O educador não só atuou como professor, mas também como importante disseminador de ideias

novas na área do ensino da música, da psicologia aplicada à música e da execução instrumental.

Sá Pereira estudou no Ginásio Theodoriano (Paderborn, Westfália, Alemanha). No ginásial, segundo ele, o curso era “carregado de grego e latim e muitas outras coisas”, sendo um dos “mais severos” (Sá Pereira, 1933, p. 15). Estudou também piano, “com o melhor professor da cidade”, fazia parte do coro ginásial e participou da orquestra de alunos (Sá Pereira, 1933, p. 16). Também foi aluno na Escola Politécnica (Munique), em 1917, e, em 1918, na Escola Politécnica de Berlim-Charlottenburg. Mesmo tendo estudado usinagem e química, a música acabou permanecendo como seu objetivo.

Em 1910, mudou-se para Paris, onde matriculou-se na Schola Cantorum, na classe do pianista Ferdinand Motte-Lacroix. A Schola Cantorum tinha uma filosofia pedagógica diferente da do Conservatório de Paris, pois buscava **formar o músico completo, com sólida formação histórica, analítica e harmônica e não somente o instrumentista**, escolha que influenciou o pensamento pedagógico de Sá Pereira. Assim, as ideias do “músico completo” da Schola Cantorum nortearam seus princípios pedagógicos, pois, já no Brasil, anos depois, quando participou da reforma do ensino

da música no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro (1931), criticava a “fama” de o estabelecimento enfatizar somente o virtuosismo, em vez de uma formação “completa” do músico, anunciando também a ideia de não fragmentação entre as disciplinas, mas sim de sua articulação, como uma das bases fundamentais para a formação do musicista.

Na Alemanha, Sá Pereira conheceu o sistema pedagógico Dalcroze, quando assistiu apresentações de alunos da *ginástica rítmica*<sup>1</sup> (1912-1914), época em que começou a aperfeiçoar e consolidar seus estudos em tal método (Academia Brasileira de Música, 2015; Escola Sá Pereira, 2015; Sá Pereira, N. J. A. de, 1949).

Sá Pereira morou na Europa em uma época de intensa atividade musical em relação aos outros continentes do Ocidente. O educador residiu em Paris somente por um ano, tendo se mudado novamente para Berlim<sup>1</sup>, onde teve aulas de harmonia e contraponto com George Langheinrich e de piano com Bruno Eisner e Ernest Hutcheson. De 1915 a 1917, estudou em Lausanne (Suíça). Paris e Berlim, naquela época, eram dois grandes centros musicais, o que deixou marcas profundas na sua formação de músico e professor, pois o professor baiano teve contato com os maiores artistas e os trabalhos mais importantes no campo da música, do ensino instrumental e da pedagogia da música.

1 Em Berlim, Sá Pereira conheceu Guilherme Fontainha, e dessa relação gerou-se um vínculo profissional fundamental no desenvolvimento musical de dois importantes polos de disseminação cultural do Brasil: o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro.

### 1918-1931: a volta da Europa para o Brasil

No final de 1917, Sá Pereira retornou ao Brasil e, em 1918, a convite de Guilherme Fontainha, na época diretor artístico do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre, tornou-se diretor do recém-fundado Conservatório de Música de Pelotas. Lá exerceu o cargo de primeiro professor de piano. A atuação de Sá Pereira em Pelotas deixou profundas marcas nos padrões musicais da cidade (Nogueira, 2005), uma vez que não se limitou a ministrar aulas de piano e dirigir a instituição. O educador incluía compositores modernos e contemporâneos, estrangeiros e brasileiros nos recitais, e escrevia notas explicativas sobre as peças, sobre seus autores e sua vinculação estética. Tal ação era inteiramente nova em Pelotas.

Além de sua atuação no conservatório, foi crítico musical, contribuindo para a formação musical do povo da cidade. Segundo Nogueira (2005), o Conservatório de Pelotas, à época da direção de Sá Pereira, tornou-se um centro irradiador de cultura por meio da música com a promoção de concertos e recitais e sua divulgação para grande parte da sociedade gaúcha. Foi diretor do Centro de Cultura Artística de Pelotas entre os anos de 1921 e 1922 e, em 1923, transferiu-se para São Paulo. Nessa cidade, associou-se a nomes importantes do movimento modernista brasileiro, mais especificamente a Mário de Andrade, com o qual cultivou uma amizade que duraria toda a sua vida.



Com Mário de Andrade, Sá Pereira manteve correspondências que identificariam ideias novas, questões e desejos sobre vários pontos da música brasileira. Sua clara e forte ligação com o poeta paulista e a importância desse vínculo na concepção do seu ideário estético são demonstrados no artigo publicado na *Revista Brasileira de Música*, em 1943, “A grande luz” (Sá Pereira, 1943). Em São Paulo, Sá Pereira inaugurou a revista *Ariel*, dedicada à cultura musical. Tal revista esteve sob sua direção nos dois primeiros anos de edição (1923-1924), publicando importantes textos sobre a divulgação de ideias da época nos campos da *performance* instrumental e da pedagogia da música e a difusão da cultura por meio da música. Além disso, Sá Pereira ministrou cursos de piano em São Paulo e em Santos, de 1923 a 1931.

### 1931-1937: Sá Pereira e a reforma do Instituto Nacional de Música

No Rio de Janeiro, em 1930, início do período liderado por Getúlio Vargas, o governo comprometeu-se com a difusão (ampliação e melhoria) do ensino público por meio de uma ampla reforma no sistema educacional. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Francisco Campos, que tinha o seguinte lema: “Sanear e educar é o primeiro dever da revolução”. Estabeleceu-se no ensino superior o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931a), e editou-se o Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931b), sobre a organização

da Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), que incorporou o Instituto Nacional de Música, cujo diretor na época era Luciano Gallet.

Sá Pereira (1946) comenta que a incorporação do instituto por parte da universidade era intenção de Gallet, que visava à elevação do nível educacional do instituto. Gallet criou, assim, uma comissão composta por Antônio de Sá Pereira e Mário de Andrade para o desenvolvimento da reforma, que tinha como meta dividir o ensino de música em três níveis. O primeiro era o **nível fundamental**, preparatório para os níveis seguintes, que seria ministrado em cinco anos. O **nível geral**, que formaria instrumentistas e coristas, seria ministrado em dois anos, e o **nível superior**, que objetivava formar professores de instrumento e de canto, compositores, regentes e virtuosos, seria ministrado em cinco anos.

Com essa iniciativa, o nível cultural do músico ali formado seria elevado, objetivo que realmente logrou sucesso, já que um vestibular seria instalado, com provas de português e matemática para o ingresso no curso fundamental e o certificado de conclusão do segundo nível, do fundamental e de aprovação no 3º ou 5º ano ginásial para a aceitação nos cursos geral e superior. Os horários das aulas de música deveriam permitir aos alunos cursar as escolas primária e ginásial, fundamentais para a formação do estudante e “para o prestígio social da classe dos

músicos” (Sá Pereira, 1934b, p. 340). O fundamento da reforma era a democratização do ensino da música por meio de uma nova orientação pedagógica, pois tal ensino no instituto objetivava, até então, unicamente a formação instrumental, em vez de uma educação mais completa.

A transformação não teve sucesso, ou seja, o programa foi recusado pelo então Instituto Nacional de Música devido a uma grande resistência dos membros dessa instituição, já que havia um caráter muito inovador na proposta, contrária à prática conservadora do instituto. “É que a reforma implicava não apenas a modificação do estado de cultura geral dos alunos, mas, sobretudo, subentendia uma transformação radical do corpo docente” (Andrade, 1991, p. 28).

Um grande crítico de Sá Pereira, Oscar Guanabara, veio também a contribuir para a não aceitação da reforma pelo instituto por meio de suas constantes críticas publicadas no *Jornal do Commercio*. Guanabara criticava, inclusive, por seu desprezo e desconhecimento, o método Dalcroze e sua ginástica rítmica, constantes no programa da proposta de reformulação, que o jornalista imaginava ser uma aula para dar cambalhotas. Guanabara<sup>2</sup>, “conhecido por sua aversão ao Instituto Nacional de Música, [...] não poupou esforços para desmoralizar a reforma e seus idealizadores. Mário de Andrade também indica como causas do malogro da reforma, a passividade do governo e sua ingenuidade, assim como a de Sá Pereira e Luciano” (Corvisier, 2009, p. 55). Alguns anos depois haveria, então, o reconhecimento e a valorização dessa reforma, suas mudanças pedagógicas e seu programa.

<sup>2</sup> Avelino Romero Pereira (1995) diz que o fato de Guanabara ter sido recusado como professor de piano do Instituto Nacional de Música foi um dos motivos de suas constantes críticas a tudo e todos que se vinculavam à instituição. Em resposta, Sá Pereira publicou um artigo intitulado *O perfil de um crítico* (1933), no qual respondeu a todas as críticas feitas por Guanabara. Caso queira aprofundar-se no assunto, veja: CORVISIER, F. G. M. A recepção ao ensino moderno de piano (1993) de Antônio de Sá Pereira frente a visão conservadora e polêmica de Oscar Guanabara. *Música em Contexto*, Brasília, n. 1, p. 193-233, 2014. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/12008/pdf\\_188](http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/12008/pdf_188)>.



Figura 2.1 – Sá Pereira e Liddy Mignone no curso de Iniciação Musical no CBM aplicando teste com criança em 1937



Crédito: Acervo Escola Sá Pereira

### 1938-1955: a criação da Iniciação Musical

Em 1932, Guilherme Fontainha convidou Sá Pereira para ocupar um cargo de destaque no Instituto Nacional de Música. Por decisão do Conselho Técnico da instituição, Sá Pereira foi nomeado professor interino para criar e desenvolver a cadeira de Pedagogia Musical. O educador só ingressou por concurso na instituição em 1938, sendo nomeado professor catedrático da disciplina citada. Em 1933, publicou uma de suas mais conhecidas obras didáticas, o livro *Ensino moderno de piano*<sup>3</sup>, ainda hoje considerado um trabalho pioneiro no ensino de piano no Brasil.

3 SÁ PEREIRA, A. **Ensino moderno de piano**: para uso de alunos adiantados e jovens professores. São Paulo: Ricordi, 1933.

Em 1935, Sá Pereira foi convidado por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, para integrar a comissão que elaboraria os novos planos da Universidade do Brasil<sup>4</sup>. Essa iniciativa se deu pelos méritos do musicista, já reconhecidos por seu trabalho no Instituto Nacional de Música. A pedido de Capanema, o professor viajou para vários países da Europa para conhecer o trabalho de alguns profissionais da educação – o educador foi a Paris, Hamburgo, Munique e Berlim, como representante do Instituto Nacional de Música no Congresso Internacional de Educação Musical realizado em Praga, atual capital da República Tcheca, em abril de 1936 (Corvisier, 2009). Foi nesse evento que Sá Pereira encontrou-se pessoalmente com Dalcroze, fato que o incentivou a realizar uma visita a Genebra (antes de retornar ao Brasil), na qual revelou interesse em implantar no Brasil um curso de ensino inicial de música nos moldes da ginástica rítmica concebida pelo pedagogo suíço (Sá Pereira, N. J. A. de, 1949; Pereira, 1981). A expressão *iniciação musical* foi criada por Sá Pereira para substituir *ginástica rítmica* – empregada por Jaques-Dalcroze, que detinha a patente do método (Academia Brasileira de Música, 2015; Sá Pereira, N. J. A. de, 1949).

De volta ao Brasil, Sá Pereira criou e implementou, em março de 1937, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (CBM), dirigido à época

4 Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro teve seu nome mudado para Universidade do Brasil.

por Oscar Lorenzo Fernández, o curso de **Iniciação Musical**, primeiro do gênero no Brasil, que contava com a colaboração de Liddy Mignone (Mignone, 1961). Em outubro do mesmo ano, quando assumiu o cargo de professor da Escola Nacional de Música<sup>5</sup>, Sá Pereira fundou um curso idêntico, que se manteve como extensão até ser incorporado definitivamente ao currículo da instituição em 1946 sob a direção de Nayde de Sá Pereira (Sá Pereira, N. J. A. de, 1949; Pereira, 1981).

As classes de iniciação musical foram laboratório para os alunos do curso de Pedagogia Musical da Escola Nacional de Música e, a partir de 1938, passaram a ser coordenadas por Nayde de Sá Pereira, uma vez que Antônio Sá Pereira se dedicava à cátedra de Pedagogia Musical, ao ensino do piano e, principalmente, às funções administrativas do estabelecimento. Depois disso, os cursos de iniciação musical do CBM e da Escola Nacional se tornaram independentes.

Para Pereira (1981), o método Sá Pereira tem características novas para a época de sua criação:

- ♪ aulas ativas, atividades variadas, sempre levando em conta as características psicológicas da criança, sem a utilização de definições teóricas nem regras a decorar;
- ♪ uso em abundância de exercícios corporais e do processo de leitura sincrético-analítico-sintético;
- ♪ utilização do piano como instrumento didático;

5 Em 1937, o Instituto Nacional de Música passou a se chamar Escola Nacional de Música.



- ♪ estímulo à atividade criadora da criança por meio de jogos rítmicos e melódicos;
- ♪ educação do gosto estético da criança, incentivando-a a ouvir e cantar músicas do repertório erudito, folclórico e popular;
- ♪ uso de atividades de conjunto (coro, dança, conjunto de percussão, dramatização), tendo como objetivo o estímulo ao senso de cooperação, responsabilidade e atenção da criança;
- ♪ ensino de grafia realizado somente após a prática intuitiva da música.

Sá Pereira foi diretor da Escola Nacional de Música de junho de 1938 até janeiro de 1946. Sua atividade profissional era intensa, pois acumulava os cargos de diretor da instituição e catedrático da cadeira de Pedagogia Musical, mas sempre em contato com tudo que havia de novo na área da música e seu ensino. Em 1942, Sá Pereira foi convidado pela Music Educators National Conference (Menc) e pela Divisão de Música da Universidade Pan-Americana para viajar para os Estados Unidos e ali permanecer durante três meses. Conheceu a organização e a programação do ensino de música nas escolas, visitou escolas infantis e universidades e fez um levantamento detalhado do ensino da música no país. Nessa ocasião, tornou-se membro da International Society for Music Education. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Música, sendo atual patrono da cadeira número 13 da Academia Nacional de

Música, fundada em 1967 no Rio de Janeiro (Academia Brasileira de Música, 2015).

Por motivos de saúde, em 1955, Sá Pereira afastou-se da cadeira de Pedagogia Musical, reduzindo suas atividades pedagógicas. Em 21 de fevereiro de 1966, faleceu no Rio de Janeiro, tendo seu trabalho continuado por sua esposa, Nayde Jaguaribe de Alencar Sá Pereira<sup>6</sup>.

### 2.2.1 Produção musical e pedagógica

A produção intelectual de Sá Pereira foi publicada em livros, artigos em revistas e jornais, críticas, boletins, resenhas, discursos, comunicações de pesquisa, entre outros. Os textos do educador mais representativos e divulgados na área da pedagogia da música são: *Um teste de apreciação musical* (Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1937), *Ensino moderno de piano* (São Paulo: Ricordi, 1933), *Psicotécnica do ensino elementar da música* (Rio de Janeiro: José Olympio, 1937) e *O pedal na técnica do piano* (Rio de Janeiro: Carlos Wehrs e Cia Ltda., 1954).<sup>7</sup>

A produção musical de Sá Pereira consta de peças para piano (“Berceuse”, “Tango brasileiro”, “Oferenda mística” e “A chuva plangê”), para coro (“As quatro estações”, “Louvado seja o Sol” e “La paix”, de Reynaldo Hahn) e para canto (“Ave Marias” e “Casinha nas nuvens” – canção infantil, letra do compositor).

<sup>6</sup> SÁ PEREIRA, N. J. de A. *Bandinha rítmica*: organização e prática. Rio de Janeiro, Eulenstein Música, 1963.

<sup>7</sup> A lista de publicações de Sá Pereira encontra-se no final deste capítulo.

# Proposta pedagógica

## 2.3 O ensino racionalizado da música

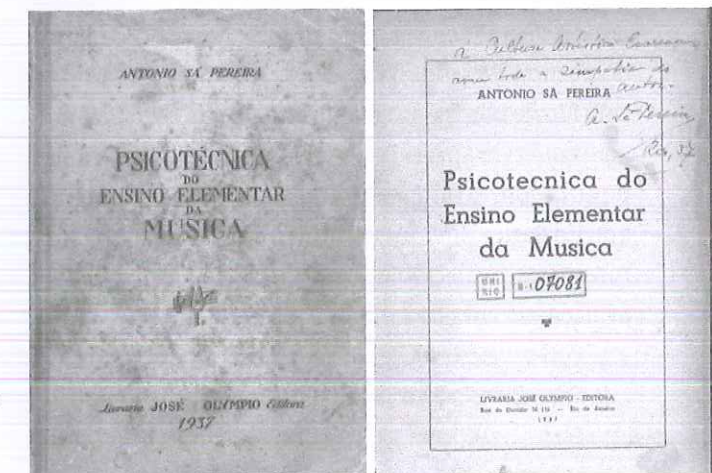
A metodologia de Sá Pereira – a iniciação musical, chamada por ele de *psicotécnica* – tem como base, no que se refere especificamente ao ensino da música, o método Dalcroze (Sá Pereira, 1937; Pereira, N. J. A. de, 1949). Especialmente em *Psicotécnica do ensino elementar da música* (1937), o autor afirma a adoção do método, associa aspectos de seus exercícios com ideias do educador suíço e faz uma breve descrição dos exercícios do método, especialmente na parte de ensino do ritmo. “Como processo de musicalização da criança considero o método Dalcroze simplesmente ideal” (Sá Pereira, 1937, p. 154).

A recomendação prática é feita por meio das normas de um ensino racionalizado da música:

- ♪ 1º – **exercícios de audição**;
- ♪ 2º – **exercícios de localização**; e
- ♪ 3º – **exercícios de leitura**.

Sá Pereira é categórico: “Não ensinar símbolos antes de conhecidas e experimentadas as realidades que os símbolos representam!” (Sá Pereira, 1937, p. 138). O autor detalha esse argumento ao afirmar que “antes de ensinar as notas e os valores, antes de falar em intervalos e em compassos, deverá o mestre **fazer o aluno ouvir e sentir a música, experimentar o fenômeno musical**” (Sá Pereira, 1937, p. 139, grifo do

Figura 2.2 – Capa e contracapa autografada do livro *Psicotécnica do ensino elementar da música* (1937). Obra depositada na Biblioteca da Unirio



Crédito: Reprodução

“Como processo de musicalização da criança considero o método Dalcroze simplesmente ideal” (Sá Pereira, 1937, p. 154).



original). O primeiro passo é auxiliar a criança no aprendizado intuitivo das notas, dos intervalos, do ritmo, do compasso, sentindo-os e vivendo-os intensamente. Os exercícios devem ser feitos na faixa etária dos 5 aos 8 anos, período em que a “impressionalidade e a plasticidade do sistema nervoso” são extremas. Segundo Sá Pereira (1937, p. 140), “Afirma Dalcroze que depois desta idade já não é possível corrigir o ouvido do aluno (...) vamos, pois, orientar o nosso ensino no sentido de bem cedo se tentar desenvolver a criança”.

O método apresenta muitos exercícios para a sala de aula com crianças (alguns podem ser usados com adultos) que devem ser consultados, desdobrados, modificados, associados a outros e colocados em prática em sala de aula.

### 2.3.1 Normas para o ensino inicial

#### Exercícios de audição: a concepção do intervalo

Os exercícios de audição, com ênfase no aprendizado dos intervalos, bem como outros aspectos das normas para o ensino, se justificam pelo fato de Sá Pereira vislumbrar um estudo sistemático da música por parte do aluno, que deveria continuar seus estudos na escola de música em níveis técnicos e superiores. Essa postura difere da proposta de iniciação musical de Liddy Mignone, pois Sá Pereira desejava musicalizar em direção a uma formação de músico.

Outro ponto que devemos comentar é a **adjetivação dos intervalos** como forma de auxiliar para o seu reconhecimento e fixação. Por exemplo: é possível afirmar que a 6ª é um intervalo “doce, lânguido e repousante”. Meyer (1956) afirma em seu estudo que na música existem significados incorporados, como no caso em que uma professora diz ao aluno que “todo tom menor é triste” – muitas vezes, os professores impõem significados à música incorretamente. Hoje, a educação musical já conta com pesquisas que discutem esse aspecto e muitos estudiosos desenvolveram trabalhos sobre aspectos emocionais da música. O círculo de Hevner<sup>2</sup>, por exemplo, é um dos mais conhecidos modelos de adjetivação de trechos, intervalos, músicas, sequências etc. Muitos outros autores desenvolveram pesquisas com esse tema, entre eles Sloboda (1985), que trata das lembranças musicais, ligadas aos sentimentos. Isso nos leva a concluir que as ideias de Sá Pereira avançavam no tempo. São ideias que vieram a interessar os pesquisadores somente muitos anos depois.

#### Materiais didáticos criados por Sá Pereira

Sá Pereira criou uma série de materiais didáticos para a psicotécnica (iniciação musical), entre eles escadas (de notas/intervalos) de chão e de mesa, blocos proporcionais com figuras, sinaleiros, toalhas

pautadas e figuras recortadas de madeira, cartelas pautadas, cartelas com ritmos, cartões-relâmpago, cadernos de música com pauta grande e instrumentos de bandinha. Os blocos proporcionais, objetos ocultos de madeira com tamanho proporcional ao da duração dos valores, com o valor desenhado e seu nome (semi-breve = 80 cm, mínima = 40 cm, semínima = 20 cm, colcheia = 10 cm, semicolcheia = 5 cm), são usados para o treino da relação proporcional dos valores.

#### Exercícios de localização

Para evitar que as crianças tomem somente como base a orientação visual, Sá Pereira (1937) indica que exercícios de “orientação cinestésica” e de “localização cega” sejam praticados pelos alunos somente com a utilização do ouvido, sem se fundamentar na orientação visual. O autor explica que tais exercícios preparam, inclusive, para o desenvolvimento da leitura, pois a criança deixa de olhar para o instrumento e olha para a partitura. Citando o teclado do piano, o educador mostra como pode ser exercitada a localização com base no conhecimento da distância e não na visão. Os exercícios com essa finalidade fazem com que os estudantes adquiram facilmente o conhecimento topográfico do instrumento e permitem “ler facilmente, orientar-se com segurança, escutar atentamente e criticar a própria realização musical” (Sá Pereira, 1937, p. 158).

#### Exercícios de leitura

Como exposto anteriormente, Sá Pereira afirma que os símbolos devem ser ensinados após se conhecer e experimentar, de forma intuitiva, o fenômeno sonoro. Somente depois de “musicalizadas”, ou seja, solidamente exercitadas auditiva e cinestésicamente, é que as crianças podem iniciar o estudo da leitura musical. Essa é uma característica de todos os métodos criados na primeira metade do século XX, chamados de *escolanovistas*, tanto os estrangeiros como os brasileiros (Fernandes, 1998).

Sá Pereira compara o aprendizado da escrita da língua com o aprendizado da notação musical e afirma que desde a Antiguidade se ensinava a ler por meio do processo de soletração, que partia de elementos simples até os mais complexos – letras, sílabas, até uma palavra completa. Esse método foi substituído pelo processo analítico ou global, no qual se parte do todo para se chegar aos elementos fundamentais. Com base em Herbart, Decroly, Claparède e outros, Fernandes (1998) afirma que a percepção da criança é global e dominada pelos interesses do momento. Portanto, no estudo da música, o caminho a seguir é “partir da síntese vaga, do sincretismo confuso, mas cheio de interesse (melodias inteiras), passar pela análise discriminatória, para voltar a uma nova síntese, exata, consciente, passível de ser automatizada” (Fernandes, 1998, p. 165).



Figura 2.3 – Uso da escada (de mesa e grande) para a compreensão dos intervalos da escala: curso de Iniciação Musical da Escola Nacional de Música (década de 1940)



Crédito: Acervo Escola Sá Pereira

Como encaminhar essa dinâmica? Tocando ao piano melodias simples e conhecidas, os alunos devem ouvi-las acompanhando com a vista o contorno do desenho musical, para começar, sem acompanhamento. Com a mão esquerda, aponte na pauta as figuras correspondentes, cantando também o nome das notas. Em seguida, os alunos mesmos apontam e cantam o nome das notas.

Quando já reconhecerem em síntese vaga mais de uma melodia pelo processo global, as crianças devem ser questionadas sobre qual melodia está sendo tocada. Outra técnica consiste em parar de tocar, continuar dois compassos adiante e pedir aos alunos que indiquem o ponto em que a música continuou. Essa atividade também é feita com a clave de Fá.

Pelo processo sincrético, os alunos se acostumam a ver grupos de notas que representam melodias que estão ouvindo, já se mostrando capazes de realizarem ditados. O ditado consiste em você tocar uma pequena melodia (que pode até ser uma inventada pelos alunos) e mostrar como registrar a melodia, despertando o interesse das crianças por essa atividade. Com o ditado, os alunos se familiarizam com a notação de cada nota da melodia. O ritmo deve ser simples para que as crianças possam se concentrar nas notas, sem esforço, de forma ativa e em seu próprio tempo.

Os alunos devem, com o treino, reduzir o tempo de seleção na leitura de notas. Para isso, Sá Pereira apresenta os “cartões-relâmpago”, que são cartões feitos de cartolina, com uma nota desenhada numa pauta, abrangendo todos os registros (agudo, médio e

grave). Apresente os cartões acompanhados de frases sugestivas: “Atenção, vamos ver se você é capaz de ler depressa as notas que vou mostrar!”, para preparar o estado de prontidão. Com um cronômetro, verifique o tempo de reação, o “tempo que medeia entre a percepção visual do sinal gráfico e o momento em que o aluno reage dizendo o nome da nota”. Sá Pereira sugere a utilização de uma ficha de acompanhamento individual para registro do tempo de reação e comparação na aula seguinte e verificação do resultado do andamento mensal. Para o educador, o ideal é que as crianças tenham tempos de reação cada vez mais baixos.

Figura 2.4 – Atividades inspiradas no método Dalcroze. Curso de Iniciação Musical da Escola Nacional de Música (década de 1940)



Crédito: Acervo Escola Sá Pereira

Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música



Figura 2.5 – Treino de leitura rápida: ficha de registro do tempo de reação do aluno no treino de leitura rápida com a utilização de cartões-relâmpago

Ficha do aluno _____					
Notas na clave de Sol			Notas na clave de Fá		
Acima da pauta	Sobre a pauta	Abaixo da pauta	Acima da pauta	Sobre a pauta	Abaixo da pauta
6	3	5	5	4	6
5	3	4	4	3	5
4	2	4	3	2	5
3	1	3	3	1	4
3	1	2	2	1	3
↓	↓	↓	↓	↓	↓
1	1	1	1	1	1

Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 180.

A ficha é dividida em duas seções (clave de Sol e de Fá), com três colunas cada, contendo linhas para a média do tempo de cada lição prevista para o mês. O treino deve ser feito até que o aluno alcance médias 1 para cada coluna das seções (última linha).

Figura 2.6 – Crianças usando os jogos de tacos proporcionais de Sá Pereira na Escola Nacional de Música (década de 1950)



Crédito: Acervo Escola Sá Pereira

# Sala de aula

## 2.4 Aplicação do método de Sá Pereira em sala de aula

Sugerimos a seguir algumas atividades fundamentadas na psicotécnica de Sá Pereira para iniciantes ou estudantes com pouco tempo de iniciação musical escolar sistemática. As atividades podem ser realizadas com crianças de 5 a 8 anos, em turmas coletivas, com pequeno número de alunos (8 a 12 alunos). O importante é que as atividades despertem o interesse e sejam ativas e intuitivas.

### 2.4.1 Exercícios de audição

Veja a seguir uma relação de 14 atividades propostas por Sá Pereira:

- Entoação de canções:** reproduza uma pequena melodia, uma canção folclórica, por exemplo, para que os alunos cantem com afinação e ritmo definidos.
- Escala de Dó Maior:** toque a escala de Dó Maior, andamento lento, mostrando as teclas do piano (atenção para os intervalos Mi-Fá e Si-Dó) para que as crianças cantem.
- Escala de Dó Maior:** desenhe uma escada com degraus mais altos para os intervalos de tom e

mais baixos para o de semitom, representando a escala de Dó. O desenho pode ser feito no chão ou no modelo de cartolina ou madeira (veja a Figura 2.3). Cante as notas para que as crianças se desloquem para o degrau correspondente até elas percorrerem todos. Sá Pereira acredita que o uso do deslocamento corporal e da visão associados à audição facilita a compreensão. O educador afirma: “a criança associa sensações locomotoras, visuais e auditivas, o que contribui enormemente para reforçar a impressão auditiva”, ou seja, “a criança, sente, vê e ouve o intervalo” (Sá Pereira, 1937, p. 142).

- As segundas (os intervalos de segunda):** na escala no chão, as crianças percebem o passo grande e o passo pequeno. Sá Pereira usava também a escala em forma de escada (degraus) de madeira para as crianças subirem e descerem, bem como uma escada pequena, para que elas usassem os dedos e se posicionassem nas notas da escala.
- Segundas maiores e menores:** utilize a escada para que as crianças aprendam, por meio do corpo, o passo grande e o passo pequeno para os intervalos de 2ª menor e maior.
- Exercícios de reconhecimento do som:** toque (Sá Pereira sugere o uso do piano) 2ªs (notação



utilizada na música e por Sá Pereira) maiores e menores para que as crianças, que devem ficar de costas para o piano, reconheçam. Reproduza alternadamente as maiores e menores (passo grande, passo pequeno).

- Exercício de imaginação do som:** toque uma nota no registro de voz de cada criança para que elas cantem uma 2ª maior ou menor acima ou abaixo (o professor indicará). Esse exercício pode ser feito por meio da entoação e utilização da escada desenhada no chão ou da escada de madeira com degraus (de chão ou de mesa).
- Terças:** toque lentamente as notas do primeiro compasso da Figura 2.7 para que as crianças completem o trecho entoando os dois compassos restantes (3ªs). Nesse exercício, as crianças devem se posicionar nos degraus da escada de chão (tridimensional ou linear – desenhada no chão), e você deve sempre questionar: Quantos degraus o aluno andou no final? Onde andou e onde saltou? Aos poucos, a palavra *terça* deve ser introduzida. Sá Pereira enfatiza que nada deve ser decorado – tudo deve ser feito da forma intuitiva, ou seja, de ouvido. Inclua em seguida a 3ª menor.

Figura 2.7 – Exercício de 3ªs



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 143.

- Exercícios de reconhecimento:** toque alternadamente ao piano 3ªs maiores e menores para que as crianças indiquem de que 3ª se trata. Associe “ideias” (adjetivos) para cada tipo (3ª maior: clara, alegre; e 3ª menor: escura, triste). Para o autor, essa associação facilita o reconhecimento do tipo da 3ª (maior ou menor).
- Exercício de imaginação do som:** toque uma nota para que as crianças a entoem e, em seguida, entoe a 3ª maior (clara, alegre) e menor (escura, triste), acima ou abaixo.
- Os outros intervalos:** com o mesmo processo, apresente outros intervalos às crianças para que elas os conheçam e os exercitem, sempre associando a uma característica verbal (4ª – enérgica e positiva; 5ª – vaga e interrogativa). Sá Pereira afirma que é importante que o professor questione sempre o que as notas “estão dizendo”. A Figura 2.8 mostra o caráter interrogativo da 5ª e o afirmativo da 4ª.

Figura 2.8 – Associação verbal com os intervalos



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 144.

A 6ª é um intervalo “doce, lânguido e repouante”, sendo que a 6ª maior é “radiosa, é toda felicidade” e a 6ª menor é mais “sombria e triste”.

A 7ª é um “intervalo insatisfeito, sugere a ideia de inquietação”. A 7ª menor é branda e suave, e a maior, áspera e irritante (“parece quase uma oitava desafinada”). Sá Pereira afirma que esse modo de aprender os intervalos é mais interessante do que decorar, por exemplo, que a 6ª maior tem 4 tons e 1 semitom. O autor questiona: “que fará ela [a criança] com esse saber inútil?” (Sá Pereira, 1937, p. 144).

- Exercício de imaginação do som:** reproduza a nota Dó e peça para que as crianças se posicionem no degrau correto da escada. Em seguida, em vez de tocar outra nota, aponte o degrau no qual a outra nota está e solicite que cada criança se posicione nele e entoe a nota respectiva (se a nota não for conjunta, elas não precisam saltar; elas podem caminhar – subir ou descer até o degrau respectivo). Depois de as crianças entoarem a nota, toque para que elas saibam se acertaram a afinação ou não.
- Realização motriz de uma melodia:** toque uma pequena melodia e peça para que as crianças a escutem. Primeiramente, reproduza a melodia inteira. Em seguida, toque só a primeira nota, indique o degrau no qual esta se encontra e solicite a cada criança que se posicione nesse degrau. Na sequência, recomece e toque lentamente a canção inteira para que as crianças se posicionem nos degraus de cada nota da melodia. Não é necessária a exatidão

rítmica – o objetivo nesse exercício é a percepção dos intervalos que as crianças demonstrarão indo de um degrau a outro.

- A escada desenhada em relevo:** utilize a escada de mesa repetindo o exercício anterior, com uma diferença: nesse exercício específico, as crianças devem apontar os degraus (notas) com um lápis, pois assim não há sacrifício da exatidão rítmica, visto que não há locomoção, e os alunos podem saltar de um degrau para outro facilmente.

### Variante dos exercícios anteriores

- Jogo dos barquinhos:** faça oito barquinhos de papel, um para cada nota. Os barquinhos devem ser distribuídos de acordo com o número de alunos. Toque uma melodia simples dentro de uma oitava – cada criança deve reconhecer a nota de seu respectivo barquinho e avançar. Ganha a criança que conseguir fazê-lo mais vezes.
- Escala viva:** em vez de barcos, as próprias crianças, posicionadas lado a lado, devem “ser as notas” e avançar um passo quando sua nota for tocada. Sá Pereira utilizava cartões com os nomes das notas para cada criança. “Perde aquela que fizer maior número de erros, ou por ter avançado quando não devia, ou por ter ficado parada quando devia avançar” (Sá Pereira, 1937, p. 146).



Figura 2.9 – Exercício com a escala de Dó Maior: curso de Iniciação Musical da Escola Nacional de Música (década de 1940)



Crédito: Acervo Escola Sá Pereira

- ♪ **Exercício de imaginação do som:** lado a lado, as crianças devem se responsabilizar por cada nota da escala, na sua ordem (de Dó a Dó). Aponte para cada uma das crianças, que, por sua vez, deve cantar sua nota, até que se forme a melodia completa (e com boa afinação). Sá Pereira diz que, com a prática, pode-se realizar canções a duas vozes.
- ♪ **Realização de melodias ao piano:** as crianças que já tiverem maior familiaridade com teclado têm condição de tocar uma melodia só com um dedo, enquanto o professor solfeja ao mesmo tempo. Com a prática, as crianças podem ser solicitadas a completarem uma melodia, da seguinte maneira: inicie uma melodia, toque-a até a metade e peça para que as crianças continuem a melodia tocando nas teclas as notas e solfejando. Com a prática, é possível também incluir as teclas pretas, pois as crianças já conhecem os intervalos de tom e semitom. Sá Pereira (1937) explica que essa atividade não implica iniciar o estudo do instrumento, mas sim trabalhar as notas, os intervalos, a escala, tudo por meio da audição.

## Exercícios de ritmo: concepção do ritmo

De acordo com Sá Pereira, o professor deve utilizar o método Dalcroze para iniciar o estudo do ritmo. “Pelo engenhoso processo de Dalcroze a criança sente e realiza combinações rítmicas já bem difíceis, antes de saber dizer o que é uma semibreve” (Sá Pereira, 1937, p. 148). Assim, o educador sugere que seja utilizada inicialmente a semínima como unidade inicial, que corresponde no método Dalcroze ao “passo de marcha”, e, com base nela, que sejam estabelecidos os valores de duração maior e menor.

1. **O compasso binário:** como preparação da marcha, peça para que os alunos “marquem o passo” (sem sair do lugar), levantem o pé direito e abaixem, depois o esquerdo e abaixem, sempre contando: um, um, um etc. Em cada “um”, os alunos devem pisar forte e imediatamente levantar o pé, com movimento de duração exatamente igual. Em seguida, inicie a atividade com os dois pés alternadamente – primeiro sem sair do lugar e, em seguida, se locomovendo (marchando). Explique que um dos pés deve ser batido com mais força que o outro. Você pode, no início, falar “forte-fraco, forte-fraco” durante o exercício. Com isso, você mostra o desenho da semínima e diz o nome desta, indicando que ela representa cada passo. Desenhe uma série de semínimas, com o acento na 1ª de cada compasso e peça para que as crianças executem marchando, batendo forte com um dos pés e fraco com o outro (veja a Figura 2.10).

Figura 2.10 – Série de semínimas, compasso binário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 149.



Para que as crianças saibam com qual pé devem começar, Sá Pereira instituiu os seguintes sinais:

Para iniciar com o pé esquerdo



Para iniciar com o pé direito



2. **Bater o compasso:** peça para que as crianças batam palmas, levantando a mão para bater na outra, com movimentos exatamente iguais e dizendo “forte” ao bater e “fraco” ao levantar a mão. O autor indica os sinais:

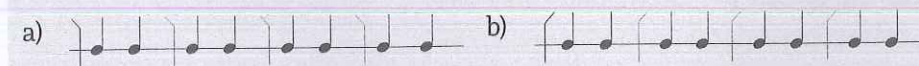
Bater com a mão direita na esquerda



Bater com a mão esquerda na direita



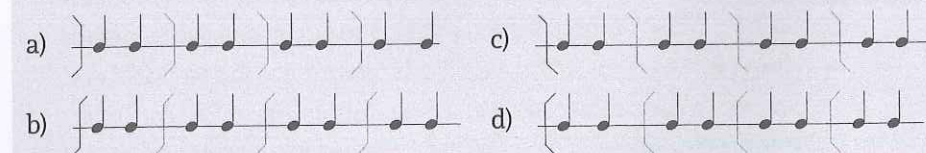
Figura 2.11 – Série de semínimas com palmas diferenciadas



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 150.

3. **Bater e marchar em compasso binário:** essa atividade deve ser inicialmente realizada de ouvido e, em seguida, por meio da leitura dos sinais específicos. Atente para a simetria e exatidão do movimento entre palmas e passos, além da acentuação no 1º tempo do compasso.

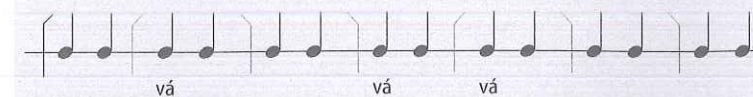
Figura 2.12 – Séries de semínimas com palmas e passos diferenciados, compasso binário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 150.

5. **Exercício de realização rápida:** nesse exercício, a indicação vocal “vá” indica a mudança de mão, ou seja, ao ouvirem o “vá”, as crianças que iniciaram batendo a mão direita na esquerda passam a bater a esquerda na direita. Sá Pereira diz que Dalcroze usa “hop” para tal exercício.

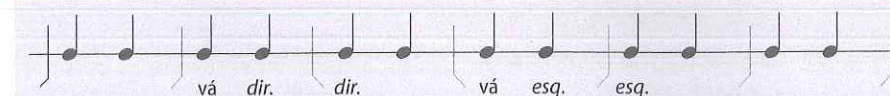
Figura 2.13 – Séries de semínimas com palmas e passos diferenciados, compasso binário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 151.

6. **Exercício de reação instantânea:** peça para que as crianças andem ao som de um trecho musical e que, ao ouvirem o comando “vá”, pisem forte no tempo forte seguinte com o mesmo pé com o qual acabaram de pisar (veja a Figura 2.14).

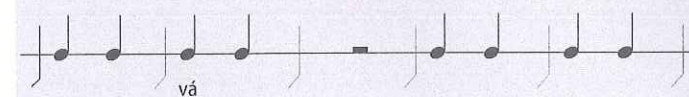
Figura 2.14 – Exercício de reação instantânea, compasso binário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 151.

7. **Exercícios de avaliação do tempo:** em marcha, as crianças devem dar um passo à frente ao ouvirem “vá” e, em seguida, permanecer parada durante um compasso (dois tempos) e continuar a andar no compasso seguinte.

Figura 2.15 – Exercício de avaliação do tempo, compasso binário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 151.



8. **Exercício de ruptura de automatismo:** em marcha, as crianças devem dar dois passos para frente e dois para trás ao ouvirem o comando “vá”, voltando logo em seguida a andar para frente, sempre batendo o compasso com as mãos.

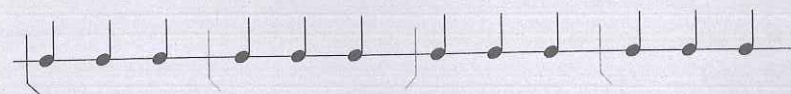
Figura 2.16 – Exercício de ruptura de automatismo



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 151.

9. **Compasso ternário:** peça às crianças para que marchem ao som de um trecho musical com compasso ternário, contando “1, 2, 3”, pisando forte no 1º tempo e revezando o 1º tempo (forte) com os pés.

Figura 2.17 – Exercício com compasso ternário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 152.

Em seguida, os alunos devem bater o compasso, ora batendo o 1º tempo com a mão esquerda, ora com a direita (veja a Figura 2.18).

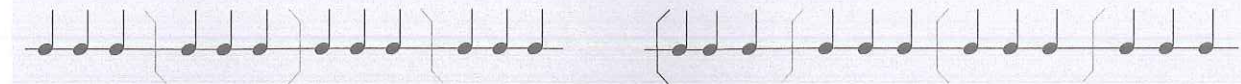
Figura 2.18 – Marcação de compasso ternário



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 152.

Oriente as crianças a marcarem o compasso ternário com os pés e as mãos. Ao escutarem o trecho ternário, elas devem andar e bater palmas, com revezamento de mãos e pé inicial (veja a Figura 2.19).

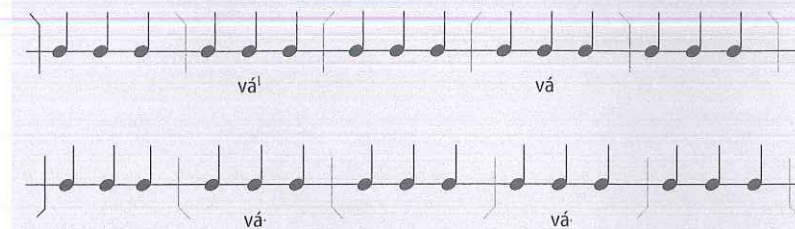
Figura 2.19 – Marcação de compasso ternário, andando e batendo palmas



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 152.

10. **Exercício de rápida reação motriz:** ao escutarem o comando “vá” (2º tempo de um compasso), as crianças devem mudar a mão que bate no 1º tempo do compasso seguinte. Esse revezamento deve ser feito também entre os pés esquerdo e direito do 1º tempo do compasso seguinte do “vá”.

Figura 2.20 – Revezamento motriz de batida de mãos

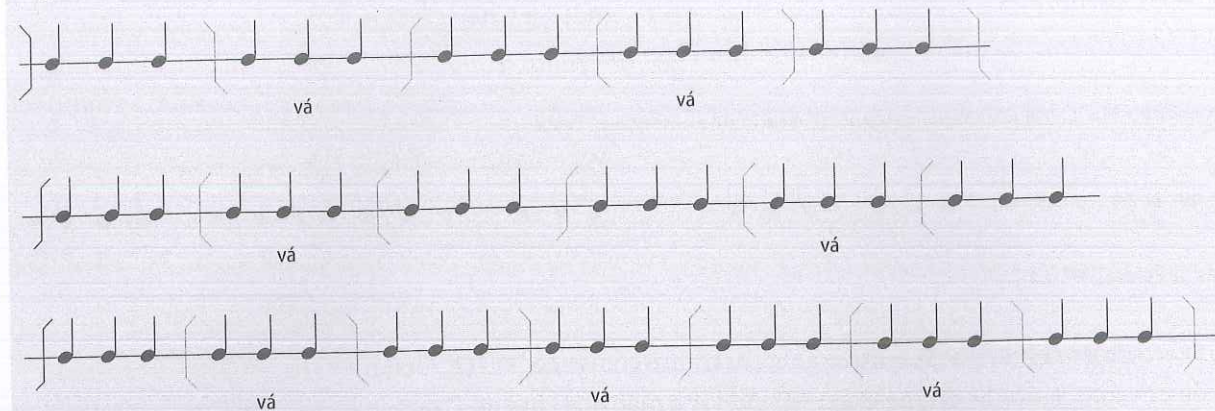


Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 152.

11. **Exercícios combinados:** peça para que os alunos marquem o passo e, ao mesmo tempo, marquem o compasso ternário. Explique que o primeiro comando “vá” se refere aos movimentos de mãos, o segundo aos de pés e o terceiros aos dois juntos, de forma combinada.



Figura 2.21 – Exercícios combinados (palmas e andar)



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 152.

12. **Marcha a ré (ruptura de automatismos):** ao ouvirem o comando “vá”, as crianças devem dar dois passos à frente e depois caminhar para trás dois compassos (seis passos), voltando então a marchar para frente.

## 2.4.2 Jogos musicais

Sá Pereira criou uma série de jogos para o ensino da música a fim de tornar a aprendizagem mais ativa. O educador os chamava de “jogos instrutivos”. Como exemplo, citaremos o “Jogo de Mosaicos” e a “Loto Musical”.

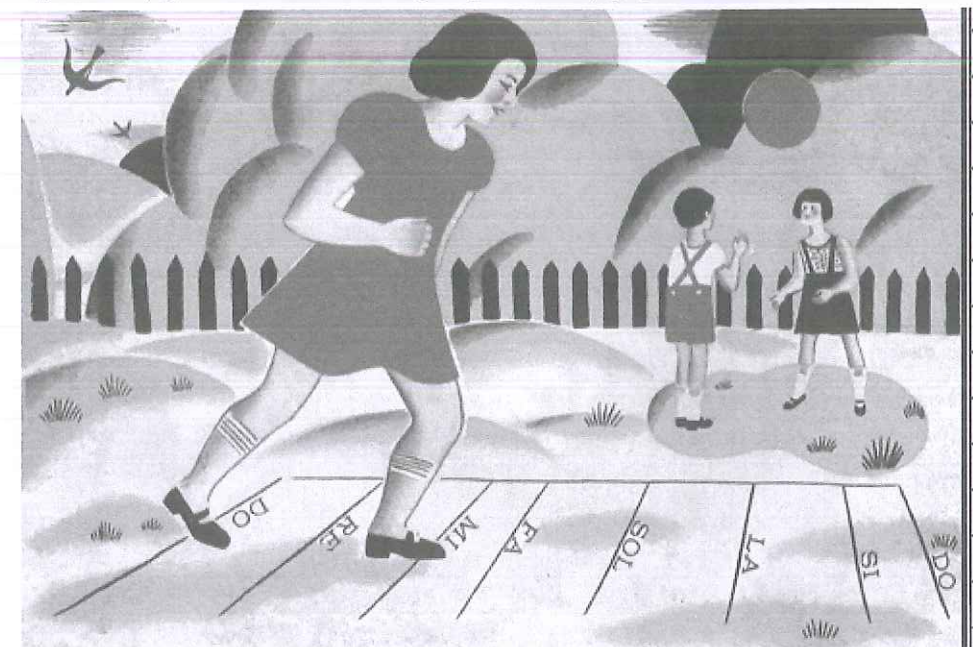
### Jogo de Mosaicos

No seu livro *Psicotécnica de ensino elementar da música*, Sá Pereira (1937) apresenta, em folha destacável (pontilhada), o molde para fazer o “tabuleiro” do Jogo de Mosaicos, que deve ser desenhado no chão ou em outra

superfície (acreditamos que a opção de uma folha destacável é uma ideia muito nova para a época). Na página frontal, tem-se uma gravura que descreve como ficará o jogo quando for completado (veja a Figura 2.22) e, no verso, uma tabela (formando quadras) com as respostas (veja a Figura 2.23).

Com os quadros (que ficam na forma de cartões) em mãos, as crianças devem ouvir a reprodução de uma sequência de notas; a cada nota tocada, os alunos devem colocar no chão seus cartões em sequência até terminarem todas e formarem a figura que se encontra na folha descartável (um tipo de quebra-cabeça). “A criança terá ao mesmo tempo a satisfação de ver surgir a bela gravura que ela reconstituiu” (Sá Pereira, 1937, p. 182).

Figura 2.22 – Jogo de Mosaicos – frente: figura que ilustra o jogo quando concluído



Fonte: Sá Pereira, 1937, s.p.

Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música



Figura 2.23 – Jogo de Mosaicos – verso: cartões a serem colocados pelas crianças ao ouvirem uma nota, para, ao final da atividade, formarem uma figura

Clave de Fa DÓ abaixo da pauta	Clave de Sol FA na pauta	Clave de Ré RE abaixo da pauta	Clave de Sol DÓ abaixo da pauta	Clave de Sol RE abaixo da pauta	Clave de Sol RE na pauta
Clave de Sol SI na pauta	Clave de Fa MI abaixo da pauta	Clave de Sol LA na pauta	Clave de Fa SOL - SI - RE na pauta	Clave de Fa FA abaixo da pauta	Clave de Fa FA na pauta
Clave de Fa RE na pauta	Clave de Sol DÓ abaixo da pauta	Clave de Fa DÓ na pauta	Clave de Sol MI na pauta	Clave de Sol MI - DO - LA na pauta	Clave de Sol RE - RE - RE na pauta
Clave de Sol LA abaixo da pauta	Clave de Fa DÓ abaixo da pauta	Clave de Sol SI abaixo da pauta	Clave de Fa SOL na pauta	Clave de Fa SOL - MI - DÓ na pauta	Clave de Fa SI na pauta
Clave de Sol MI no espaço	Clave de Fa FA abaixo da pauta	Clave de Sol DÓ na pauta	Clave de Sol MI - SOL - SI na pauta	Clave de Sol SOL abaixo da pauta	Clave de Fa FA - FA - FA na pauta
Clave de Fa MI abaixo da pauta	Clave de Sol SOL abaixo da pauta	Clave de Fa MI na pauta	Clave de Fa LA na pauta	Clave de Fa SI abaixo da pauta	Clave de Sol SOL na pauta

Fonte: Sá Pereira, 1937, s.p.

## Loto Musical

Distribua às crianças várias cartelas (como as de um bingo), que são divididas em algumas quadras nas quais se encontram desenhos melódicos ou rítmicos (veja a Figura 2.24). Com uma cópia de todos os trechos, execute cada um para que os alunos descubram qual está sendo tocado. Ao descobrirem, cada um cobre a quadra do trecho correto com uma ficha, como se faz em um bingo. Vence o que completar primeiro (corretamente) a cartela com as quadras que contêm os trechos musicais.

Figura 2.24 – Cartela com exemplos de trechos musicais (Loto Musical)



Fonte: Sá Pereira, 1937, p. 183.

## 2.4.3 Outras atividades

### Compreensão do ritmo

1. Convide as crianças a andarem livremente durante a execução de uma música e, em determinada altura da atividade, instrua-as a passarem a andar no pulso<sup>6</sup>. Peça para que os alunos formem um círculo e passem uma bola de mão em mão de acordo com o ritmo determinado. Inicie, com essa atividade, a ligação com a escrita do pulso (tempo inteiro). Em seguida, solicite que os alunos, sentados, repitam ostinatos rítmicos simples (tempo inteiro e tempo dividido por dois) durante a execução da música e, na sequência, repitam a atividade andando no pulso. Para concluir, indique a escrita do tempo dividido por dois.
2. Peça para que as crianças andem no pulso de uma música, marcando o compasso, primeiramente com batidas fortes no pé no 1º tempo e, em seguida, marcando o compasso com a mão direita;



na sequência, peça que os alunos invertam para a mão esquerda para, depois, fazerem a atividade com as duas mãos. Utilize esse exercício para treinamento com compassos binários, ternários e quaternários.

3. Faça o Jogo da Loto Musical (descrito anteriormente) usando na cartela quadra os ritmos dos nomes dos bairros da cidade ou com nomes dos alunos.
4. Escolha um compasso (binário ou ternário) e proponha um jogo de perguntas e respostas. Faça dois compassos, aos quais cada aluno deve “responder” com mais dois compassos.
5. Convide os alunos a criarem ostinatos rítmicos para acompanhar canções para cada instrumento disponível. Em seguida, peça para que as crianças passem por cada um dos instrumentos/ostinatos. Na sequência, escreva os valores e compassos referentes a eles e depois monte a partitura integral (grade).

### Compreensão da altura

1. Convide as crianças a ouvirem a escala de Dó e a cantarem na escala, indicando as notas para que se familiarizem com o teclado do piano. Toque as teclas pretas para que os alunos as ouçam e iniciem o conhecimento dos tons e semitons. Utilize a escada desenhada no chão, com degraus menores para os semitons, e exercite o reconhecimento e a prática

dos intervalos da escala (veja as seções 2.3.1 e 2.4.1 deste capítulo).

2. Crie trechos melódicos para os nomes dos alunos com os intervalos conhecidos. Faça ditados ou, ainda, realize a chamada usando os intervalos em vez dos nomes, ou seja, chamando cada um pelo seu “nome musical” e fazendo com que os outros alunos aprendam os nomes musicais dos seus companheiros de turma. Convide as crianças a escreverem os nomes na pauta e a fazerem a leitura.
3. Crie trechos melódicos simples e convide os alunos a escutarem. Em seguida, peça para que as crianças entoem várias vezes cada trecho. Na sequência, toque somente a metade de cada trecho para que elas cantem completando.
4. Proponha um jogo de perguntas e respostas melódicas. Cante um trecho da música para que cada aluno entoe a resposta. Em seguida, ele pode escrever suas respostas ou o trecho inteiro. Você também pode solicitar que cada criança cante o trecho (pergunta e resposta dos outros alunos).
5. Proponha o Jogo Mosaico com trechos de melodias conhecidas (veja Seção 2.4.2).

### Prática de conjunto

1. Convide os alunos a experimentarem os instrumentos disponíveis, tentando tocá-los de várias formas, e, em seguida, a conhecerem

suas respectivas técnicas convencionais. Em seguida, proponha um ditado para que reconheçam os instrumentos.

2. **Usando os ritmos brasileiros:** toque cada instrumento disponível e peça para que os alunos escutem e depois repitam de ouvido os clichês rítmicos de cada ritmo brasileiro conhecido. Em seguida, forme em conjunto com todos os instrumentos, obedecendo a regência, já incluindo sinais de dinâmica.
3. **Apreciação musical de músicas brasileiras e estrangeiras:** inicie a atividade com a audição e proponha que os alunos façam comentários sobre as obras escolhidas. Em seguida, distribua os instrumentos para que cada aluno acompanhe a música ouvida criando ostinatos. Na sequência, peça para que procedam à sistematização e escritura das músicas. Nesse momento, proponha a realização da leitura. Esse pode ser um exercício diário, aprofundado a cada dia; é uma atividade muito ativa e que desperta o interesse das crianças.

### Para saber mais

SÁ PEREIRA, A. A cantar, a cantar. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 119-123, 1944.

\_\_\_\_\_. A cultura geral do músico: problema a resolver. **Boletim Latino-Americano de Música**, tomo VI, p. 595-599, abr., 1946. (Primeira parte).

SÁ PEREIRA, A. A grande luz. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 19-24, 1943.

\_\_\_\_\_. A peça de confronto. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1934.

\_\_\_\_\_. A propósito de críticos. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 162-166, 1934.

\_\_\_\_\_. O nervosismo do artista. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 313-319, 1940/1941.

\_\_\_\_\_. **O pedal na técnica do piano**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs e Cia Ltda., 1954.

\_\_\_\_\_. **O perfil de um crítico**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1933.

\_\_\_\_\_. O problema da educação musical infantil: orquestra de alunos. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 40-43, 1940.

\_\_\_\_\_. O “rythmo variado” no estudo da technica pianística: crítica desse processo de aperfeiçoamento e ensaio sobre a psychologia da aprendizagem technica. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 271-284, 1934.

\_\_\_\_\_. O solfejo na berlinda. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 75-88, 1944.

\_\_\_\_\_. Os “Promenade Concerts” de Henry Wood: sugestões para as nossas orquestras. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1934.

\_\_\_\_\_. Um test de apreciação musical. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3-4, p. 130-134, 1937.



SÁ PEREIRA, A. Atividades periescolares do estudante de música. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 18-31, 1938.

\_\_\_\_\_. Cadências ad libitum: montanha russa da crítica musical. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 109-114, 1944.

\_\_\_\_\_. Cartas de Chopin. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-70, 1934.

\_\_\_\_\_. Crítica dos processos habituais de iniciação musical. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-12, 1934.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia Musical: sua razão de ser. **Revista da Universidade do Rio de Janeiro**, Série II, n. 2, p. 227-235, dez. 1932.

\_\_\_\_\_. Elgar, Host e Delius. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1934.

\_\_\_\_\_. **Ensino moderno de piano**: aprendizagem racionalizada. São Paulo: Ricordi, 1933. (2. ed. São Paulo: Ricordi, 1948; 3. ed. São Paulo: Ricordi, 1964).

\_\_\_\_\_. Ideias de Busoni sobre o momento atual da música. **Ariel**: Revista de Cultura Musical, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-8, out. 1923.

\_\_\_\_\_. Maracatu de Chico Rei, de Francisco Mignone. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 4, 1934.

\_\_\_\_\_. Música do Ocidente no Oriente. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 1934.

\_\_\_\_\_. Oração de paraninfo. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 10, 1944.

\_\_\_\_\_. Periódicos em revista: a Itália protege a sua arte. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 2, 1934.

\_\_\_\_\_. Periódicos em revista: marcha a ré na música soviética. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1934.

SÁ PEREIRA, A. Periódicos em revista: o atual estado da música na Alemanha. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1934.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da carreira de musicista. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 335-340, 1934.

\_\_\_\_\_. **Psicotécnica do ensino elementar da música**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1937.

\_\_\_\_\_. Secção Didáctica: technica racional do piano. **Ariel**: Revista de Cultura Musical, São Paulo, n. 4, p. 152-157, jan. 1924.

\_\_\_\_\_. Secção didáctica: technica racional do piano. **Ariel**: Revista de Cultura Musical, São Paulo, n. 5, p. 192-197, fev. 1924.

\_\_\_\_\_. Secção didáctica: technica racional do piano. **Ariel**: Revista de Cultura Musical, São Paulo, n. 6, p. 233-240, mar. 1924.

\_\_\_\_\_. Secção didáctica: technica racional do piano. **Ariel**: Revista de Cultura Musical, São Paulo, n. 8, p. 306-313, maio 1924.

## Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE MÚSICA. **Patrono**: Antonio Leal de Sá Pereira. Disponível em: <<http://www.academia.nacionaldemusica.com.br/curriculos/patr13.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ANDRADE, M. de. **Aspectos da música brasileira**. Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, GB, Poder Executivo, 17 abr. 1931a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, GB, Poder Executivo, 17 abr. 1931b.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CORVISIER, F. G. M. **Antônio Sá Pereira e o ensino moderno de piano**. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-19112010-090043/publico/2473388.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-19112010-090043/publico/2473388.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ESCOLA SÁ PEREIRA. **Antonio Sá Pereira**. Disponível em: <[http://www.escolasapereira.com.br/v\\_pagina.php?a=158](http://www.escolasapereira.com.br/v_pagina.php?a=158)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

FERNANDES, J. N. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. **Revista Plural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-57, 1998.

JAQUES-DALCROZE, E. *Le rythme, la musique et la education*. Paris: Librairie Fischmacher; Rouart, Lerolle & Cie; Lausanne: Jobin & Cie, 1920. Disponível em: <<https://archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu>> Acesso em: 12 abr. 2015.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

MARIANI, S. É. **Jaques-Dalcroze**: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 25-54.

MEYER, L. B. **Emotion and Meaning in Music**. Chicago: University of Chicago Press, 1956. Disponível em: <<http://tamikothiel.com/ntu/ref/EmotionMeaningMusic.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MIGNONE, L. C. **Guia para o professor de recreação musical**. São Paulo: Ricordi, 1961.

NOGUEIRA, I. N. (Org.). **História iconográfica do Conservatório de Música da UFPel**. Porto Alegre: Palotti, 2005.

PEREIRA, A. R. S. **Música, sociedade e política**: Alberto Nepomuceno e a república musical do Rio de Janeiro (1864-1920). 400 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

PEREIRA, K. F. A. **Método Sá Pereira**: sua eficácia na musicalização básica e na aprendizagem da grafia e da linguagem musical. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 1981.

SÁ PEREIRA, A. A cultura geral do músico: problema a resolver. **Boletim Latino-Americano de Música**, Rio de Janeiro, tomo VI, p. 595-599, abr. 1946. (Primeira Parte).

SÁ PEREIRA, A. A grande luz. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-24, 1943.

\_\_\_\_\_. **O perfil de um crítico**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Música, 1933.

\_\_\_\_\_. **Bandinha rítmica**: organização e prática. Rio de Janeiro: Eulenstein Música, 1963.

\_\_\_\_\_. Crítica dos processos habituais de iniciação musical. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-12, 1934a.

\_\_\_\_\_. Curso de Pedagogia Musical: sua razão de ser. **Revista da Universidade do Rio de Janeiro**, série II, n. 2, p. 227-35, 1932.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da carreira de musicista. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 335-340, 1934b.

\_\_\_\_\_. **Psicotécnica do ensino elementar da música**. Rio de Janeiro: J. Olympio Editora, 1937.

SÁ PEREIRA, N. J. A. de. **Iniciação Musical**: histórico, finalidade e características essenciais do curso. Tese (Concurso à Cadeira de Iniciação Musical) – Escola Nacional de Música, da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1949.

SLOBODA, J. **The Musical Mind**: the Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press, 1985. (Oxford Science Publications).



**Liddy  
Chiaffarelli  
Mignone:  
sensibilidade  
e renovação  
no estudo  
de música**



*Inês de Almeida Rocha*



## 3.1 Educação musical como experiência estética

Liddy Chiaffarelli Mignone desenvolveu relevantes trabalhos no ensino de música para crianças, adolescentes e adultos, criando diversos cursos e promovendo ações significativas para a educação musical no Brasil. Em sua trajetória, a educadora revelou ser uma mulher sensível, com atuações múltiplas e grande capacidade de inovação.

Seus projetos demonstram o envolvimento em um **constante processo de renovação**. Destacam-se como suas principais contribuições a produtiva atuação no âmbito do ensino de música e piano para crianças, a publicação de livros e a formação de professores especializados na metodologia de Iniciação Musical e no ensino de canto e piano. A educadora tornou-se mais conhecida, entretanto, pelo trabalho frente ao curso de Iniciação Musical ministrado no Conservatório Brasileiro de Música<sup>1</sup> (CBM).

As propostas de musicalização e de formação de professores desenvolvidas por Liddy Mignone permanecem atuais e relevantes em muitos pontos, como em sua concepção pedagógica musical, na qual o ponto central consiste em desenvolver o potencial musical de cada indivíduo e proporcionar condições para que as pessoas se relacionem melhor com a música – ouvindo, tocando, compondo, sentindo a música pelo corpo, pelo movimento –, enfim, que todos possam ter acesso a uma vivência estética musical de diversas formas. Como você verá no decorrer do texto, aprender música, para essa educadora, não se reduz a saber ler alguns símbolos musicais ou executar peças em um instrumento musical. É muito mais que isso.

Para que você tenha uma dimensão do que os trabalhos de Liddy Mignone representaram para a educação musical no país, devemos, contudo, contextualizar as ideias da musicista de acordo com as propostas pedagógicas vigentes durante o período no qual atuou.

*Inês de Almeida Rocha é professora de Educação Musical do Colégio Pedro II, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGM). É pós-doutora pela Universidad Valladolid (Espanha), doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período sanduíche na Universidad de Alcalá de Henares (Espanha), e mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU). É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem em Música (Gepeamus) Calíope. Vem desenvolvendo pesquisas nas áreas de artes e educação, com ênfase em música, educação musical, musicologia, história da educação musical e história da educação. Conta com textos publicados no Brasil, em Portugal e na Espanha. O livro Canções de amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade, publicado em 2012, é fruto de sua tese de doutorado. Atualmente integra o naipe de sopranos do Coro de Câmara da Pro-Arte (BR).*

<sup>1</sup> A partir de 2002, o Conservatório Brasileiro de Música (CBM) tornou-se o primeiro centro universitário especializado em Música no país e passou a ser denominado Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU).



### 3.1.1 Uma pedagogia musical sintonizada com os alicerces da Escola Nova

A Iniciação Musical representou uma grande inovação para as práticas de ensino e aprendizagem adotadas nas escolas de música e na educação básica da primeira metade do século XX<sup>2</sup>. Os processos educativos valorizavam até então a ação do professor e sua função de transmitir conhecimentos aos alunos. No ensino da música, por exemplo, priorizava-se a memorização de regras e símbolos, negligenciando aspectos de uma prática educativa que estimulasse o aluno a estabelecer relações entre o fazer musical e os elementos estruturais e notacionais da linguagem musical. Por esses e outros aspectos, é possível constatar que o curso de Iniciação Musical apresentou reflexos de ideias renovadoras do movimento educacional conhecido como *Escola Nova*<sup>3</sup>.

Ao final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, diversas ações buscaram atender às demandas sociais de educação, opondo-se ao sistema estabelecido. Essa oposição caracterizou o nome adotado pela corrente pedagógica escolanovista, posto que objetivava ser nova, enfatizando a necessidade de reformas no ensino (Lourenço Filho, 1963, p. 17).

2 A historiografia da educação musical no Brasil e as pesquisas realizadas até o momento presente indicam a Iniciação Musical como uma proposta pioneira no ensino de música para crianças, em que pese as características de sua metodologia e prática pedagógica. Há, contudo, uma grande concentração de pesquisas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, sendo possível que outras propostas similares tenham acontecido em outras partes no país que ainda não foram registradas ou analisadas em pesquisas e textos historiográficos.

Lourenço Filho, educador que divulgou e analisou as ideias do movimento da Escola Nova no Brasil, destaca que a democratização da escola, graças à maior oferta de vagas, atraiu alunos de diversas camadas sociais, criando a necessidade de elaboração de procedimentos diferenciados e mais eficazes para lidar com a nova realidade. Algumas áreas expandiram seus conhecimentos sobre a infância, influenciando decisivamente a educação, que, por sua vez, incorporou novos saberes oriundos da biologia, psicologia, antropologia e sociologia (Lourenço Filho, 1963, p. 20-21). Sob a égide dessas novas ideias, mudou-se a forma de professor e aluno se relacionarem, assim como os métodos, as disciplinas, os espaços físicos na escola, enfim, todo um sistema de educação legitimando as reformas educacionais desse período (Nagle, 1985, p. 264).

### 3.1.2 Fundamentos de psicologia na Iniciação Musical

Um aspecto relevante a ser destacado no curso de Iniciação Musical é a **importância de fundamentos da psicologia** aplicados ao processo educativo. As descobertas realizadas por estudos de biologia no século XIX proporcionaram avanços quanto ao que se conhecia sobre a natureza da criança: a estrutura e funcionalidade de seu organismo, as fases de seu

crescimento físico, os níveis de maturidade, o processo de adaptação do organismo ao meio, o contingente hereditário e o condicionamento endócrino. Esses conhecimentos embasaram pesquisas experimentais na área da psicologia e foram incorporados às novas pedagogias que surgiram na virada do século XIX para o século XX.

Lourenço Filho, Anísio Teixeira e muitos pedagogos brasileiros contemporâneos da época tiveram como grandes referências os autores John Dewey e Édouard Claparède. A apropriação dessas ideias pode ser identificada em diversos textos e ações pedagógicas da época. Retornamos, uma vez mais, aos escritos de Lourenço Filho (1963, p. 53) como exemplo: o autor afirma que o desenvolvimento humano processa-se com base em um modelo evolutivo, cujas etapas são caracterizadas por diversas transformações. Outro aspecto importante é o da continuidade do processo, pois as etapas se interligam e se sucedem umas às outras. O corpo participa na totalidade de suas capacidades, sejam elas orgânicas ou psíquicas.

Nesse sentido, também identificamos na metodologia de Iniciação Musical a valorização de conhecimentos sobre psicologia infantil para o aprendizado musical, entre eles os relacionados à motivação, atenção, memorização, inteligência, percepção, emoção, sensação e adequação das atividades às fases de desenvolvimento de cada indivíduo. Nas palavras de Mignone (s. d. (b), p. 1):

*O curso de Iniciação Musical não é e nunca deve ser um curso de teoria musical, mesmo quando aliviado por processos modernizantes, mas sim uma atividade musical baseada no interesse e nas necessidades da criança, desenvolvendo a par da sua musicalidade a sua atenção, a disciplina espontânea, servindo como meio de afirmação de sua personalidade.*

Muito embora Mignone também destacasse o valor da música para o desenvolvimento de aspectos extramusicais, a musicalidade era privilegiada. Para tal, não bastava que a criança fosse exposta a qualquer tipo de atividade musical, mas sim que as atividades estivessem adequadas a cada fase de desenvolvimento infantil e que atendessem às suas necessidades naturais da vida. De acordo com Claparède (1940), o interesse da criança deve estar fundamentado em uma necessidade, pois é isso que impulsiona o indivíduo a agir. Daí a importância do movimento, do lúdico, do jogo, pois são essenciais na vida, principalmente durante a infância.

Justifica-se, assim, o papel que o **ritmo** adquiriu na metodologia de Iniciação Musical. O brincar e o lúdico são essenciais à educação da criança e à sua vida. A música, “vida coordenada pelo ritmo, podia ser considerada de suma importância no ambiente educativo da criança” (Mignone, 1961, p. 7). Em síntese, Mignone afirma que o processo de ensino e aprendizagem da música

**Para Mignone, não bastava que a criança fosse exposta a qualquer tipo de atividade musical, mas sim que as atividades estivessem adequadas a cada fase de desenvolvimento infantil e que atendessem às suas necessidades naturais da vida.**



deveria estar focado na percepção sensorial, com ênfase em audição, e na ação da criança, expressa pelo movimento relacionado à música e pela *performance* – cantando e tocando instrumentos de percussão. Para a educadora musical, a criança sente, vive e aprende:

*A criança movimenta-se ao som de uma ciranda, com os seus gestos pessoais. Executa estes gestos naturalmente, e que vão expressar o que sente. É solicitada a executar um passo de marcha ou de dança, em função do ritmo que ouve, desenvolvendo-se assim, espontaneamente, dentro de sua personalidade individual. Aprende aquilo que está sentindo e age em função daquilo que está sentindo, aproveitando dessa maneira ao máximo, os seus dons inatos. (Mignone, 1957a, p. 9)*

Outro aspecto que é pouco destacado nos trabalhos de Mignone é o da **criação musical** em sua metodologia. Nos manuscritos e materiais datilografados escritos pela professora, muitas são as passagens nas quais se refere a tais atividades:

*(...) associamos a prática à teoria, sempre, porém, por processos intuitivos. Nunca descuidando da livre criação, dando ensejo para que as crianças, sentindo a música, possam transmitir esses sentimentos com expressão própria. (Mignone, 1957a, p. 7)*

Sabe-se que outras metodologias de pedagogia musical, durante a primeira metade do século XX, também valorizavam atividades de improvisação e criação musical, como as de Émile Jaques-Dalcroze

e Maurice Martenot<sup>3</sup>, por exemplo. Cabe aqui ressaltarmos esse aspecto como mais uma contribuição renovadora da prática educativa de Mignone no Brasil, demonstrando como ela estava sintonizada com as mais modernas propostas da época<sup>4</sup>.

### 3.1.3 Iniciação musical na educação básica

Para Mignone, a Iniciação Musical deveria fazer parte das atividades escolares, pois a educadora acreditava que as aulas de música deveriam ter como premissa aproximar a criança da expressão sonora, “dando-lhe a alegria de fazer e criar música, dentro de um ambiente favorável, um interesse sempre crescente e uma expansão espontânea e benéfica ao seu futuro como cidadão” (Mignone, 1955, p. 69).

A Iniciação Musical foi oferecida na educação infantil e na educação básica em muitas instituições, contribuindo para o desenvolvimento da musicalidade das crianças. A grande ênfase dada em algumas instituições escolares aos aspectos lúdicos, à livre expressão sonora, à conscientização corporal do

3 Sobre Émile Jacques-Dalcroze e Maurice Martenot, veja: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2012. (Série Educação Musical).

4 Sobre composição musical infantil na educação básica, veja a pesquisa que investiga como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam nas atividades de composição musical em contexto do ensino de música: BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 290 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ritmo musical, aos brinquedos e jogos musicais levou o curso, oferecido nesses espaços, a ser denominado de *Recreação*.

O que importava era que a criança fosse observada e atendida em sua individualidade, apesar de o trabalho ser sempre coletivo, pois, segundo Mignone (1957c, p. 7), “cada criança representa um mundo e não é possível aplicar uma regra geral a todas”, ou seja, a **individualidade deveria ser trabalhada na coletividade**.

O professor precisaria identificar as dificuldades e facilidades dos alunos para estimulá-los a continuar desenvolvendo sua musicalidade. O método deveria ser aplicado de maneira flexível, proporcionando aos estudantes meios para adquirirem novos conhecimentos pela própria experiência musical (Mignone, 1957c, p. 3). “O método, a técnica de ensino são necessários, porém enveredando estes pela rotina inflexível, tornam-se desinteressantes para professores e alunos e, portanto, ineficientes” (Mignone, 1956, p. 55).

De acordo com Mignone, a Iniciação Musical oferece condições para que o aluno compreenda princípios básicos da música e siga estudos musicais, caso faça essa opção. Em carta escrita para seu amigo Mário de Andrade, a musicista expressa seu pensamento sobre a tarefa que desempenhava como professora:

*Temos que viver, então vivamos fazendo alguma coisa de bom: ensinar a amar a música para termos ou melhor, para que estas crianças [tenham] também um dia um refúgio de doçura na vida! E juro que não estou fingindo isto, estou*

Segundo Mignone (1957c, p. 7), “Cada criança representa um mundo e não é possível aplicar uma regra geral a todas”.



*ensinando de verdade, não a [que elas sejam] "virtuosas",  
mas cultores da música!*<sup>5</sup>

Compreendemos o destaque das palavras sublinhadas pela própria educadora em sua escrita de uma carta pessoal, pois a Iniciação Musical objetivava estimular a sensibilidade para a experiência estética. Em outras palavras, as atividades realizadas proporcionavam melhores condições psíquicas e sensoriais para a expressão artística, em especial para a música, despertando na criança o prazer de ouvir, sentir, tocar, cantar, criar, enfim, de se relacionar com a música.

Figura 3.1 – Liddy Chiaffarelli Mignone, Francisco Mignone, Cecília Conde e professoras de Iniciação Musical (década de 1950)



Fonte: Acervo fotográfico do CBM-CEU

<sup>5</sup> Carta escrita por Liddy Chiaffarelli no Rio de Janeiro, em 29 de julho de 1942 – Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP), Fundo Pessoal Mário de Andrade (FPMA), catalogação: MA-C-CPL, n. 2044. O grifo é da própria autora da carta manuscrita. Como critérios de transcrição do manuscrito, utilizei um tipo de transcrição denominada *transcrição atualizada* (Sierra Blas, 2009), na qual o objetivo principal é facilitar o acesso do leitor ao conteúdo do texto escrito e permitir a análise do pesquisador. Nesse sentido, informo que realizei atualização gramatical e ortográfica, mantive marcas de escrita como sublinhados e uso de aspas e acrescentei termos entre colchetes, pois julguei necessário para que o leitor pudesse compreender o trecho citado na impossibilidade de ter acesso ao manuscrito original na íntegra.

# Vida e obra

## 3.2 De cantora a professora: uma mulher múltipla

### 1891-1932: Liddy Chiaffarelli Mignone e a cidade de São Paulo

Eliza Hedwiges Carolina Mankel Chiaffarelli<sup>6</sup>, desde criança chamada carinhosamente de “Liddy”, nasceu em 9 de maio de 1891, na cidade de São Paulo. Seu pai, Luigi Chiaffarelli, pianista italiano, ao se estabelecer no Brasil, desenvolveu uma importante escola de piano, formando diversos concertistas brasileiros de renome internacional, como Guiomar Novaes, Antonieta Rudge, Souza Lima, entre outros.

O mestre Chiaffarelli foi professor de línguas estrangeiras e piano, sócio da Casa Beethoven (editora

e comercializadora de partituras), revisor de diversos métodos para piano e de partituras editadas no país. Com o pai, Liddy consolidou sua formação intelectual e pôde ter acesso ao que havia de mais inovador no campo das artes no Brasil e no exterior. As atividades profissionais que seu pai desenvolveu, as viagens que realizou e a vida social da qual participou proporcionaram um fecundo ambiente cultural para sua filha.

Luigi Chiaffarelli também organizava muitos concertos nos salões das casas em que morou e os denominava em séries conforme suas características: saraus musicais, vesperais e concertos históricos. Essas séries estimulavam os alunos a tocar e a ouvir e cultivavam um ambiente de sociabilidade na capital paulista, gerando mudanças no gosto musical do público e no repertório executado.

<sup>6</sup> Como é próprio a muitas mulheres, Liddy também usou vários nomes ao longo de sua vida. O apelido, adquirido em sua infância por familiares para o nome de batismo Eliza Hedwiges Carolina, se manteve tanto em sua vida pessoal quanto em sua carreira profissional. Poucos documentos podem ser encontrados com seu nome de batismo. Em São Paulo, ficou conhecida como Liddy Chiaffarelli; diversos documentos arquivados e publicados na capital paulista têm registros relacionados à educadora com essa denominação. Há também alguns registros com o sobrenome de seu primeiro casamento: Liddy Chiaffarelli Cantù ou Liddy Cantù. No Rio de Janeiro, ficou conhecida por Liddy Mignone, embora muitos de seus alunos ainda se refiram a ela hoje em dia como “D. Liddy”. Em sua última publicação, pouco antes de falecer, ela própria utilizou o nome Liddy Chiaffarelli Mignone. Dentre várias opções, decidi por adotar a mesma forma que ela escolheu em seu livro mais recente. Creio que tenha sido essa a forma como ela mesma escolheu ser conhecida na última fase de sua vida.

Pela casa dos Chiaffarelli passaram importantes músicos que, quando realizavam turnês pela América Latina, ao chegarem à cidade de São Paulo, faziam uma parada obrigatória para se encontrarem na mansão, situada na Rua Padre Manuel. Frequentaram esses salões músicos como: Pablo Casals, José Viana da Motta, Darius Milhaud, Arthur Rubinstein, Alexander Brailowsky, Alexander Borovsky, Miercio Horzowsky, Ignacy Paderewsky, o bailarino Vaslav Nijinski e os



músicos brasileiros Henrique Oswald, Francisco Braga, Magdalena Tagliaferro, Francisco Mignone, Heitor Villa-Lobos, entre muitos outros.

Nessa mesma casa, Mignone atuou como cantora, pianista e professora-assistente de seu pai. Ali morou com seu primeiro marido, Agostino Cantù, um italiano radicado no Brasil que desenvolveu relevante carreira na formação de pianistas e de organistas, promoveu concertos e saraus musicais e também atuou como compositor. Nos cômodos do andar térreo, aconteciam aulas de piano, órgão e outros instrumentos musicais. No salão principal da casa haviam dois pianos de cauda e um órgão, o espaço acomodava cerca de 150 pessoas durante os recitais de música.

Há também registros da passagem de Liddy por espaços paulistanos como o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e a Sociedade Symphonica de São Paulo.<sup>7</sup> Além desse ambiente de sociabilidade, música e arte, Mignone viajou muitas vezes à Europa para visitar parentes e acompanhar seus familiares. Circulava com desenvoltura por diversos países, benefício que lhe possibilitou o domínio de cinco idiomas, por meio dos quais se comunicava, lia e escrevia.

7 Participaram da Sociedade Symphonica de São Paulo Olívia Guedes Penteadó, Isabel von Ihering, Antonieta Rudge, Agostino Cantù, Fúrio Franceschini, Mário de Andrade e Antônio Leal de Sá Pereira.

## 1932-1947: Liddy Chiaffarelli Mignone e a cidade do Rio de Janeiro

Em 1933, Mignone transferiu-se para o Rio de Janeiro e passou a viver com Francisco Mignone, compositor e, como ela se refere a ele nas cartas escritas para Mário de Andrade, seu companheiro de vida (Rocha, 2012). Iniciou, então, uma profícua carreira como professora de música.

Além das aulas de canto e piano, que sempre ministrou ao longo de sua vida, um primeiro trabalho se destacou em sua carreira profissional: **o curso de Iniciação Musical**. Ao falarmos dessa fase, é impossível não mencionarmos a parceria com seu amigo, o professor de piano Antônio Leal de Sá Pereira. Mignone frequentou as aulas de Pedagogia Musical ministradas pelo educador bahiano e, quando Oscar Lorenzo Fernández ofereceu espaço no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) para a criação do curso, os dois inseriram a novidade com grande sucesso.

Em 1937, o curso de Iniciação Musical foi criado no CBM como uma metodologia de ensino fundamentada na proposta do músico e professor suíço Émile Jaques-Dalcroze. Alguns fundamentos pedagógicos musicais do método do músico suíço se mantiveram, tais como:

♪ um apurado trabalho de acuidade auditiva e consciência sonora;

♪ atividades lúdicas, com movimentação, oferecendo ao aluno a possibilidade de realizar uma representação corporal dos elementos musicais;

♪ a improvisação como processo criativo.

Os exercícios propostos por Dalcroze e o repertório utilizado foram adaptados, principalmente no que se refere à utilização de canções folclóricas e brinquedos cantados brasileiros e de músicas compostas para crianças por compositores modernistas, tais como Lorenzo Fernández, Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Camargo Guarnieri, entre outros.

Sá Pereira trabalhou junto com Mignone por apenas um ano. Em 1938, o educador assumiu, por meio de concurso público, o cargo de professor na Escola Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1939, o compositor, já como diretor da Escola Nacional de Música<sup>8</sup>, implantou a Iniciação Musical na modalidade de curso de extensão, com a assistência de Nayde Jaguaribe de Alencar Sá Pereira, que também desenvolveu importante trabalho na musicalização de crianças e formação de professores<sup>9</sup>. Com o tempo,

8 O Instituto Nacional de Música foi criado em 1840 com a denominação de Conservatório de Música. Em 1890, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Música; em 1937, de Escola Nacional de Música, e, em 1966, recebeu a atual denominação de Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

9 Veja a análise sobre a Iniciação Musical criada por Antônio Leal de Sá Pereira na Escola Nacional de Música no Capítulo 2 deste mesmo livro.

os cursos de Iniciação Musical ministrados pelas duas educadoras, Liddy Mignone e Nayde Sá Pereira, foram ganhando características diferentes, pois elas imprimiram marcas pessoais a seus trabalhos.

O curso de Iniciação Musical desenvolvido por Mignone foi incorporando, no decorrer de sua trajetória, contribuições de diversos autores que eram contemporâneos da educadora, como Edgar Willems, Carl Orff<sup>10</sup>, Maurice Chevais, e se adaptando à clientela que vinha para as aulas e aos espaços que ofereciam o curso. Havia jovens com deficiências<sup>11</sup> entre os alunos matriculados nas turmas, ou seja, na década de 1930, a educadora já realizava ações de integração de tais crianças à escola, uma atuação que hoje denominamos de *educação inclusiva*. Criava-se, assim, uma demanda para a formação de professores que pudessem atender a esses alunos.

## 1948-1962: Liddy Chiaffarelli Mignone entre Rio de Janeiro e São Paulo

Muitos músicos passam pela experiência de conciliar a atividade de intérprete, compositor ou regente com atividades pedagógicas, transmitindo seus

10 Sobre os músicos-pedagogos Edgar Willems e Carl Orff, veja: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).

11 Faço aqui a opção pela terminologia *pessoas com deficiência*, embasada na Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) n. 1, de 15 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/sobre-o-conade/regimento-interno>>. Acesso em: 1º abr. 2015.



conhecimentos e contribuindo para a formação de outros profissionais. A vivência em um lar de músicos proporcionou sólida formação a Mignone, que acumulou conhecimentos e pôde aplicá-los nos projetos que desenvolveu. Além dos estudos que realizou com seu pai, a educadora o observou ensinando, conheceu seu método, bem como estratégias, recursos, atitudes e técnicas do formador musical. A musicista pôde compará-los com os de outros professores que frequentaram sua casa e teve oportunidade de experimentar suas próprias ideias como assistente de Luigi Chiaffarelli. Por meio da ação de observação, do estudo, da comparação, da reflexão e da própria prática, tornou-se professora. Da mesma forma, empenhou-se em formar muitos professores.

No CBM, o sucesso do curso de Iniciação Musical e a grande frequência de alunos gerou a necessidade de especialização de professores. Em 1948, Mignone criou na instituição o curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical e o de Especialização para Professores de Piano. O modelo de formação de professores adotado nesses cursos muito se diferenciava de outros métodos da época, inclusive no que se refere à formação continuada dos profissionais, como você poderá ver adiante. Os professores egressos foram requisitados por diferentes instituições, tais como jardins de infância, escolas primárias, escolas de música, assim como por espaços que atendiam a pessoas com necessidades específicas (hospitais para tuberculosos, hospitais psiquiátricos, entre outros).

A diversidade de atuações criou demandas diferenciadas e um ambiente propício para a implantação, anos após a morte de Mignone, em 1962, do curso de Musicoterapia no CBM<sup>12</sup>. Muitas de suas alunas seguiram carreiras como musicoterapeutas em diferentes instituições. A amizade com a médica psiquiatra Nise da Silveira, que desenvolveu relevante trabalho na recuperação de pacientes pela expressão artística, foi importante para os trabalhos que Mignone produziu nessa área. Ela orientou a fase inicial das atividades musicais com pacientes do Centro Psiquiátrico Pedro II, hoje denominado Instituto Municipal Nise da Silveira.

Nesse mesmo período, Mignone conheceu Augusto Rodrigues, divulgador do pensamento de Herbert Read, fundador da Escolinha de Artes do Brasil. Com ele, ampliou sua atuação, incorporando aos cursos que ministrava outras ideias sobre a criação artística e a arte-educação. No ano de 1950, motivada por questionamentos que o trabalho desenvolvido pelo artista plástico lhe provocou, a educadora criou o Centro para o Estudo da Iniciação Musical da Criança com um grupo de professoras recém-formadas, que continuaram os trabalhos da educadora sob sua orientação. As profissionais organizavam cursos, palestras, biblioteca e festivais e se reuniam sempre na primeira sexta-feira de cada mês. Estudavam psicologia com

<sup>12</sup> O primeiro curso de Musicoterapia do Brasil foi criado no CBM por Cecília Conde, em 1972.

Noemy Silveira Rudolfer e Cinira Menezes, além de fundamentos das diferentes manifestações artísticas. Com os estudos realizados, elaboraram novos programas de curso adequando a Iniciação Musical para aplicação em jardins de infância, em parques infantis, em estabelecimentos que atendiam crianças com necessidades específicas e em escolas primárias (Mignone, 1955, p. 69).

Na década de 1950, o curso de formação de professores de Iniciação Musical foi levado para a cidade de São Paulo e oferecido pelo Conservatório do Jardim América, sob a direção de Lázara Leão Wey. As aulas aconteciam na Sala Schwartzmam e na Faculdade de Artes Santa Marcelina. Esse curso foi responsável pela formação de muitos professores de música do Estado de São Paulo, fato que representou um fator multiplicador de divulgação das ideias propostas pela educadora.

Mignone viajava frequentemente para a cidade de São Paulo, a fim de ministrar aulas e rever seus familiares. Na manhã de 26 de novembro de 1962, o avião em que viajava, retornando da capital paulistana para o Rio de Janeiro, se chocou no ar com outro avião, comovendo o meio musical paulista e carioca.

### 3.2.1 Produção musical e pedagógica

A atuação de Mignone como cantora e pianista está documentada nos programas dos concertos organizados por Luigi Chiaffarelli e Agostinho Cantù em diversos espaços da cidade de São Paulo. No repertório

Figura 3.2 – Liddy Chiaffarelli Mignone e Heitor Villa-Lobos (década de 1950)



Crédito: Acervo fotográfico do CBM-CEU



cantado, há estreias de músicas compostas especialmente para ela por músicos brasileiros como Carlos Gomes, Agostino Cantù, Francisco Mignone, Alberto Nepomuceno, Francisco Braga, Henrique Oswald, nas línguas francesa, italiana e alemã.

Mignone publicou dois livros destinados a professores de música. Em 1947, pela Edições Tupy, escreveu *Iniciação Musical: treinos de ouvido, ritmo e leitura*, em coautoria com Marina Lorenzo Fernández, filha do compositor Lorenzo Fernández e aluna de piano e assistente da educadora paulista nas turmas de Iniciação Musical. O segundo livro, *Guia para professoras de recreação musical*, foi publicado pela Editora Ricordi Brasileira, em 1961, com a colaboração de Anamaria Pinto Fonseca, Cecília Conde, Elizah Penna Augusto da Silva, Marina Neves Espanha, suas alunas e participantes do Centro de Estudos. Ambos as obras foram estruturadas em torno da descrição das atividades realizadas com as crianças, de prescrições para uma boa atuação dos professores, de pressupostos teóricos que embasam a metodologia e reflexões sobre diversos temas relacionados ao ensino de música para crianças. Além desses materiais mais divulgados, Mignone também escreveu em periódicos como a *Revista do CBM* e o *Boletim da Associação Brasileira de Recreação*.

A educadora compôs músicas dedicadas às crianças e iniciantes no aprendizado do piano com temática infantil. As primeiras são datadas de 1942, com os títulos “Chiquinho, o implicante”,

“Neco, o portuguezinho”, “Zequinha, o dançarino”, “Joãozinho, o forçado”, “Toninho, o gozado”, “Zico e Pedro, os dois teimosos” e “Quinzinho valsando”. Em 1951, Mignone compôs uma suíte, também para piano, constituída por quatro peças (I – Pierrozinho triste, II – As costureirinhas, III – Acalanto do indiozinho e IV – Dia de férias). Além dessas composições, realizou revisões em partituras para piano, também destinadas ao ensino inicial de piano.

Outras produções importantes foram os programas de rádio e televisão apresentados por Mignone. Na década de 1950, à convite de Guilherme Figueiredo, diretor da TV Tupi, a educadora apresentou um programa para crianças que era levado ao ar pela manhã, com duração de meia hora. O programa, denominado *Escolinha Dó – Ré – Mi*, exibia atividades do curso de Iniciação Musical realizadas com crianças e apresentações musicais de grupos escolares. Durante a década de 1960, a Iniciação Musical ainda participava da programação com suas alunas Cecília Conde e Elizah Penna na TV Tupi, e, na TV Globo, com Cecília Conde e Leatrice Paiva. Cecília Conde também foi parceira de Mignone em programas de rádio que tinham um cunho mais pedagógico e eram dirigidos a educadores e a pessoas que trabalhassem com crianças.

# Proposta pedagógica

## 3.3 Iniciação Musical e formação de professores

“Quanto mais seguras estivermos, mais saberemos brincar espontaneamente com as crianças e nos divertir tanto quanto elas” (Mignone, 1957b, p. 12). Essas não foram meras palavras de efeito, pois sintetizam a forma como a própria Liddy Mignone conduziu sua prática pedagógica, seu relacionamento com crianças e com as futuras professoras para as quais lecionou.

No curso de Iniciação Musical, “o professor ensina menos e o aluno aprende mais, porque aprende pelo interesse despertado, que traz consigo a observação, o desejo de conhecer, de descobrir, de agir”<sup>13</sup>. Tendo tal afirmação em mente, Mignone estava convencida de que o professor necessitava de uma boa formação profissional para desempenhar suas funções.

### 3.3.1 O curso de Iniciação Musical

A Iniciação Musical era um curso destinado a crianças entre 5 e 6 anos, que começavam seus estudos musicais. Surgiu como alternativa para atender a

especificidades que o aprendizado da música nessa fase da infância demanda. Mignone enfatizava alguns pontos importantes em sua proposta no que se refere ao desenvolvimento de saberes apreendidos pelo sentido da audição, pela percepção do ritmo musical e pela consciência de relações sonoras na música, por considerar básicos tais fatores para a formação do músico e de qualquer um que estivesse em contato com a música (Mignone, s.d. (a), p. 2).

O curso tinha duração de dois anos, com um encontro semanal. As aulas eram ministradas por dois professores que se revezavam no instrumento acompanhador, em geral o piano, e na orientação dos alunos na aula. O professor conduzia as atividades tocando músicas e fazendo interferências com melodias, improvisações musicais, músicas com variações de andamento, dinâmica, estimulando o aluno a participar da aula de forma espontânea. Assim, a criança poderia expressar sua musicalidade e adquirir novos conhecimentos.

“Quanto mais seguras estivermos, mais saberemos brincar espontaneamente com as crianças e nos divertir tanto quanto elas” (Mignone, 1957b, p. 12).

No curso de Iniciação Musical, “o professor ensina menos e o aluno aprende mais, porque aprende pelo interesse despertado, que traz consigo a observação, o desejo de conhecer, de descobrir, de agir.”

<sup>13</sup> Manuscrito, sem título e não datado, arquivado no Acervo Liddy Chiaffarelli Mignone (CBM-CEU).



As atividades do curso de Iniciação Musical deveriam ser desenvolvidas partindo “do conhecido para o desconhecido” (Mignone, 1957a, p. 7). Para tanto, as professoras contavam com os seguintes recursos: repertório do cancionário infantil, marchas, cirandas e danças. O uso de repertório conhecido pelo aluno era considerado um facilitador para o bom início de atividades, pois assim o estudante se identificava e o professor poderia acrescentar desafios, fosse em relação à movimentação corporal ou ao uso dos instrumentos que acompanhavam o canto.

O tempo de duração de cada atividade deveria ser adequado ao nível dos alunos, enquanto a variedade garantiria a atenção e o interesse. O importante era que as atividades fossem planejadas de maneira gradativa, partindo do conceito mais simples para o mais complexo, trabalhando a precisão e representação corporal rítmica, a afinação do canto e do instrumento, o reconhecimento auditivo de elementos musicais, a improvisação e a criação musical, para só então trabalhar a representação gráfica.

Mignone expressa com objetividade e com um vocabulário próprio de seu tempo os fundamentos da Iniciação Musical: “do fácil para o difícil; do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato; do exemplo para a regra; do princípio para a conclusão” (Mignone; Fernández, 1947, p. 3).

Os recursos dos quais o curso dispunha eram os seguintes:

- ♪ um instrumento harmônico-melódio para acompanhamento das aulas;
- ♪ instrumentos de percussão para compor uma bandinha rítmica;
- ♪ cartões de papelão em tamanho proporcional com figuras de ritmo;
- ♪ cartões com notas musicais escritas em pentagrama;
- ♪ quadro negro com pentagrama;
- ♪ “Escada do Pintor”, que facilitava o trabalho com as relações intervalares entre sons e as escalas maiores e menores.

Como continuidade dos dois anos de Iniciação Musical, o CBM oferecia o curso Pré-Teórico, que também objetivava ensinar a leitura e a escrita musical de forma lúdica e criativa para a criança.

### 3.3.2 O método de Iniciação Musical

O método de Iniciação Musical é constituído por três tipos de atividades: o **brinquedo**, o **jogo** e o **trabalho**, concebidos com uma gradação crescente de complexidade no trabalho com parâmetros do som, duração proporcional de sons e silêncios, diferentes andamentos, dinâmica musical, gêneros musicais, escalas e tonalidades maiores e menores, entre outros conteúdos.

Na visão adotada por Mignone, o **brinquedo** é uma atividade lúdica e o movimento é base para uma experiência da qual os alunos participam de forma espontânea e livre. Assim, o conhecimento é apreendido pela percepção das sensações provocadas por ações. As atividades têm como objetivo estimular a fantasia e a expressão por meio dos recursos de que cada um dispõe naturalmente, ou seja, os alunos devem brincar com a música.

Nessa fase inicial, denominada *recreação*, as crianças devem participar de cirandas, danças, marchas, dramatizações e atividades com brinquedos cantados. O brinquedo pode ser planejado para intercalar uma atividade que exija mais atenção e esforço, de modo que os alunos experimentem um momento de recreação e, assim, fiquem mais relaxados e facilmente motivados para retomar uma atividade de maior complexidade.

O **jogo** é uma atividade que envolve certo grau de elaboração e representação mental dos elementos trabalhados no brinquedo. As regras a serem seguidas têm uma complexidade maior que a verificada no brinquedo. Mignone propõe alguns jogos de ritmo e som com movimentos do corpo, uso de instrumentos de percussão e outros materiais, como uma bola que é passada de criança para criança em determinado tempo e ritmo ou de forma que cada aluno cante uma melodia ou um som ao receber a bola.

O **trabalho** é a fase de representação simbólica dos elementos conhecidos por meio do brinquedo e

do jogo. Para essa fase, não se faz uso de folhas para escrita e leitura, cadernos ou métodos. Utiliza-se o que Mignone denominava de “caixinha”<sup>14</sup>, ou seja, uma caixa de qualquer tipo (papelão, plástico, metal) que possibilite armazenar o material a ser manipulado pelas crianças com registro das figuras de ritmo. Nela ficam guardados diversos cartões de papelão<sup>15</sup>, cada um com desenhos das figuras de ritmo ou de notas musicais.

Os cartões que contêm as figuras de ritmo têm a função de estimular a criança a relacionar o tamanho e a forma geométrica do cartão, bem como o registro da figura de ritmo/silêncio e a duração proporcional de tempo do som/silêncio representado por cada símbolo. Os cartões com o desenho das figuras de ritmo de som (semibreve, mínima, semínima etc., no anverso do cartão) e de silêncio (respectivas pausas no verso do cartão) devem ser confeccionados com tamanhos proporcionais. Por exemplo: se os cartões com o desenho da semibreve e sua pausa forem confeccionados em forma de um quadrado com 20 cm

Mignone expressa com objetividade e com um vocabulário próprio de seu tempo os fundamentos da Iniciação Musical: “do fácil para o difícil; do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato; do exemplo para a regra; do princípio para a conclusão” (Mignone; Fernández, 1947, p. 3).

<sup>14</sup> Infelizmente, até as últimas pesquisas realizadas, não foi encontrado nenhum material desse tipo utilizado por Mignone e suas alunas nas aulas das décadas de 1930, 1940 e 1950; dispomos apenas de descrições e desenhos em suas publicações, manuscritos e em depoimentos orais.

<sup>15</sup> Esse material, com desenho das figuras de ritmo, também era confeccionado com madeira, sempre guardando as mesmas características quanto à forma e ao tamanho.



cada lado, o cartão que contiver a representação da mínima deve ser confeccionado em formato de retângulo (20 cm x 10 cm), como se cortasse ao meio um cartão correspondente à semibreve. Juntado, lado a lado, dois cartões com o desenho de mínima, eles teriam exatamente o mesmo formato e tamanho que um cartão com a semibreve. Os demais cartões são confeccionados seguindo o mesmo raciocínio.

Esse material possibilita diversas atividades de leitura e representação de melodias e sequências rítmicas. Ao ouvir uma sequência rítmica executada por um colega ou pelo professor, as crianças da turma alinham os cartões para representar o que foi tocado com as figuras de ritmo adequadas.

O curso de Iniciação Musical também propõe a prática musical com canto e *performance* de instrumentos de percussão no que é denominado *bandinha rítmica*. Essa atividade atende aos mesmos critérios das demais atividades musicais, ou seja, deve ser trabalhada como um brinquedo, um jogo e um trabalho, utilizando diferentes formas de registro escrito.

Primeiramente, essa atividade deve ser realizada em caráter de **recreação**, sem um arranjo fixo, de forma que as crianças possam expressar livremente como sentem a música. Ao professor, cabe observar e motivar variadas escolhas de instrumentos musicais para cada aluno. Mignone recomendava que o professor deveria estar atento para poder estimular a

sintonia rítmica de cada *performance* com a música proposta, de forma que as crianças pudessem estabelecer relações entre seu instrumento, o instrumento de seu colega, a música tocada pelo piano, o instrumento acompanhador ou o canto do grupo. É importante estimular os alunos a ouvir com atenção direcionada ao grupo, a si mesmos e ao colega ao lado.

Em uma segunda etapa, o professor propõe jogos com um grau maior de complexidade para o uso dos instrumentos e os ritmos a serem tocados. No estágio de trabalho, a bandinha executa arranjos mais complexos e utiliza diferentes tipos de partituras. Mignone sugere uma partitura com as palavras da canção e símbolos que representam os ritmos de cada instrumento, partituras apenas com os símbolos musicais dos ritmos e partituras contendo também a grafia da melodia a ser cantada ou tocada por instrumento melódico.

### 3.3.3 Curso de especialização para professores de Iniciação Musical

O curso de especialização para professores de Iniciação Musical<sup>16</sup> tinha duração de dois anos e contava com aulas teóricas, estágio supervisionado

<sup>16</sup> Mignone criou também um curso de especialização para professores de piano com características muito parecidas, no que concerne à duração do curso, às aulas teóricas sobre psicologia do aprendizado, psicologia da criança, técnicas e métodos de ensino do piano, estágio supervisionado, redação e defesa de tese. Na Biblioteca do Centro Cultural Amália Conde, no CBM-CEU, é possível ter acesso aos trabalhos defendidos pelos alunos desse curso.

nas turmas desde o primeiro ano, uma aula pública e a defesa de uma tese para banca de cinco professores.

As aulas teóricas versavam sobre pedagogia geral, psicologia, iniciação musical e história da educação, que incluía o histórico sobre a iniciação musical. Eram abordados aspectos relativos a conceituações, metodologias, etapas do desenvolvimento psicológico da criança, psicologia do ensino e aprendizagem, além do estudo específico da metodologia de ensino da música.

Era importante fornecer condições para que o professor soubesse estimular, orientar, propor atividades nas quais os alunos pudessem participar com “interesse e alegria” (Mignone, 1957c, p. 7). O aluno era o foco do processo educativo, inclusive na formação do educador.

Os estágios eram obrigatórios desde o início do curso e os futuros professores eram orientados a observar a conduta das professoras e o envolvimento e desempenho dos alunos. Desenvolver a habilidade de observação era um fator considerado um fator importante para a prática pedagógica.

Como as aulas de Iniciação Musical eram oferecidas tendo uma dupla de professores, Mignone estimulava o aprendizado de trabalho em equipe, pois o bom entrosamento era fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Durante o segundo

ano, o futuro professor deveria redigir uma tese<sup>17</sup>, que era apresentada e defendida para uma banca de cinco professores. Ao final do curso, eram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, como uma prova escrita sobre as matérias teóricas e uma aula pública de Iniciação Musical, da qual participavam as crianças que estudavam no CBM.

Outro aspecto valorizado pela educadora musical era a **atitude do professor**. Ao profissional cabia acolher a manifestação dos alunos, observá-los atentamente para perceber suas potencialidades, dificuldades e oferecer alternativas para o avanço do seu desempenho e de suas descobertas. Esse era, inclusive, um dos temas abordados nas provas escritas, nas quais sempre constavam questões sobre a atitude, a função e a responsabilidade da atuação do professor para a formação musical e psicológica dos alunos.

Essa preocupação revela um modelo de profissional que se delineava no período e um novo perfil de professor que tivesse o aluno como principal agente do processo educativo e não minimizasse a importância da atuação no processo pedagógico. Muito pelo contrário, esse profissional deveria ser muito bem qualificado para o desempenho adequado de sua função, estimulando os alunos no aprendizado e no fazer musical.

<sup>17</sup> Na época, esse trabalho acadêmico era denominado *tese*, mas, apesar da defesa para uma banca de cinco professores, nos moldes dos trabalhos científicos atuais, hoje seria denominado *trabalho monográfico*, principalmente pela sua extensão e menor grau de aprofundamento, o que, em minha opinião, não minimiza a qualidade e importância desse tipo de trabalho na formação do professor da época.



# Sala de aula

## 3.4 Brinquedo, jogo e trabalho

Muitas são as atividades descritas por Mignone em seus manuscritos e impressos para as aulas de Iniciação Musical em turmas de crianças com média de idade entre 5 e 6 anos. Trazemos aqui alguns exemplos a serem utilizados em sala de aula e adaptados pelos professores em suas práticas educativas, dependendo das situações em que se encontrem.

### Brinquedo

1. Toque músicas do repertório do cancionário infantil variando em andamento, intensidade, altura, dinâmica e agógica. Os alunos devem movimentar-se livremente, expressando o que ouvem com o corpo. A música pode ser tocada com variações apenas de um elemento ou andamento, ou pela combinação de vários elementos, intensidade e região aguda ou grave, por exemplo.
2. Outra atividade pode ser realizada em grupos. Peça para que a turma se divida em um ou mais grupos, cada um identificado com uma música ou sequência rítmica tocada em um instrumento de percussão. Instrua cada grupo a se movimentar apenas no momento em que

ouvir sua respectiva música. Enquanto isso, os outros alunos devem aguardar e ouvir a sua música para, então, executar movimentos.

3. **Trenzinho:** brinquedo por meio do qual os alunos devem imitar os movimentos e sonoridades desse meio de transporte com sons emitidos pelo corpo, acelerando e diminuindo o andamento, por exemplo, movendo-se livremente de acordo com os efeitos sonoros executados ao piano.

### Jogo

1. **Jogo com os Pezinhos:** peça para que os alunos formem uma roda, sentados ou em pé, com as mãos na cintura ou apoiadas no chão. Toque uma sequência rítmica ou uma música ao piano; as crianças devem ouvir e identificar os compassos, fazendo movimentos com os pés. Por exemplo: em uma música de compasso binário, a criança deve bater com a ponta do pé no chão junto com o tempo 1 e voltar tocando o calcanhar no chão no tempo 2. Para músicas em compasso ternário, deve bater a ponta do pé à frente no tempo 1, ao lado no tempo 2 e voltar para a mesma posição tocando o calcanhar no chão no tempo 3. Para músicas em compasso quaternário, deve bater a ponta do pé à

frente no tempo 1, um pouco ao lado no tempo 2, mais ao lado no tempo 3 e voltar à posição inicial tocando o calcanhar no chão no tempo 4. Os alunos podem alternar um compasso com o pé esquerdo e outro compasso com o pé direito ou criar um movimento que expresse o peso do tempo 1 e as diferenças em relação aos demais tempos dos compassos.

2. **Jogo das Quatro Meninas(os):** instrua os alunos a darem quatro passos curtos quando você tocar quatro notas ao piano com duração da pulsação (representando a duração de quatro semínimas). Quando soarem duas notas, cada uma com duração de duas pulsações (representando a duração de duas mínimas), as crianças devem dar dois passos mais longos com a duração adequada. Quando as crianças ouvirem uma nota com duração de quatro pulsações (representando a duração de uma semibreve), elas devem dar um passo bem longo com duração adequada à nota tocada. Podem ser feitas diversas combinações com variadas durações de som e silêncio. As pausas podem ser representadas corporalmente com o dobrar de um joelho para cada intervalo. A atividade pode ser feita simultaneamente junto com o piano – as crianças podem reagir às variações que você reproduzir, ou de forma que os alunos ouçam primeiro toda a sequência e se movimentem em seguida.

Em uma segunda etapa, a atividade deve ser realizada, preferencialmente, em grupos de quatro alunos. Bata palmas ou toque notas em instrumento melódico que prolongue o som (piano ou flauta), alternando a representação das diferentes figuras de ritmo trabalhadas (semínima, mínima e semibreve). Os alunos, ao ouvirem quatro palmas seguidas na duração da pulsação, devem se posicionar lado a lado (representação da semínima). Ao ouvirem palmas no primeiro e terceiro tempo (representação da mínima), devem se posicionar em grupos de dois, um na frente do outro. Ao ouvirem palmas no primeiro tempo, os quatro alunos devem se posicionar em uma fila, um atrás do outro.

3. **“Escada do Pintor”:** jogo que utiliza uma escada colocada no chão, de forma plana, para que a criança possa caminhar colocando o pé em cada um dos degraus, que podem ser de madeira ou papel-cartão. Cada degrau representa um grau da escala. O espaçamento entre cada um deles equivale às distâncias de tom e semitom da escala (o espaço entre os degraus que corresponde ao Mi-Fá e ao Si-Dó devem ser proporcionalmente menores). Toque cada nota da escala de Dó Maior – os alunos devem caminhar pela escala andando no degrau correspondente a cada grau. Inicialmente, combine fragmentos em graus conjuntos e depois utilize melodias com graus disjuntos.



## Trabalho

É na fase do trabalho que a criança passa a realizar diversas atividades de associação entre os elementos musicais já trabalhados e a representação com os símbolos musicais respectivos à escrita das durações e alturas dos sons. Para tanto, utiliza-se o material da **caixinha**, conforme descrito anteriormente na Seção 3.3.2, com os cartões de tamanho proporcional para as figuras de ritmo e som e cartões com notas musicais. Quando os alunos ouvirem determinado som, devem selecionar o cartão adequado.

Execute sequências rítmicas com valores iguais e combinações variadas. Após os alunos comporem a sequência de cartões registrando o ritmo tocado, registre no quadro a frase rítmica. Em continuação, toque para que, em seguida, os alunos ouçam e identifiquem qual frase está registrada.

1. **Jogo das Quatro Meninas(os):** depois de efetuada a atividade descrita na fase de jogo, os alunos podem realizar essa etapa. Enquanto as crianças estão alinhadas conforme as figuras de ritmo executadas, outro aluno da turma deve pegar os cartões com as figuras desenhadas e entregá-las para as respectivas crianças alinhadas.
2. **“Escada do Pintor”:** peça para que uma criança ande sobre a escada ao ouvir o som de cada nota da escala e outra criança a acompanhe, apontando a nota correspondente à que está escrita no quadro. A atividade deve ser iniciada pelos graus conjuntos, para depois variar com graus disjuntos. Para manter o interesse da turma, varie as duplas de alunos e peça para que a turma acompanhe, verificando se a dupla está realizando a atividade adequadamente. A mesma atividade pode ser realizada por meio da utilização dos cartões da **caixinha**. Quando o piano soar a nota correspondente ao grau da escala musical, a criança deve levar o cartão da nota correspondente para a criança que está se posicionando sobre o degrau.

## Para saber mais

- FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GREIF, E. L. **Do funcional ao expressivo: uma abordagem filosófica à pedagogia em música no século XX**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música – CEU, Rio de Janeiro, 1994.
- MIGNONE, L. Ensaio sobre a importância da música na vida de toda criança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARTE, 1., 1958, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre, 1958.
- \_\_\_\_\_. Música e educação. **Boletim da Associação Brasileira de Recreação**. Rio de Janeiro, ano II, n. 7, jan./fev./mar., 1963.
- PAZ, E. A. **Pedagogia brasileira no século XX: metodologias e tendências**. 2. ed. rev. e aum. Brasília: Musimed, 2013.
- ROCHA, I. de A. **Liddy Chiaffarelli Mignone: reconstruindo sua trajetória**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Queridíssimo Ti-Mário!”: cerimonial epistolar na correspondência ativa de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. **Revista Pesquisa e Música**. Rio de Janeiro, v. 7. p. 63-83, 2007.
- WEY, L. L. Liddy Chiaffarelli Mignone: sinônimo de “Iniciação Musical”. **O Guarany**: Publicação do Centro Acadêmico “Samuel Arcaño” – Órgão dos Alunos do Conservatório Musical do Jardim América. São Paulo, ano III, n. 16, p. 1, out./nov. 1958.

## CDs

- MIGNONE, F. **Descobrimos tesouros**: obras de Francisco Mignone. Maria Josephina Mignone (piano). Rio de Janeiro: Mignone Records, 1999.
- MIGNONE, F. **Tesouros**: obras de Francisco Mignone. Maria Josephina (piano). Rio de Janeiro: Mignone Records, 2003.

## Referências

- CHIAFFARELLI, L.; FERNÂNDEZ, M. L. **Iniciação Musical**: treinos de ouvido, ritmo e leitura. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.
- CLAPARÈDE, E. A educação funcional. 2. ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1940.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical).
- MIGNONE, L. C. **Curso de formação de professores de Iniciação Musical**: Aula II. Acervo Liddy Mignone, CBM, Rio de Janeiro, 1957a. (Cópia datilografada).
- \_\_\_\_\_. **Curso de formação de professores de Iniciação Musical**: Aula V. Acervo Liddy Mignone, CBM, Rio de Janeiro, 1957b. [Cópia datilografada].
- \_\_\_\_\_. **Curso de formação de professores de Iniciação Musical**: Aula VIII. Acervo Liddy Mignone, CBM, Rio de Janeiro, 1957c. [Cópia datilografada].
- \_\_\_\_\_. **Curso de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música**. Acervo Liddy Mignone, CBM, Rio de Janeiro, [s.d.] (a). (Cópia datilografada).
- \_\_\_\_\_. Despertando o prazer musical nas crianças. **Revista CBM**. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, jan./fev./mar., 1956.
- \_\_\_\_\_. **Guia para o professor de recreação musical**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.
- \_\_\_\_\_. **Iniciação Musical**. Acervo Liddy Mignone, CBM, Rio de Janeiro, [s.d.] (b). (Cópia datilografada).
- \_\_\_\_\_. O que foi e o que é um curso de Iniciação Musical Infantil do Conservatório Brasileiro de Música. **Revista CBM**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, out./nov./dez., 1955.



## Gazzi Galvão de Sá: educador musical e inovador do movimento de musicalização na Paraíba



Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres

MIGNONE, L. C.; FERNÁNDEZ, M. **Iniciação Musical**: treinos de ouvido, ritmo e leitura. Rio de Janeiro: Edições Tupy, 1947.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (Dir.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil republicano; sociedade e instituições. 3. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1985. Tomo III. v. 2.

ROCHA, I. de A. **Canções de Amigo**: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

\_\_\_\_\_. **Liddy Chiaffarelli Mignone**: reconstruindo sua trajetória. 213 f. (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Pudor ou prudência: contraponto entre o manuscrito e o impresso na escrita de uma educadora musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., **Anais...**, 2005, Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/37In%C3%AAs%20de%20Almeida%20Rocha.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

SIERRA BLAS, V. (Dir.); MARTÍN, M.; MONTEAGUDO, I. (Eds.). **Esos papeles tan llenos de vida**: materiales para el estudio y edición de documentos personales. Girona: CCG Edicions, 2009.



*Dedico este artigo aos meus queridos professores do Centro Educacional de Niterói e educadores musicais Ermano Soares de Sá e Theresia de Oliveira (in memoriam), que, de maneira exemplar, trabalharam, ensinaram e divulgaram o método Gazzi de Sá no ambiente escolar. Agradeço de modo especial aos professores Luiz Carlos Peçanha (RJ) e Luceni Caetano da Silva (PB), educadores musicais e pesquisadores do referido método, pela disponibilidade para compartilhar informações por meio das entrevistas por e-mail, pelas leituras cuidadosas e atentas, pela troca de ideias, pelo envio de materiais e pelas sugestões fundamentais para a construção do capítulo. Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Jusamara Souza pelo empréstimo de materiais e partituras de Gazzi de Sá, e o carinho dos familiares do Professor Gazzi de Sá, na pessoa de sua nora, Prof.<sup>a</sup> Janete Lored de Sá e de seu neto Claudio Lored de Sá, pela autorização para que eu utilizasse as fotos do acervo de família neste artigo e pela acolhida aos meus pedidos.*

**Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Trabalhou durante 12 anos com o método Gazzi de Sá em aulas de música, primeiro como aluna da escola básica do professor Ermano Soares de Sá e, em seguida, como professora de música de turmas dos anos iniciais no Centro Educacional de Niterói. Desde 2008, é professora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista-IPA (Porto Alegre).

## 4.1 Fragmentos do contexto histórico-social

É importante situarmos o contexto histórico e social no qual emergiram as ideias e propostas de Gazzi Galvão de Sá, educador musical engajado, cujo propósito era o de trabalhar com música na escola e com o canto coral. Dentre as pesquisas que trazem cenas da época em que o educador atuou, estão os trabalhos de Luceni Caetano da Silva (2006, 2007), nos quais a autora se concentra nas manifestações musicais da primeira metade do século XX na Paraíba, nas quais Gazzi de Sá teve papel importantíssimo, sendo, dessa maneira, responsável “pelo intenso movimento de canto orfeônico na Paraíba, entre 1930 e 1940 – um projeto criado por Villa Lobos, implantado no país pelo presidente Getúlio Vargas” (Silva, 2007, p. 43), mas pouco conhecido fora dos domínios do Rio de Janeiro.

No mesmo sentido de abordar as contribuições do método de Gazzi de Sá para o movimento de canto orfeônico do Brasil, especificamente durante as décadas na Paraíba citadas no parágrafo anterior, e as suas contribuições para o campo da educação musical no país, compactuamos com as ideias de Silva (2007) quando a autora chama a atenção para o fato de que:

**Figura 4.1** – Villa-Lobos e Arminda sentados à mesa. Da direita para a esquerda, Iberê Gomes Grosso, Ruth Valladares, Arnaldo Estrela, Gazzi de Sá, José Vieira Brandão e Oscar Borgeth



Fonte: Acervo particular da família. Foto disponibilizada por meio do Prof. Luiz Carlos Peçanha (Niterói). Esta foto também consta da obra de Silva (2013b, p. 101, foto 33) com uma legenda com informações sobre os integrantes da Embaixada Artística Educacional em 1940 que esteve no Uruguai e Argentina.



*O Brasil desconhece que houve na Paraíba um forte movimento do canto orfeônico, semelhante ao do Rio de Janeiro. Em nosso Estado, quando se fala no termo "canto orfeônico" pensa-se em Gazzi de Sá, que, infelizmente, é apenas lembrado por uma geração mais antiga.* (Silva, 2007, p. 41)

Dessa maneira, destacamos a importância da apresentação de alguns dos aspectos pedagógico-musicais desse processo de musicalização na escola, pois, de acordo com Gazzi de Sá (1990, p. 18), ela "caminha sempre da experiência com o fato sonoro para a consciência desse fato".

Em sua pesquisa de doutorado sobre as contribuições de Gazzi de Sá no cenário cultural de João Pessoa, Silva (2007) também ressalta que "a SEA<sup>1</sup>, na Paraíba, funciona nos moldes do órgão Sema, no Rio de Janeiro. Os professores na Paraíba eram orientados por Gazzi de Sá, que também preparava os alunos nas escolas e os ajudava nas concentrações orfeônicas [...]" (Silva, 2007, p. 44).

Na revisão de literatura da educação musical no Brasil, encontramos outros trabalhos que fazem referência ao método do educador paraibano, tais como o livro de Ermelinda Paz (2000<sup>2</sup>), Thiago Vaz Cruvinel e Flávio Cardoso Carvalho (2010<sup>2</sup>), entre outros.

1 Para saber mais sobre a obra: PAZ, E. A. **Pedagogia musical brasileira no séc. XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

2 CRUVINEL, T. V.; CARVALHO, F. C. Canto brasileiro: sua presença em periódicos de música. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 4, n. 1, 2010.

#### 4.1.1 Materiais e apontamentos

O livro *Musicalização: método Gazzi de Sá* e a obra *Apontamentos para alunos extraídos do livro "Musicalização"* (s.d.) foram os materiais que subsidiaram a elaboração deste capítulo pelo olhar de uma aluna e posteriormente professora de música da escola de ensino fundamental, que conheceu, aprendeu e trabalhou, entre os anos de 1962 e 1978, na cidade de Niterói (RJ), a pedagogia e o método de educação musical do professor, pianista e compositor Gazzi de Sá.

Destaco ainda a obra *Gazzi de Sá e o prelúdio da educação musical na Paraíba (1930-1950)*, de autoria de Luceni Caetano da Silva (2013b) como uma leitura exemplar que me possibilitou conhecer fatos e rever outros da vida de Gazzi de Sá e da história da música e da expansão musical na Paraíba nas décadas de 1930 a 1950. Silva (2013b, p. 27) chama a atenção em seu livro para o fato de que

*Essa expansão musical é fruto de um trabalho muito bem estruturado por um professor que se responsabilizou, em nosso estado, pelo movimento nacional de música estabelecido no país, inclusive com o ensino obrigatório de música nas escolas, preparando excelentes alunos para ajudá-lo nessa tarefa a fim de dar continuidade aos seus ensinamentos.*

Entre os fundamentos educacionais que embasaram o trabalho do autor nascido em João Pessoa estão a didática e a clareza na organização de propostas

musicais para a sala de aula. Gazzi de Sá afirma que "o sentimento despertado pela vivência do escolar com a música o conduz por etapas à consciência dos elementos nela contidos" (Sá, 1990, p. 18).

Cabe ressaltarmos a importância desse método para o ensino do canto orfeônico em colégios e grupos corais. José Vieira Brandão, pianista, compositor e professor catedrático do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), afirmou que: "De fato, sua técnica de ensino surpreende pela lógica com que explica os fenômenos da formação da consciência de som, ritmo, harmonia, fraseologia etc." (Brandão, citado por Sá, 1990, p. 10). Nesse ponto de nossas considerações, é importante enfatizar que Gazzi de Sá comenta que não tem a pretensão de dar receitas de como lecionar, mas sim de trazer a experiência e, com isso, possibilitar outras formas de "iniciação à leitura e escrita musical" (Sá, 1990, p. 11).

Uma outra contribuição da proposta de Gazzi de Sá é o foco no **uso da voz, no canto e no processo de musicalização**, que proporciona aos alunos um conhecimento de diversos aspectos da música, prescindindo do uso de armadura de clave, clave ou compasso, escolha que possibilita uma independência do fazer musical. O método utiliza a pauta como elemento para a visualização da altura do som, não utilizando clave específica para a fixação dos sons; o educador optou por esse tipo de leitura justamente para facilitar o estudo, com a pauta progressiva até o estabelecimento do pentagrama.

#### 4.1.2 Desenvolvimento do método

Quanto ao desenvolvimento do método de Gazzi de Sá e do canto orfeônico na Paraíba, as pesquisas de Silva (2006, 2007) desvelam que esse movimento foi idealizado em 1932, "ficando sob a responsabilidade do professor Gazzi de Sá elaborar a programação das atividades e encaminhá-las ao setor competente para as providências necessárias" (Silva, 2007, p. 43). Coube, portanto, também ao professor Gazzi de Sá "a criação da SEA, concretizada pela Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935, e mais tarde reorganizada pelo Decreto-Lei nº 961, de 11 de fevereiro de 1938" (Silva, 2007, p. 43).



# Vida e obra

## 4.2 História de vida musical

### 1901-1923: nascimento e escolhas entre a medicina e a música

Em 13 de dezembro de 1901, na antiga Paraíba do Norte, hoje João Pessoa, nasceu Gazzi Galvão de Sá. Estudou violino no Colégio das Neves e, em certa ocasião, pediu a sua irmã, que tocava piano, que lhe ensinasse os fundamentos da clave de Fá e da leitura musical. Ao terminar seus estudos secundários no Colégio Pio X, na Paraíba, transferiu-se para Salvador, onde se matriculou na Faculdade de Medicina, fazendo uma escolha associada a sua vocação, para assim garantir sua ida ao Rio de Janeiro e poder desenvolver seus estudos musicais. Entre os professores com quem estudou quando então se instalou na capital fluminense, estão o professor Oscar Guanabarin.

### 1923-1931: decisões – início como professor de piano

Gazzi de Sá retornou à Paraíba a chamado de seu pai para trabalhar na companhia telefônica da qual era dono e presidente. Meses depois, demitiu-se do “íngrato labor” e assumiu o cargo de professor de

piano, sem a aprovação da família. Após Gazzi de Sá ter iniciado sua carreira nas aulas de piano, o ensino desse instrumento assumiu um caráter de seriedade profissional na Paraíba. Com isso, uma mudança pedagógica e musical ocorreu e logo se divulgou “a novidade”, que incluía as obras de Bach no ensino de piano do estado, como ressalta o musicólogo e professor de História da Música e Prosódia Musical Adhemar Alves da Nóbrega<sup>3</sup>, no Prefácio da obra *Musicalização: método Gazzi de Sá* (1990, p. 5). Em 1926, casou-se com Ambrosina Soares, carinhosamente chamada de “Santinha”, com quem o educador fundou, em 1931, uma escola de música que viria a se tornar a Escola de Música Anthenor Navarro, que existe até os dias de hoje na cidade de João Pessoa (Silva, 2007, p. 47).

Destacamos aqui a relação de Gazzi de Sá com a prática do canto coral e a promoção da primeira audição com os alunos de sua escola em agosto de 1931. A partir dessa data, o educador começou a escrever arranjos sobre motivos nordestinos que tinham uma função didática como repertório coral.

<sup>3</sup> Transcrevo nota explicativa do livro *Musicalização...* (1990, p. 9): “Adhemar Alves da Nóbrega, admirador e ex-aluno de Gazzi de Sá, antes de seu falecimento em 1979 elaborou um prefácio para as Obras Completas de Gazzi de Sá, estruturando-as em seis volumes com a colaboração do amigo Gerardo Parente”.

### 1934-1936: mudança temporária para o Rio de Janeiro e o movimento coral com Villa-Lobos

Gazzi de Sá foi para Rio de Janeiro fazer o curso de Pedagogia “Aperfeiçoamento do Ensino de Canto Orfeônico”, dirigido por Villa-Lobos, e ali fixou residência temporariamente, integrando o Coral de Professores da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema). Em abril de 1936, o músico paraibano criou em sua cidade natal o Coral Villa-Lobos no intento de difundir o canto coral na Paraíba. Esse evento, de acordo com Silva (2007, p. 47), foi um marco fundamental para o desenvolvimento musical da região.

### 1947-1981: mudança definitiva para o Rio de Janeiro

Gazzi de Sá mudou-se definitivamente com a família para o Rio de Janeiro em 1947 e passou a lecionar aulas de piano, tornando-se, assim, professor da Escola Nacional de Teatro e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), onde lecionou Apreciação Musical até o ano de 1964. Durante sete anos, atuou como diretor da Escola Maria José Imperial da União das Operárias de Jesus, quando trabalhou com seu método, estimulando seus alunos a reger coros e a realizar atividades musicais. Em 1952, a Escola de Música Anthenor Navarro foi inaugurada, bem como o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba. Esses anos no Rio de Janeiro, de acordo com a pesquisa de Silva (2007), foram “totalmente dedicados à música, onde desenvolveu seu método de musicalização, foi reconhecido como grande professor e fez muitos amigos” (Silva, 2007, p. 43).

Figura 4.2 – Regência de Gazzi de Sá



Crédito: Acervo pessoal da família



Em entrevista<sup>4</sup> realizada *on-line* em janeiro de 2013, Luceni Silva<sup>5</sup> (2013a) comenta sobre a partida do maestro e professor para o Rio de Janeiro: “a Paraíba ficou sem Gazzi de Sá muito cedo, antes que ele pudesse aprimorar seu método e fixá-lo na Paraíba”. Silva complementa em suas reflexões que, com seu falecimento, Gazzi de Sá “deixou na Paraíba seus alunos(as), principalmente na Escola de Música Anthenor Navarro, que apesar do esforço

4 Roteiro da entrevista com as perguntas enviadas e respondidas por e-mail para os professores Luiz Carlos Peçanha (RJ) e Luceni Caetano da Silva (PB), conforme informações no texto:

1 – Quais aspectos pedagógicos e musicais destacaria no Método de Musicalização de Gazzi de Sá?

2 – Quando teve conhecimento e contato com a Metodologia dele?

3 – Quais foram as contribuições do Método Gazzi de Sá na sua formação musical como professor/a de música e pesquisador/a?

4 – O que comentaria sobre o Método em termos de trabalhar com a educação musical na escola regular?

5 – Que outros comentários gostaria de fazer sobre o Método Gazzi de Sá a partir das suas pesquisas?

Luiz Carlos Franco Peçanha iniciou-se na música como cantor no Coral do Centro Educacional de Niterói (CEN), sob a direção do professor e maestro Ermano Soares de Sá. Formado em licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UniRio) e mestre em Musicologia pela mesma instituição. É professor de Educação Musical e regente coral do Centro Educacional de Niterói, atuando em cursos sobre o Método Gazzi de Sá.

5 Luceni Caetano da Silva é graduada em bacharelado em Música – flauta transversal (1985), especialista em Artes (1997) e doutora em Letras, na área de Literatura e Cultura (2006), todos os títulos obtidos pela Universidade Federal da Paraíba, instituição em que é professora adjunta do Departamento de Música desde 1985. Ensina na extensão, graduação e pós-graduação de Música, é coordenadora do projeto de extensão da Orquestra Sinfônica Jovem da UFPB desde 2000, coordena o grupo de pesquisa Leitura Musical na Paraíba (Lemupa), que desenvolve estudos sobre a história da música e da educação musical da Paraíba das décadas de 1960 a 1990. Tem experiência na área de artes em projeto social, com ênfase em instrumentação musical. Atua principalmente nos seguintes temas: educação musical e história da música da Paraíba com Gazzi de Sá e o canto orfeônico das décadas de 1930 a 1950.

de passar de geração a geração, deve ter havido modificações em seu conteúdo” (Silva, 2013b, p. 1).

#### 4.2.1 Produção musical e pedagógica

Gazzi de Sá, no decorrer de sua trajetória como professor, regente e compositor, deixou um rico acervo musical com composições próprias, como a melodia de “Corre, corre lacoixa” (2ª versão, Rio de Janeiro, 1975), feita com base em uma letra de brincadeira falada do folclore do Nordeste e dedicada a seu filho Ermano Soares de Sá, ou a música “Trem de ferro” (2ª versão, Rio de Janeiro, 1970), que tem como base a letra da poesia homônima de Manuel Bandeira. Essa segunda obra foi dedicada à Professora Theresia Oliveira, educadora musical paraibana e também ex-aluna do professor Gazzi de Sá, que trabalhou e divulgou seu método durante décadas no Centro Educacional de Niterói.

Entre os inúmeros arranjos para corais e grupos vocais com base em melodias do folclore e, principalmente, do folclore nordestino, destacamos algumas peças como “A maré encheu” (dedicada a sua esposa Santinha), “Ó mana deix’eu í, Glória da Lapinha” e “Rosa Amarela”, entre outras, e composições como “O meu engenho é de Humaitá”.

# Proposta pedagógica

## 4.3 Ideias inovadoras e o movimento de canto orfeônico

Entre as ideias inovadoras do método criado por Gazzi de Sá, chama a atenção, no que se refere ao trabalho de musicalização em escolas regulares e ao trabalho em grupos corais, a organização do índice apresentado no material utilizado com uma sequência bem detalhada de cada conteúdo e dos conceitos musicais. Nesse material, os termos são apresentados com uma respectiva explicação e um exemplo de exercício prático musical correspondente a ser desenvolvido com os alunos. Entre os materiais sobre o método, apresentamos também a *Coletânea de solfejos, hinos, canções e cânones*, com exercícios para subsidiar as práticas musicais durante as aulas.

Sobre as considerações do material *Apontamentos para o aluno extraídos do Livro “Musicalização”*, selecionamos a seguinte passagem: “Toda música possui dois elementos principais: **som** e **ritmo**” (Gazzi de Sá, s.d., p. 1, grifo nosso). Já na introdução do seu livro *Musicalização: método Gazzi de Sá* (1990, p. 18), o autor destaca que, “na grafia apresentada ao escolar, os dois elementos formadores da música – som e ritmo – são justapostos para efeito da leitura em separado, de início, fazendo-se a associação posterior à assimilação dos dois elementos”. Entre as muitas contribuições do método, Paz (2013, p. 45) pontua que os exercícios e procedimentos pedagógicos propostos por Gazzi “são mecanismos que visam a facilitar e acelerar a aprendizagem musical de modo interessante”.

Figura 4.3 – Gazzi de Sá com alunos do Seminário Arquidiocesano na Paraíba (1940)



Crédito: Acervo pessoal da família

Figura 4.4 – Capa da obra *Musicalização: método Gazzi de Sá*



Fonte: Acervo pessoal da autora.



Em consonância com esses aspectos do método, apresentamos um excerto da entrevista realizada com Silva (2013a), no qual a autora pontua que, dando continuidade a sua pesquisa sobre a história de Gazzi de Sá:

*Entrevistei algumas alunas dele e elas sempre me falavam que ele tinha um método de ensino fantástico, que não tinha como não aprender música com ele. Tanto é que uma delas ficou tão empolgada contando como ele ensinava que me deu uma aula sobre o ciclo das quintas, demonstrando como ele explicava (no ano da entrevista, ela estava com 76 anos).*

A seguir, trataremos do tema **método de musicalização**.

#### 4.3.1 Organização do método: conteúdos musicais

Um dos materiais organizados com o método de Gazzi de Sá consiste no já citado *Apontamentos para o aluno extraídos do Livro “Musicalização”*, tendo sido utilizado nas aulas de música de uma escola de educação básica na cidade de Niterói.

O referido material era composto de um índice organizado por 36 tópicos, com vários assuntos, iniciando com o ritmo e a tônica, passando pelos temas da divisão da unidade, da prosódia musical, até finalizar com o ritmo, o ponto de aumento e o modo maior – como na série “5\_6\_7\_ (graus com um traço subscrito pertencem à série grave) 1 2 3 4”.

Já na obra *Musicalização: método Gazzi de Sá* (Sá, 1990), o autor apresenta uma sugestão de organização e definição da **unidade de movimento**, que “é alguma coisa semelhante à regularidade do pulsar dos nossos corações, assegurando-nos a vida e também como ela deve ser representada graficamente registrando as nossas emoções” (Sá, 1990, p. 22-23). Essa unidade é representada por uma haste pontuada ou sem ponto, que corresponde à sílaba “tá”. Na obra citada, Gazzi de Sá também aborda diferenças de andamento na unidade de movimento, que poderá ser lento, moderado ou rápido. O assunto é complementado com as questões de acentuação das sílabas, com as unidades leves associadas a um “tá” agudo, e as pesadas, que são representadas por um “tá” grave.

As primeiras páginas do material contêm explicações e exercícios práticos para o aluno fazer logo após a leitura dos trechos e possibilita que a noção de tônica e dominante possa ser trabalhada.

#### 4.3.2 Uma breve visão do material

O livro *Musicalização: método Gazzi de Sá* (Sá, 1990) está organizado em capítulos com conteúdos musicais, exercícios práticos, gráficos e desenhos explicativos. Seguem alguns exemplos a seguir, cujo objetivo consiste em apresentar alguns tópicos desse material, como os conceitos e o uso dos gestos pendulares e circulares:

Quadro 4.1 – Exemplos de conteúdos do método Gazzi de Sá

Capítulos	Conceitos e conteúdos	Comentários
Ritmo	Os gestos: pendular e circular (p. 20 e 21)	Dois gestos pendulares e dois gestos circulares
	Unidade de movimento (semelhante à regularidade do pulsar dos corações) (p. 22)	Lento, moderado ou rápido
	Unidade sempre representada pela sílaba “tá” e por uma figura de haste vertical ou de haste vertical pontuada	Noção de <i>agudo</i> e <i>grave</i>
	Figura da haste vertical e da haste vertical pontuada I. ( <i>tá</i> ) Noção de <i>ársis</i> (como os gregos chamavam a elevação da voz) e <i>tésis</i> (abaixamento da voz).	Apresentação da regularidade, que é uma das condições para a execução das unidades. Uso de sílabas gramaticais. A diferenciação entre <i>tá</i> agudo ou grave, cujo objetivo consiste em fazer com que o aluno, desde o início do processo de musicalização, articule os compassos fazendo o primeiro tempo <b>pesado</b> , em vez de forte; e <b>leve</b> , em vez de fraco.
A função dos sons	Conceito de <i>tônica</i> Graus da escala Escala padrão Fermata sons disjuntos e conjuntos	

Fonte: Sá, 1990, p. 22-23.

No rol dos vários outros aspectos que merecem ser destacados sob o ponto de vista da pedagogia musical desse método e das suas contribuições para o processo de musicalização de alunos na escola regular, Paz (2013) destaca que “o método do paraibano Gazzi de Sá foi por algum tempo o único no Brasil, que **se baseia no sistema relativo**” (Paz, 2013, p. 26, grifo nosso), propiciando, assim, um trabalho sem fixação de notas na clave e trabalhando com graus.



#### 4.4 O método e algumas aplicações práticas

No amplo conjunto das aplicações práticas e na perspectiva de trabalho com o método na escola de educação básica e em aulas de música, ressaltamos aspectos elencados por Luiz Carlos Franco Peçanha<sup>2</sup>, educador musical e maestro que teve contato com o método na escola, ao pontuar que, “com dinamismo, eficiência e extrema profundidade, o desenvolvimento da escrita e leitura musical acontece [...]” para o aluno e possibilita que este seja um “participante ativo em todo o processo de aprendizagem” (Peçanha, 2012).

Em entrevista realizada por *e-mail*, Peçanha (2012) enfatiza que esse trabalho foi “idealizado com o objetivo de facilitar o aprendizado da linguagem musical”. Assim sendo, “o Método de Musicalização Gazzi de Sá, calcado na prática do canto coral, tem como base a simplificação gráfica”.

Sobre a abordagem dos conteúdos no método, Peçanha (2012) enfatiza que “é feita de maneira que a interação professor-aluno se dá de forma natural, fazendo do aluno um participante ativo em todo o processo de aprendizagem”. Destaca ainda que, nesse sentido, o método de Gazzi de Sá foi elaborado com a intenção de viabilizar um trabalho musical “conjunto e integrado à alfabetização, na medida em que os nomes das notas tradicionais são substituídos por números” (Peçanha, 2012), escolha que facilita o aprendizado das crianças que estão em fase de alfabetização, pois os alunos têm de lidar com números que “correspondem aos diferentes graus da escala, e as figuras do ritmo (semínima, breve, colcheia etc.)” (Peçanha, 2012).

#### 4.4.1 Especificidades do método para a prática musical em sala de aula

Destacamos que a prática de cada pequeno exercício com uma série de unidades, ora com o gesto pendular, ora com o circular, já possibilita a fixação dos conceitos teóricos apresentados em *Apontamentos para o aluno extraídos do livro “Musicalização”*, compilados num total de 76 páginas em tamanho de um caderno de música, preenchidas frente e verso, numa mescla de exercícios rítmicos com as sílabas “tá”, para unidades e para a primeira parte dos múltiplos, como os quartos de tempo das unidades, e “ti”, usadas para representar as metades das unidades, por exemplo.

A proposta de usar números para indicar os graus da escala é um dos aspectos principais desse método, pois, dessa maneira, Gazzi de Sá já apresenta o conceito de *tônica* logo nas primeiras páginas e ressalta que os nomes das notas poderiam “ser substituídos por números”, passando, assim, a serem chamados de *graus da escala* e a possibilitar que os alunos tenham a liberdade de trabalhar com diferentes tonalidades. Um dos grandes achados de Gazzi de Sá foi a maneira com a qual as funções tonais são abordadas. Nesse sentido, os termos *apelante* (para os sons de função dominante) e *resolutivo* (para os de função tônica) são bons exemplos.

Para Peçanha (2012):

*A estruturação dos capítulos do Método, alternando o estudo do “ritmo” e do “som”, aliada a uma grafia musical simplificada, faz com que – dependendo da habilidade e competência do professor, obviamente – o estudo se torne cada vez mais prazeroso, lúdico e, ao mesmo tempo, absolutamente consistente, detalhado e profundo.*

Figura 4.5 – Capa da partitura de “Corre, corre lacobia”



Fonte: Partitura impressa da música “Corre, corre lacobia”, do acervo da Profª Jusamara Souza.

Figura 4.6 – Capa da partitura “Ó mana deix’eu í”



Fonte: Partitura impressa da música “Ó Mana deix’eu í”, do Folclore do Nordeste, com harmonização de Gazzi de Sá, João Pessoa (1941), do Acervo pessoal da Profª Jusamara Souza.



Peçanha (2012) explica que conheceu o material quando entrou “para o Coral do Centro Educacional de Niterói (CEN)”, complementando que “o prof. Ermano, meu grande e querido mestre, sempre o utilizava, não só nas aulas de Educação Musical [...], como também nos ensaios do Coral”. Essa afirmação reforça a questão do método para o trabalho com o Hino Nacional Brasileiro, por exemplo, que era solfejado nas aulas com os graus da escala, cantado com a letra e com os nomes das notas, em um exercício musical de precisão rítmica e melódica.

Em outra reflexão, Peçanha (2012), a respeito do método de Gazzi de Sá, traz um comentário da educadora musical paraibana Theresia de Oliveira (1924-2004), ex-aluna do professor, que enfatiza que, “sem alterar nada do rico conteúdo musical (...), [o método de Gazzi de Sá oferecia] ao aluno conhecimento amplo dos mais diversos aspectos da música: ritmo, melodia e harmonia, sem precisar de compasso, clave e armadura” (Peçanha, 2012). Peçanha também ressalta o comentário de Theresia de Oliveira ao pontuar que o repertório utilizado pelo educador paraibano engloba “solfejos de canções folclóricas, cânones e hinos, passando gradativamente às músicas corais de diferentes épocas e estilos” (Peçanha, 2012).

Ainda em relação ao trabalho de Gazzi de Sá, Silva (2007), em artigo sobre o método Gazzi de Sá, ressalta que, “indiscutivelmente, Gazzi de Sá foi um grande educador musical. Infelizmente, a Paraíba não soube compreender a grandiosidade do seu trabalho, deixando que fosse embora um filho da terra que tanto lutou em favor da música no Estado” (Silva, 2007, p. 52).

# Sala de aula

## 4.5 Possibilidades de trabalho na aula de música da escola regular

De que maneira podemos organizar e propor um plano de aula de música para uma turma de escola de ensino fundamental que conta com aulas regulares de música? Com base nessa pergunta, apresentaremos algumas ideias e possibilidades de atividades musicais que podem subsidiar uma aula de música fundamentada no método Gazzi de Sá.

### Articulação de palavras com ritmo e criação musical

- ♪ **Contextualização:** trabalhe com uma turma escolar do ensino fundamental que já tenha aulas de música, na faixa etária entre 7 e 11 anos.
- ♪ **Metodologia e atividade:** organize uma sequência de diversas palavras com duas, três e quatro sílabas. Reúna as palavras formando frases e associe a figuras rítmicas que representem unidades e dobros. A seguir, apresentaremos alguns exemplos retirados e adaptados do livro *Musicalização: método Gazzi de Sá* (Sá, 1990, p. 38-39) para trabalhar com a unidade (U) e dobro (D). Exercícios de adaptação de palavras e de expressões aos ritmos contendo dobros:

1. Marque o ritmo e pronuncie as palavras ao mesmo tempo e em seguida trabalhe em duplas; um colega marca o ritmo e o outro fala. Substitua as palavras por outras escolhidas pela dupla:

U D U U - U U U D  
**A-mál-ga-ma Tro-va vi-são**

2. Coloque ritmos contendo **dobro** nas seguintes palavras:

**Realmente principal tulipa flor**

3. Coloque os ritmos, contendo **dobro**, que correspondam às expressões a seguir:

**Troféu de glória O sibilar dos ventos**

- a) Após essa etapa de associação de palavras e ritmos, realize uma conversa rítmica, um diálogo com ritmos que explorem diferentes sons como os de canetas, palmas abertas, palmas fechadas em concha e palmas com a ponta dos dedos.
- b) Crie um trecho rítmico para trabalhar com os alunos a criação de 8 compassos com 4 tempos cada um (quaternário), explorando as figuras rítmicas de unidades, metades e dobros. Ao terminarem, os alunos podem criar uma letra para esse trecho e dar um título a essa criação, apresentando-a em seguida para os demais colegas da sala.



- c) Enumere os compassos e, após repeti-los várias vezes na sequência, explore a forma canônica com dois grupos de alunos, que devem executá-la, cada equipe começando em momentos diferentes. Enumere as entradas dos grupos e, aproveitando o ensejo, explique o que é um cânone e pergunte se algum aluno lembra de algum exemplo para cantar.
- d) Explore um exercício com solfejo musical. Nesse caso, você deve se perguntar: Qual será o repertório a ser utilizado? Que música e estilos escolher? Uma sugestão: opte por uma melodia conhecida dos alunos e trabalhe com a canção, com os graus e o solfejo. Ao final dessa aula, destaque quais princípios pedagógico musicais do método Gazzi de Sá foram trabalhados nessas atividades musicais. Analise o tipo de avaliação de aprendizado mais adequado para sua turma, ressaltando aspectos como a leitura musical e os exercícios que envolveram ritmo, divisão de tempo e harmonia.

### Trabalhar com os gestos pendular e circular

- ♪ **Turma:** 1º ou 2º ano do ensino fundamental.
- ♪ **Metodologia e atividade:** trabalhar com os gestos **pendular** e **circular**, executando os

movimentos e associando as sílabas juntamente com a realização dos gestos.

1. Quando fizer o gesto **pendular**, pronuncie as sílabas “tá” (dentro) “ti” (fora) algumas vezes para os alunos.
2. Faça o mesmo para o movimento **circular**, desenhando um círculo no ar e repetindo as sílabas “tá-tê-tê”, várias vezes. Conte quantas sílabas os alunos falaram até completarem um círculo completo e explique que a sílaba “tá” deve ser dita sempre que a mão estiver na parte baixa do círculo e que o “tê” e o outro “tê” devem ser ditos durante o restante do círculo. Os gestos **pendular** e **circular** têm a função de fazer com que o aluno, desde o início e de forma lúdica, tenha consciência das divisões binária e ternária, que serão posteriormente chamadas de *compassos simples* e *compostos*, respectivamente.
3. Em uma etapa seguinte, peça para que as crianças se locomovam pela sala enquanto fazem o gesto **circular** ou **pendular** e acompanham diferentes melodias. Você pode usar um repertório variado de músicas folclóricas ou populares, assim como trabalhar com as sugestões de um repertório trazido pelos alunos para essa atividade, viabilizando o trabalho com as divisões binárias e ternárias.

Finalizamos destacando que o método Gazzi de Sá traz importantes contribuições para o campo da educação musical, tanto no que se refere ao fazer musical em aulas de música na escola de educação básica como no campo das graduações em música, seja para as licenciaturas, seja para bacharelados, pois trabalha com conceitos musicais fundamentais, englobando a leitura e escrita musical, o trabalho com um repertório do folclore e a compreensão dos diversos fenômenos musicais. Certamente este capítulo não teve a pretensão de esgotar as abordagens musicais e a riqueza de propostas desse método e, dessa maneira, convida os leitores a buscar outras pesquisas e leituras a respeito do método Gazzi de Sá.

### Para saber mais

Listamos a seguir alguns *links* de textos interessantes, caso você queira aprofundar-se no método Gazzi de Sá e seus desdobramentos:

Artigo que trabalha sobre as questões dos graus das melodias e do ouvido absoluto e faz referência ao método Gazzi de Sá:

GOMES, J. B.; BATALHA, R.; FERNANDES, J. N. **Absolutamente relativo? Relativamente absoluto? Entendendo as notas da melodia.** Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/56>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Para saber mais sobre a divulgação do método Gazzi de Sá no Rio de Janeiro:

INFORMATIVO ELETRÔNICO MENSAL [da] Associação Brasileira de Educação Musical, n. 53, out. 2009. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos\\_2009/informativo\\_53\\_outubro.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2009/informativo_53_outubro.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Para conhecer um plano de aula que faz referência ao método Gazzi de Sá para trabalhos em sala de aula na escola regular:

MASQUIO, L. E. **Música:** introdução à notação gráfica – durações e dinâmicas. 30 ago. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22094>>. Acesso em: 14 abr. 2015.



## Referências

- CAMACHO, V. C. **Júlia Nóbrega**: história de vida de uma professora de piano. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa: Ed. da UFPB, 2012. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.40.pdf)> Acesso em: 14 abr. 2015.
- CRUVINEL, T. V.; CARVALHO, F. C. Canto brasileiro: sua presença em periódicos de música. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/6355/5102>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. rev. e aum. Brasília: MusiMed, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Villa-Lobos e a música popular brasileira**: uma visão sem preconceito. Rio de Janeiro: Eletrobrás, 2004. Disponível em: <[http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/livros/vl\\_e\\_a\\_MPB.pdf](http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/livros/vl_e_a_MPB.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- PEÇANHA, L. C. **Entrevista concedida por e-mail a Maria Cecília Araujo Rodrigues Torres**. Porto Alegre, 20 out. 2012.
- SÁ, G. de. **Apontamentos para o aluno extraídos do Livro "Musicalização"**. Rio de Janeiro, [s.d.].
- \_\_\_\_\_. **Musicalização**: método Gazzi de Sá. Rio de Janeiro: Os Seminários de Música Pró-Arte, 1990. (Obras Completas de Gazzi de Sá n. 6).
- SILVA, L. C. da. **Entrevista concedida por e-mail a Maria Cecília Araujo Rodrigues Torres**. Porto Alegre, 8 jan. 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50**. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/images/LuceniCaetano.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Gazzi de Sá e o prelúdio da educação musical na Paraíba (1930-1950)**. 2. ed. rev. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013b.
- \_\_\_\_\_. O canto orfeônico na Paraíba. **Claves**, Paraíba, n. 3, p. 41-53, maio 2007. Disponível em: <[http://www.ccta.ufpb.br/claves/pdf/claves03/claves\\_3\\_a\\_o\\_%20canto\\_orfeonico.pdf](http://www.ccta.ufpb.br/claves/pdf/claves03/claves_3_a_o_%20canto_orfeonico.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.



## Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo



## 5.1 Música e consciência

Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor e educador musical alemão naturalizado brasileiro, a música, como uma manifestação da consciência, comunica ideias, pensamentos, conquistas e invenções humanas, sempre em um contínuo e dinâmico movimento. Assim sendo, contribui para o “alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (Koellreutter, 1999).

Vivendo em uma época marcada por transformações decorrentes das descobertas da física moderna, do célere desenvolvimento científico e de processos que, de modo geral, provocaram mudanças nos modos de viver e conviver, Koellreutter dedicou-se à composição musical por acreditar que novas escutas, de novas músicas, contribuiriam para a atualização da consciência dos seres humanos dessa nova era, marcada, de acordo com ele, por novos modos de pensar e conscientizar o mundo.

Se as composições musicais de Koellreutter buscavam traduzir sonoramente o mundo que ele percebia e sobre o qual refletia continuamente, suas proposições pedagógicas, especialmente aquelas desenvolvidas nas últimas décadas do século XX, também visavam contribuir para os processos de

conscientização do novo. Nesse sentido, o novo conceito de *tempo anunciado* anunciado pela física moderna foi um dos aspectos priorizados em suas propostas.

### 5.1.1 A interdependência entre a música, as ciências e as demais artes

Valorizando a interdependência entre as diversas áreas do conhecimento humano, Koellreutter afirmava que aprendera música em livros de filosofia, física, história da arte, sociologia etc. A fenomenologia, especialmente sob o ponto de vista do filósofo francês Merleau-Ponty (1908-1961), foi, para o educador alemão, uma importante referência, assim como os estudos acerca da teoria da *gestalt*, da física moderna (a teoria da relatividade e a mecânica quântica), da teoria da informação e, obviamente, do amplo universo de conhecimentos musicais.

Com uma atitude curiosa e investigativa, o músico alemão atualizou ideias e concepções, contínua e dinamicamente, e sugeria o mesmo a seus alunos, acreditando que a formação intelectual e artística deveria ocorrer em contextos multidisciplinares. Nesse sentido, os cursos e projetos que o educador

A música contribui para o “alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (Koellreutter, 1999).

**Teca Alencar de Brito** é doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), bacharel em Piano e licenciada em Educação Artística, com habilitação em Música, ambos pela Faculdade Paulista de Música. Estudou e conviveu com Hans-Joachim Koellreutter ao longo de mais de 20 anos. Professora e pesquisadora no Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP), fundou, há 31 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical, em São Paulo, voltado à formação de crianças, adolescentes, adultos e educadores. Autora de livros e artigos na área, produziu sete CDs apresentando a produção musical de crianças e adolescentes da Teca Oficina de Música. É vice-presidente do Fórum Latino-americano de Educação Musical (Fladem – 2015-2017).



orientou ou coordenou, em diversas épocas e locais, procuravam estimular o desenvolvimento de pesquisas, análises e reflexões em torno de assuntos diversos, mas sempre os relacionando a questões musicais e/ou pedagógicas.

### 5.1.2 O humano como objetivo da educação musical

Koellreutter refletiu continuamente sobre os objetivos da educação musical em suas muitas instâncias. Textos produzidos entre as décadas de 1940 e 1950 já sinalizavam os fundamentos da proposta pedagógica do educador amadurecida anos mais tarde, na qual enfatizou a transformação de critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais.

No que tange à formação de musicistas profissionais, Koellreutter afirmou a necessidade de prepará-los para encarar a arte como complemento estético de vários setores da vida moderna, bem como para **colocar suas atividades a serviço da sociedade** (Koellreutter, 1998). O compositor alemão almejava que a vivência da **dimensão estética fosse um direito de todos** e que a experiência musical nos territórios da educação também favorecesse a vivência de questões imbricadas nas transformações do novo mundo que ele sonhava viver e compartilhar.

Koellreutter veio para o Brasil porque precisou deixar seu país em virtude de problemas advindos de seu envolvimento em atividades antinazistas. O educador contava que, depois de aqui chegar, refletindo a respeito do que poderia fazer para retribuir a generosidade com a qual fora recebido, concluiu que o mais importante seria dedicar-se a projetos culturais e educacionais, em razão da grande necessidade de ações dessa natureza em nosso país. E foi o que fez, deixando em segundo plano sua carreira como flautista para se dedicar à composição, à educação musical e à realização de projetos diversos.

Várias gerações de músicos, compositores e educadores estudaram com Koellreutter ou foram afetados por suas ideias e realizações. O músico introduziu no país os cursos de férias, trouxe o *jazz* e a música popular para as escolas de música e ampliou o contato dos músicos e estudantes com produções musicais de diversas épocas e culturas, só para lembrarmos algumas das importantes ações propostas pelo compositor, as quais transformaram qualitativamente os ambientes musicais e seu ensino.

# Vida e obra

## 5.2 Trajetórias koellreutterianas

### 1915-1937: do nascimento à vinda para o Brasil

Hans-Joachim Koellreutter nasceu em Freiburg, Alemanha, em 2 de setembro de 1915. Era filho de Emma Maria Koellreutter, que faleceu quando ele tinha apenas 2 anos de idade, e do médico Wilhelm Heinrich Koellreutter, que se casou novamente alguns anos depois.

Em 1934, Koellreutter foi estudar na Staatliche Akademische Hochschule für Musik. Em Berlim, cursou flauta transversal, composição e direção de coro. Na mesma cidade, na Volkshochschule, participou de cursos e conferências sobre composição moderna ministrados pelo compositor Paul Hindemith (Kater, 2001, p. 41). O então futuro compositor teve contato com importantes músicos e professores, destacando-se o regente alemão Hermann Scherchen (1891-1966), com quem estudou em cursos extracurriculares, cuja convivência marcou significativamente sua formação musical e humana. Dotado de forte personalidade, Scherchen desenvolveu grande número de iniciativas e atividades, das quais se sobressaiu sua intensa dedicação à divulgação da música nova. A convivência com o regente influenciou de um modo

fecundo e positivo o modo de ser, de pensar e de fazer música do jovem Koellreutter.

### 1937-1962: da chegada ao Brasil até o final da década de 1950

Logo depois de se estabelecer no Rio de Janeiro, em dezembro de 1937, Koellreutter começou a atuar profissionalmente como compositor, flautista e professor, dando aulas particulares e, dentre outras instituições, no Conservatório Brasileiro de Música. Lá o educador formou, em 1939, o Grupo Música Viva, inspirado no movimento com mesmo nome criado por Hermann Scherchen na Alemanha. Em 1944, o movimento chegou a São Paulo, estendendo-se até 1950, quando se extinguiu.

O Música Viva foi uma iniciativa significativa que gerou desdobramentos diversos, inclusive a reação adversa de compositores nacionalistas liderados pelo compositor paulista Mozart Camargo Guarnieri (1907-1993). Estruturado em torno de três pontos básicos (a formação, a criação e a divulgação de músicas de pouca difusão e boa qualidade, contemporâneas ou não) o movimento criado por Koellreutter iniciou suas atividades no dia 11 de junho de 1939, com o evento intitulado *Audição Música Viva*, reunindo compositores e alunos do músico alemão. Organizando



audições e concertos comentados, publicando revistas e periódicos, produzindo programas de rádio e oferecendo cursos e conferências, o movimento influenciou também as gerações posteriores.

A organização dos cursos internacionais de férias Pró-Arte (1950-1960/Teresópolis-RJ) e a estruturação da Escola Livre de Música Pró-Arte (1952/São Paulo-SP e 1953/ Piracicaba-SP) e dos Seminários Internacionais de Música (1954-1962) realizados na futura Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), dirigida por Koellreutter entre 1954 e 1962, também foram projetos importantes desenvolvidos nessa sua primeira fase em nosso país.

Na década de 1950, Koellreutter foi ao Japão pela primeira vez e, segundo o educador, o contato com a música da corte japonesa confirmou a opção pelos ideais estéticos que ele já assumira desde a juventude (Koellreutter, 1983, p. 17).

### 1962-1975: da década de 1960 a meados da década de 1970

Premiado pela Fundação Ford pelos 25 anos de serviços prestados ao Brasil, Koellreutter esteve em Berlim como artista-residente, durante o ano de 1962. Nesse período, conviveu com Yannis Xenakis (1922-2001), Elliott Carter (1908-2012) e Igor Stravinsky (1882-1971), entre outros artistas-residentes agraciados pela

Figura 5.1 – Hans-Joachim Koellreutter



Crédito: Cléo Velleda/Folhapress

referida fundação. Também nessa época, o compositor realizou sua primeira grande viagem ao Oriente.

Entre 1965 e 1974, a convite do Instituto Goethe, o músico alemão viveu e trabalhou na Índia e também no Japão, retornando definitivamente ao Brasil em 1975. A convivência com o Oriente motivou-o a buscar a complementaridade que a integração entre os distintos modos de conscientizar proporcionaria, como suas palavras atestam: “a integração entre o pensamento oriental e ocidental será a pedra angular de uma nova cultura de integração, uma cultura que traz a promessa de união da humanidade e de um novo humanismo” (Koellreutter, 1968, p. 7).

### 1975-2005: aprofundamento dos princípios, fundamentos e conceitos

Koellreutter desenvolveu intensa atividade como professor, compositor e conferencista, em São Paulo, Rio de Janeiro e em outros pontos do país. Dirigiu o Instituto Cultural Brasil-Alemanha, no Rio de Janeiro (1975 a 1980), o Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, em Tatuí, São Paulo (1983 e 1984), e fundou, em 1985, o Centro de Pesquisa em Música Contemporânea na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atuou como diretor e professor.

Nessa fase, o compositor dedicou-se a atualizar conceitos e termos musicais, com vistas a adequá-los à música da contemporaneidade, que também ocupava lugar de destaque na proposta pedagógica que o educador estruturou visando colaborar para uma formação humanista, além de musical.

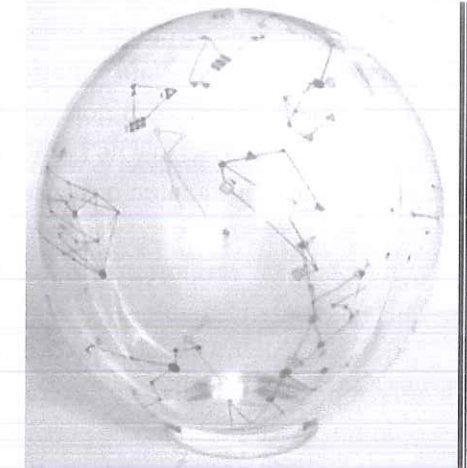
Koellreutter faleceu em 13 de setembro de 2005, aos 90 anos. Até o final de sua vida, o músico seguiu defendendo princípios sobre os quais refletiu intensamente – como compositor, educador e ensaísta –, buscando criar e comunicar um mundo aberto, que, segundo suas palavras, implicaria “um processo individualizante e ao mesmo tempo integrador em um todo. Um processo de desenvolvimento do individual, pessoal, nacional, visando à integração em um todo supranacional, em um mundo sem *vis-à-vis*” (Koellreutter, 197c, p. 63).

#### 5.2.1 Produção musical e pedagógica

### Composições

Koellreutter compôs um número significativo de obras, as quais revelavam seu modo de pensar o mundo percebido. Com isso, da etapa

Figura 5.2 – Partitura da obra *Acronon*



Crédito: Arquivo pessoal da autora

“A integração entre o pensamento oriental e ocidental será a pedra angular de uma nova cultura de integração, uma cultura que traz a promessa de união da humanidade e de um novo humanismo” (Koellreutter, 1968, p. 7).



inicial de sua produção, marcada pelo tonalismo, o educador passou ao serialismo e ao dodecafonismo. A partir da década de 1960, o músico passou a compor ensaios planimétricos norteados pela estética relativista do impreciso e do paradoxal, ideologia composicional que adotou nos anos de 1940.

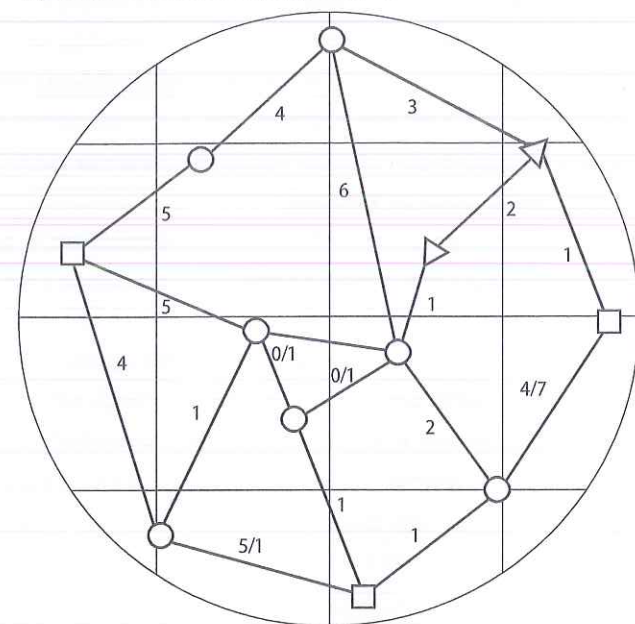
A obra *Acronon*, escrita entre 1978 e 1979, sintetiza, em nosso entendimento, o pensamento koellreutteriano. A palavra *acronon* (do grego, *akrónykhos*) relaciona-se a um conceito de tempo de categoria qualitativa, como forma de percepção, realizado fora do tempo medido racionalmente, da métrica racional e da duração definida. Sons e silêncios se relacionam num espaço multidirecional, movidos por um alto grau de imprevisibilidade e de acaso. Uma notação própria, registrada em uma esfera transparente, indica, com diferentes figuras, os andamentos e as durações dos sons. O solista movimenta livremente a esfera, provocando novas possibilidades sonoras.

A composição *Wu Li*, composta entre os anos de 1988 e 1990, teve como inspirações as rendas cearenses e o futebol. Como numa renda, na qual o desenho formado por sua trama contrasta com os espaços vazios, a obra, grafada em diagramas, permite diversas realizações que ora podem ter como foco a trama, ora o espaço: as figuras podem representar os sons, enquanto os espaços significam os silêncios, e

vice-versa. A relação da obra com o futebol, por sua vez, reside no fato de que, assim como no jogo de bola, à estruturação da composição se alia uma grande liberdade de improvisação (Amadio, 1999).

Vale lembrarmos também que o título da obra faz referência ao livro *A dança dos mestres Wu Li*, de Gary Zukav, que, humanizando a física moderna, foi um dos norteadores do pensamento de Koellreutter.

Figura 5.3 – Parte da composição *Wu Li*



UT = unidade de tempo a critério do intérprete (representados nesta figura pelos números)  
 ○ = som ou pausa de duração de 1-2 unidades de tempo  
 △ = som, pausa ou silêncio de 4-8 unidades de tempo  
 □ = som ou silêncio de 10-20 unidades de tempo

Fonte: Adaptado de Koellreutter, 1990b.

## Livros, artigos e programas de rádio

Koellreutter escreveu alguns livros, dentre os quais se destaca a obra intitulada *Terminologia de uma nova estética da música*, publicada em 1990. Nesse livro, o autor dedica-se a criar e atualizar conceitos e termos musicais, adequando-os às exigências do pensamento e da criação musical contemporâneas, segundo suas considerações. Destaca-se também o livro *Estética: à procura de um mundo sem vis-à-vis*, de 1984, que traz cartas trocadas com o Professor Tanaka Satoshi, com o intuito de aproximar os modos de perceber e pensar característicos das estéticas ocidental e oriental. Harmonia funcional, harmonia de jazz e contraponto também foram temas de publicações do educador.

A produção de artigos e ensaios é extensa, muitos deles tendo como tema a educação musical. Nesse sentido, vale lembrarmos o trabalho desenvolvido pelo musicólogo e educador musical Carlos Kater, que reuniu, nos *Cadernos de Estudo: Educação Musical n° 6*, de 1997, artigos escritos pelo compositor alemão em épocas diversas.

O músico alemão produziu programas radiofônicos para a Rádio Cultura FM (SP), abordando as relações entre Oriente e Ocidente, assim como a estética musical sob o ponto de vista dos distintos estilos musicais, relacionando-os com as transformações da consciência no mundo ocidental. Seu pensamento e sua obra também podem ser conhecidos por intermédio de livros, dissertações e teses produzidos por ex-alunos e pesquisadores. Nesse sentido, o livro *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical* (Peirópolis, 2011), desta autora, apresenta o pensamento e a proposta pedagógica koellreutteriana, com ênfase no projeto desenvolvido visando à formação musical e humana de todos, e não apenas dos músicos, também seus alunos.

Na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), em Minas Gerais, existe, desde 2006, a Fundação Koellreutter, que reúne parte do acervo do compositor: partituras, grande número de livros, manuscritos e objetos.



# Proposta pedagógica

## 5.3 Educação e conscientização

Como já apontamos anteriormente, Koellreutter conferiu especial importância à educação, atuando como professor de música e animador cultural desde sua chegada ao país. Deu aulas de composição, regência, harmonia, contraponto, estética, análise, história da música e atualização pedagógica, atuando também de modo incansável como conferencista e palestrante.

Educar, para Koellreutter, era parte complementar – e fundamental – de um todo, implicando, acima de tudo, conscientizar. “O professor não ensina nada; ele sempre conscientiza”, ele repetia muitas vezes em seus cursos. **O processo de conscientização, em sua abordagem, se realiza pela integração entre fazer e pensar, entre a vivência e o processo intelectual.** Questões musicais e humanas deveriam ser trabalhadas dessa maneira, em ambientes marcados pela pesquisa, pela experiência, pela reflexão e pela criatividade.

“O professor não ensina nada; ele sempre conscientiza”.

## 5.3.1 O ensino pré-figurativo

Como parte de sua proposta, Koellreutter sugere o **ensino pré-figurativo das artes**, definindo-o como “parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar” (Koellreutter, 1997b, p. 55). Tal proposta tinha como objetivo conscientizar e orientar os alunos por meio do diálogo e do debate, valendo-se do espírito criativo como mola propulsora de tais processos. O educador radicado no Brasil, por sua vez, classificava as abordagens tradicionalistas de ensino como **pós-figurativas**, conforme a citação a seguir:

*Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é pré-figurativo.*

*Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo.* (Koellreutter, 1997e, p. 42)

## 5.3.2 A questão do método

“Meu método é não ter método”, dizia Koellreutter, completando: “O método fecha, limita, impõe... E é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...”. No entanto, tais afirmações não devem ser confundidas com a ausência de princípios metodológicos, de projetos e de planos de trabalho. Indicam, isso sim, que o trabalho a ser realizado deve guiar-se pela observação de cada aluno e de cada grupo, pelo respeito à singularidade, aos interesses e ao contexto social, entre outros aspectos significativos, sempre estimulando a criação, a pesquisa, o debate, a reflexão...

Já em 1954, na abertura dos Seminários Internacionais de Música, em Salvador, o educador alemão apontou a necessidade de libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos e opressores, criticando a mecanização resultante de estruturas metódicas e repetitivas – as quais, segundo ele, desmotivariam alunos e professores, posto que “não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção” (Koellreutter, 1999).

“Meu método é não ter método [...] O método fecha, limita, impõe... E é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...”.

## 5.3.3 Currículo e conteúdos: ensinar aquilo que o aluno quer saber

Em consonância com os aspectos expostos anteriormente, Koellreutter propôs a organização de currículos abertos e singulares. O educador deveria atuar como um facilitador de situações favoráveis ao desenvolvimento de planos de aprendizagem autodirigida, enfatizando a criatividade, e não a padronização.

“A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que os alunos querem saber. Sendo assim, o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender as necessidades de seus alunos”, repetia Koellreutter em suas aulas. “Aprender a apreender do aluno o que ensinar” era, por conseguinte, uma de suas máximas essenciais, fundamentada na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty.

Dizendo que não era preciso ensinar aquilo que os alunos podiam aprender nos livros ou resolver sozinhos, Koellreutter ressaltava que o mais importante era aproveitar o tempo para fazer música, para discutir, refletir e questionar. “Eu só respondo como professor quando o aluno pergunta. Eu faço música com ele. A gente se autoeduca pelo diálogo e pelo debate”, completava.

“Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte na qual não vive o poder de invenção” (Koellreutter, 1999).



A dúvida sempre foi a mola-mestra do modo de ser e de pensar. Sendo assim, Koellreutter aconselhava:

*Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do que vocês veem ou mesmo pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo. Perguntem sempre “por que” a tudo e a todos.* (Koellreutter, citado por Brito, 2011, p. 34)

Koellreutter propôs um modelo curricular circular. Um “currículo pizza”, como ele costumava dizer, no qual os conteúdos, dispostos circularmente, poderiam ser trabalhados em ordens diversas, “como acontece quando comemos pizza: não importa que pedaço escolhamos primeiro. Importa comer!”, completava.

Considerados em sua condição de interdependência, os conteúdos devem ser trabalhados em planos que superam hierarquias e organizações sequenciais lineares. O espaço educacional, em tal concepção, se converte em um espaço aberto que permite adequações, reorganizações, sobreposições etc. Tal proposta exige, no entanto, a presença de um educador que não só prepara a aula do dia – prepara-se para dar aulas, convivendo e interagindo com os alunos como um companheiro, como um animador, como alguém que caminha junto.

### A improvisação como ferramenta pedagógica

A improvisação é a ferramenta pedagógica fundamental da proposta koellreutteriana, posto que sua prática “permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas ao lado de aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.” (Brito, 2011, p. 47).

No jogo da improvisação, prática e teoria se integram, superando o dualismo excludente que ainda marca nossos modos de pensar e, consequentemente, de ensinar. Por isso, Koellreutter criou uma série de jogos de comunicação e modelos de improvisação: propostas entendidas como estruturas abertas, como pontos de partida para o desenvolvimento de variações e transformações; como estímulos à análise, à reflexão e à criação de outros jogos, favorecendo a conscientização de conceitos de naturezas diversas.

Koellreutter costumava dizer que, nos territórios da educação, nada precisa ser mais planejado do que uma improvisação, dada a necessidade de definir os objetivos a atingir, bem como os critérios de realização de cada proposta. Com isso, então, deve-se experimentar, refazer, avaliar, escutar, criticar, recriar junto aos alunos etc.

Um ponto importante refere-se ao fato de que a proposta pedagógica de Koellreutter valoriza a vivência de aspectos musicais qualitativos, imprecisos, como a intensidade e a agógica, por exemplo, em lugar de priorizar o conhecimento e a experiência musical sob o ponto de vista dos aspectos quantitativos, precisos, como os parâmetros altura e duração (Brito, 2011, p. 94).

Propondo a criação de ambientes de ensino nos quais o professor “apreende do aluno o que ensinar”, com estruturas curriculares abertas, flexíveis e dinâmicas nas quais a música dialoga com outras áreas do conhecimento; valendo-se da análise comparativa e de questionamentos como recursos para o pensar e considerando a escuta e a criação como condições essenciais, Koellreutter fundava territórios para o exercício de valores essenciais à construção da “nova imagem de mundo” que ele apregoava, bem como para a realização da música desse novo mundo.

**“A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que os alunos querem saber. Sendo assim, o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender as necessidades de seus alunos”.**



# Sala de aula

## 5.4 Acerca das propostas

Koellreutter propôs a realização de jogos de comunicação e de improvisação com níveis diversos de complexidade. Alguns podem ser desenvolvidos em salas de aula de educação infantil ou ensino fundamental, sem a exigência de conhecimentos musicais específicos ou o domínio técnico de instrumentos. Outros, por sua vez, focam em estágios mais complexos da formação musical.

Importa salientarmos o fato de que **todas as propostas devem ser trabalhadas em ambientes que valorizem a integração entre a prática e a reflexão.** Assim sendo, é essencial compartilhar ideias, procedimentos e processos com os alunos; realizar cada proposta várias vezes; criticar; analisar; nomear os aspectos trabalhados, os conceitos musicais presentes e, enfim, promover a efetiva conscientização que, para Koellreutter, como já sinalizamos neste trabalho, implica a efetiva integração entre a vivência e a reflexão intelectual.

Apresentamos, então, algumas propostas sugeridas pelo educador alemão, com o intuito de apontar a diversidade de possíveis.

### 5.4.1 Propostas preliminares aos jogos de improvisação (adequadas ao trabalho com crianças da etapa da educação infantil ou ensino fundamental)

Para introduzir o conceito de relacionamento dialogal logo nas primeiras aulas, Koellreutter propõe a realização de pequenos jogos sonoros pela vivência de situações diversas, os quais podem e devem ser propostos pelo professor e/ou criados com os alunos. A título de exemplo, apresentamos alguns deles:

1. **Provar o prato predileto:** Qual é a comida? Qual é a reação gestual ao ver o prato? Esfregar o estômago com expressões faciais que sugere saborear, por exemplo. Que manifestações vocais podem acompanhar os gestos?
2. **Provocar uma experiência que cause medo:** O que poderia ser? Criar gestos e ações como tapar os olhos, por exemplo. Que sons poderiam acompanhar tal comportamento?
3. **Passear pela cidade e se deparar com algo estranho ou singular:** O que é ou poderia ser? Os gestos corporais podem ser acompanhados de sons vocais.

Diante dessas e outras situações, é interessante estimular manifestações vocais, corporais e instrumentais.

Koellreutter sugere que, em uma primeira etapa, o trabalho seja realizado com sons vocais e depois com instrumentos musicais, procurando sonorizar semelhanças e possibilidades de efeito, ou seja, comparando as manifestações vocais (*ih, ah, uh*, entre outras) com a sonoridade dos instrumentos, tomando como referência os parâmetros timbre e altura (*ih* = agudo; *ah* = médio; *uh* = grave), por exemplo.

### Loja de Relógios: crianças, jovens ou adultos

Ainda que, atualmente, muitas crianças desconheçam a existência de relógios de corda, a Loja de Relógios segue encantando os menores, bem como jovens e adultos. Além do aspecto musical, é possível confeccionar os relógios com materiais diversos, inventar histórias com base em roteiros determinados, integrar o jogo a canções com temática similar, criar audiopartituras, trabalhar com movimento corporal etc.

Favorecendo a vivência dos tempos métrico (representado pelos distintos pulsos regulares do tique-taque) e não métrico (representado pela sonoridade das cordas, bem como pelo relógio quebrado), a pesquisa de timbres em distintos materiais e o

desenvolvimento formal, o jogo permite diversos modos de realização, podendo abarcar níveis diversos de complexidade. Apresentamos, nesse contexto, a proposta de Koellreutter, calcada em três possibilidades de atuação.

- ♪ **Temática:** diferentes pulsos, tempo não métrico, pesquisa de timbres, desenvolvimento formal.
- ♪ **Instrumentos utilizados:** baquetas finas, bastões de metal, arame limpador de flauta doce, clavas, *wood-blocks*, xilofones e metalofones etc. O tique-taque pode ser feito com uma ou duas mãos.
- ♪ **Organização:** nove pessoas, no mínimo.
- ♪ **Formação:** preferencialmente dispostos em círculo.
- ♪ **Preparação:**
  - ♪ **1ª fase:** visita à loja de relógios e levantamento dos tipos de relógio conhecidos. Escolha aquele que cada participante sonorizará.
  - ♪ **2ª fase:** descrição dos relógios escolhidos, bem como de sua atmosfera sonora.
  - ♪ **3ª fase:** determinação da forma. Exemplo: pode haver um horário importante para a realização do trabalho, como 8 segundos antes do meio-dia. Nesse caso, o que poderia acontecer sonoramente?
  - ♪ **4ª fase:** apresentação do elemento não métrico no ato de dar corda nos relógios (com pente, espiral, reco-reco).



- ♪ **5ª fase:** tique-taque em tempos diferentes (polimetria) e com timbres diversos.
- ♪ **Realizações:** para a Loja de Relógios, Koellreutter sugere três atuações:
  - ♪ **1ª atuação:** cada aluno deve escolher o relógio que deseja sonorizar (cuco, despertador, relógio de ponto, carrilhão, relógio quebrado etc.) para, então, buscar o timbre mais adequado para sonorizá-lo. De acordo com Koellreutter, a maioria dos relógios deve ter timbre claro e suave. A escolha dos instrumentos ou objetos deve ser discutida por todos – alunos e professor. A primeira atuação integra os diversos tique-taques (métricos e não métricos), não introduzindo ainda a corda.
  - ♪ **2ª atuação:** após a escolha e a sonorização dos vários relógios, o grupo deve decidir quem vai dar corda e, para tanto, seguem algumas opções:
    - ♪ Alguns participantes serão as cordas. Os “músicos relógios” param quando decidem que “a corda acabou”, escolhendo, pelo olhar, quem “dará corda” e estabelecendo, dessa maneira, um jogo de comunicação com cada colega.
    - ♪ Cada “relógio” tem sua “corda” correspondente e, para tanto, será preciso pesquisar o material adequado, ou seja: Que tipo de material sonoro sonorizará adequadamente a corda de um relógio de pulso? E a de um cuco? E a de um carrilhão? Nesse

caso, o jogo de comunicação se estabelecerá entre cada dupla relógio-corda.

- ♪ As cordas dão início ao jogo. Quando todos os relógios estiverem funcionando, estabelece-se o jogo entre tique-taque e corda: o relógio deve parar quando julgar conveniente e a corda, por sua vez, determina quando ele deve voltar a funcionar.
- ♪ **3ª atuação:** alguns relógios anunciam a hora (a exemplo dos cucos e despertadores) com sonoridade, timbre e tempos diferentes. Koellreutter sugere, por exemplo, o emprego de canções populares que poderiam ser cantadas em um ambiente de mistura de tonalidades, alterações do ritmo ou do andamento etc.
- ♪ **Opções:** uma turma dá corda; outra faz os tique-taques; outra marca a hora.
- ♪ **Observações:**
  - ♪ Realize uma espécie de diálogo entre os relógios, uns influenciando os outros, de modo a não haver monotonia.
  - ♪ É importante estabelecer contrastes (quanto ao timbre) entre os diferentes tipos de relógios.
  - ♪ Não esqueça os relógios velhos, mancos (que representarão o tempo não métrico).
  - ♪ Não esqueça o silêncio.
- ♪ Critérios para crítica e avaliação:
  - ♪ Questionar e discutir se os ruídos dos tique-taques e cordas foram interessantes esteticamente.

- ♪ Os ruídos não devem começar simultaneamente.
- ♪ Observe se os tique-taques são muito parecidos, ou se um é *forte* ou *piano* demais.
- ♪ Observe se o grupo que dá corda assimila o tique-taque anterior.

#### ♪ **Variações**

- ♪ Crie variações do jogo de improvisação levando o grupo a observar aeroportos, jogos de futebol, feiras, ou mesmo realizando o trabalho como uma peça de teatro.
- ♪ Ressaltamos a importância de focar a escuta em todas as etapas do trabalho. Escutando, o grupo mantém interação musical e pessoal, obviamente, enquanto favorece a conscientização de aspectos diversos.
- ♪ A realização desse projeto em diferentes grupos, com faixas etárias e formações musicais distintas, resultará em “Lojas de Relógios” singulares, sempre muito especiais.

### Projeto Papel: adaptável ao trabalho com diversas faixas etárias

Esse projeto aponta para a ampliação de recursos materiais que podem ser utilizados no trabalho de educação musical, pela transformação de papéis

(de diversas qualidades, a serem pesquisados) em matéria-prima para o fazer musical. Por meio dessa atividade, é possível introduzir conceitos relativos aos parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), à exploração de gestos e de modos de ação para a produção de sonoridades, além do conceito de *forma*.

É um projeto especialmente interessante por redimensionar a relação que comumente se estabelece com os materiais sonoros, ampliando os recursos e também a própria concepção de música.

- ♪ **Temática:** exploração de gestos e modos de ação para produzir sons em diferentes tipos de papéis. Desenvolvimento da sensibilidade formal.
- ♪ **Materiais utilizados:** papéis de diferentes qualidades (seda, jornal, alumínio, embrulho, lixa, espelho, cartão, papelão, caixas de papelão, rolos de papelão [com e sem tampa], papel canelado, prateado, de estanho etc.).
- ♪ **Organização:** seleção dos diferentes papéis.
  - ♪ Arranjo (possibilidades):
    - ♪ distribuir os papéis pela sala;
    - ♪ acumular papel;
    - ♪ ordenar, organizar de acordo com o som característico;
    - ♪ pendurar (por exemplo, em estantes);
    - ♪ fixar em cordas ou no corpo dos participantes etc.
    - ♪ criar, enfim, um ambiente de papel.



♪ Técnicas para produção de sons: amarrotar, amassar, esfregar, esfregar com lixa, bater, rasgar, sacudir, estourar sacos, tamborilar, soprar, tratar com arco ou bastão etc. Misturar os sons produzidos por papéis com *wood-blocks*, pratos, vozes, ou seja, com instrumentos que se distingam bem do papel.

A elaboração da forma, que resulta do modo de estruturar o trabalho, pode ser trabalhada após a etapa inicial de pesquisa dos materiais sonoros disponíveis: Como fazer? Como iniciar? Será possível determinar partes diferentes? O trabalho seguirá em um contínuo? Muitas possibilidades se abrirão, com certeza, e aproveitá-las é uma questão essencial.

## O Palhaço (jovens e adultos)

Assim como a Loja de Relógios, o jogo O Palhaço é um modelo de improvisação que, dentre muitos aspectos, conscientiza os alunos sobre a transformação do conceito do tempo – no mundo e na música. Na mesma proposta, trabalha-se com os tempos métrico, não métrico e amétrico. Numa espécie de jogo simbólico infantil, os cidadãos, a lei e o palhaço produzem a realização musical, criando, num ambiente lúdico, o cruzamento de forças diversas. Koellreutter tomou de empréstimo aspectos característicos da estrutura social: a presença da lei, que orienta comportamentos e atitudes; dos cidadãos, que se orientam pela lei; e do

anarquista (ou palhaço), que contesta e contraria as leis. Transportando esse sistema para o plano musical, o modelo de improvisação criado por ele permite integrar três forças diferentes:

1. **Metro rigoroso:** não muda o andamento. Ex.: metrônomo, relógio. Representa a presença da lei que, inflexível, não se altera, marcando sempre o mesmo pulso. Deve ser executada por um par de clavas ou *wood-blocks*.

2. **Ritmos *ostinati*:** os ritmos representam os cidadãos, que obedecem à lei. Cada um deles cria seu próprio ritmo (sua individualidade), orientados, no entanto, pelo metro (a lei), que é comum a todos.

3. **Força oposta:** sem se orientar pelo metro, indica a força não métrica, criando um modo amétrico quando se relaciona com o métrico. Representa a presença do palhaço, do anarquista, daquele que transcende um sistema qualquer.

♪ **Instrumentos utilizados:** membranofones, xilofones, instrumentos de madeira e percussão com timbres agudos e penetrantes.

♪ **Organização:** é interessante contar com um número máximo de 16 improvisadores, divididos da seguinte maneira:

♪ Três para o metro (lei), mas é aconselhável começar com apenas um.

♪ Um ou dois participantes para representarem os palhaços (ou oposição), que deverão atuar de modo não métrico.

♪ Cidadãos (cada um realizando um ritmo orientado pelo metro).

♪ Convém contar, também, com um grupo de observadores e comentadores do processo.

♪ Posição: forma de círculo, com a(s) lei(s) no centro. O(s) palhaço(s) fica(m) fora.

### ♪ Realização:

♪ Comece com o metro M = 60 (lei), executado por clavas ou *wood-blocks* (lei).

♪ Membranofones entram um a um (cidadãos), cuidando para que escutem não só o precedente, mas o todo que aos poucos vai se formando. Os *ostinati* criados devem ser diferentes, podendo mudar ocasionalmente ou depois de uma pausa. Essas mudanças não devem ser introduzidas de uma hora para outra, mas a partir de estímulos, com uma finalidade. Uma mudança de intensidade vinda das clavas pode, por exemplo, sinalizar a mudança de *ostinato*.

♪ O opositor (palhaço) aparece após a formação da faixa rítmica dos cidadãos. Deve usar toda sua fantasia, independência e personalidade e atuar de modo não métrico. Torna-se amétrico conforme “ataca” e “contra-ataca” o metro, ou seja, quando se relaciona com o metro.

### ♪ Observações:

♪ Trabalhe com um grupo de no máximo 16 participantes, pois um grupo maior

dificultaria a compreensão do todo da improvisação.

♪ Discuta com o grupo a escolha dos instrumentos. A madeira, por exemplo, poderia ficar para a “lei”, porque é mais precisa, com pouca capacidade de ressonância. Mas esse aspecto, como todos os outros, deve ser analisado por todos os participantes.

♪ Discuta previamente o decurso da improvisação com os alunos, que devem participar ativamente de todo o processo.

♪ É importante que o chefe da improvisação observe os improvisadores fazendo comentários engraçados, inspirando e estimulando a atuação de todos e, notadamente, do palhaço, que, sem dúvida, é a mais difícil.

♪ O palhaço deve comentar (musicalmente) o trabalho dos cidadãos, utilizando o recurso do espanto e do susto. Deve negar o metro (representado pela lei) e a repetição, agindo e improvisando sem interrupção. Tem de “caçoar” ou assustar a lei ou os cidadãos. Segundo Koellreutter, essa atitude é a preparação para um fenômeno estético muito importante, que é o elemento surpresa.

♪ Outro importante objetivo da realização musical não métrica (própria do palhaço) a ser observado é o desenvolvimento da capacidade de manifestar-se de modo



concentrado e conciso, pois “o problema estético de todo artista é limitar-se”, dizia Koellreutter.

♪ Quando o grupo de improvisadores contar com dois palhaços, deve-se criar um inter-relacionamento entre eles, para gerar unidade.

♪ **Crítérios para crítica e avaliação do trabalho:** a avaliação ou crítica será realizada pelos apreciadores, bem como pelo professor, que dialogará com os músicos, observando os seguintes critérios:

♪ **Dinâmica:** desperte a consciência do valor expressivo da dinâmica no discurso musical, estimulando variações e estabelecendo diferenciações. Exemplo: o crescendo pode partir do metro (lei), passando, ou não, para os ritmos (cidadãos) e, dependendo do resultado, para o palhaço. Estimule a produção de sons suaves, introduzindo, na sequência, diferenciações dinâmicas de intensidade.

♪ **Metro:** um efeito interessante consiste em propor que os responsáveis pela lei (metro) troquem de papel com alguns cidadãos (ritmos *ostinati*), sem que o grupo de observadores perceba. Esse exercício desenvolve a autodisciplina e a concentração, cria um melhor relacionamento com o outro e desenvolve a sensibilidade necessária para passar de uma frase musical a outra sem que fique perceptível aos ouvintes.

♪ **Ritmo:** em relação aos “cidadãos”, é importante que haja muito contraste entre os *ostinati*. Observar, também, se o grupo sustenta realmente o metro.

Muitas outras variações podem ser criadas com base na proposta apresentada por Koellreutter, gerando novos e interessantes jogos de improvisação.

## Para saber mais

### Artigos e livros

BRITO, T. A. de. **Criar e comunicar um novo mundo:** as ideias de música de H-J Koellreutter. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

BRITO, T. A. de. **Hans-Joachim Koellreutter:** ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

\_\_\_\_\_. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, p. 11-23, 2015.

\_\_\_\_\_. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

KATER, C. E. (Org.). **Catálogo de obras de H. J. Koellreutter.** Belo Horizonte: Fundação de Educação Artística/Fapemig, 1997a.

\_\_\_\_\_. A nova imagem do mundo: estética, estruturalismo e planimetria. **Revista Música**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 85-90, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Estudo:** Educação Musical nº 6. SP/BH: travez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo:** encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

KATER, C. E. (Org.). **Música Viva e Koellreutter:** movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora/Atravez, 2001.

NEVES, J. M. **Música contemporânea brasileira.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

PORTO, N. T. **O processo criativo de H. J. Koellreutter em Acronon.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

### Discografia

LP: **H. J. Koellreutter.** Rio de Janeiro: Tacape, 1983.

CD: **Koellreutter plural.** São Paulo: Centro Experimental de Música do Sesc, 1995.

CD: **ACRONON.** Intérprete: Sérgio Villafranca. São Paulo: Documenta Vídeo Brasil, 2000.

### Link

FUNDAÇÃO KOELLREUTTER. Disponível em: <<http://www.edu.br/koellreutter/koellreutter.php>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A Fundação Koellreutter, criada em 2006, na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), reúne um acervo composto por fontes documentais de naturezas diversas: correspondências, partituras, livros, periódicos, recortes de jornais e revistas.

### Videografia

KOELLREUTTER e a música transparente. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: Documenta Vídeo Brasil, 2002. 60 min.

CONCERTO comentado: H-J Koellreutter e Sérgio Villafranca. São Paulo: Documenta Vídeo Brasil, 2002. 68 min.

## Referências

AMADIO, L. **Koellreutter:** um caminho rumo à estética relativista do impreciso e paradoxal. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Unicamp, Campinas-SP, 1999.

BRITO, T. A. de. **Criar e comunicar um novo mundo:** as ideias de música de H-J Koellreutter. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

KATER, C. **Música Viva e H. J. Koellreutter:** movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora/Atravez, 2001.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, C. (Org.). **Educação Musical:** Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997a. p. 37-44.

\_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Org.). **Educação Musical:** Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997b. p. 53-59.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, C. (Org.) **Educação Musical:** Cadernos de Estudo – Educação Musical n. 6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, 1997c. p. 60-68.

\_\_\_\_\_. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo:** encontros e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

\_\_\_\_\_. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: KATER, C. (Org.). **Educação Musical:** Cadernos de Estudo – Educação Musical, n. 6. São Paulo/Belo Horizonte, p. 1-8, 1997d.



KOELLREUTTER, H. J. **Estética**: à procura de um mundo sem "vis-à-vis". São Paulo: Novas Metas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea**. Porto Alegre: Movimento, 1985.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética relativista do impreciso e do paradoxal**. São Paulo: IEA/USP, 1987. (Apostila do curso).

\_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, C. (Org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo – Educação Musical**, n. 6, São Paulo/Belo Horizonte, p. 45-52, 1997e.

\_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra de arte. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 37, set./dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141999000300014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 1º abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Three Lectures on Music**. Mysore, Prasaranga: Universidade de Mysore, 1968.

\_\_\_\_\_. Wu-li: um ensaio de música experimental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141990000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141990000300011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 1º abr. 2015.

PORTO, R. Hans-Joachim Koellreutter, o mestre. **Savoir Faire**, São Paulo, n. 10, 1999.

## Esther Scliar: uma vida para a música





## 6.1 Esther Scliar no mundo em movimento

Esther Scliar viveu em um contexto histórico-social muito rico. Integrou uma geração de intelectuais que vivenciou mudanças profundas nos posicionamentos político-sociais do Brasil: lutas contra o nazismo, pela Constituinte após a ditadura de Vargas, contra a ditadura militar, a partir de 1964, e contra o Ato Institucional n. 5 (AI 5). Em 1951, filiou-se ao Movimento da Juventude Comunista do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

No campo profissional, a educadora experimentou a efervescência de novas tendências estéticas do mundo ocidental, que punham em relevo várias correntes musicais. No Brasil, por exemplo, destaca-se a grande polêmica entre o nacionalismo neoclássico (liderado por Camargo Guarnieri) e o movimento em direção à renovação técnica e estética sob a tutela de Hans-Joachim Koellreutter.

Camargo Guarnieri (1907-1993), um dos principais representantes da segunda geração nacionalista, desenvolveu sua formação musical sob orientação de professores que defendiam esse ideário. A aproximação com Mário de Andrade, aos 21 anos de idade, contribuiu para sua completa adesão ao nacionalismo modernista. Na década de 1940, incorporou em sua obras as principais tendências estéticas do neoclassicismo internacional, com ênfase na **coerência da obra**, no **formalismo** e na **elaboração motivica**. A “Escola Guarnieri” tornou-se um marco do século XX.

Figura 6.1 – Esther Scliar em curso Internacional de Férias – Teresópolis (1950)



Crédito: Acervo Leonor Scliar-Cabral

*Elba Braga Ramalho é PhD em Musicologia pela Universidade de Liverpool, pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), graduada em Educação Musical pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), hoje Instituto Villa-Lobos (Unirio), e bacharel em Piano pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CE). É professora titular aposentada do curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Em sua atividade profissional na Uece, orientou alunos e dedicou-se ao ensino da Teoria da Música, concentrando-se nas áreas de análise musical, harmonia e contraponto. Introduziu o ensino da Flauta Doce nos cursos de Música da Uece e foi regente fundadora do Grupo de Flautas Doce da mesma instituição durante cerca de 10 anos. Atualmente, dedica-se inteiramente à atividade de pesquisa, tendo como tema central o estudo da cultura de tradição oral.*



O embate dessas correntes antagônicas gerou a divulgação de dois manifestos do grupo Música Viva (1944 e 1946)<sup>1</sup>. Para acirrar os debates, a participação de compositores brasileiros no 2º Congresso Internacional de Compositores e Críticos Musicais em Praga (1948) deixou-os impregnados dos princípios norteadores do realismo socialista, fato que contribuiu para a dissidência de alguns dos integrantes do Música Viva, entre eles Claudio Santoro. Em 1950, Camargo Guarnieri publicou a *Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil*<sup>2</sup>. Todos esse fatos evidenciam, nitidamente, as posições defendidas por ambas as posturas estéticas.

No campo político do Pós-Segunda Guerra Mundial, o Brasil respirava o final da ditadura getulista. Entretanto, sua ideologia de coesão social e disciplina se revelava fortalecida no projeto educacional implantado por Villa-Lobos no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Nessa instituição, formavam-se professores especializados em disseminar corais pelas escolas, para por em prática esses princípios disciplinadores. Villa-Lobos compôs um amplo repertório para coro orfeônico, com canções ufanistas, hinos exaltando as mais variadas profissões e arranjos de canções tradicionais.

Em meados de 1950, o clima de euforia do desenvolvimentismo, proclamado pelo Presidente Juscelino Kubitschek, foi interrompido por mais um período negro da história: o golpe militar de 1964, que durou 20 anos.

Em meio a tantos acontecimentos, Scliar percorreu uma trajetória pessoal conflituosa e fez suas escolhas de modo a valorizar a cultura de seu país, sem abrir mão dos ideais das correntes vanguardistas. Politicamente atuante, participou ativamente do movimento de resistência à ditadura militar, incentivando manifestos contra a prisão de intelectuais, o que lhe resultou, em 1968, a exoneração da cátedra no Instituto Villa-Lobos<sup>3</sup>.

## 6.2 A saga de Esther Scliar

### 1926: vida familiar e formação musical

A vida pessoal de Esther Scliar foi pautada pela saga da família paterna, oriunda da Bessarábia, que escolheu o Brasil como nova pátria, no início do século XX. Nasceu em Porto Alegre, em 28 de setembro de 1926, de pais imigrantes judeus, Isaac e Rosa Scliar, que também conceberam sua irmã, Leonor (1929). Desde cedo, conviveu com mudanças, uma vez que aos 4 anos de idade a família fixou residência em Rivera (Uruguai), quando, ainda menina, Scliar experimentou a primeira perda: o abandono da mãe, deportada por razões políticas.

De volta ao Brasil, em 1932, Isaac Scliar fixou residência em Passo Fundo (RS) e suas filhas foram confiadas aos tios paternos, Jayme Kruter e Rosa Scliar Kruter. Nessa cidade, Scliar adentrou o mundo da música, aos 8 anos de idade, pelas mãos da prima Eva Kruter, então professora de piano, e por meio do estudo com Judith Pacheco. Paralelamente, ingressou no Colégio Notre Dame.

A comunidade de familiares e vizinhos cultivava intensamente a música, a literatura e o cinema. Em 1938, Isaac Scliar casou-se novamente, e as

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

Os estudos musicais apresentavam-se como seu principal interesse. Em 1945, diplomou-se Bacharel em piano, no curso superior de Música do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre<sup>4</sup>. Em seguida, na mesma instituição, inseriu-se no curso de Composição e, conjuntamente, iniciou suas atividades como professora, lecionando piano.

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

<sup>4</sup> Atualmente, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

<sup>1</sup> Caso você queira ter acesso aos textos desses manifestos, acesse: <<http://www.latinamerica-musica.net/historia/manifestos/1-po.html>>.

<sup>2</sup> Caso você queira ter acesso ao texto da carta na íntegra, acesse: <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/file/RevistaCientifica/ANDRE\\_EGG.PDF](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/file/RevistaCientifica/ANDRE_EGG.PDF)>.

<sup>3</sup> Instituição de ensino oriunda do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), fundado por Villa-Lobos em 1942; atualmente integra o Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio).



Figura 6.2 – Concludentes do CNCO, 1960



Fonte: Acervo Elba Braga Ramalho (1960).  
Esther de pé, ao fundo. Elba, a primeira da esquerda para a direita, em primeiro plano.

### 1948: Rio de Janeiro, desafio e nova morada

Scliar mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1948, para estudar com Hans-Joachim Koellreutter. Certamente que a inserção no Grupo Música Viva, criado pelo mestre alemão, contribuiu significativamente para moldar sua formação musical em direção a um horizonte cosmopolita. Ainda em 1948, realizou uma viagem a Veneza, sob orientação do compositor, para o Curso Internacional de Regência, com Hermann Scherchen<sup>5</sup>. Também participou do 1º Curso Internacional de Composição Dodecafônica, realizado em Milão, ministrado por Koellreutter. Recebeu ainda ensinamentos de outros preceptores, entre eles Bruno Kiefer<sup>5</sup>, Claudio Santoro<sup>5</sup>, José Kliass<sup>5</sup>, Eunice Katunda<sup>5</sup>. Discípula de Koellreutter na classe de Composição, durante o 1º Curso e Férias de Teresópolis (1950), tornou-se sua assistente como professora de percepção.

### 1951: retorno a Porto Alegre

Com a saúde fragilizada, Scliar volta a residir em Porto Alegre, na companhia de sua irmã Leonor. Nesse período, dedicou-se ao ensino de piano, teoria e harmonia; atuou como pianista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa) e de intérpretes em *tournee* nessa cidade; colaborou na formação musical de futuros bailarinos das classes da coreógrafa Tony Seitz Petsold; foi fundadora e primeira

regente do Coro da Associação Juvenil Musical de Porto Alegre; em 1953, apresentou o grupo em Praga. Nesse período, compôs um repertório de canções, na maioria inspiradas em temas tradicionais, além da série *No parque*, para coro infantil. Ainda criou peças para voz e piano, com textos de vários poetas.

### 1956: Rio de Janeiro, território de outras vivências

Radicada definitivamente no Rio de Janeiro, seus preceptores na arte de compor foram Claudio Santoro (1958) e Edino Krieger (1960). Buscou ainda o CNCO para formalizar o exercício do magistério na área da música (1959-1960)<sup>5</sup>. Lá teve, entre seus preceptores, Andrade Muricy, Adhemar Nóbrega, Brasília Itiberê Sobrinho, Gazzi de Sá, Iberê Gomes Grosso e José Vieira Brandão. Obviamente, a musicista se revelou uma discípula diferente dos padrões vigentes daquela instituição. Sua maneira incisiva de interagir com colegas e professores provocava uma verdadeira revolução na sala de aula. Com o intuito de melhorar o nível de informação dos colegas, a educadora criou grupos de estudos de aprofundamento para os interessados. Inconformada com a postura conservadora de grande parte das práticas de ensino musical, não se cansava de interferir e questionar. A propósito, devemos ressaltar uma citação de Aylton Escobar, bastante elucidativa sobre seu espírito combativo:

*Esther chegava a ser por vezes intransigente, polêmica e afogueada feiticeira que se comprazia com a luta, o movimento que transformasse o lago sereno das certezas no mar encapelado das inquietações espirituais. Um simples conceito emitido provocava-a intensamente. Olhava seu interlocutor com dois grandes olhos azuis, que pareciam aquários onde nadavam douradas sabedorias, e esboçava um leve sorriso, sinal de que havia aceitado o convite,*

<sup>5</sup> No CNCO, Esther e eu fomos colegas de classe.



*nascido incauto e despercebido, de uma gulosa batalha entre cabeças pensantes.* (Escobar, citado por Scliar, 1985, p. IX)

Esther foi professora por vocação. Sua passagem pelo CNCO certamente refletiu-se no direcionamento que deu à postura profissional. Sua atividade pedagógica no Rio de Janeiro desenvolveu-se em várias instituições de ensino musical, tais como a Escola da Associação dos Servidores Públicos do Rio de Janeiro (ensino médio, 1956-1958); os Seminários de Música da Pró-Arte (1962-1976); o Instituto Villa-Lobos (atual Unirio, 1967-1968); e a Escola de Música Villa-Lobos (1975-1977). Além disso, acolheu em sua residência alunos das mais variadas vertentes musicais, muitos deles hoje atuando como professores, intérpretes, compositores e arranjadores.

A experiência da mestra no ensino escolar expandiu-se, pois ela orientava e acompanhava seus jovens colegas do CNCO nos primeiros passos da prática didática com alunos de nível médio. Nessa direção, preparava-os com aulas de Contraponto, Harmonia e Composição, induzindo-os à prática de arranjos para coral do rico repertório musical de tradição oral. Ela própria já acumulava um repertório de peças didáticas, que disponibilizava aos mestres iniciantes.

De sua vivência e atuação num contexto histórico de tantas mudanças político-culturais, como aluna

e profissional, seu posicionamento crítico aos modelos tradicionais do ensino da música se revelou pela ação pedagógica. É ainda de Aylton Escobar o melhor suporte para esse argumento:

*Preocupada com a educação dos jovens músicos, [Esther] afligia-se ao constatar deficiências lamentáveis em todo o sistema de ensino, ocasionando insuportável superficialidade no conhecimento oferecido às gerações de artistas que compareciam às salas de aula dos conservatórios e escolas de música. [...] Irritava-se e não policiava nenhuma de suas críticas chispantes, profunda e pessoalmente ofendida com o destrato oferecido à Música.* (Escobar, citado por Scliar, 1985, p. VIII)

## Ano de 1978

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

Ninguém melhor do que Aylton Escobar para nos mostrar o imbricamento entre criatura e criação revelados na sua *persona*:

*Esther transformou a vida no ato mobilizante e mobilizador de criar música, sem jamais sujeitar-se ao alheamento das prerrogativas fundamentais socioculturais que, ao contrário, a inspiravam e energizavam em direção a esta atividade vital. Desde o folclore nacional, para o qual atirava sua preocupação ampliada de não abandonar as técnicas cultivadas de composição, no que o utilizasse e brandisse, até as mais ousadas tendências estéticas da vanguarda musical, sem qualquer lacuna possível ou suportável, era domínio vasto e firme de Esther, sempre reavivado no trabalho de compositora, de mestra incomparavelmente capaz, de analista imparcial e sábia, conselheira enluarada, amiga de inadiável lealdade, pensadora libertada de quaisquer preconceitos burgueses e encarcerantes, provocadora de arrepios e delícias intelectuais e mulher de agridoce poesia. [...] Mas não há de morrer quem semeou a Vida nem há de esconder-se quem inventou a claridade.* (Escobar, citado por Scliar, 1985, p. V, X)

## 6.2.1 Produção musical e pedagógica

### Criar para expressar-se

A precariedade de bibliografia acessível no país levou Scliar a acumular um rico acervo que “digeriu” e multiplicou, generosamente, entre seus alunos. Imbuída

da premissa de que música é linguagem por si, que não depende de “muletas” para ser decodificada, a mestra deixou uma obra na sua maioria inédita, abrangendo teoria da música, composições, arranjos e análise de peças significativas.

No campo da teoria elementar, foram publicados postumamente *Elementos de teoria musical*, em dois volumes: o teórico (1985) e o caderno de exercícios (1987); além de *Solfejos progressivos* (2003), que complementa, pela prática da leitura, o conteúdo do ensino teórico. Quando de sua atuação no Instituto Villa-Lobos e na Pró-Arte, desenvolveu apostilas reunidas sob o título de *Curso Análise da Linguagem Musical*.

Suas atividades como regente, professora e coralista refletem-se no acervo de obras que produziu para as várias formações corais: infantil, adulto de vozes iguais e mistas. Essa produção se caracteriza pela ênfase dada a temas folclóricos, concebidos numa linguagem contemporânea, que tem por pressuposto a comunicabilidade.

No âmbito da música instrumental, seu percurso criativo concentrou-se em um número reduzido de composições, algumas delas incompletas ou abandonadas, possivelmente em razão de seu rigor crítico.

**Música é linguagem por si, não depende de “muletas”.**



# Proposta pedagógica

## 6.3 Em direção ao pensamento musical

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

Observamos que sua meta principal era a formação do músico integral. A atividade pedagógica fluía à medida que o encontro com os alunos lhe inspirava o caminho a seguir. Por isso, na aproximação com estudantes, Scliar sempre levou em conta o *background* de cada um e seus principais interesses. Ministrou aulas a jovens e adultos das mais variadas formações, sem distinção entre músicos populares e eruditos. Soube beber com entusiasmo das mais diferentes fontes, a exemplo do relato de Paulinho da Viola<sup>6</sup>, que a introduziu no ambiente das rodas de choro carioca.

Seu estilo pessoal desenvolvia-se num discurso fluente, claro, abrangente e sempre ilustrado com a audição comentada dos exemplos.

6 "A Esther tinha um trânsito muito grande na área da música popular porque muitos artistas [...] começaram a estudá-la com ela. [...] Uma das coisas que eu lembro é de ter conversado com a Esther e descoberto nela não um ressentimento, mas uma certa frustração por ter tido uma formação que ela teve, que não incluía a música popular. [...] Ela [...] queria ter uma experiência maior junto à música popular. [...] Eu gostaria de falar mais um pouco daquela coisa da Esther ouvindo o choro, as rodas de choro. Não foi só uma vez na casa do Jacó [do Bandolim], nós fomos a outras reuniões de choro; e ela estava muito ligada naquilo. Estava assim, como se tivesse descoberto um universo novo. [...] Eu tenho a impressão de que essa aproximação com o pessoal do choro, aquela coisa da irreverência do choro, variações que o pessoal ficava fazendo sobre o tema; tudo isso despertou na Esther alguma coisa, porque ela ficava muito entusiasmada depois de um certo tempo ouvindo essa música" (Machado, 2002, p. 192; 197).

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

Os conservatórios brasileiros, na década de 1950, iniciavam a aprendizagem da teoria elementar por meio do livro de Paul Hindemith – *Elementary Training for Musicians* (1946) –, que preparava o aluno para solfejar a música do século XX liberta do tonalismo. Scliar fez uso dessa obra, como assim revela Paulinho da Viola: "Eu conheci o Hindemith através da Esther porque ela usava o método dele, que ainda estava em espanhol" (Machado, 2002, p. 192).

É provável que a mestra tenha se inspirado no projeto metodológico de Hindemith como roteiro da criação de material didático próprio. Apoiada nas premissas sobre "ação no tempo" (ritmo e metro em suas formas básicas), "ação no espaço" (alturas, intervalos e escalas) e "ação coordenada" (combinação dos dois itens assinalados), Scliar sintetiza os principais conceitos da teoria elementar no livro teórico já referido, os quais devem ser melhor apreendidos com a realização das tarefas contidas no caderno de exercícios. Os solfejos progressivos correspondem à dimensão da "ação coordenada",

ou seja, à aplicação conjunta de tempo e espaço na prática musical.

Na atividade pedagógica, a educadora estimulava os alunos à criação em sala de aula, com base nos conteúdos trabalhados, os quais denominava *invenção*. Também privilegiava o recurso da "associação" ao repertório de músicas já familiarizadas pelos alunos, como elemento facilitador da memorização de intervalos ascendentes e descendentes.

Observamos que a finalidade das três obras conjuntas é proporcionar ao aluno, razoavelmente letrado, o conhecimento teórico-prático de todas as convenções básicas da teoria elementar. Na distribuição do conteúdo, destaca-se o conjunto de temas inseridos em bloco. Por exemplo: quando trata das figuras representativas da duração, a autora inclui noções de pulsação, impulso/apoio, síncope e contratempo. No trato das alturas, privilegia a percepção e emissão das relações tom/semitom, para progressivamente alcançar sequências de trítomo (Fá-Si) e de sextas (Mi-Dó), até chegar às distintas séries de escalas.

Cumprida essa etapa, Scliar prosseguiu com a elaboração de apostilas para seus cursos de **Análise da Linguagem Musical**. Compõem esse material tópicos sobre som, linguagem, melodia, ritmo, sistemas, polifonia, harmonia funcional, fraseologia (publicado) e forma (canção, *lied*, rondó, fuga, variação, suíte,



sonata). Ainda hoje, esses materiais constituem fonte de consulta daqueles que tiveram o privilégio de ser contemplados com as referidas apostilas.

Em sua postura pedagógica, Scliar sempre demonstrou cuidado especial com o processo de crescimento individual de cada aluno. Esse procedimento é visível nas observações críticas que a musicista redigia de próprio punho, comentando o desempenho de cada aluno por ocasião das avaliações.

# Sala de aula

## 6.4 Tempo, espaço, ação conjunta

Esther Scliar precedia seu curso de Análise da Linguagem Musical com a preparação dos jovens para o conhecimento e a prática dos elementos da teoria musical. Esmerou-se em preencher as lacunas remanescentes do ensino tradicional, preparando todo o percurso a ser percorrido por seus alunos, com textos abrangentes sobre a gramática da escrita musical. Não se trata da teoria pela teoria: cada item tem sua aplicação na prática de exercícios que estimulam o estudante a enfrentar, com autonomia, o repertório de todos os períodos da história da linguagem musical. É preciso destacar que o universo dos participantes é de jovens já iniciados.

De certo modo, a mestra busca superar as limitações do ensino da teoria elementar tradicional que supervaloriza a ideia de compasso, limitando o aluno ao enfrentamento de variados agrupamentos de valores da música moderna e também da música antiga.

A experiência de sala de aula com Scliar é algo que revela um intenso processo de amadurecimento por parte dos alunos participantes. Pode-se avaliar essa

afirmativa pelo depoimento de um de seus discípulos, o compositor Aluisio Didier:

*Foi mesmo difícil a passagem de uma postura intuitiva (talento para compor, harmonizar, bom ouvido) ou mecânica (prática diária em um instrumento, por exemplo) para uma outra, cheia de porquês para tudo. Para quê, perguntávamos. Havia a mesma desconfiança em relação ao estudo da Harmonia Tradicional e Contraponto, matérias outrora obrigatórias, e que vários compositores desprezavam àquela altura. Será que Análise era importante mesmo? [...] A tarefa de Esther era estruturar, passar para o plano intelectual, mental, o que tínhamos de ouvido, o que já sentíamos ou pensávamos saber sem uma organização, para então voltarmos para uma experiência mais completa da música. (Machado, 2002, p. 124-125)*

O processo parte da iniciação à terminologia para sua aplicação. As atividades com durações e alturas devem ocorrer separadamente, prosseguindo com a ação conjunta de ambas. Uma particularidade é que, no estudo das durações, a figura da “mínima” é ponto de partida como “pulsação” e a soma de valores tem prevalência sobre a divisão. Uma mostra dessa sequência será apresentada na atividade a seguir, cujo objetivo é discernir, treinar, interiorizar e expressar os sinais representativos de duração e altura.







## Do exercício n. 5<sup>9</sup>

6.

a) Execute um som no instrumento.

b) A partir do som executado, emita:

A.

2 semitons ascendentes

2 tons ascendentes

1 semitom e um tom ascendente

1 tom e um semitom ascendente

B.

2 semitons descendentes

2 tons descendentes

1 semitom e 1 tom descendentes

1 tom e 1 semitom descendentes

C.

1 semitom ascendente e 1 tom descendente

1 tom ascendente e 1 semitom descendente

1 semitom descendente e 1 tom ascendente

1 tom descendente e 1 semitom ascendente

c) Confira no instrumento.

7. Faça uma pesquisa de melodias que iniciam com as articulações A e B.

## Do exercício n. 6<sup>10</sup>

5.

a) Execute um som no instrumento.

<sup>9</sup> Scliar, 1987, p. 12.

<sup>10</sup> Adaptado de Scliar, 1987, p. 13-14.

b) A partir do som executado, emita:

2 tons e 1 semitom ascendentes	Vice-versa no movimento direcional	2 tons ascendentes e 1 semitom descendente
		3 tons ascendentes
1 tom, 1 semitom e 1 tom ascendentes		3 semitons ascendentes
1 semitom descendente e 2 tons descendentes		1 semitom ascendente, 1 tom e 1 semitom descendentes
1 tom ascendente, 1 semitom e 1 tom descendentes		1 semitom e 2 tons ascendentes
1 tom e 2 semitons ascendentes		1 semitom e 1 tom ascendentes, 1 semitom descendente
		1 semitom, 1 tom e 1 semitom ascendentes
2 semitons e 1 tom ascendentes		1 tom e 1 semitom ascendentes, 1 tom descendente
		1 tom ascendente, 1 semitom descendente, 1 tom ascendente

c) Confira no instrumento.

## Do exercício n. 8<sup>11</sup>

- Qual a diferença entre conjunção e disjunção?
- Como é denominado o espaço sonoro formado por 3 tons?
- Articule as notas Fá, Sol, Lá e Si formando: tom, 2 tons, 3 tons, nas claves de Sol (2.<sup>a</sup> Linha) e Fá (4.<sup>a</sup> Linha).
- Execute a nota Sol no instrumento.
    - Cante a nota executada e a nota Lá.
    - Confira no instrumento.

<sup>11</sup> Scliar, 1987, p. 16.



4.II. Realize o mesmo exercício executando Lá e, depois de repeti-la cantando, cante o Sol. Idem com Fá-Sol, Sol-Fá, Lá-Si, Si-Lá.

5.

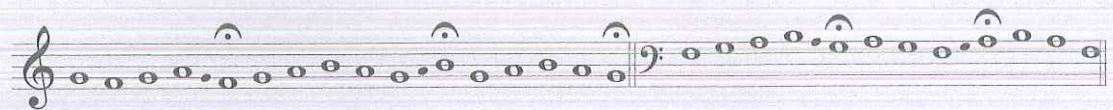
5.I.

- Execute a nota Fá no instrumento.
- Cante a nota executada e prossiga com Sol e Lá.
- Idem a-b, cantando o Sol com menor intensidade.
- Cante Fá-Lá (2 tons).

5.II. Idem com Lá-Fá, Sol-Si, Si-Sol.

6. O que é fermata?

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



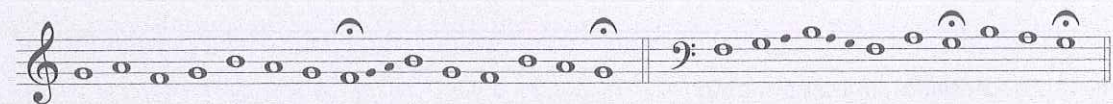
8.

8.I.

- Execute a nota Fá no instrumento.
- Depois de reproduzi-la cantando, cante Sol-Lá-Si.
- Cante Fá-Si (três tons).

8.II. Idem, com Si-Fá (descendente).

9. Realize a leitura:



10. Invente melodias com essas notas.

## Exemplos [do repertório tradicional]<sup>12</sup>

### Com 1 tom e ½, e 2 tons:

- 1 tom e ½ ascendente: “Senhora Dona Sancha”/“Olé mulher rendeira”/“Peixe vivo”/“Greenleaves”/“Bambu”.
- 1 tom e ½ descendente: “Marinheiro chora”/“Cai chuva”/“A pombinha voou”.
- 2 tons ascendentes: “Eu sou pobre”/“A maré encheu”/“Pai Francisco”
- 2 tons descendentes: “O meu belo castelo”/“Manda tiro”.
- 1 tom e ½ e 2 tons ascendentes: “O bom pintor”.

### Com 2 tons e 1/2:

- 2 tons e ½ ascendentes: “Havia um pastorzinho”/“A moda da carranquinha” (ou “A moda das tais anquinhas”)/“Candieiro, entrai na roda”/“Acordei de madrugada”.
- 2 tons e meio descendentes: “Bão-ba-la-lão”.

### Com 3 tons e ½ e 4 tons:

- 3 tons e ½ ascendentes: “Lá vem a Sinhá Marreca”/“Travessia”.
- 4 tons descendentes: “Siciliana” (Álbum da Juventude, Schumann).

## Solfejos progressivos correspondentes a itens abordados

Observamos na obra *Solfejos progressivos* (Scliar, 2003, p. 1-5) a intenção da autora de apresentar as dificuldades gradativamente, com uso de muitas variantes. A seguir, alguns dos solfejos selecionados, em que foram mantidas a mesma numeração e sequência do original:

<sup>12</sup> Scliar, 1985, p. 22.



Cap 1, Conjunções e Disjunções [Fá-Si] (trechos)

Esther Scliar  
Solfejos Progressivos

Cap 2, Intervalos Ascendentes e Descendentes (trechos)

Esther Scliar  
Solfejos Progressivos

1 tom asc./desc. Fragmentos Melódicos

1) 1) 3)

á-gua mo-leem pe-dra du-ra tan-to ba-tea-té que fu-ra lu-a lu-a te-la de pra-ta

1 ½ tom asc./desc.

1) 1) - Bambu (folc. brasileiro) 4) - Eu fui chamado pra cantar (folc. brasileiro)

bam-bu tí-ra-bu a-ru-ci-ra man-te-guei-ra eu fui cha-ma-do pra can-tar no li-mo-ci-ro

Para saber mais

Artigos

BRANCO, C. M. L. **O método Esther Scliar de teoria musical**: um contribuição para a música do Século XX. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/P008%20Cristine%20M%20L%20Branco.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CABRAL, L. S. uma trajetória em busca do saber: uma referência na história das ideias linguísticas no RS. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 6, 2004. Entrevista. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/fragmentum/article/view/6340/3837>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FUNARTE. **Homenagem a Esther Scliar**. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/brasilemoriadasartes/acervo/discos-pro-memus/homenagem-a-esther-scliar-1984>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

HOLANDA, J. C. de; GERLING, C. C. A Sonata para Piano de Esther Scliar (1926-1978): linguagem harmônica e esquema formal. CONGRESSO DA ANPPOM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., Rio de Janeiro, 2005, **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao15/joanadeholanda\\_cristinagerling.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao15/joanadeholanda_cristinagerling.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Áudio

CD: **Homenagem a Esther Scliar**. Acervo Funarte/Itaú Cultural. Rio de Janeiro, 1998.

Obras essenciais

SCLIAR, E. **Análise de Density 21,5 de Varèse**. Florianópolis: Athanor, 1985.

\_\_\_\_\_. **Elementos de teoria musical**. São Paulo: Novas Metas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Elementos de teoria musical**: caderno de exercícios. São Paulo: Novas Metas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Fraseologia musical**. São Paulo: Nova Metas, 1982.

\_\_\_\_\_. **Solfejos progressivos**. Rio Grande do Sul: Goldberg Edições Musicais, 2003.

"Catálogo de Obras de Esther Scliar". In: MACHADO, M. A. **Esther Scliar**: um olhar perceptivo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2002. p. 27-35.



## Referências

- AFONSO JUNIOR, D. R. **The Cappella Works for Mixed Chorus of Esther Scliar (1926-1978)**. Thesis (Doctorate of Musical Arts degree in the Graduate College) – University of Iowa, Iowa City, IA, 2003.
- BRAGA RAMALHO, E. (Org.). **Método de análise musical de Esther Scliar**. Tese (Pós-Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 291 p.
- BRANCO, C. M. L. **O método de Esther Scliar para o ensino da teoria musical: características didáticas fundamentais**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- GONÇALVES, F. **Neoclassicismo e nacionalismo no Segundo Concerto para Piano e Orquestra de Camargo Guarnieri**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- Homenagem a Esther Scliar**. CD. Acervo Funarte/Itaú Cultural. Rio de Janeiro, 1998.
- KATER, C. **Eunice Katunda, musicista brasileira**. São Paulo: Fapesp/Anna Blume, 2001.
- MACHADO, M. A. **Esther Scliar: ecos de uma vida**. *Brasiliiana*, n. 24, p. 10-11, dez. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Esther Scliar, um olhar perceptivo**. 276 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NEVES, J. M. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.
- PAZ, E. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.
- SCLIAR, E. **Elementos de teoria musical**. 2. ed. São Paulo: Novas Metas, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de teoria musical: caderno de exercícios**. São Paulo: Novas Metas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Solfejos progressivos**. Rio Grande do Sul: Goldberg Edições Musicais, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Curso de Análise da Linguagem Musical**. In: BRAGA RAMALHO, E. (Org.). Trabalho de conclusão (Pós-Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.
- XAVIER, R. C. Uma trajetória em busca do saber: uma referência na história das ideias linguísticas no RS: entrevista com Leonor Scliar Cabral. *Fragmentum*, Santa Maria-RS, n. 6, p. 11-33, 2001.



## José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani – a consciência musical do ritmo

Daniella Gramani e Glória Pereira da Cunha



Além de Olinda ainda se encontra quem rendas tece [...]

Se alguém pergunta o porquê do se fazer

Responde-se o porquê do perguntar

O tecer não tem um porquê

Enquanto ato de entrelaçar

Além, além

O entrelaçar significa

(Trecho da canção "Além de Olinda", de José Eduardo Gramani)

**Daniella Gramani** é mestre em música pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Fundamentos da Música Popular Brasileira e graduada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Atuou, cantando e tocando, durante 11 anos no grupo Mundaréu. Atualmente é professora de Canto Popular e de Percepção Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Glória Pereira da Cunha** é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou por 22 anos como percussionista na Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas e como professora de música em cursos e oficinas de formação continuada para professores. Trabalhou na Unicamp, atuando na Unibanda e no Departamento de Música, como professora de Rítmica, substituindo o Professor José Eduardo Gramani.

## 7.1 "O entrelaçar significa"<sup>1</sup>

José Eduardo Ciocchi Gramani foi violinista, rabequeiro, compositor, professor, pesquisador e criador de uma nova maneira de pensar o discurso rítmico e o ensino desse tema. O material escrito pelo educador, que consiste em estímulos musicais voltados para o trabalho de desenvolvimento da sensibilidade rítmica, se encontra basicamente em três publicações editadas e em um livro inédito. Essa nova perspectiva, chamada informalmente de *rítmica do Gramani*, é hoje objeto de pesquisas acadêmicas e artísticas com forte aceitação por parte de professores de Teoria Musical e Linguagem, percepção e estruturação musical. Várias universidades acrescentaram a disciplina *Rítmica* aos seus currículos graças à divulgação desse trabalho realizado por Gramani e seus discípulos.

Gramani propôs um novo caminho na busca de um aprimoramento da sensibilidade rítmica e, por consequência, da sensibilidade musical, "para que o músico conte menos e sinta mais" (Gramani, 2008, p. 15).

## 7.1.1 "Método, receita rápida, sem dor"<sup>2</sup>

Gramani entendia a música e a arte como uma forma de expressão do indivíduo e sua atuação como artista e professor teve essa premissa como guia. Sua história de vida é marcada por um percurso de busca

1 Trecho de letra da canção "Além de Olinda", de José Eduardo Gramani.

2 Trecho de letra da canção "Que remétodo", de José Eduardo Gramani.



de caminhos próprios para se expressar por meio de sua arte, seja em um quadro, um jogo de palavras, um arranjo, um projeto, uma nova composição... O compositor utilizava de todos os meios disponíveis para criar e assim se sentia pleno.

Quem conviveu com Gramani há de concordar que ele era inquieto, sempre inventando. Gostava de criar e de compartilhar suas criações. Para o músico, o artista devia falar por meio de sua arte e, como ele entendia que cada pessoa é um ser único, o processo artístico devia refletir e respeitar as peculiaridades individuais. No entanto, o mestre constatou que a forma como a arte é muitas vezes entendida e ensinada vai na direção contrária a essa ideia. Para o professor paulista, a padronização, a técnica, a praticidade e o mercado são fatores que influenciam de maneira negativa na formação do artista, pois impedem a expressão pessoal em prol de regras preestabelecidas e que não levam em consideração o indivíduo e suas características.

A padronização era percebida e criticada por

**“Os métodos de ensino preocupam-se muito mais com a matéria a ser ensinada e quase nada com o sujeito que se dispõe a aprendê-la” (Gramani, 2008, p. 85).**

Gramani em várias áreas das artes, mas principalmente no ensino. Para o educador, “os métodos de ensino preocupam-se muito mais com a matéria a ser ensinada e quase nada com o sujeito que se dispõe a aprendê-la” (Gramani, 2008, p. 85). Na composição para coral “Que remétodo!”, por meio da ironia,

o compositor faz uma crítica a esse direcionamento metodológico: “Método, que método? Pra que pensar? Pra que sentir? A verdade já está escrita. E viva a mediocridade!”.

A técnica era vista por Gramani não como fim, mas como parte de um processo. É “lógico que um desenvolvimento técnico é necessário; é preciso saber falar para que o que se fala tenha significado; porém, deixar que esse desenvolvimento técnico seja o ponto de chegada – transformar um caminho em um trilho – é muita falta de imaginação, é inanição em alto grau” (Gramani, 2008, p. 173).

A questão do mercado e sua relação com a arte também foi alvo de suas críticas. “O advento do homo praticus encerra quaisquer possibilidades de o sapiens se tornar sensibilis; a sensibilidade até existe, mas é travada o tempo todo pelos parâmetros de arte, que na maioria das vezes são parâmetros do comércio de arte” (Gramani, 2008, p. 28).

As críticas de Gramani eram fundamentadas na busca da sensibilidade e no desenvolvimento do artista como ser único, criativo, com uma personalidade própria que poderia ser expressa via arte sem o empobrecimento de um estudo fundamentado na repetição, na rotina. “Porque a arte exige um entregar-se total. Exige descobertas, exige riscos” (Gramani, 2008, p. 27).

## 7.2 “Além de Olinda ainda se encontra quem renda tece”<sup>3</sup>: uma formação não convencional

Gramani foi fundamentalmente um autodidata, com um prazer quase infantil por aprender. Das primeiras aulas de violino à transformação em professor de Rítmica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o músico percorreu um longo e inusitado caminho, passeando sem preconceito pela música erudita clássica e antiga e pela música popular, brasileira ou de outros países.

### 1944-1965: de Itapira a São Paulo – primeiros estudos

José Eduardo Ciochi Gramani nasceu na cidade de São Paulo em 1944, mas passou sua infância em Itapira. O Brasil do canto orfeônico e dos conservatórios não fazia parte da paisagem da cidadezinha do interior paulista, onde Gramani viveu seus primeiros anos de vida. Em Itapira, Gramani alimentou seu gosto pelas cordas entre congadas e programas de rádio de música orquestral, como a Orquestra Mantovani; aos 7 anos, escolheu como presente um violino. Durante dois anos estudou com Pedro Ramonda, relojoeiro e trombonista; depois estudou mais cinco anos de violino com Alice Ramonda, pianista e acordeonista, que, curiosamente, nunca havia tocado violino na vida. Em 1961, com a mudança da família para a cidade de São Paulo, passou a estudar violino com violinistas e, em 1965, passou a atuar em orquestras profissionais.

<sup>3</sup> Trecho de letra da canção “Além de Olinda”, de José Eduardo Gramani.



## 1966-1975: São Paulo a São Caetano do Sul – primeiros passos como professor

Em 1966, Gramani começou a estudar violino com Moacyr Del Picchia, por meio de quem conheceu, juntamente com Maria Amália Martins (Malinha), pianista, professora de musicalização e rítmica, as ideias e estéticas da vanguarda musical implantadas por Koellreutter nos Seminários Internacionais de Música da Bahia. Del Picchia assumiu as funções de coordenador pedagógico da Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS), criando uma escola na qual a valorização da estética musical contemporânea era parte fundamental do ensino.

O ensino dos conservatórios minguava pela falta de renovação e o das universidades engatinhava e não se constituía como opção real para a formação de músicos. Gramani encontrou, na FASCS, uma escola livre das amarras da tradição e da burocracia oficial, o local ideal para prosseguir com sua formação.

De 1969 a 1976, Gramani atuou na FASCS, onde estudos e trabalho se misturavam em seus afazeres diários. Completou o curso livre de Formação Musical, continuou os estudos de violino e começou a estudar violão, percussão e bateria. Estudou por conta própria flauta doce, bandolim, viola da gamba, rabecas medievais e *krumhorns*. Também participou de um grupo de pesquisa sobre composição vocal contemporânea orientado por Rufo Herrera; tocou em grupos de música popular, jazz e música antiga. Foi professor de violino e música de câmara.

Na FASCS, Gramani estabeleceu contato com rítmica pelas mãos da Professora Maria Amália Martins, tornando-se seu assistente e posteriormente professor da cadeira ocupada pela educadora. Ainda na citada instituição, participou da Oficina de Rítmica de Rolf Gelewsky

(Alemanha e Bahia) e estudou aspectos da obra pedagógica de Carl Orff<sup>4</sup> e Edgar Willems<sup>5</sup>. O educador pesquisou vários livros específicos de solfejo rítmico, como *Treinamento elementar para músicos*, de Paul Hindemith, e teóricos, como *El ritmo musical*, de Mathis Lussy, e *Elementos de rítmica musical*, de Júlio Bernaldo de Quirós.

A partir de 1973, Gramani começou a levar o trabalho de rítmica para outras escolas de São Paulo – Faculdade Paulista de Música, Colégio Técnico Paulista e Coral da Universidade de São Paulo (Coralusp) – e compilou seus exercícios em uma apostila, chamada *Rítmica*, editada pela FASCS e Coralusp em 1974.

## 1976-1981: da Sinfônica Municipal de Campinas à Unicamp – reencontro com a rítmica

A partir de 1976, Gramani passou a morar em Campinas (SP). Foi contratado pela então recém-criada Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas (OSMC) como violinista, também atuando como professor e integrando o quarteto de cordas da instituição.

A cadeira de Rítmica na FASCS passou a ser ministrada por Glória Pereira da Cunha, que organizou o trabalho de rítmica construído na escola por Gramani e por “Malinha”, completando-o com novos exercícios e adequando-o para seus alunos, jovens profissionais ligados à música popular, com pouco conhecimento de leitura musical. Em 1977, a FASCS editou a apostila *Rítmica: níveis 1, 2, 3 e 4*, assinada por Gramani e Glória Cunha.

4 Ver Capítulo 4 da seguinte obra: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

5 Ver Capítulo 3 da seguinte obra: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.



Em 1980, trabalhando um semestre como professor visitante na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Gramani se reencontrou com a rítmica. Foi também nesse momento que ele conheceu as ideias pedagógicas de Paulo Freire, de quem passou a ser um leitor voraz.

### 1981-1984: entre Stravinsky e Unicamp – desenvolvimento das ideias rítmicas

De volta a Campinas, foi contratado em 1981 como professor de Rítmica pela Unicamp, que iniciava seus cursos oficiais de música. Com um grupo de amigos músicos, passou a estudar a “História do Soldado”, de Igor Stravinsky. A proposta não era apenas tocar, mas entender a obra. Os ensaios semanais se estenderam ao longo do ano e os contrapontos rítmicos de Stravinsky foram um estímulo para Gramani:

*estava estudando a parte de violino da “História do Soldado” de Stravinsky e, tendo dificuldades em alguns trechos, comecei a estudar os contrapontos rítmicos fantásticos que ele escreveu. Aí montei alguns trechos a duas vozes rítmicas e estudei, resolvendo assim os problemas. Então levei os exercícios para os meus alunos na Universidade de Campinas, eles estudaram e o resultado foi muito bom. Isso me animou a pensar o porquê não estudar ritmo com aquelas características.* (Gramani, citado por Paz, 2000, p. 148)

Das transcrições de Stravinsky, o educador paulistano passou a compor sistematicamente seus exercícios e praticamente terminou o repertório do seu primeiro livro de rítmica em dezembro de 1981.

Trabalhar na Unicamp aumentou ainda mais a diversidade cultural de que Gramani tanto gostava. Foi convidado para reger um coral cênico de jovens universitários, o Coralatex, e tornou-se também arranjador, compositor e poeta, incorporando em seu trabalho uma estética urbana, popular e contestadora.

Durante esse período, também tocou e regeu em outras orquestras e corais; formou grupos, compôs e fez arranjos. Seu trabalho de rítmica tornou-se cada vez mais conhecido, fato que o fez ser convidado para ministrar aulas em diversos festivais e cursos de férias.

### 1985-1990: entre Campinas e Londrina – divulgando a “rítmica do Gramani”

Em 1984, Gramani se desligou da Orquestra de Campinas e pode se dedicar mais as suas outras atividades. Como regente coral e orquestral, passou a atuar em Campinas e Londrina (PR). Grande parte de suas composições dessa época foram para coral e dedicadas aos grupos com que mantinha contato ou nos quais regia. Em 1985, gravou como solista os concertos de Bach com a Camerata Barroca de Campinas.

Em 1986, lançou, pela Editora Minaz, seu primeiro livro, *Rítmica*, em edição bilingue. Em 1988, o livro foi ampliado e reimpresso pela Editora Perspectiva.

### 1991-1998: da rítmica à rabeca – novas composições, novas pesquisas

Na década de 1990, Gramani atuou principalmente com grupos de câmara, bem como em gravações e composições, continuando o trabalho de rítmica por meio das aulas em cursos de férias. Encantado pelas rabecas, elaborou várias composições para esse instrumento, inserindo-o nos grupos e divulgando-o no meio musical que mais frequentou nessa época: Campinas e Curitiba. Esse trabalho, sua segunda grande pesquisa, também se tornou uma referência.

*Somente nós, do Movimento Armorial, tínhamos olhos e ouvidos receptivos para a importância da rabeca e da viola. Hoje, compositores e intérpretes do quilate de José Eduardo Gramani e Roberto Corrêa percebem o que tais instrumentos significam para a música brasileira.* (Suassuna, 2000)

Gramani fundou os grupos Trem de Corda, Anima, Trio Bem Temperado e Oficina de Cordas, cada qual com sua especificidade, atuando como instrumentista, arranjador, compositor ou diretor musical.

Continuou como professor de Rítmica da Unicamp, produzindo novos estímulos musicais para seus alunos, que podemos chamar mesmo de *discípulos*, pois, com grande parte desses jovens alunos, o educador

desenvolveu uma relação que foi além dos currículos da universidade, fato que demonstra que Gramani era um grande exemplo de professor, músico e pessoa. Parte desses novos exercícios foram organizados por ele no livro *Rítmica viva*, impresso pela Editora da Unicamp em 1996 e reeditado em 2008.

Além de sua atuação na Unicamp e da publicação dos livros, uma das maiores formas de divulgação de seu trabalho de rítmica foi a participação em eventos de música como o “Festival de Música de Londrina”, as “Oficinas de Música de Curitiba” ou “Encontro Direção Orquestral” em Assunção, no Paraguai.

Em 1998, Gramani faleceu, deixando um vasto material produzido ainda a ser conhecido. São muitas composições inéditas e não editadas, mais de 50 poesias não publicadas, um compilado de exercícios para estudo do violino e mais um livro de rítmica não publicado.

### 7.2.1 Produção musical e pedagógica: “E tece fendas, emendas, emblemas e gemas”<sup>6</sup>

Gramani era um artista inquieto e, por isso, sua produção foi extensa e diversa, abrangendo obviamente a área musical, mas também passando pelas artes plásticas, pela fotografia e literatura, tendo inclusive publicado em 1986 um livro de poemas em parceria com Gisele Ganade: *Contraponto*.

<sup>6</sup> Trecho de letra da canção “Além de Olinda”, de José Eduardo Gramani.



## Instrumentista

Como violinista solista, Gramani gravou, em 1985, o LP *Johann Sebastian Bach*, Concertos para violino (BWV 1041, 1042 e 1043) com a Camerata Barroca de Campinas.

Divulgou as rabecas e suas criações nos CDs de grupos que participou – *Trilhas* (1994) e *Espiral do tempo* (1997) – e no *Mexericos da rabeca* (1997), um trabalho autoral. Participou, entre outros, do CD *Crisálida* (1996), do violeiro Roberto Corrêa, e, como diretor musical, no CD *Terra sonora* (1997), do grupo homônimo de Curitiba.

## Arranjador e compositor

Arranjador de mais de 70 músicas, Gramani escreveu para coral, orquestra de cordas e para diversas formações instrumentais. Como compositor, destacou-se pelas músicas que escreveu para suas rabecas. Ao final de sua vida, já havia criado mais de 100 composições – algumas são canções e têm letras suas; outras foram compostas em parceria, mas a maioria é instrumental. Muitas delas são inéditas até hoje, porém outras foram interpretadas e gravadas pelos grupos Anima, Carcoarco, Terra Sonora, Mundaréu, Rosa Flô, Orquestra Sinfônica de Campinas, Madrigal in casa e Mawaca, bem como pelos artistas Ana Salvagni, Isa Taube, Zé Esmerindo, Daniella Gramani, Denise Gonzaga, Mario Silva, Indioney Rodrigues, Luiz Henrique Beduschi, Ricardo Matsuda e Patrícia Gatti, entre outros.

Em 1974, publicou a apostila *Rítmica*, uma coletânea de exercícios rítmicos a duas vozes, pelo CoralUSP e pela FASCS, instituições em que atuava como professor. Esse trabalho foi uma ferramenta auxiliar nas suas aulas, nas quais os exercícios apresentados eram abordados de formas diversas e em conjunto com outras atividades de coordenação, de ditados e leituras.

Em 1977, a Fundação das Artes de São Caetano do Sul publicou outra apostila do autor chamada *Rítmica: níveis 1, 2, 3 e 4*, organizada por Glória

Pereira da Cunha, com sua supervisão. Nessa publicação, houve uma preocupação em obedecer uma ordem crescente de dificuldade, cada nível correspondendo a um semestre do curso de formação da FASCS. Todos os exercícios da primeira apostila de Gramani estão presentes, acrescidos de outros. A maioria deles explora a leitura a duas vozes realizadas de várias formas por meio do corpo.

Apesar de ter o mesmo nome das apostilas, o livro *Rítmica*, publicado em 1996 e reeditado em 1988, traz outros exercícios e aprofunda o trabalho com concepção contrapontística de ritmo por meio da contraposição de elementos rítmicos irregulares com sequências rítmicas regulares. Essa é a publicação de maior divulgação do trabalho de Gramani e sem dúvida a mais utilizada pelos professores de música, sendo adotada em várias escolas de música e universidades.

Já o livro *Rítmica viva* segue a mesma linha de exercícios da obra anterior, mas com textos do autor que explicitam suas concepções de música e ensino. “A arte ou artista?”, “A compartimentalização, um problemão”, “Metrônomo” são alguns dos títulos desses textos em que o autor explica de forma clara as inquietações que o levaram a construir o trabalho com rítmica.

Como publicação do trabalho desse artista, podemos ainda acrescentar o livro *Rabeca: o som inesperado* (2003), organizado por Daniella Gramani. Fundamentado na sua pesquisa – registros e entrevistas sobre o modo de construção de rabecas de quatro construtores diferentes, coletados pelo educador entre 1996 e 1997 –, o livro descreve o estudo realizado, o modo de ele de pensar a rabeca, bem como contém algumas de suas composições para esse instrumento. Além de textos do próprio Gramani, o livro conta com textos de Daniella Gramani, Ana Salvagni, Glória Cunha, Esdras Rodrigues e Luiz Henrique Fiaminghi, escritos com o olhar de cada um sobre o material coletado na pesquisa.



# Proposta pedagógica

## 7.3 “O tecer não tem um porquê enquanto ato de entrelaçar”<sup>7</sup>

O objetivo maior de Gramani em seu trabalho era o seguinte:

*A busca do significado musical do ritmo através de exercícios envolvendo voz, percussão corporal e regência. A busca de novas relações que permitam uma realização MUSICAL do ritmo e o afloramento da SENSIBILIDADE em equilíbrio com o racional. (Gramani, material pessoal de divulgação de curso, arquivo de família, grifo do original)*

Gramani observou a precariedade do ensino de música com relação ao discurso rítmico, chegando à constatação de que, na maioria dos casos, o ensino do ritmo é limitado ao ensino da leitura e, para isso, a questão puramente aritmética é evidenciada e desenvolvida, sem o envolvimento de fatores como a sensibilidade, interpretação pessoal etc. O ritmo fica ligado à matemática, e não à música. Nas palavras do compositor:

*quando se cantam quatro semicolcheias, não se está cantando uma medida, e sim uma ideia musical. Qualquer ideia, quando expressa por pessoas diferentes, tem “cara” diferente, individual característica. (Gramani, 2008, p. 67)*

A “rítmica do Gramani” alarga a visão de ritmo como medida, sai do terreno da matemática para o da arte, para assim “desenvolver uma visão polifônica do discurso rítmico, colocando-o em pé de

<sup>7</sup> Trecho da letra da canção “Além de Olinda”, de José Eduardo Gramani.

igualdade com os discursos melódico e harmônico” (Gramani, material de divulgação de curso).

Os exercícios de Gramani são realizados pelo uso da voz, da percussão corporal e da regência, não é preciso um instrumento. No entanto, o educador sempre estimulava seus alunos a criarem situações semelhantes às apresentadas nos exercícios em seus instrumentos. “Estes exercícios não são um fim e sim um meio através do qual muito pode se desenvolver, principalmente os aspectos de disciplina interior e flexibilidade de adaptação a novos tipos de associações ou relações” (Gramani, 1988, p. 12).

De um modo geral, Gramani compôs seus exercícios com base em uma contraposição de vozes o que faz com que o músico tenha de dividir sua atenção e buscar novas formas de relações musicais que não somente a aritmética.

*A maioria dos exercícios foi construída explorando a contraposição de elementos rítmicos irregulares a sequências rítmicas regulares. Portanto fica difícil medir as durações utilizando-se somente de medidas aritméticas. É necessário lançar-se mão da sensibilidade musical para que esta, agregada ao raciocínio aritmético possibilite a realização musical dos exercícios. (Gramani, 1988, p. 12)*

Os exercícios são complexos se o músico tenta realizá-los cantando tudo; é uma tarefa quase impossível. Quando a sensibilidade é requisitada e utilizada, o músico passa a sentir as vozes em sua independência e descobre que os exercícios, mais do que complexos, são muito musicais.

Em um material de divulgação de um de seus cursos, Gramani esclarece que

*RÍTMICA e RÍTMICA VIVA não são livros de leitura rítmica; RÍTMICA e RÍTMICA VIVA não são métodos e sim uma coleção de estímulos à qual*

Figura 7.1 – Gramani e uma de suas rabecas



Crédito: Acervo da família

*“Os exercícios não são um fim e sim um meio através do qual muito pode se desenvolver, principalmente os aspectos de disciplina interior e flexibilidade de adaptação a novos tipos de associações ou relações” (Gramani, 1988, p. 12).*

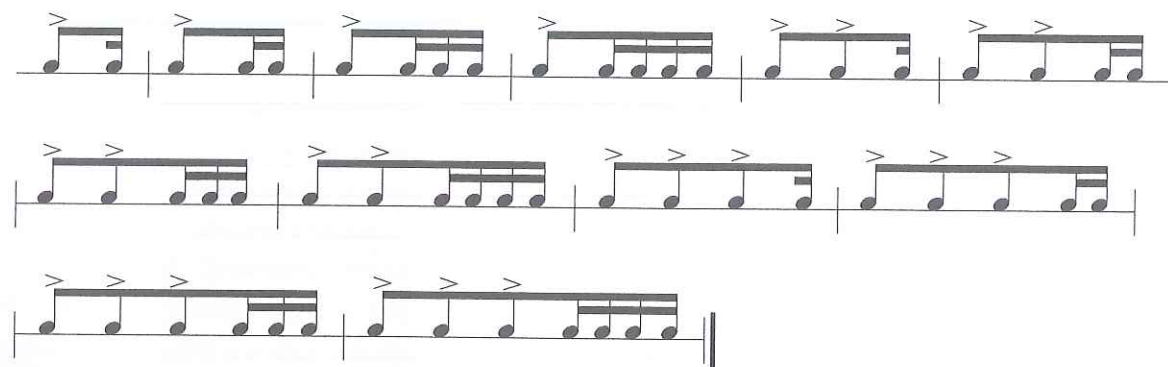


*o músico deverá responder através de sua sensibilidade, fazendo intervir o racional apenas nas situações em que se apresentam dúvidas sobre a referência métrica. (Gramani, material de divulgação de curso, grifos do original)*

Gramani não sugere uma ordem fixa de execução dos exercícios ou uma sequência; cada um deve procurar seu caminho entre os vários estímulos que os livros de rítmica de Gramani trazem. Porém, o educador organizou alguns blocos de exercícios que podem ser reconhecidos pelo título em comum (série, estrutura de pulsação, leituras, divertimentos etc.). Esses blocos constam nos dois livros e são formados por atividades que apresentam uma estrutura próxima, uma forma de execução semelhante. Normalmente, o primeiro exercício de cada um desses blocos, apresentado no livro *Rítmica*, é o de execução mais simples, e vale começar por eles.

Para apontar algumas das questões que embasam o trabalho de Gramani, vamos tomar como exemplo o exercício chamado *série 2-1*, cujas indicações servem para a execução de qualquer um dos exercícios propostos pelo autor. A *série 2-1* é um dos primeiros exercícios que Gramani trabalhava com seus alunos.

Figura 7.2 – Série 2-1

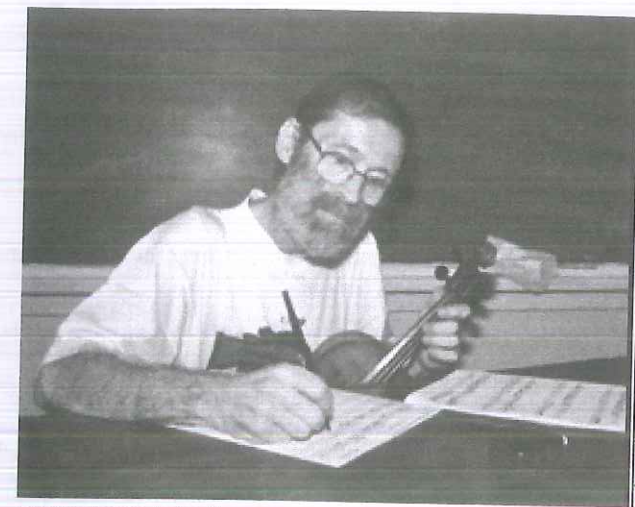


Fonte: Gramani, 1992, p. 19.

Cada série tem, em seu nome, números que indicam a relação de valores entre as figuras rítmicas utilizadas. Assim, a *série 2-1* é composta apenas de colcheias (2) e semicolcheias (1), enquanto a *série 3-1* é formada por concheias pontuadas (3) e semicolcheias (1), e assim por diante. Não há fórmula de compasso – são três períodos com quatro estruturas rítmicas diferentes, quantitativa e qualitativamente diferentes entre si. Os apoios e acentos estão sempre nas notas longas e, para que a ideia musical da série seja atingida, é importante respeitar essa acentuação.

As séries são estudadas com ostinatos contrapostos a elas. Por exemplo: ao mesmo tempo que a *série 2-1* é cantada, Gramani sugere um ostinato de colcheias sendo executado por batidas na mão esquerda enquanto a mão direita marca na regência os acentos da série. É importante cuidar para que uma voz não influencie a outra – não pode haver subordinação da série pelo ostinato e vice-versa. Elas devem acontecer como em um contraponto, como linhas melódicas caminhando juntas, mas cada qual com sua autonomia. Cada estrutura, a frase e o ostinato, deve ter sua ideia musical preservada, sua “personalidade”. Essa questão é um dos pontos mais trabalhados por Gramani, tanto em seus livros como em seus cursos: ao contrapor duas ideias musicais, observar para que elas não se modifiquem por estarem sendo executadas conjuntamente.

Figura 7.3 – Professor e pesquisador



Crédito: Acervo da família

Antes de cada exercício apresentado nos livros, existem textos com explicações e sugestões de práticas preparatórias, que isolam alguma dificuldade que pode ser encontrada pelo aluno na execução do exercício em si. Em outros pontos, são sugeridos caminhos para a realização indicando como “montar” o exercício. Esses pequenos textos também explicam a estrutura musical de cada atividade e realmente auxiliam em sua compreensão e realização.

Em suas aulas, Gramani sempre indicava algumas formas de criar outros exercícios baseados nos que ele propunha, bem como de compor melodias utilizando os exercícios ou buscar outras maneiras de realização das atividades (corpo, instrumentos).



Também encontramos em seus livros pequenos conselhos que ajudam a encarar os desafios propostos pelo autor:

*Procure não estudar o mesmo exercício o tempo todo. Mesmo que ainda não se esteja se saindo bem, estude outro, volte depois para aquele ou para outro.* (Gramani, 2008, p. 106)

*Colocar músicas conhecidas, estudar com gravações.* (Gramani, 2008, p. 106)

*É bom estudar sem ler. A leitura pode dar a impressão de que o exercício é mais difícil do que realmente é.* (Gramani, 2008, p. 143)

*Veja a célula ou motivo rítmico que vai ser trabalhado, feche os olhos e sinta o balanço do contraponto rítmico. Dançar também é bom. Para assimilar bem a ideia rítmica do ostinato.* (Gramani, 2008, p. 143)

*Devem-se trabalhar exaustivamente as inversões das vozes para que se possa criar oportunidades de novas associações acontecerem, ao mesmo tempo que a sensibilidade MUSICAL é cada vez mais solicitada.* (Gramani, 1988, p. 12, grifo do original)

**“Procure não estudar o mesmo exercício o tempo todo. Mesmo que ainda não se esteja se saindo bem, estude outro, volte depois para aquele ou para outro” (Gramani, 2008, p. 106).**

O ditado rítmico frequentemente era usado no início de suas aulas e era uma forma de colocar em pauta um aspecto rítmico a ser trabalhado em seguida nos exercícios, como tercinas, síncope etc.

# Sala de aula

74 **“Abrande esta mania de saber, aguçe essa maneira de sentir, que muito mais gostoso é descobrir”<sup>8</sup>**

O material didático de Gramani está escrito em partitura, mas isso não significa que seja necessário um conhecimento de leitura de partituras por parte dos alunos. Podemos (e devemos!) utilizar suas ideias pedagógicas e musicais para o trabalho com ritmo e com música em seu aspecto mais amplo, não deixando que o exercício da leitura seja um empecilho.

É preciso uma grande atenção por parte do professor para perceber o tempo que cada aluno necessita para afinar sua sensibilidade. Não dê muito tempo para seu aluno “entender”, nem dê muitas explicações durante a atividade – faça-o sentir: sentir a pulsação-base, sentir cada voz, sentir as duas acontecendo ao mesmo tempo, mas com consciência de cada uma delas em separado. Os comandos devem ser simples, e não há problemas se o aluno lhe imitar, isto é, se ele usar seu ouvido musical para sentir o exercício.

Todo o trabalho de rítmica deve ser feito de forma lúdica. Gramani era reconhecidamente uma pessoa com humor e que levava essa sua característica para a sala de aula, fazendo os alunos encararem cada exercício como uma brincadeira e cada dificuldade como um desafio prazeroso. A atenção do professor precisa estar focada no relaxamento de todos e nas descobertas de cada um.

<sup>8</sup> Poesia de José Eduardo Gramani, não publicada.



A quantidade de tempo – aulas e horas – para esse trabalho depende da idade, da experiência e da quantidade de alunos. Muitas vezes, os alunos inicialmente irão lhe imitar, e, como afirmamos anteriormente, não há problemas em relação a isso. Cada passo do trabalho pode ser feito em sequência, todos na mesma aula, ou ser uma das atividades da aula de música. Nesse caso, é importante sempre retomar a etapa vivenciada nas aulas anteriores antes de iniciar a nova.

As duas atividades descritas a seguir foram fundamentadas nos princípios defendidos por Gramani, mas não estão em seus livros. A condução dessas atividades foi construída com base em aulas ministradas pelo educador e na experiência destas autoras em sala de aula com o trabalho de rítmica. Como as atividades publicadas por Gramani sempre contam com um texto que sugere um modo de fazer, resolvemos propor aqui atividades diferentes que podem ser realizadas independentemente do nível de leitura rítmica e podem ser trabalhadas em aulas coletivas ou individuais.

### Atividade 1: sugestão de trabalho inicial para Série 2-1

É muito importante que você leia as observações escritas por Gramani sobre as séries antes de iniciar o trabalho. A série é composta de três períodos, com quatro compassos cada um.

1. Trabalhe o primeiro período: cante e peça para que os alunos repitam, cantem junto, como se fosse uma canção. Repita de formas diversas com mãos, pés ou instrumentos.
  - a) Os alunos devem observar que há notas curtas e longas e que as longas são acentuadas.
  - b) Peça para que cada aluno cante toda a canção batendo palma só nas longas, e em seguida que bata palmas em toda a música e com os pés nas longas. Inverta as vozes.
  - c) Peça para que os alunos, em duplas, um em frente do outro, batam palmas nas curtas e batam na palma do colega nas longas.
  - d) Idem com grupos maiores ou em rodas.
2. Trabalhe de forma similar os outros dois períodos; observe com os alunos a diferença entre eles, o que mudou de um para o outro.
3. Junte os períodos completando a série. Esse trabalho inicial é apenas para assimilar a ideia musical, respeitando a acentuação das longas e para memorizar a série para as etapas seguintes.
4. Marque a colcheia com notas na região grave do piano e peça para que alunos andem pela sala com essa medida; no agudo, toque a série.
  - a) Conte quatro colcheias e, sem parar o passo, peça para que os alunos cantem a série inteira.
  - b) Realize a atividade várias vezes, com andamentos diferentes.

5. Faça variações:
  - a) Toque as colcheias num tambor e cante a série junto com os alunos.
  - b) Os alunos podem bater palma ou tocar em algum instrumento, em vez de cantar.
6. Repita os passos 4 e 5, mas marcando a colcheia pontuada em vez da colcheia.

### Para continuar o trabalho

- ♪ **Decodificando:** depois de perceberem e realizarem a série, peça para que os alunos montem a série com canudinhos cortados em tamanhos diferentes ou escrevam com sinais convencionados com a turma, como bolinhas e tracinhos ou “pés gregos” ( \_\_ v \_\_ v v \_\_ v v v \_\_ v v v ).
- ♪ **Compondo:** em duplas ou grupos, apresente a série e invente com os alunos outras formas de execução com percussão corporal ou com instrumentos, por exemplo.
- ♪ **Divida a sala em dois grupos:** um aluno deve marcar a colcheia pontuada e o outro, a colcheia. Realize a atividade algumas vezes com cada um dos grupos separadamente. Em seguida, o grupo da colcheia pontuada e o da colcheia devem realizar a série simultaneamente.

### Atividade 2: trabalhando a subdivisão binária e ternária do tempo

Essa atividade é concebida tendo como principal objetivo o trabalho com a contraposição da subdivisão binária e ternária de um tempo, transformando a execução dessa polirritmia em uma execução polifônica.



Nessa situação, o chamado *2 contra 3* aparece muitas vezes nos exercícios de Gramani.

1. Estabeleça uma pulsação regular marcada por palmas.
2. Subdivida essa pulsação em duas partes iguais, contando 1, 2, 1, 2, 1, 2. Fique atento para que a pulsação-base continue regular e no mesmo andamento. Prossiga por um tempo até sentir que a execução tornou-se fácil. Você pode dar esse comando e deixar que os alunos realizem a atividade sozinhos ou demonstrar como os alunos poderão lhe imitar.
3. Pare a subdivisão com a voz e continue executando a pulsação-base na palma.
4. Nesse momento, subdivida a pulsação em três partes iguais, contando 1, 2, 3, 1, 2, 3. Atente para que essa subdivisão seja realmente em três partes iguais e para que a mudança de subdivisão não altere o andamento da pulsação-base.
5. Pare a subdivisão com a voz e continue executando a pulsação-base na palma.
6. Alterne essas duas subdivisões, em dois e em três, por um tempo, até você perceber que seus alunos já estão fazendo essa mudança sem precisar lhe imitar.
7. Passe a pulsação-base para os pés e treine com os alunos a mudança de subdivisão nas palmas. Se necessário, mantenha a contagem na voz. Também é interessante que os alunos caminhem pela sala ou façam um “balancinho” com o corpo, internalizando a pulsação-base.
8. Se você estiver em uma turma, divida-a em dois grupos, cada um de um lado da sala. O primeiro marcará nas palmas a subdivisão em dois, e o segundo, a subdivisão em três. Inicialmente, haverá uma espécie de conflito, cada grupo querendo se destacar do outro

para não se confundir. Peça que eles realizem a atividade em um volume mais baixo e enfatize que todos devem executar a pulsação-base juntos. Alterne os grupos. Não interrompa a pulsação-base nem corte o fluxo. Quando eles já estiverem mais tranquilos, peça para que andem pela sala.

9. O próximo passo requer bastante concentração. Os alunos devem continuar marcando a pulsação-base no pé; peça para que eles marquem a subdivisão em dois nas palmas e depois para que contem a subdivisão em três com a voz. Preste muita atenção, pois muitas vezes a subdivisão ternária é alterada em função da binária e vice-versa. Alterne as vozes, subdividindo em três nas palmas e contando em dois.
10. Em seguida, tente fazer com que a pulsação-base fique no pé, a subdivisão binária em uma das mãos (batendo na carteira, por exemplo), e a ternária na outra mão. Deve haver alternância de voz entre uma subdivisão e outra, como forma de verificar se cada ideia musical está preservada. Lembre-se de inverter as vozes, alternando as subdivisões entre as mãos.  
Em nenhum momento encaixe uma voz na outra – tente sentir o tempo todo o “dois” e o “três”; por isso, é importante não parar entre um passo e outro, priorizando a não interrupção da pulsação-base.

É comum o aluno dizer que não conseguiu repetir em casa o que ele realizou em sala de aula. É assim mesmo: repita a construção do *2 contra 3* e em algumas aulas o aluno conseguirá fazer a atividade em casa, sozinho. Também é comum que o aluno realize plenamente a atividade; no entanto, é possível que você perceba que ele encaixou as vozes pela forma de execução. Nessa situação, é importante que você explique para o estudante que essa não é a proposta, que essa forma de pensar pode prejudicar o resultado musical. Na sequência, proponha outras formas de realização, como cantar uma música binária e depois uma ternária, ou invertendo as mãos, ou com a pulsação-base na voz e as subdivisões no pé e na palma. Em resumo, crie uma forma que faça com que ele não possa racionalizar excessivamente e consiga sentir as ideias musicais.

Gramani nos avisa que “o caminho que nos tenta levar a uma realização artística frequentemente nos conduz a uma capacitação de habilidade técnica, e ficamos por aí. E não percebemos. E acreditamos estar fazendo arte” (Gramani, 2008, p. 68). Para além da mera execução de exercícios, o educador estava preocupado com o fazer artístico pleno, com o desenvolvimento do músico, de sua sensibilidade, de sua intuição, de sua música.



## Para saber mais

### Artigos, teses e dissertações

CAVALCANTE, F. S. **Ensino de rítmica musical**: analisando uma prática pedagógica bem-sucedida. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2005. Disponível em: <[http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_arquivos/8/TDE-2005-04-05T044533Z-570/Publico/516.pdf](http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/8/TDE-2005-04-05T044533Z-570/Publico/516.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

COELHO, M. **Gramani**: brincadeira de criança. 2005. Disponível em: <<http://pelamusica.blogspot.com/2005/11/gramani-brincadeira-de-criana.html>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

CUNHA, G. Zé Gramani: um eterno rabequeiro. **Revista Coreto Musical**, Campinas (SP), ano 1, n. 1, 1998.

FIAMMENGHI, L. H. **O violino violado**: rabeça, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas – tradição e inovação em José Eduardo Gramani. 2008. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Campinas (Unicamp), 2008.

QUEIROGA, J. C. Adaptando as estruturas de pulsações de José Eduardo Gramani ao ensino de leitura rítmica de canções e parlendas com estudantes normalistas. ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., **Anais...** São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2008/072%20Julio%20Cesar%20de%20Queiroga.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

RIBEIRO, A.; COELHO, M. Medida e desmedida na rítmica de José Eduardo Gramani. **Revista Música em Perspectiva**, Universidade Federal do Paraná, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/article/view/24875>>. Acesso em: 16 out. 2015.

RODRIGUES, I. R. **O gesto pensante**: a proposta de educação rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani. 366 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, 2001.

### Livros

CUNHA, G. P.; GRAMANI, J. E. **Rítmica**. São Caetano do Sul: FASCS, 1977.

GANADE, G. GRAMANI, J. E. **Contra ponto**. Campinas: Minaz, 1986.

GRAMANI, D. (Org.). **Rabeça, o som inesperado**. Curitiba: Editora independente, 2002.

GRAMANI, J. E.; CUNHA, G. P. da. **Rítmica**. São Caetano do Sul: FASCS, 1977.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: CORALUSP, 1974.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Campinas: Minaz, 1988. Edição bilíngue.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Rítmica viva**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

### Site

O site indicado contém informações, pesquisa sobre a rabeça e algumas partituras de suas composições:

GRAMANI.COM. Disponível em: <<http://www.gramani.com>>. Acesso em: 6 out. 2014.

## Referências

GELEWSKI, R. **Rítmica métrica, um método didático para o ensino de rítmica**. Salvador: Ed. da UFBA, 1967.

GRAMANI, J. E. **Rítmica**. Campinas: Minaz, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Rítmica viva**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

GRAMANI, J. E.; CUNHA, G. P. da. **Rítmica**. São Caetano do Sul: FASCS, 1977.

HINDEMITH, P. **Treinamento elementar para músicos**. São Paulo: Ricordi, 1975. Disponível em: <[http://www.contemplus.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=717:treinamento-elementar-para-musicos-paul-hindemith&catid=40&Itemid=165](http://www.contemplus.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=717:treinamento-elementar-para-musicos-paul-hindemith&catid=40&Itemid=165)>. Acesso em: 16 out. 2015.

LUSSY, M. **El ritmo musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1954.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, 2011.

PAZ, E. **A Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

POZZOLI, H. **Guia teórico prático**: para o ensino do ditado musical. São Paulo: Ricordi, 1983. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/fabianoviola5/pozzoli-guia-terico-prtico-para-o-ensino-do-ditado-musical>>. Acesso em: 16 out. 2015.

QUIROS, J. B. **Elementos de la rítmica musical**. Buenos Aires: Editor Barry & Cia., 1955.

SUASSUNA, A. **Lula e mestre Salustiano**. 14 mar. 2000. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/2000/mar/14/Oopi.htm>>. Acesso em: 16 out. 2015.

WEBER, A. **Soixante leçons de lecture rythmique**. Paris: Alphonse Leduc, 1964.



**Lucas Ciavatta:  
O Passo –  
corpo e mente  
no mesmo  
andamento**



*Lucas Ciavatta, Daniela Ferreira  
e João Santos*



8.1 Introdução<sup>1</sup>

Criado por Lucas Ciavatta em 1996 e atualmente utilizado no Brasil e no Exterior, O Passo é, acima de tudo, uma ferramenta para construção de conhecimento. É um método, se recuperarmos o sentido grego original da palavra, como algo que constrói um caminho possível para se chegar a um fim<sup>2</sup>. Por outro lado, há um sentido amplo nos conceitos, ferramentas, habilidades e compreensões propostos pelo educador. N'O Passo, os canais utilizados para construir o conhecimento musical são os mais diversos possíveis, e, nesse sentido, o método pode ser também definido como uma abordagem multissensorial do fazer musical, como sugeriu o professor Dr. Frank Abrahams<sup>3</sup>.

O Passo tem como objetivo principal a construção de uma base, o desenvolvimento da “musicalidade”. Como pressupõe sempre a tomada de consciência, o processo equilibra dois importantes recursos didáticos: imitação e escrita — sendo este último entendido de forma ampla e significando utilização e articulação de três tipos de notação: a **oral**, a **corporal** e a **gráfica**.

Ainda que o próprio nome do método revele a presença de um movimento corporal, O Passo não é uma dança e também não é um simples andar. Trata-se de um modelo de regência com os pés, centrado nas características naturais, ou seja, não nas culturais de andar, motivo pelo qual pode ser utilizado independentemente do tipo de realização que se queira e das escolhas estéticas que se faça.

**Lucas Ciavatta** é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), músico licenciado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), criador do método de educação musical O Passo, diretor do Instituto d'O Passo e do grupo de percussão e canto Bloco d'O Passo. Desde 1996, época em que criou o método, tem viajado pelo Brasil, EUA, França, Alemanha, Áustria, Chile e Uruguai, realizando oficinas e cursos para divulgação e ampliação de seu trabalho.

**Daniela Ferreira Nunes** tem MBA em Gestão Cultural pela Universidade Candido Mendes (Ucam), além de bacharelado e licenciatura em História pela UFF. É uma das fundadoras da empresa O Passo Produções Artísticas e Culturais (2001) e do Instituto d'O Passo (2015), atuando na elaboração e gestão de projetos socioculturais. Desde 2013, atua na gestão de projetos para a organização social de interesse público (Oscip) Redes da Maré.

**João Luiz Santos** é músico e professor de música, licenciado pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM). Atualmente é professor do Instituto d'O Passo e da Escola Sá Pereira (RJ). Como músico, já se apresentou em diversos espaços no país e no exterior e participa de conjuntos como o Bloco d'O Passo e em formações variadas cantando ou tocando flauta doce e transversa ou percussão.

1 Este capítulo foi elaborado com base em Ciavatta (2012).

2 FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário eletrônico da língua portuguesa. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. “[Do gr. Méthodos, caminho para se chegar a um fim] S.m. 1. Caminho pelo qual se atinge um objetivo”.

3 Vice-reitor do Westminster Choir College (Princeton-NJ, EUA)



### 8.1.1 Dois princípios: inclusão e autonomia

Ninguém está de fato incluído em um grupo se não interfere positiva ou negativamente nele. Estar presente não significa estar incluído. O ideal é que essa interferência seja positiva, mas, mesmo quando negativa, ela é fundamental no processo de inclusão. Ao “incomodarmos”, somos notados e nesse momento se abre a possibilidade de sermos ajudados e começarmos a interferir positivamente.

O Passo parte do andar, algo que todo ser humano, em condições normais, já chega à aula de música sabendo<sup>4</sup>. Por mais dificuldade rítmica que uma pessoa apresente, seu andar é necessariamente regular – a base para o aprendizado da pulsação já está lá. Por mais dificuldade que ela apresente, seus braços invariavelmente passam ao lado do corpo exatamente entre um passo e outro, marcando, assim, o contratempo. Trazer essas habilidades para dentro do âmbito musical é o desafio d’O Passo.

No trabalho com O Passo, a perspectiva é a de que os únicos recursos necessários para se construir uma sólida base musical são: **batidas de palmas de mão para dar conta das questões rítmicas e voz para dar conta das questões de afinação**. A ausência de meios é, no mundo inteiro, um fator de exclusão importante a ser considerado.

Na perspectiva d’O Passo, *contar com alguém* é algo inteiramente diferente de *depende de alguém*. A dependência deve ser evitada e ninguém que veja uma alternativa a deseja. No entanto, depender de alguém ou de algo é bem mais comum do que gostaríamos de admitir, pois tanto é possível passar a vida inteira dentro de um grupo de percussão e não

<sup>4</sup> Temos tido experiências muito significativas com pessoas com dificuldade ou impossibilidade de locomoção autônoma. É fundamental ter em mente que todo mundo, sem exceção, já esteve no colo de alguém e vivenciou a sensação de pulso que a transferência de peso de uma perna à outra proporciona.

ter referências rítmicas precisas quanto é possível cantar a vida inteira num coro e desafinar com preocupante recorrência.

N’O Passo, o caminho para a construção da autonomia passa necessariamente pelo rigor de quem avalia ou, mais importante ainda, se autoavalia. Não há possibilidade de confundir *rigor* com *rigidez*: “Ser rígido é estar insensível à diversidade. Ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância” (Ciavatta, 2012, p. 23).

### 8.1.2 Quatro pilares: corpo, representação, grupo e cultura

No trabalho com O Passo, o corpo passa a ser visto não apenas como algo que acompanha de longe os processos cognitivos realizados pela mente, mas principalmente como uma unidade autônoma de construção de conhecimento. O método de Lucas Ciavatta sustenta que, sem a participação ativa e efetiva do corpo, processos, normalmente associados apenas à mente, tais como a leitura e a escrita, simplesmente não podem acontecer.

No que se refere à notação gráfica, trata-se apenas de uma das formas de exteriorizar as representações construídas pela mente. N’O Passo há o trabalho com a notação gráfica, mas também com as notações oral e corporal. Estas duas últimas são largamente utilizadas em espaços de cultura popular; no entanto, a Academia tendeu a hipertrofiar o papel da notação gráfica e menosprezar as outras formas de notação. O Passo utiliza, de maneira equilibrada, essas três formas de expressão e, assim, através dos diálogos que se estabelecem, torna o próprio ato de escrever mais significativo para o aluno.

O Passo entende a música como um instrumento de socialização, como um espaço para a troca, a negociação, como uma oportunidade de equilibrar grupo e indivíduo fortalecendo o primeiro a partir do fortalecimento do segundo e vice-versa. O aluno então “obedece” as regras não para atender uma demanda externa a ele, e sim porque percebe que sua atitude é fundamental para que ele e seu grupo alcancem seus objetivos.

“Ser rígido é estar insensível à diversidade. Ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância” (Ciavatta, 2012, p. 23).



O Passo propõe encaminhamentos que impliquem uma apropriação real dos elementos apresentados. Saber, efetivamente, tocar e cantar um xote, um afoxé, um maracatu, é uma forma de se aproximar definitivamente de qualquer manifestação na qual esses gêneros estejam envolvidos. A diversidade cultural deixa de ser apenas mais um conceito a ser trabalhado para se tornar uma realidade que o aluno experimenta, maneja e, mais facilmente, entende e respeita.

### 8.1.3 O conceito de posição

Para cada som, definimos quatro parâmetros: altura, intensidade, duração e timbre. Acontece que nenhum desses parâmetros é musical por natureza. Todos os quatro nasceram em um laboratório de acústica. Todos os quatro podem ser medidos: altura em hertz, intensidade em decibéis, duração em segundos e o timbre através do formato de onda. No entanto,

Para cada som, definimos quatro parâmetros: altura, intensidade, duração e timbre. Acontece que nenhum desses parâmetros é musical por natureza. Todos os quatro nasceram em um laboratório de acústica

nenhum deles explica a diferença entre tempo e contratempo. Com O Passo, Ciavatta elaborou o conceito de *posição*, proposto como o quinto parâmetro sonoro, exclusivamente musical e inteiramente ligado ao movimento corporal e sua possibilidade de desenhar em nossas mentes um espaço musical onde iremos localizar cada um dos elemen-

tos da música que estamos ouvindo ou fazendo. Nas palavras do educador:

*O conceito de posição, que desenvolvi no trabalho com O Passo, vê o espaço musical como sendo tridimensional, como tendo um relevo, e se dedica a identificar as características de cada um destes lugares dentro deste relevo. Seguindo o caminho proposto pelos Gregos, o conceito de posição relaciona espaço musical e movimento corporal e assim revela lugares que estão “no alto” ou “em suspensão” e lugares que estão “embaixo” ou “em repouso”, e que por isso geram movimentos musicais distintos. Assim, é possível entender porque a expressão “deslocar”, apesar de largamente utilizada, não consegue explicar e, pior, não consegue ensinar a ninguém a diferença entre tempo e contratempo. Segundo o conceito de posição, se o som é “deslocado”, ele não vai simplesmente mais para frente ou mais para trás, ele vai mais para cima ou mais para baixo, e, desse modo, ele mantém suas características sonoras, mas muda inteiramente suas características musicais. Uma posição diferente significa necessariamente um movimento musical diferente, um som diferente.* (Ciavatta, 2012, p. 47)

# Vida e obra

## 8.2 Origens e infância

### Das décadas de 1950 a 1980

Nas décadas de 1950 e 1960, o Rio de Janeiro era o principal destino para uma juventude que buscava formação acadêmica. Entretanto, além dos estudos, esses jovens encontravam na capital carioca um novo universo cultural e político. A mãe de Lucas Ciavatta, Maria Ciavatta, de família de imigrantes italianos, nascida em Ribeirão Preto (SP), chegou ao Rio de Janeiro para estudar Filosofia e Letras Clássicas, enquanto seu pai, Antônio Carlos Pantoja Franco, de São Luís do Maranhão, veio mais cedo, ao ingressar no internato do Colégio Pedro II. Quando o pai de Ciavatta já cursava a Escola Nacional de Engenharia, os dois se conheceram na JUC (Juventude Universitária Católica), onde foram colegas de figuras como Betinho e Frei Beto. Marx e a teologia da libertação, pensadores brasileiros como Paulo Freire e Alceu de Amoroso Lima eram referências fundamentais para esses jovens.

Filho dessa geração politicamente engajada e surpreendida pelo golpe de 1964, Lucas Ciavatta Pantoja Franco nasceu no dia 4 de agosto de 1965, em Ribeirão Preto. Entre 1966 e 1967, antes de voltar a morar no Rio de Janeiro, a família passou alguns meses nos Estados Unidos para que o pai de Ciavatta fizesse um curso com engenheiros de Furnas. Foi nesse país que sua mãe começou a estudar a pedagogia de Maria Montessori<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Maria Montessori (1870-1952) foi educadora, médica e feminista italiana cuja metodologia é ainda adotada por escolas públicas e privadas em todo o mundo.



Num primeiro momento, em uma igreja do subúrbio de Higienópolis, Maria Ciavatta criou, com duas amigas pedagogas, uma escola montessoriana: a Escola Experimental João XXIII, que posteriormente se tornou o Centro Educacional João XXIII.

Lucas e seus irmãos (Mariana Ciavatta Pantoja Franco, antropóloga, nascida em 1963, e Estevão Ciavatta Pantoja Franco, cineasta, nascido em 1968), assim como amigos que passaram pelo C. E. João XXIII, lembram dessa época como um período de muita liberdade e alegria: sentar em roda, fazer trabalhos individuais com cada um seguindo suas fichas<sup>6</sup>, em seu próprio ritmo e, ao mesmo tempo, participando de projetos coletivos com turmas com idades misturadas, com crianças com necessidade especiais integradas, com muita arte, música e festas comunitárias. Sem dúvida, foram experiências muito marcantes e diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar, principalmente se atentarmos para o fato de que estamos falando das décadas de 1960 e 1970.

Portanto, não há como não relacionar as origens e a infância de Lucas Ciavatta a O Passo. A importância dada à educação, à inclusão, à autonomia e à diversidade presentes, por exemplo, nos pensamentos de Paulo Freire e de Maria Montessori, foi vivida pelo educador, desde a primeira infância, pela educação que recebeu em casa e na escola, que, inclusive, durante um período, estavam num único lugar.

As fichas de Montessori e as folhas d'O Passo, como trabalho diversificado, têm sem dúvida parentesco direto: o trabalho em grupo feito em roda e o corpo – o corpo presente de maneira diferenciada no processo do aprendizado montessoriano, como na memória tátil das letras de lixa, no “manuseio” da matemática com o material dourado da pedagoga italiana, assim como no aprendizado espontâneo nas danças e jogos experimentados em casa, na escola e na liberdade das brincadeiras de rua do subúrbio carioca. Em sua vida, a “escola” e “o mundo lá fora” permaneciam em constante troca e diálogo.

### Dos anos de 1980 aos de 1990: as vivências da juventude e a chegada à música

Ciavatta seguiu seus estudos no Colégio São Vicente de Paulo, onde começou a fazer teatro e desenho. Por outro lado, pela influência do pai engenheiro, cursou o científico profissionalizante em Eletricidade. Em 1983, entrou para a graduação em Desenho Industrial na Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi).

Sem dúvida, todas essas experiências contribuíram para a criação d'O Passo anos mais tarde, mas Ciavatta atribui um lugar especial à contribuição do *tai chi chuan*, arte marcial chinesa da qual é praticante desde 1981.

Amigo dos tempos do Colégio São Vicente, o pianista Claudio Dauelsberg foi o seu primeiro professor. Depois dele, as aulas de Percepção com Bia Paes Leme foram fundamentais para o ingresso na licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), em 1989.

Na Unirio, Ciavatta foi um aluno muito dedicado e, fora da universidade, estudava piano e trompete. Mesmo não sendo pianista, seu empenho, criando formas de estudo, fez com que fosse convidado pelo Professor Sílvio Merhy para ser seu monitor em Harmonia de Teclado. Além de Merhy, outros professores foram marcantes na passagem pela citada instituição de ensino: Stela Caldi foi importantíssima na sua formação de piano; com Regina Márcia Simão Santos e Ermelinda Azevedo Paz, o educador pôde ter uma visão mais ampla da educação musical.

### De 1993 à atualidade: depois dos primeiros passos

Em 1993, Maria Thereza Jorand propôs a Ciavatta o desafio de dar aulas de Música para uma turma de crianças surdas em sua escola, a Colmeia, no bairro da Urca, Rio de Janeiro. O projeto durou apenas um ano, mas foi o suficiente para que a semente d'O Passo fosse lançada. Depois dessa experiência, Ciavatta começou a desenhar alguns elementos fundamentais de sua pedagogia: **a importância do corpo e do andar para a percepção rítmica, o uso de palmas e de percussão e a valorização da diversidade rítmica**

### musical como ferramentas essenciais para o aprendizado rítmico.

Em 1996, começou a dar aulas no CAp Uerj (Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde retomou as propostas que tinha começado a desenhar com os alunos da Escola Colmeia, e resolveu aprofundar seu conhecimento de percussão e de ritmos brasileiros, passando a frequentar as aulas de Celso Alvim nos Seminários de Música Pró-Arte. Nesse curso, ele utilizou para si e mostrou para o seu professor de percussão o movimento corporal e a partitura que estava criando para seus alunos de 9 anos do CAp Uerj. Ao final do ano, batizou sua proposta: O Passo.

Por ter acompanhado o desenvolvimento inicial d'O Passo, Celso Alvim, diretor do grupo de percussão Monobloco, foi o primeiro professor de percussão a adotar o método para formar uma bateria de bloco de Carnaval. A primeira apostila d'O Passo registrada na Biblioteca Nacional, ainda em 1996, foi escrita por Ciavatta, a pedido de Celso Alvim, para ser utilizada pelo percussionista num curso para professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Em 1998, após o término do seu contrato de professor substituto no CAp Uerj, Ciavatta viu a possibilidade de todo um trabalho, que ele já percebia como especial em sua trajetória, ser descontinuado. Nesse momento, surgiram três convites seguidos:

<sup>6</sup> As fichas montessorianas são materiais organizados em sequências de dificuldade crescente, contendo listas de exercícios a serem realizados individualmente pelo aluno.



Mônica Vilaça, sua colega de faculdade, pediu a ele que preparasse uma pequena apresentação com seus ex-alunos para um evento, evento que deu origem ao Bloco d'O Passo, que, por sua vez, foi logo convidado para fazer outra apresentação na Escola Oga Mitá, onde o educador recebeu a proposta de Márcia Leite, diretora-fundadora da escola, para dar aulas de Música para o segundo segmento do ensino fundamental.

Ciavatta permaneceu na Escola Oga Mitá de 1999 a 2008, onde o método foi sendo aprimorado em virtude de muitos desafios. O Bloco d'O Passo segue até hoje como espaço privilegiado para novas investigações, desenvolvendo as ferramentas do método e revelando novos caminhos a serem trilhados.

Durante esse período de aprimoramento prático, Ciavatta ingressou, em 2001, no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação de Dominique Colinviaux. O Passo cresceu imensamente com essa experiência. **Nesse momento foram identificados os quatro pilares d'O Passo, e o conceito de posição ganhou sua primeira definição.** A publicação de sua dissertação de mestrado interrompeu a edição das apostilas de curso, necessariamente superficiais, criando uma nova referência para qualquer pessoa que queira se aproximar do método.

As sucessivas viagens de Ciavatta pelo Brasil e para o Exterior – destacando-se os cursos ministrados nos EUA e, conseqüentemente, o contato e aprendizado com Dr. Frank Abrahams – começaram a trazer para O Passo novos elementos e perspectivas. Hoje, alimentado principalmente pelas reflexões dos demais Formadores d'O Passo e dos Professores d'O Passo, o método segue em movimento, atualizando-se, enriquecendo-se e multiplicando suas possibilidades de utilização e de diálogo com outros métodos.

### 8.2.1 Produção musical e pedagógica

Ciavatta publicou três livros que têm sido fundamentais para qualquer um que queira se aproximar d'O Passo: em 2003, *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*; em 2009, *O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*; em 2012, *O Passo: música e educação*. O primeiro traz sua dissertação de mestrado, concluída em 2003 na UFF, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dominique Colinviaux. O terceiro é uma atualização do segundo; contudo, como trouxe um material inteiramente novo, fruto do desenvolvimento do método, a mudança do nome foi justificada.

Outro material que tem servido de fonte de inspiração para inúmeros professores está nas criações e os arranjos feitos por Lucas com o Bloco d'O Passo. Antes presente em um DVD, esse material está disponível através do *canal d'O Passo* no You Tube<sup>®</sup>.

# Proposta pedagógica

## 8.3 As quatro atividades do trabalho com O Passo

Lucas Ciavatta contempla as seguintes diretrizes em seu trabalho com o método d'O Passo:

1. O estudo individual das Folhas d'O Passo, que tem papel central na organização e na estruturação dos conceitos musicais trabalhados nas outras atividades.
2. A realização dos Exercícios d'O Passo, que, sempre em grupo, introduzem ou aprofundam ferramentas, habilidades e compreensões relacionadas a ritmo e afinação.
3. A prática de conjunto com instrumentos de percussão, que permite ao aluno experimentar e testar seus conhecimentos rítmicos.
4. O trabalho de canto, que pode introduzir ou aprofundar tanto o universo melódico quanto o estudo da harmonia.

Uma ou outra atividade pode ganhar maior destaque em determinado momento do trabalho de acordo com as necessidades de cada turma e com o planejamento de cada professor. Sendo a presença constante de um movimento (o “modelo de regência com os pés”) o principal diferencial d'O Passo, grande parte do trabalho está associada à construção da qualidade desse movimento. Os parágrafos a seguir indicam

os caminhos para se alcançar essa qualidade e, em seguida, detalharemos as quatro atividades.

Independentemente do caminho escolhido pelo professor (e existem várias possibilidades), a fase inicial, de aprender a dar o passo, é a fase de acostumar o corpo a um novo andar. Começamos normalmente pelo passo quaternário, pois ele surge naturalmente de um andar à frente alternado com um andar para trás e porque, no Brasil, a grande maioria dos exemplos musicais está organizada em compassos quaternários. Nesse momento em especial, é fundamental que as posições dos pés sejam respeitadas, pois o objetivo é construir um “mapa mental”, cuja clareza depende inteiramente da precisão da posição dos pés. A identificação da posição de cada passo dado é uma notação corporal (pé direito à frente, pé esquerdo à frente, pé direito atrás, pé esquerdo atrás)<sup>7</sup>. Cada passo é associado a um “número” que constitui uma notação oral dos tempos. As duas formas de notação estão articuladas entre si e se articulam com a Partitura d'O Passo, gerada a partir de símbolos que uma criança de 7 anos já domina. A articulação constante entre esses três tipos de notação é uma das grandes forças d'O Passo.

<sup>7</sup> Os canhotos começam o movimento com o pé esquerdo.



Num segundo momento, o passo ganha em complexidade ao manter as referências anteriores e acrescentar outras duas: a flexão simultânea das duas pernas e o tapa na perna que sobe. A ação de flexionar as pernas é talvez o grande diferencial d'O Passo com relação a outros métodos que se utilizam de um deslocamento. Normalmente, quando a flexão já está no movimento de um aluno, ótimo, mas quando não está, não existe uma preocupação com isso. Mas é justamente essa ação, que abaixa o centro de gravidade no momento exato entre um passo e outro, que traz para o corpo o contratempo. É essa flexão que nota corporalmente o contratempo. O tapa, dado em apenas uma ou nas duas pernas, ao produzir um som que se "contrapõe" ao som dos pés no chão, ajuda a definir musicalmente o contratempo. O "e", pronunciado no momento do tapa, é uma notação oral que reforça a consciência sobre o movimento ao dar nome à sensação de metade da pulsação.

O "i" (divisão em 4) não apresenta referência corporal clara e sua realização depende inteiramente de que os "números" e os "e"s estejam, estes sim, corporalmente claros. A clareza com relação à posição do "i" multiplica as possibilidades de realização. Ele está localizado entre um "número" e um "e" (o primeiro "i", que sai de um "número") e entre um "e" e um "número" (o segundo "i", que chega a um número). O "i" é uma notação oral que dá nome à posição de metade da metade da pulsação.

Até aqui falamos da divisão simples do tempo. Na divisão composta, o "o" dá um nome à posição de cada uma das divisões em três da pulsação. Caso se utilize um passo que marque apenas os tempos, como vínhamos fazendo, a construção de referências corporais claras para o trabalho com a divisão composta pode se tornar excessivamente difícil para algumas pessoas. Basicamente, esse problema ocorre porque o movimento sugerido pela divisão composta (e isso é bastante subjetivo) é circular, não tem um "meio", não conta com nenhum marco definido no seu percurso. O corpo reconhece quando há uma metade para um movimento, pois, de inúmeras formas, como quando aplaudimos, ele vai e volta, chega a um limite e retorna. No entanto, a divisão composta pressupõe uma trajetória circular e que, por isso, funciona de forma diferente. A saída é transformar, num primeiro momento, a principal característica desse passo e marcar, nos pés, não a pulsação, mas as suas divisões, fazendo o Passo Composto Intermediário. Esse é um movimento pensado para uma fase inicial, de construção das referências necessárias para a tranquila realização dessa divisão e, logo em seguida, deve ser abandonado para que se volte a marcar nos pés apenas os tempos.

O movimento do Passo Ternário, assim como todos aqueles gerados por ciclos de tempos ímpares, leva a uma alternância dos pés que vão à frente para marcar o primeiro tempo. Não é essencial que se gire o corpo para realizá-lo, mas o giro marca uma

importante diferença entre o Passo Quaternário e o ternário no que diz respeito à sensação corporal que provocam, e assim podemos conjugá-los e realizar facilmente compassos alternados ou compassos em cinco ou sete tempos.

### 8.3.1 Folhas d'O Passo (passagem para a partitura tradicional)

A Folha dos Números, a Folha do E, a Folha do I e a Folha do O apresentam respectivamente a notação gráfica dos tempos, contratempos, da divisão em 4 e da divisão em 3. Estas folhas, junto com as folhas de Tocar e Cantar com E, Tocar e Cantar com I e Tocar e Cantar com O (esta última idealizada por Lucas Ciavatta, Felipe Reznik e Mateus Xavier) constituem o conjunto de folhas básicas d'O Passo e estão disponíveis para *download* no *site*<sup>8</sup> d'O Passo. Na sequência, no conjunto de folhas avançadas, há atualmente a Folha do I do O (divisão em 6), Tocar e Cantar com I do O (idealizada por Jerome Viollet), Folha do A (divisão em 8), Quiálteras (de 2 e 3, idealizada por Mateus Xavier), Tocar e Cantar com E e O (baseada nos sotaques de Bumba-Meu-Boi do Maranhão, idealizada por Felipe Reznik), *Shuffle*, O Passo Ternário, os Passos Quinário e Setenário, e Compassos Quebrados (compassos de 3 ½ e 2 ½, idealizada por Felipe Reznik).

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.opasso.com.br>>.

Para cada folha, há sempre uma outra contendo instruções para o estudo. É importante lembrarmos que essas instruções devem sempre ser vistas como uma guia e que adaptações podem sem dúvida ser feitas. No entanto, como essas instruções têm sido estabelecidas a partir de práticas e reflexões intensas, é preciso ter mente que qualquer alteração pode significar alguns ganhos, mas também, em alguns casos, perdas consideráveis.

Apesar de hoje em dia ser utilizada por algumas pessoas de forma independente do sistema tradicional, a Partitura d'O Passo foi criada por Ciavatta com base nesse sistema exatamente para facilitar seu aprendizado. Qualquer dificuldade encontrada para ensinar ou aprender o sistema de notação tradicional não se deve ao sistema em si, mas sim à forma como nos aproximamos dele. Quem chega ao sistema tradicional já conhecendo a Partitura d'O Passo necessariamente entende musicalmente o que está tentando ler e escrever.



Figura 8.1 – Folha dos Números

*Lucas Ciavatta*

### Números (tempo)

A || 1 (2) (3) (4) ||

B || (1) (2) 3 (4) ||

C || (1) 2 (3) (4) ||

D || (1) (2) (3) 4 ||

E || 1 (2) 3 (4) ||  
|| (1) 2 (3) 4 ||

F || 1 (2) 3 4 ||  
|| (1) 2 (3) (4) ||

[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)

Fonte: Ciavatta, 2013, p. 7.

Figura 8.2 – Folha do E

*Lucas Ciavatta*

### E (contratempo)

A || 1 2 (3) (4) ||

B || 1 e 2 (3) (4) ||

C || 1 e 2 3 4 ||

D || 1 e 2 3 e 4 ||

E || 1 e 2 e 3 e 4 ||

F || 1 e 2 e 3 e 4 e ||

G || (1) e (2) e (3) e (4) e ||

H || 1 e (2) e (3) e (4) e ||

I || 1 (2) e 3 e (4) e ||  
|| (1) e 2 (3) 4 ||

J || 1 (2) e (3) e (4) ||  
|| (1) e 2 3 4 e ||

[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)

Fonte: Ciavatta, 2013, p. 9.

Figura 8.3 – Folha do I

*Lucas Ciavatta*

### I (divisão em 4)

A || 1 ei 2 ei 3 ei 4 ei ||

B || 1 ie 2 ie 3 ie 4 ie ||

C || (1) ei (2) ei (3) ei (4) ei ||

D || (1) ie (2) ie (3) ie (4) ie ||

E || 1 ie i 2 ie i 3 ie i 4 ie i ||

F || (1) ie i (2) ie i (3) ie i (4) ie i ||

G || 1 i 2 i 3 i 4 i ||

H || 1 i 2 i 3 i 4 i ||

I || (1) i (2) i (3) i (4) i ||

J || (1) i (2) i (3) i (4) i ||

K || 1 i i 2 i i 3 i i 4 i i ||

L || (1) i i (2) i i (3) i i (4) i i ||

M || (1) ei (2) ie 3 i i 4 ei ||  
|| 1 i 2 i (3) e (4) i ||

[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)

Fonte: Ciavatta, 201, p. 11.

Figura 8.4 – Folha do O

*Lucas Ciavatta*

### O (divisão em 3)

A || 1 o o 2 o o 3 o o 4 o o ||

B || 1 o 2 o 3 o 4 o ||

C || 1 o 2 o 3 o 4 o ||

D || (1) o o (2) o o (3) o o (4) o o ||

E || (1) o (2) o (3) o (4) o ||

F || (1) o (2) o (3) o (4) o ||

G || 1 o (2) o 3 o 4 o ||  
|| (1) o 2 o (3) o (4) o ||

[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)

Fonte: Ciavatta, 2013, p. 13.



### 8.3.2 Exercícios d'O Passo

#### Compassos Alternados

A ideia principal aqui é trabalhar com diversas métricas, bem como introduzir e aprofundar a irregularidade métrica. Combinando-se compassos binários, ternários e quaternários, obtém-se uma primeira frase. São marcados com palmas agudas os primeiros tempos de todos os compassos, com exceção do início do ciclo que é marcado com uma palma grave. Uma segunda frase, com a mesma quantidade de tempos da frase anterior, também composta por compassos de diferentes métricas, é criada e apenas o início do ciclo das duas frases deve coincidir. Uma terceira frase, com as mesmas características, deve preencher todos os tempos que não foram tocados nas outras duas frases. O resultado é uma coexistência de métricas diferentes que são expressas tanto em termos de música quanto em termos de movimento.

#### Coro a Duas Mãos

Dois grupos se posicionam um de frente para o outro. Um grupo será regido pela mão direita do professor e o outro pela mão esquerda. O professor se posiciona entre os dois grupos e indica com as mãos que graus devem ser cantados por cada um dos grupos. Todos fazem o passo quaternário e a cada primeiro tempo há uma mudança do grau cantado ou um novo ataque do mesmo grau, dependendo do que foi indicado.

#### Frase Compartilhada

A atividade Frase Compartilhada, cada um contribui com uma célula ou um evento, para que, ao final, um padrão rítmico qualquer seja construído. É preciso ser flexível, pois ninguém está absolutamente certo, mas não se pode perder uma referência mínima, sob o risco de comprometer a execução. Talvez esse seja o exercício que mais trabalhe a noção de *tocar junto*, pois ao escolhermos uma frase que tem culturalmente um suíngue estabelecido, é preciso que todos o busquem para que quem estiver de fora possa escutar o conjunto como se esse fosse tocado por uma única pessoa.

#### Improviso Melódico

Em uma única roda, as três vozes são distribuídas entre os participantes. As vozes devem ser básicas em termos harmônicos e simples em termos rítmicos. A primeira dessas duas qualidades favorece a sensação de familiaridade dos participantes com a música cantada e cria assim um ambiente de tranquilidade. A segunda fornece uma base sólida e cheia de espaços para que a liberdade rítmica possa ser exercitada. Assim que a base harmônica estiver soando, o professor convida um dos alunos a entrar no meio da roda e apenas ficar ali escutando. A maioria dos estudantes terá dificuldade de se soltar e emitir um único som. Os alunos podem, aos poucos, e apenas se se sentirem seguros, experimentar cantar a mesma

voz que estavam fazendo quando na roda. Não é necessário que a voz de quem está no meio soe forte. Mesmo que ninguém a ouça além do próprio aluno e do professor, a experiência desse aluno pode ser profunda. É possível sugerir que mais de um aluno entre na roda ao mesmo tempo. Um pode dar ideias ao outro e essa troca, essa escuta, pode ser uma experiência muito gratificante.

#### Improviso Rítmico

Improvisar sim, mas sem perder O Passo. Improvisar não é fazer qualquer coisa, improvisar é brincar em cima de uma estrutura. Bem pouco do que faremos poderemos nomear, mas, nesse momento, o que mais conta não é entender tudo o que se faz, e sim conseguir entrar num fluxo que vai trazendo à tona o repertório de que dispomos. É preciso aprender a correr o risco que o improviso envolve.

#### Levada de Palmas

Partindo de uma frase rítmica qualquer com graves e agudos, é possível separar o grupo em dois e propor que um grupo faça a linha aguda, e o outro, a linha grave. Sendo o resultado da polifonia a frase rítmica original, ele é um resultado conhecido; no entanto, dessa forma – soando através da articulação entre dois grupos – tem outra força.

#### Melodias em Encaixe

O exercício Melodias em Encaixe foi criado por Ciavatta para aproximar os instrumentistas e os cantores da necessidade de trabalhar profundamente o ritmo para tocar ou cantar. O “*levare*”, muitas vezes apresentado como uma solução para fazer com que um grupo inicie junto determinada frase, pode tranquilamente dar conta das frases que começam no tempo, assim como, embora não tão facilmente, das frases que se iniciam no contratempo. No entanto, frases iniciadas no primeiro “i”, na segunda semi-colcheia, normalmente revelam o equívoco de se considerar um gesto feito pelo maestro como algo capaz de promover a autonomia dos músicos.

Dentro do caminho d'O Passo, esse exercício só acontece após um trabalho com a Folha do I, caso as melodias estejam em compassos simples, e com a Folha do O, caso as melodias estejam em compassos compostos.

#### Progressões Alternadas

Esse exercício nasceu do exercício Compassos Alternados. O desafio é realizar uma polifonia melódica com métricas diversas superpostas, que pode ser bastante simplificado caso haja um trabalho anterior apenas sobre as métricas. O princípio é o mesmo que o do exercício Compassos Alternados: apenas no início de cada ciclo há um ataque simultâneo das três vozes.



## Ritmos Passo a Passo

A simples realização d'O Passo já inicia um processo de representação do intervalo de tempo onde ele ocorre. Ao ser representado, esse intervalo ganha uma forma, se torna espaço, e pode assim ser musicalmente explorado. O exercício aqui proposto se utiliza inteiramente dessa possibilidade. Depois de criado o espaço musical, podemos “montar” progressivamente o ritmo a ser trabalhado, ou célula a célula, ou evento a evento. Nesse processo, ao acrescentar evento por evento, cada um com seu movimento musical, que lhe dá vida própria, realizamos diversos ritmos diferentes daquele inicialmente pensado e conhecemos profundamente a estrutura rítmica que subjaz a todos.

## Saltos no Tempo

Talvez o exercício mais lúdico d'O Passo, o Saltos no Tempo pode ser praticado por alunos iniciantes. Essa atividade é realizada com o auxílio de uma rede colocada no chão, mas pode ser feita com qualquer marcação que divida o chão em quadrados de mesmo tamanho com linhas claras e visíveis. Pulando sempre no primeiro tempo de cada compasso e batendo palmas nos tempos seguintes, várias sequências coreográficas podem ser trabalhadas dentro da rede enquanto a regularidade de pulso e a compreensão dos ciclos de tempo são exercitadas. A possibilidade

de que vários alunos pulem juntos, ocupando os quadrados alternadamente sem que se esbarrem ou percam o ritmo é impressionante. O resultado desejado só é alcançado se todos se comprometem com o trabalho e se ajudam mutuamente, já que qualquer erro potencialmente afetará a todos.

## Som no Espaço

A característica básica do Som no Espaço é a exploração de possibilidades de espacialização do som. Normalmente é feito numa roda, onde cada participante toca, com palmas ou instrumentos, uma divisão do tempo seguindo a ordem da roda. As batidas em sequência fazem parecer, para quem está no centro da roda, que o som se desloca ao seu redor. Para que a experiência de espacialização se intensifique, a precisão dos que estão na roda é fundamental e está diretamente relacionada à clareza quanto à **posição** de cada batida.

## Trio em Encaixe

Este exercício trabalha, talvez como nenhum outro, a clareza quanto à **posição** de cada batida executada. Partindo de uma frase com batidas espalhadas num compasso. Cada participante cria sua frase, ocupando apenas as posições ainda vagas. Quando o último participante cria sua frase, o compasso está completo e é possível ouvir todas as suas divisões sendo tocadas.

## Tocar e Cantar

Não há como garantir que duas pessoas que tocam juntas estejam de fato se escutando a menos que cada uma delas consiga tocar sua própria frase e cantar a frase da outra pessoa. Essa exigência, dita dessa forma, pode parecer um exagero, até por demandar algo de extrema complexidade, inclusive para músicos profissionais. Contudo, o que O Passo propõe é que pelo menos as bases desse tipo de procedimento devem ser lançadas, e que, dependendo das necessidades e possibilidades individuais, haja ou não um aprofundamento.

Definidas as duas frases, uma para ser tocada e outra para ser cantada, o momento inicial é de escrevê-las corporal e oralmente, e graficamente se for necessário. Aqui já é possível antever os momentos mais delicados, por exemplo, quando é preciso tocar um “e” e cantar um “primeiro i”. O momento seguinte, o de unir as duas frases, é em geral tentado sem uma estratégia definida. Com O Passo é possível mapear as dificuldades e abordá-las isoladamente. É possível trabalhar apenas o encaixe de uma sílaba com uma única palma e ter a garantia de que elas estão soando exatamente como soarão quando acompanhadas das outras sílabas e das outras batidas. É muito importante ter em mente que o encaixe não é o foco principal, o encaixe acontece porque a articulação das palmas com a pulsação está perfeita e a articulação do canto com a pulsação está perfeita. É assim, através da pulsação, que conseguimos encaixar uma realização com a outra, sem perder a noção de que elas são duas frases com “vida própria”.

## Tocar e Cantar

O exercício Toçar e Cantar nasceu como um simples procedimento para a preparação do momento de tocar e cantar. Cada vez mais ele tem sido utilizado independentemente do fim para o qual foi pensado. Mesmo quando não há uma melodia para cantar enquanto se toca, a habilidade de tocar e contar, por desafiar e aumentar a compreensão, invariavelmente melhora a precisão.

### 8.3.3 Percussão com O Passo

Todos nós, independentemente do instrumento que tocamos, precisamos ser ritmistas, pessoas que estão familiarizadas com a rítmica. Mas por que aprendermos ritmo sentados, batendo com o lápis na cadeira, se podemos ter toda uma experiência extremamente rica e complexa numa aula de percussão? No entanto, há aí um pequeno e definidor detalhe: enquanto o aprendizado de percussão for feito exclusivamente sobre a imitação, essa atividade servirá muito pouco ao músico que quer aprender samba – não para “tocar samba”, e sim para “entender como o samba pode ajudá-lo a tocar melhor outras coisas”.

N'O Passo, a percussão não é vista como um fim em si, mas como um inigualável meio para uma profunda experimentação rítmica, na qual podemos isolar a questão rítmica sem desconectá-la do processo de aprendizagem musical como um todo. Além desse aspecto, a prática de percussão com O Passo inclui um



profundo conhecimento dos padrões rítmicos que a diversidade cultural brasileira criou, transformou ou assimilou ao longo do tempo, tais como samba, baião, alujá, ciranda, maracatu, congo, xote, entre vários outros (que aqui não cabe descrevermos, visto que o objetivo deste texto não é o de uma análise a partir da etnomusicologia). Dessa forma, a força inigualável dessa diversidade cultural assume um papel central desde o início do trabalho. No entanto, é importante frisar que, principalmente em experiências em outros países como os Estados Unidos, Áustria ou França, além de apresentarmos os ritmos brasileiros, sempre buscamos trabalhar com padrões reconhecidos pela cultura local.

### 8.3.4 Canto com O Passo

Toda a dificuldade no desenvolvimento da noção de afinação está associada à dificuldade de materializar as frequências de um som. No que diz respeito ao ritmo, através d'O Passo, é possível "ver" onde tocar e onde não tocar, o que torna tudo mais simples. Poderíamos argumentar que, assim como há corpo no estudo do ritmo, e por isso é possível "ver", também há corpo na afinação, pois há pressão do ar, posição da língua etc. Entretanto, tudo que diz respeito à afinação é mais sutil, é bem mais difícil de "ver". Assim, a questão sempre foi esta: como tornar "palpável" o desafio envolvido e, desse modo, criar um estudo autônomo para o desenvolvimento da afinação.

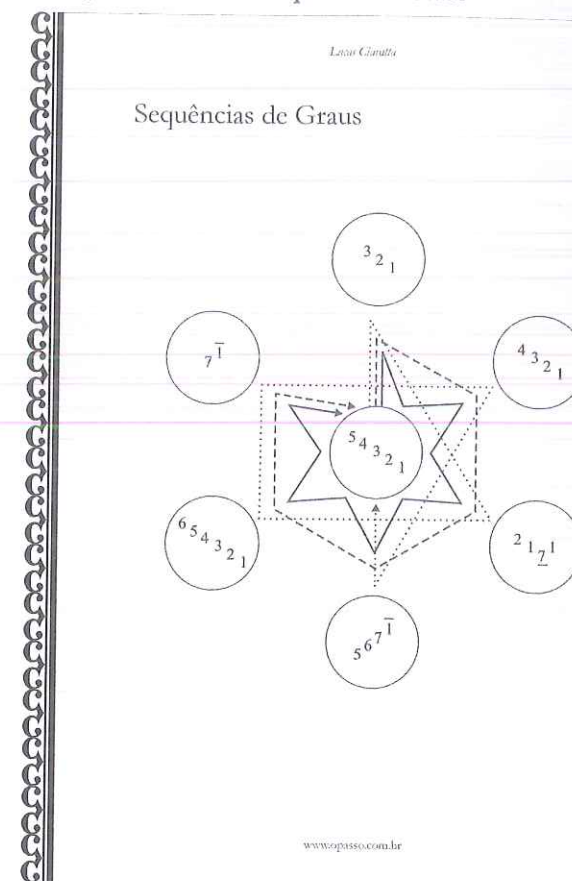
Partimos da premissa de que ninguém é irremediavelmente desafinado. A afinação é um processo complexo e, muitas vezes, a percepção musical é apenas um dos fatores envolvidos. Há, por exemplo, a dificuldade de emitir em determinado registro ou mesmo a dificuldade de sustentar uma nota por absoluta falta de preparo respiratório. Todos cantam pelo menos um trecho de alguma música, o que nos leva a encarar a desafinação como algo circunstancial, e não estrutural. Cantar sozinho não parece ser a maior dificuldade; difícil é ter todos os componentes de um grupo numa mesma tonalidade.

O solfejo por graus, utilizado n'O Passo, é uma técnica bem anterior a'O Passo e já bastante conhecida. Ela se resume em associar números a notas de uma escala qualquer e, dessa forma, utilizar a noção de subir ou descer numa contagem, relacionando-a com o aumento ou diminuição da frequência de um som. Assim, caminhamos do 1 ao 7 relacionando cada um dos números a cada um dos sete graus que normalmente compõem uma escala diatônica. Esse tipo de solfejo tem a vantagem de facilitar a compreensão do sistema tonal e suas funções harmônicas – cuja análise não por acaso envolve a utilização de algoritmos romanos.

A Folha de Sequências de Graus introduz algumas sequências básicas para iniciar a familiaridade com o modo maior de uma escala diatônica e encaminha a habilidade de entoar isoladamente cada um dos

graus desse modo. A ideia é com o estudo dessa folha construir uma base a partir da qual se possa seguir com tranquilidade qualquer método de solfejo que se deseje.

Figura 8.5 – Folha de Sequências de Graus



Fonte: Ciavatta, 2013, p. 16.



# Sala de aula

## 8.4 Agrupando os tempos: Compassos Alternados

Ressaltamos anteriormente a importância do exercício de Compassos Alternados para introduzir e/ou aprofundar a irregularidade métrica. Inúmeras frases podem ser compostas e o exemplo a seguir pode ser considerado a forma mais simples da atividade e tem nos servido para apresentá-la.

1. Divida a turma em três grupos, de forma aleatória ou organizados seguindo o nível crescente de complexidade de cada frase.
2. Peça ao primeiro grupo que elabore uma frase com três batidas, uma em cada primeiro tempo de três compassos quaternários, e solicite ao segundo grupo que faça uma frase com quatro batidas, uma em cada primeiro tempo de quatro compassos ternários e, ao terceiro grupo, uma frase composta por cinco batidas, uma em cada primeiro tempo de um compasso binário, um ternário, um binário, um ternário e um binário.

|| 4 | 4 | 4 ||

|| 3 | 3 | 3 | 3 ||

|| 2 | 3 | 2 | 3 | 2 ||

3. Explique que o início da frase, o primeiro “um” do primeiro compasso, é sempre marcado por uma palma grave, e que os outros primeiros tempos dos outros compassos são marcados por palmas agudas. Explique que as três frases têm 12 tempos e, quando começadas juntas, fazendo coincidir as palmas graves do início de cada frase, apenas essas palmas irão coincidir. Esclareça que o desencontro das três frases provoca invariavelmente uma sensação de desconforto, mas que essa sensação é rapidamente substituída por uma outra, agradável, quando a cada 12 tempos as três frases se encontram.

Uma sequência possível para esse exercício é propor que o primeiro grupo faça a segunda frase, o segundo faça a terceira, e o terceiro, a primeira. Após uma nova mudança, todos os grupos terão feito todas as frases. Caso o julgue possível, proponha que os grupos mudem de frase a cada quatro ciclos (marcados pela palma grave), como em um *cânon*.

## 8.4.1 Dividindo os tempos: Trio em Encaixe

Em uma viagem a Bali, na Indonésia, Ciavatta ficou fortemente impressionado pela recorrência e perfeição com que a música nessa ilha se utiliza do recurso de imbricar frases. Desde então, o educador tem trabalhado esse recurso, não necessariamente por razões composicionais (como acontece na música balinesa), mas principalmente pedagógicas. Quando as frases estão imbricadas, encaixadas, as imprecisões são facilmente percebidas pelo grupo. Quando alguém toca uma nota e, tanto imediatamente antes quanto imediatamente depois, outro alguém está tocando outra nota, a precisão é a única garantia de poder tocar junto.

O exemplo a seguir apresenta uma primeira frase, muito conhecida no Brasil por ser a clave do coco; a segunda frase é exatamente igual à primeira em termos de *duração*, mas inteiramente diferente em termos de *posição*; e a terceira completa os espaços vagos deixados.

Trabalhe a primeira frase até que ela esteja soando minimamente familiar:

|| 1 i(2) e 3 i(4) e ||

|| (1)i 2 i(3)i 4 i ||

|| (1) e (2)i (3) e (4)i ||

## Para saber mais

### Links

Lista de documentos que mencionam O Passo e Lucas Ciavatta, com citações ou menção em bibliografias, bem como entrevistas concedidas pelo criador do método:

O PASSO “Lucas Ciavatta”. Biblioteca digital. Disponível em: <[http://scholar.google.com.br/scholar?as\\_q=O+Passo&as\\_epq=Lucas+Ciavatta&as\\_oq=&as\\_eq=&as\\_occt=any&as\\_sauthors=&as\\_publication=&as\\_ylo=&as\\_yhi=&btnG=&hl=pt-PT&as\\_sdt=0](http://scholar.google.com.br/scholar?as_q=O+Passo&as_epq=Lucas+Ciavatta&as_oq=&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=&as_yhi=&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0)>. Acesso em: 24 out. 2014.

Reportagem sobre O Passo no Jornal Nacional (Rede Globo de Televisão), em 3 de novembro de 2011:

ESCOLAS investem na formação de professores de música. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 3 nov. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/escolas-investem-na-formacao-de-professores-de-musica.html>>. Acesso em: 24 out. 2014.

### Sites

O PASSO: música e educação. Disponível em: <[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)>. Acesso em: 30 out. 2014.

OPASSO. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/opasso>>. Acesso em: 24 out. 2014.



## Referências

- ABRAHAMS, F. O Passo (The Step): a Critical Pedagogy for Music Education from Brazil. In: CLEMENTS, A. C. (Ed.). **Alternative Approaches in Music Education: Case Studies from the Field**. New York: Menc – The National Association for Music Education/Rowman & Littlefield Education, 2010. p.177-188
- CIAVATTA, L. A gota de óleo e o copo d'água. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicação (patrocínio: Ministério da Cultura e Vale), 2012. p.178-180
- \_\_\_\_\_. **O Passo: a pulsação e o ensino aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O Passo: apostila de curso**. 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/146016978/O-PASSO-Apostila-de-Curso>>. Acesso em: 9 nov. 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Passo: música e educação**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2012.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- REINER, M. Thought Experiments and Embodied Cognition. In: GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. (Ed.). **Developing Models in Science Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.p. 157-176.
- SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- THURMOND, J. M. **Note Grouping: a Method for Achieving Expression and Style in Musical Performance**. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1991.

## Glossário de termos

**Choro:** gênero musical popular urbano que se popularizou no final do século XIX. Nasceu da hibridização (amalgamação) de música de salão europeia, como polcas, *schottisches* (“chotes”, em português) e valsas, com ritmos característicos de danças africanas praticadas no Brasil, como o lundu e o batuque. Essa hibridização revela um aspecto social importante da época: a busca por uma identidade brasileira, na qual o elemento negro se tornou imprescindível, sendo observado fortemente nas práticas culturais. Os músicos que tocam choro são popularmente conhecidos como “chorões”. No início de sua manifestação, o grupo de choro consistia em um flautista,

que tocava a melodia, um cavaquinho, que tocava os acordes, e um violão, que cuidava dos baixos. Com o passar do tempo, outros instrumentos foram adicionados, e, na atualidade, os grupos de choro são mais amplos e podem contar com instrumentos como saxofone, trombone, clarinete, acordeão e mesmo instrumentos típicos da música clássica, como o violoncello e o violino. O choro ainda é muito executado nos dias de hoje, nas rodas de choro, nas quais os executantes amadores e profissionais se reúnem informalmente para tocar, e também nos clubes de choro, onde os aficionados do gênero podem ouvir músicos profissionais. Normalmente, o gênero é estruturado em



forma de rondó em três partes (AABBACCA), e têm uma proeminente linha melódica, na qual floreios improvisados são característicos e os contrapontos, bem elaborados. Para mais informações, consulte: MARCONDES, M. A. (Ed.). **Enciclopédia da música brasileira**: popular, erudita e folclórica. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998. p. 200-201; e WISNIK, J. M. **Machado Maxixe**: o caso Pestana, sem receitas – ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 14-79.

**Círculo de Hevner**: veja artigo de MILLER, R. F. Resposta afetiva. In: Colwell, R. **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 414-424.

**Dodecafonismo**: técnica de estruturação musical que utiliza como elemento unificador uma série de 12 sons de alturas diferentes, ou seja, uma permutação da escala cromática.

**Ensaio planimétrico**: um ensaio é um produto estético com estrutura aberta, que nunca se fecha e é diferente a cada repetição. À planimetria corresponde uma técnica de composição própria à música estruturalista. O plano em forma de diagrama é o espaço onde acontecem as ocorrências musicais, que contam com um índice alto de improvisação, já que a escolha das estruturas sonoras ocorre aleatoriamente, isenta de contrastes no sentido dualista da oposição.

**Escola Nova**: há alguns estudos interessantes sobre a Escola Nova no Brasil. Dentre eles, destacamos o clássico ROMANELLI, O. de O. **História da educação**

**no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983. Um trabalho mais recente apresenta uma análise mais atualizada da educação no Brasil durante o século XX: VEIGA, C. G. República e educação no Brasil (1889-1971) In: \_\_\_\_\_. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. p. 237-322.

**Estética relativista do impreciso e do paradoxal**: a estética relativista parte da premissa de que os componentes da composição musical não podem ser considerados independentemente uns dos outros, fundamentado-se no conceito da física de que tempo e espaço são grandezas inter-relativas. Por *impreciso* considera-se que tendências substituem ocorrências definidas, enquanto *paradoxal* diz respeito a um modo de pensar que visa à complementaridade de conceitos aparentemente opostos.

**Fichas montessorianas**: materiais organizados em sequências de dificuldade crescente, contendo listas de exercícios a serem realizados individualmente pelo aluno.

**Galin-Paris-Chevét, ou manossolfa**: veja mais sobre esse método francês em: CARDIM, C. A. G.; GOMES JÚNIOR, J. **O ensino da música pelo método analítico**. 6. ed. São Paulo: Typographia Siqueira, 1929. O método analítico se tornou conhecido na Europa no século XIX por meio do *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant, divisé en deux parties* (1821), de Guillaume-Louis Bocquillon Wilhem. Consulte também o livro: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

**Geração de 1870**: para maiores informações sobre esse grupo de intelectuais, consulte ALONSO, A. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 35-55, out. 2000. Para um maior entendimento das questões que envolviam a educação na Primeira República (1889-1930), consulte FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História da educação social no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

**Ginástica rítmica, ou euritmia**: método de ensino da música desenvolvido por Jacques-Dalcroze.

**Identificador comum de brasilidade**: remetiam a uma ideia de um “passado imemorial” do Brasil, no qual residia a própria “essência” do povo brasileiro. Uma vez imbuídas dessa ideia, seria mais fácil que as crianças se imaginassem como parte de um grupo coeso e unido por essas raízes supostamente comuns, independentemente de suas diferenças sociais, étnicas e raciais.

**Pulso ou pulsação**: batida constante que orienta a velocidade do tempo em música. O pulso equivale a um tempo.

**SEA**: Superintendência de Educação Artística.

**Sema**: Superintendência de Educação Musical e Artística. Idealizada por Villa-Lobos, essa instituição tinha a atribuição de introduzir o ensino da música e o canto coral nas escolas, com apoio do então presidente da República, Getúlio Vargas. Segundo a obra de Ermelinda Paz (2004) intitulada *Villa-Lobos e*

*a música popular brasileira: uma visão sem preconceito*, a Sema orientava seu trabalho a partir de aspectos da disciplina, do civismo e da educação artística, e foi dessa maneira que “a Superintendência de Educação Musical e Artística na Sema desenvolveu sua atuação sobre todos os setores educacionais do Distrito Federal” (Paz, 2004, p. 7). Caso queira saber mais sobre a Sema, sugerimos que veja o Capítulo 1 deste livro, dedicado à vida e obra de Heitor Villa-Lobos. Ainda sobre a Sema, trazemos as considerações de Parada (2009, p. 177), que afirma que a Sema “tinha como atribuição planejar, orientar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade”. In: PARADA, M. Som da nação: educação musical e civismo no Estado Novo (1937-1945). **Alceu**, v. 9, n. 18, p. 174-185, jan. 2009. Disponível em: <[http://revista.alceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018\\_artigo%2013%20\(pp174%20a%20185\).pdf](http://revista.alceu.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2013%20(pp174%20a%20185).pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

**Serialismo**: técnica de estruturação musical fundamentada na ordenação serial de um ou mais parâmetros musicais utilizados na obra.

**Suingue**: suingue, ou balanço (*swing*, em inglês) é um conceito impreciso, mas cuja existência é impossível negar. A falta dele indica que não há vida em determinada realização musical; indica que ela não é capaz de criar movimento, externo ou interno, em quem quer que seja, em quem ouve e mesmo em quem toca. N’O Passo, essa questão é abordada desde o início por meio de três habilidades para o fazer musical,



# Glossário biográfico

que se apresentam inteiramente imbricadas: precisão – clareza em termos corporais e em termos de representação a respeito da articulação de um ritmo com sua pulsação (qualquer realização musical, por mais livre que possa parecer, vive de sua precisão); fluência – familiaridade com a articulação de um ritmo com sua pulsação (a precisão possibilita, mas não garante a fluência, e é grande o risco de mecanizar uma realização onde tudo parece estar no seu devido lugar); e intenção – conhecimento da cultura que originou determinada música (uma realização só se completa quando o realizador sabe de onde vem e para onde vai sua música).

**Tonalismo:** princípio de estruturação musical que relaciona os signos musicais com um centro de convergência denominado *tônica*.

**Anacleto de Medeiros:** nasceu em 1866, no Rio de Janeiro, e faleceu na mesma cidade, em 1907. Tocava diversos instrumentos de sopro, dos quais seu favorito era o sax-soprano. Foi também conhecido como compositor e regente. Uma de suas obras mais conhecidas é o chote “Tara”, que recebeu versos de Catulo da Paixão Cearense e foi editado em 1912 sob o título de “Rasga o coração”, composição que Villa-Lobos usou como tema do seu “Choros n. 10”. Para mais informações, consulte: MARCONDES, M. A. (Ed). **Enciclopédia da música brasileira:** popular, erudita e folclórica. São Paulo: Art Editora/ Publifolha, 1998. p. 496.

**Anísio Teixeira:** natural da Bahia, um dos pioneiros do movimento da Escola Nova, atuou como secretário da Educação da Bahia e secretário de Educação e Cultura (Distrito Federal). Fundou a Universidade de Brasília e foi diretor da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

**Bruno Kiefer:** compositor nascido na Alemanha (1923) e radicado no Brasil desde 1934, destacou-se por aliar, em suas obras, elementos da música tradicional gaúcha a técnicas de vanguarda. Faleceu em 1987.



**Cláudio Santoro:** compositor amazonense (1914-1989), com obras que abrangem experimentos com o dodecafonismo e tendências nacionalistas.

**Edgar Roquette-Pinto:** etnógrafo, antropólogo, médico, escritor, e professor. Fez parte da chamada *Missão Rondon*, cujo chefe foi o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. O objetivo dessa missão era expandir a linha telegráfica no Mato Grosso e levá-la para estados vizinhos. Durante a missão, Roquette-Pinto entrou em contato com diferentes tribos ameríndias da região, como os parecis e os inhambiquaras, e coletou material etnográfico que gerou o importante livro *Rondônia: antropologia etnográfica*, de 1917. Entre os materiais que Roquette-Pinto coletou, constam melodias ameríndias, algumas das quais Villa-Lobos utilizou em suas composições e nas coleções de canções do seu programa de educação musical (como a melodia “Nozani-ná Orekuá”, dos parecis). Roquette-Pinto foi também figura importante na implementação da transmissão radiofônica no Brasil. Ele persuadiu o governo a investir em equipamento radiofônico, o que eventualmente levou à organização da Radio Sociedade do Rio de Janeiro em 1922, da qual ele se tornou diretor.

**Eunice Katunda:** compositora carioca (1915-1990) que reflete em sua obra a conjunção da técnica dodecafônica com elementos do folclore brasileiro.

**Fabiano Lozano:** para conhecer a vida e a obra dessa personalidade da música, consulte PAJARES, V. S. **Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil.**

222 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

**Guillaume Louis Bocquillon Wilhem:** francês responsável pelo desenvolvimento do método de canto orfeônico por volta de 1820. Seu objetivo era instituir a educação musical nas escolas primárias; no entanto, anos mais tarde, Wilhem também utilizou seu método educacional para ensinar música a uma sociedade coral, que eventualmente cresceu e se tornou o instituto nacional de música conhecido como L’Orphéon, uma clara homenagem ao mito grego de Orfeu, músico e poeta de talento incomparável. Orfeu era filho de Apolo, o deus da música, e Calíope, musa da poesia épica. Veja mais em: RAINBOW, B.; WILHEM, G. L. B. Grove Music Online. **Oxford Music Online.** Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com.lp.hscl.ufl.edu/subscriber/article/grove/music/30320>>. Acesso em: 25 set. 2012.

**Hermann Scherchen:** maestro alemão (1891-1966), um dos pioneiros na interpretação da música contemporânea de sua época.

**Jean Cocteau:** escritor, poeta, dramaturgo e cineasta francês muito influente nos círculos intelectuais e artísticos da França na primeira metade do século XX.

**João Gomes Júnior:** compositor de ópera e um dos mais importantes educadores musicais da Primeira República (1889-1930). Gomes Júnior nasceu no Brasil, mas recebeu parte de sua educação musical no Conservatório Real de Milão, na Itália, para onde

havia se mudado em 1884. Retornou ao Brasil em 1888 e iniciou então sua carreira pedagógica, ensinando nas conhecidas *Escolas Modelo*. Sua carreira floresceu na Escola Modelo Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, onde ensinou por diversos anos. Para mais informações, consulte MARCONDES, M. A. (Ed.). **Enciclopédia da música brasileira popular, erudita e folclórica.** São Paulo: Art Editora; Publifolha, 1998.

**John Dewey:** filósofo americano e um dos fundadores da escola filosófica do pragmatismo, é considerado pioneiro da psicologia funcional. Foi o principal representante da chamada *educação progressiva* na primeira metade do século XX nos Estados Unidos.

**José Kliass:** pianista russo (1895-1970), radicado em São Paulo após a Primeira Guerra Mundial, formou várias gerações de pianistas em nosso país.

**Luiz Carlos Franco Peçanha:** iniciou-se na música como cantor no Coral do Centro Educacional de Niterói (CEN) sob a direção do professor e maestro Ermano Soares de Sá. Formado em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e mestre em Musicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professor de Educação Musical e regente coral do CEN. Atua em cursos sobre o Método Gazzi de Sá.

**Maria Montessori:** educadora, médica e feminista italiana cuja metodologia é ainda adotada por escolas públicas e privadas em todo o mundo.

**Sátiro Bilhar:** violonista e compositor de choro. Nasceu no Ceará, em 1869, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1927. Foi um importante “chorão” e tinha fama de grande improvisador. Para mais informações, consulte: MARCONDES, M. A. (Ed.). **Enciclopédia da música brasileira:** popular, erudita e folclórica. São Paulo: Art Editora/ Publifolha, 1998. p. 97.

**William James:** renomado filósofo dedicado ao pragmatismo. Foi considerado um dos fundadores da psicologia moderna.



# Anexo A

## O livro Pedagogias brasileiras em educação musical

**Regina Marcia Simão Santos** é doutora em Comunicação, mestre em Educação, bacharel em Piano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), tendo realizado estudos sistemáticos com Koellreutter. Foi docente da Unirio, atuando nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Música, e professora de Música na educação básica por mais de 20 anos. Integrou o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), coordenando cursos de formação continuada para professores de Música e das séries iniciais e educação infantil. É conferencista, consultora e assessora de instituições de ensino superior, SMEs e Serviços Sociais do Comércio (Sescs) na área de educação musical, formação de professores, música e currículo, e assessora no preparo de publicações e documentos curriculares. Também presta assessoria pedagógico-musical para o projeto social Centro de Convivência Musical (Cecom-RJ). Pensa uma epistemologia das práticas pedagógico-curriculares em música a partir da relação “rizoma e educação”, aproximada dos estudos etnomusicológicos e do debate contemporâneo sobre educação. Organizou o livro Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical e coorganizou a obra Música na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica, publicada em 2015 pelo Sesc Departamento Nacional. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa do CNPq “Música e educação brasileira” e integrante da Comissão Acadêmica do Fórum Latino-Americano de Educação Musical, sediado em 2015 no Brasil (Fladem Brasil/2015).

A tradição de inovação caracteriza as pedagogias musicais trazidas nos capítulos deste livro. Com breves considerações, respaldo a indicação de leitura desta publicação que reflete brevemente sobre alguns marcos da pedagogia da música no Brasil.

Primeiro, trata-se de que, em diferentes momentos históricos da educação musical no Brasil, cada músico-educador realizou um diagnóstico, construiu uma fundamentação teórico-conceitual e produziu um marco operativo (um *modus operandi*) para o ensino de música. Uma lacuna, ou incômodo nesse processo, ou uma possibilidade radicalmente diferente de compreensão do projeto pedagógico, ou de

um ideal estético, ou das emergências de um “novo mundo”, passaria a justificar um novo discurso e prática em educação musical.

Segundo, essa produção pedagógica brasileira surgiu sempre na imbricação com um coletivo. Sem buscar fundadores, sem buscar um discurso autoral, estamos diante de sujeitos com sua produção pedagógica, num contexto constituído por uma trama (condições políticas, econômicas, sociais), por uma rede de pensamentos e práticas dos que lhes são contemporâneos e lhes antecederam.

Uma pedagogia villalobiana se ergueu num conjunto de condições dadas pelo ideal de um



nacionalismo cultural, configurando um canto orfeônico para o caso brasileiro, começando pelo Distrito Federal, à luz do orfeonismo observado em outros países, e não obstante as contribuições internas ao canto orfeônico que lhe antecedia em território nacional. Gazzi de Sá, inovador de um movimento de musicalização na escola, representa o movimento do canto orfeônico na Paraíba. Uma psicotécnica do ensino da música se faz com Sá Pereira, no contexto da Escola Nova: enfatizando as bases psicológicas do ensino da música, o educador pensou a administração desse ensino, seu controle, seu “ensino racionalizado”, e não o fez sem o legado dalcroziano e do método ativo. A ginástica rítmica dalcroziana produz no Brasil a “Iniciação Musical” e um profícuo debate sobre pedagogia musical.

De igual forma, não é possível falar dos jogos musicais de Sá Pereira ou de Liddy Mignone sem conectá-los aos de Martenot ou à conscientização corporal do ritmo musical já defendida por Dalcroze. Com inovações ou adaptações, as pedagogias musicais vão ganhando traços singulares na sua reinvenção brasileira. Liddy Mignone, também representando “renovação” nesse projeto de educação musical, é um nome relevante não só na história da Iniciação Musical, mas especialmente na musicoterapia que viria a ser implantada no Brasil.

Visando a uma educação musical para um “novo mundo”, “um mundo sem *vis-à-vis*”, Koellreutter prioriza a relação música e a consciência, o humano como objetivo da educação musical, e propõe o método prefigurativo (uma aprendizagem autodirigida, com currículos abertos e singulares, organizações não lineares). Esse projeto ainda hoje desafia e estimula a formação de um outro perfil profissional, não mais dado pela transmissão da matéria (dar aquilo que o aluno pode ler em livros, enciclopédias, nas ferramentas digitais, com auxílio das tecnologias).

No centro de um ensino prefigurativo está o fazer música, refletir, questionar; estão os modelos (jogos) de improvisação, tomados como

atividades nucleadoras de múltiplas direções de ensino, traçados objetivos e critérios para sua realização. Uma preocupação com “uma vida para a música”, em Esther Scliar, soa semelhante ao apelo em torno de um “ensino musical da música”, que ainda hoje tem lugar no discurso sobre uma educação musical para o nosso tempo. Além disso, Gramani é apresentado, sendo mais um a reforçar a necessidade de “consciência” – dessa vez, “consciência musical do ritmo”, presente de forma singular no método de Lucas – O Passo –, com os pilares do corpo, da representação, do grupo e da cultura. Ao promover uma vivência sistematizada do “suingue”, com a representação mental do espaço musical, e considerando eventos musicais no fluxo que lhes dá vida, O Passo é, simultaneamente, percepção e análise, prática de conjunto, contextualização histórica dos ritmos brasileiros e de padrões musicais de várias culturas.

Todas essas pedagogias brasileiras em educação musical instauram seus centros de formação de professores ou investem em estratégias para o preparo de profissionais para a realização do seu projeto, e produzem seus materiais didáticos e outras publicações.

A influência desses trabalhos na educação musical de hoje, além de servir às práticas pedagógicas nos mais diversos cenários educacionais, há de impulsionar o pensamento e a prática dos educadores à produção de soluções locais. Não se trata de incorporar cada pedagogia musical para aplicá-la, pois este livro documenta a atitude inquieta de sujeitos pesquisadores que, mais que críticos da história e da prática da pedagogia musical do seu tempo, são criadores de soluções fundamentadas, contextualizadas, atuais e atualizantes. Encaminhamentos futuros para a educação musical no Brasil podem ter nessas pedagogias elementos impulsionadores para a produção permanente de soluções que respondam a outros diagnósticos, a outras construções teóricas que as investigações não cessarão de produzir.



# Anexo B

## Breve reflexão a partir do livro Pedagogias brasileiras em educação musical

**Carlos Kater** é educador, musicólogo e compositor, doutor em Música pela Universidade de Paris IV – Sorbonne e professor titular pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É autor de diversos livros e artigos, entre eles: *Música viva* e *H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*; Eunice Katunda, musicista brasileira; *Musicantes e o boi brasileiro*; *Erumavez... umapessoaqueouviamuitobem*. Editou os Cadernos de Estudo de Educação Musical e Análise Musical, que se tornaram referências na vida acadêmica brasileira. Coordenou o Centro de Pesquisas em Música Contemporânea da UFMG; foi vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) por dois mandatos e membro do Conselho Editorial da instituição. É professor colaborador do programa de pós-graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e curador da Fundação Koellreutter da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Desenvolve o projeto “A Música da Gente” com 340 crianças do Centro Educacional Unificado Celso Daniel e atua regularmente como conferencista, consultor e professor, com temas associados à musicologia brasileira e à “formação musical inventiva”, com foco no desenvolvimento humano.

Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone, Gazzi de Sá, Koellreutter, Esther Scliar, José Gramani e Lucas Ciavatta são alguns dos protagonistas da educação musical postos em evidência neste livro. Apesar das enormes diferenças existentes entre eles, seus nomes nos soam igualmente familiares, habitando muitos dos discursos formais e das falas corriqueiras de nossa área.

Porém, seus pensamentos, trajetórias pessoais, visões de mundo, propostas e abordagens educativas, além de muito particulares, não parecem ainda assimilados na mesma proporção. Isso porque, até

pouco tempo, o conhecimento mais aprofundado sobre os educadores musicais brasileiros demandou certo empenho de pesquisa nas bibliotecas públicas, senão em acervos particulares locais, contatos de variadas naturezas, ao lado de um esforço de reunião de bibliografia geralmente esparsa. Nesse sentido, ganha-se hoje aqui acesso facilitado a um painel de informações significativas, contendo propostas educativo-musicais de relevância em nosso meio.

A iniciativa de reunir tal conjunto de textos é muito oportuna também em decorrência das demandas que começam a emergir como resultado da



aplicação da Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008<sup>1</sup>. Por outro lado, vale notarmos que vem de encontro ainda a uma necessidade já antiga de maior conhecimento e fundamento de ação, reivindicada por um contingente cada dia maior de educadores musicais do país.

Para estes que chegam, dirijo a breve reflexão que faço a seguir. Quando conhecemos o trabalho musical e realizações de vários dos educadores tratados nesta publicação, é possível perceber o sentido que a música ocupa e/ou ocupou em suas vidas. Eles construíram nela não um espaço de artificialidades, mas sim, cada qual à sua maneira, um caminho conseqüente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa ótica, seria interessante esperar que a leitura desses capítulos provocasse o convite para nos interrogarmos sobre o percurso de aquisições refletidas nas práticas educativo-musicais que utilizamos hoje. Desde aí, então, reavaliá-las em vista da importância que guardam, seja na formação musical, seja no desenvolvimento humano mais amplo, sobretudo junto a jovens e crianças.

A distância entre as características dessas propostas educativas se reflete igualmente em nosso momento, onde convivem diversas temporalidades, mesmo aquelas de sentido e filosofia contraditórios ocorrendo ombro a ombro, em estranha e mutável

harmonia (e, com grande probabilidade, em nosso próprio trabalho também). Encontramos, por exemplo, tanto abordagens fundadas na representação de crianças livres e sonoras, radiantes de criação espontânea, quanto aquelas nas quais suas vozes e expressões permanecem ainda encarceradas no significado do antigo termo original *infância*, isto é, *infans*, do latim “aquele que não fala”.

Entre outras transformações marcantes observadas nessas abordagens ao longo dos anos, embora de maneira não linear, verificamos a ampliação de seu espectro ao deixarem de ser o espelho preponderante de uma classe social particular para se fazerem ponte arrojada entre territórios de representação múltiplos, diferenciados, includentes. As conquistas de consciência e proposições, com impacto social expressivo, fundadas na diferenciação entre o tradicional “ensinar música” e o atual “dar meios para” o aprendizado e a expressão, possibilitou conceber um fazer musical em diferentes modalidades para além do artístico, do luxo ou do lazer apenas. Com isso, contribuiu para que a educação musical seja hoje profissão de reconhecimento, reivindicada por muitos segmentos da sociedade.

Esses são indicativos inequívocos, entre tantos outros, dos patamares conceituais alcançados pela educação musical desde há muito até o presente, que, como se pode perceber nos textos publicados, carregam junto marcas históricas de diferentes significados, sentidos, valores, intenções e aspirações.

Nesse início de século, em que ainda engatinhamos em observar sem pré-julgamentos e projeções, integrar o fazer e o pensar com coerência, produzir sínteses criativas pertinentes, acalantar uma ética da estética, por exemplo, o conhecimento das construções pedagógicas que nos são oferecidas, podem também favorecer, a quem desejar, questionamentos e reflexões úteis, valiosos e, sobretudo, muito oportunos.

Entre eles, como promover, junto àquele que não se expressa (considerado ou vivenciado como *infans*), o canto, o som, a expressão autêntica? Como propiciar a um aluno que escute além do que ouve? Ou, ainda, que exprima além do que sua sensibilidade, voz ou mãos permitem, segundo limites autoimpostos?

O que tanto se precisa hoje, sobretudo nos grandes centros urbanos, é de profissionais atentos para fazer acompanhar o ser músico pelo ser educador, pelo ser musicólogo, crítico, criador. Profissionais que não abdicaram de sua própria pessoa e que nesse território maior têm a escolha de aceitar, rever ou transgredir o que lhes é disposto no tempo presente (superar ou transgredir sempre que necessário por compreender que, em alguns casos, permanecer fiel à norma é justamente trair a forma que se precisa novamente criar para resgatar o sentido original de determinados fatos, fenômenos e fazeres).

E nada disso é possível se não houver um trabalho dedicado de estudo, de leitura, de formação que considere o conhecimento do passado, do já feito e construído, concebido e experimentado, que dê

condições para dimensionarmos as problemáticas características do hoje e o papel que cada um de nós é realmente chamado a desempenhar.

Este livro pode ser, assim, mais um esperado trampolim para o conhecimento da educação musical e para o desenvolvimento dos educadores musicais, integrando-se ao conjunto ainda pouco numeroso das valiosas contribuições que possuímos na área.

A esperança agora é a de que se sigam a ele novos volumes, aos educadores nomeados aqui os ainda não suficientemente percebidos, a estes leitores e educadores de hoje os muitos outros de amanhã.

<sup>1</sup> BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, Poder Legislativo, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>.



# Anexo C

## *Precisamos de métodos?: algumas incursões epistemológicas a partir do livro Pedagogias brasileiras em educação musical*

**Jusamara Souza** é doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Atua como professora do curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora do CNPq, com experiência na área de música, com ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e ensino de música no cotidiano, sociologia da educação musical e epistemologia da música.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> É coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/ UFRGS).

Em 2011, Teresa Mateiro e Beatriz Ilari organizaram o livro *Pedagogias em educação musical*, que trazia propostas pedagógicas de dez autores dos séculos XX e XXI, considerados já “clássicos” do ensino de música<sup>1</sup>. Dessa coletânea participaram pesquisadores especialistas e interessados na obra de cada um dos autores representados na referida obra.

O livro se tornou rapidamente uma referência para os cursos de licenciatura em Música e concursos públicos para professores na área de educação musical no país. O sucesso obtido com a primeira tiragem revelou-se no fato de que a edição se esgotou em menos de um ano. Esse é um forte indicativo para refletirmos sobre a importância e a necessidade de uma biblioteca básica para a formação de professores de música.

<sup>1</sup> Para maiores detalhes, consulte o livro original organizado por Mateiro e Ilari (2011) e a resenha feita por Macedo (2012).



Agora, em 2015, chega às nossas mãos um segundo trabalho organizado pelas mesmas autoras. Com um fôlego semelhante, o trabalho coletivo de oito pesquisadores se volta para a análise de propostas pedagógicas feitas por professores e compositores no Brasil, a saber: Heitor Villa-Lobos, Antônio Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzi de Sá, Hans-Joachim Koellreutter, Esther Scliar, José Eduardo Gramani e Lucas Ciavatta.

Podemos entender a publicação desta obra como um esforço de dar continuidade e aprofundar o trabalho anterior, ao trazer pedagogias menos conhecidas do grande público, assumindo, ao mesmo tempo, a tarefa de reconstituir a história das ideias pedagógico-musicais no Brasil. É um exercício de grande envergadura, já que os modos de análise seguem a mesma estrutura daquele volume anterior: “Ideias”, “Vida e obra”, “Proposta pedagógica” e “Sala de aula”.

Essa estrutura traz o desafio de equalizar as produções pedagógico-musicais de autores tão heterogêneos e propostas feitas em tempos e espaços distintos. Em outras palavras, para os pesquisadores-autores dos capítulos, o inventário das produções bibliográficas primárias (os documentos e escritos originais) e das produções secundárias (aquelas que outras pessoas já escreveram) se torna bastante particular e complexo para ser elaborado. No conjunto de textos apresentados, há uma gama de detalhamentos indicativos da qualidade do material encontrado e inserido nas análises de cada pedagogia. Também há de se notar a especificidade da escrita imposta pelo material utilizado na composição de cada capítulo. Em suma, os textos apresentados referem-se a “pedagogias brasileiras em educação musical”, mas que não se deixam compor uma unidade e que, pelas suas singularidades, não permitem uma generalização ou identificação de pontos em comum.

Reconhecer essa variedade de propostas ou modelos para a educação musical abre espaço para pelo menos para duas questões:

1. Como podemos construir bases teóricas mais sólidas para a formação e atuação dos profissionais de educação musical a partir do conhecimento histórico acumulado?
2. Como avançar no conhecimento da didática da música, entendida como ramo da educação musical que se ocupa dos diferentes processos de ensino e aprendizagem de música?

A didática estuda e considera os aspectos técnicos, práticos e operacionais destinados à formação. Um estudo mais sistemático sobre cada pedagogia pode colaborar para o entendimento de que as teorias, mesmo quando não são explicitadas pelos autores, são subjacentes aos modelos e atividades propostas para a prática da aula de música. Assim também são os valores e visões de mundo que embasam qualquer proposição didática. Dessa forma, pode ser útil o conhecimento sobre pensamentos e ideias que compõem o campo teórico da educação musical: Que teorias temos à nossa disposição? Que relações fazemos entre o campo da didática específica com aquele da didática geral?

A teoria do pensamento pedagógico geralmente é oferecida para os licenciandos no formato de disciplinas avulsas oferecidas pelos cursos de Pedagogia e institutos de educação. No entanto, nem sempre há uma integração dessas disciplinas com as questões específicas da didática da música, mesmo naqueles cursos que oferecem disciplinas como fundamentos da educação musical ou sobre os “métodos ativos”.

Nessa direção, é possível considerar que a didática geral não consegue explicar todas as dimensões e critérios de planejamento e condução de uma aula de música. Como lembra Kraemer (2000, p. 53),

*A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento do caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência e corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música.*



*Entre suas tarefas está a reflexão sobre os problemas de normas e valores, assim como sobre os respectivos conceitos musicais utilizados na prática.*

Por outro lado, a didática específica da educação musical deve dialogar com os princípios gerais da didática que possam contribuir para a constituição de teorias e modelos próprios para a área. Para Kraemer (2000, p. 61), a pedagogia da música<sup>2</sup> “está entrelaçada com outras disciplinas”, como sociologia, antropologia, história e filosofia. No que tange à pedagogia, a educação musical divide “a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, de instrução e didáticos” (Kraemer, 2000, p. 61).

Convém reforçarmos que os dois movimentos – tanto a apreensão dos aspectos teóricos específicos quanto o entrelaçamento com outras disciplinas – exige um pensar e agir crítico para que a concepção didática do ensino de música não fique superficial e inconsistente pela mistura de paradigmas muitas vezes incompatíveis.

Cremos que um dos objetivos do inventário das pedagogias brasileiras em educação musical (e mesmo das pedagogias em educação musical no Brasil) é colocar à disposição dos estudantes e professores de música um instrumento com o qual as pessoas possam analisar e planejar suas atividades para o ensino de música. A legitimação de cada pedagogia está na possibilidade de levá-la para a sala de aula, com a função de um modelo a ser experimentado em cada situação e contexto. Isso certamente contribui para uma pedagogia do lugar onde cada atividade será proposta. Ler detalhadamente as ideias e a vida e obra de cada pedagogo musical pode ajudar na aquisição de argumentos didáticos mais sólidos – Por que utilizar esse modelo ainda hoje? – e evitar a mistura de estilos e concepções didático-musicais, de fundamentos epistemológicos distintos. Cada modelo foi construído de uma forma, pensado com objetivos e materiais diferentes. Assim, reunir o “mais importante”, o “principal” o “típico”

<sup>2</sup> No original em alemão – musikpädagogik, conceito que pode ser traduzido como “educação musical”.

e os aspectos “mais importantes” ou as atividades “mais relevantes” de cada proposta não levará a um enriquecimento dos planos e currículos para a aula de música. Procedimentos desse tipo podem levar, mesmo, a uma visão simplificada dos fundamentos teóricos da educação musical.

Quando o livro apresenta oito propostas, obviamente não há a intenção de fazer um balanço de toda a produção na área. A representatividade dos modelos de certa forma sempre é arbitrária e possível de ser justificada, quer pela sua ressonância, quer pelo desconhecimento. A apresentação de cada vida e cada obra também pode ser vista com uma construção da realidade: Que aspectos foram escolhidos para descrever essas realidades? O que não foi considerado? O que parece apropriado para a época em que a proposta foi pensada e o que já estaria em desuso ou inadequado? Que questões foram lançadas e com que teorias estão relacionadas?

Por fim, resta esperar que a obra contribua para outras reflexões e que estas, por sua vez, desestabilizem a ideia de “métodos”, tão arraigada na nossa área. Mas isso seria um tema para tantos outros comentários.

## Referências

- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 49-73, abr./nov. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- MACEDO, V. L. F. de M.; MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpx, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 163-165, jan./jun. 2012. Resenha. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista27/revista27\\_artigo14.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista27/revista27_artigo14.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2014.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Educação Musical).



# Sobre as organizadoras

**Teresa Mateiro** é PhD em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical pela Universidad del País Vasco (Espanha), e pós-doutora pela Lund University (Suécia). É professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Entre 2008 e 2011, atuou como professora associada na Escola de Música, Arte e Teatro da Örebro University (Suécia). Como pesquisadora, tem desenvolvido pesquisas na área de formação docente, privilegiando temas como prática pedagógica, construção do conhecimento profissional, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical.

**Beatriz Ilari** é PhD em educação musical pela Universidade McGill, Canadá. Entre 2003 e 2010, atuou como professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, em 2011, como professora visitante da Universidade do Texas, em Austin. Atualmente, é professora de Educação Musical da Universidade do Sul da Califórnia, EUA, e editora do periódico *Perspectives in Early Childhood Music & Movement*.



Os papéis utilizados neste livro, certificados por instituições ambientais competentes, são recicláveis, provenientes de fontes renováveis e, portanto, um meio responsável e natural de informação e conhecimento.



Impressão: Reproset  
Agosto/2019