

UM ESTUDO SOBRE AS CORRENTES  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS BRASILEIRAS  
(2ª edição)

ERMELINDA A. PAZ

CADERNOS

DIDÁTICOS UFRJ

**UM ESTUDO SOBRE AS CORRENTES  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS BRASILEIRAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

*Reitor*

Paulo Alcântara Gomes

*Sub-Reitor de Ensino de Graduação e Corpo Discente/SR-1*

Neide Felisberto Martins Ribeiro

*Superintendente de Ensino de Graduação e Corpo Discente/SG-1*

Ricardo de Medronho Andrade

*Coordenação*

Maria Luíza Porto de Figueiredo C. Marchiori

*Comitê editorial*

Antônio Cláudio de Gouveia/CT

Hermes Magalhães Tavares/CCJE

Lilian Nasser/CCMN (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus)

Maria Emília Barcellos da Silva/CLA

Marly de Souza Aguiar/CLA (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus)

Mônica Lima e Souza/CFCH (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus)

Susana de Souza/CCMN

**UM ESTUDO SOBRE AS CORRENTES  
PEDAGÓGICO-MUSICAIS BRASILEIRAS**

(2ª edição)

Ermelinda A. Paz

UFRJ

Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente / SR-1

1995

*Produção* Cristiane Daumas e Vânia Garcia  
*Capa* Geiza Konter  
*Editoração Eletrônica* Francisco Conte  
*Arte Final* Alexandre Justino

*À Luciana, Nicolás, Ednéa e Pacífico*



## **Agradecimentos**

Meus agradecimentos aos colegas professores Anita Guarnieri, Cacilda Borges Barbosa, Carlos Alberto Figueiredo, Cáscia Frade, Cecília Conde, Dinara Helena Pessoa, Dulce Llamas, Edu Lopes, Eurico Nogueira França, Felícia Wang, Guilherme Figueiredo, Helder Parente, Helio Sena, Hans Joachim Koellreutter, Ian Guest, Kleide Ferreira do Amaral Pereira, Lia Gandelman, Luís Carlos Cseko, Maria Elizabeth Lucas Teixeira Pinto, Regina Amaral, Regina Márcia Santos Simão, Rosa Maria Barbosa Zamith, Theresia de Oliveira, Turíbio Santos e Vasco Mariz que, com suas sugestões, contribuíram para a realização deste trabalho.





## Apresentação

A constatação da importância do trabalho que grandes músicos-instrumentistas e/ou compositores e pedagogos musicais realizaram - trabalho esse, na maioria das vezes, sem registro - foi o principal elemento incentivador deste trabalho. A falta de livros que historiassem o movimento renovador do ensino de música, no Brasil, fez com que buscássemos os especialistas da área, em grande parte ex-alunos dos idealizadores do método, de modo que fosse viável traçar um perfil vivo de uma realidade que não pode nem deve se extinguir, por falta de continuadores. Nossa busca limitou-se ao Rio de Janeiro e a alguns trabalhos isolados que vêm sendo realizados em São Paulo e Pernambuco, ainda que, com relação a estes, sem muita profundidade, em razão do escasso conhecimento e vivência *in loco*.

Nossa meta foi traçar um panorama da Iniciação Musical, no Brasil, redimensionando a história, através da apresentação não só das origens dos diversos métodos ou propostas aqui empregados mas, ainda, através dos diferentes agentes de divulgação dessas metodologias. Cada uma das metodologias relacionadas é acompanhada de um estudo das principais características que irão defini-la enquanto processo de musicalização.

Ao historiar os métodos de inventiva brasileira da década de 30 até os nossos dias, privilegamos o aspecto descritivo dos mesmos em detrimento do crítico. Entendemos que as referidas metodologias devem ser concebidas dentro do contexto da época e cabe a nós, educadores, à luz dos conhecimentos atuais, extrair o que há de melhor delas e o que ainda é atual.



## Sumário

Introdução.....	13
A proposta Villa-Lobos.....	15
O método Gazzi de Sá.....	23
O método Sá Pereira.....	35
A proposta de musicalização de Liddy Chiaffarelli Mignone.....	45
O trabalho de musicalização de Anita Guarnieri.....	51
Jurity de Souza Farias <i>versus</i> aprender solfejos construindo frases.....	53
Ester Scliar e a formação teórico-prática do músico vocacional.....	59
Cacilda Borges Barbosa e os estudos brasileiros.....	63
Os projetos de pesquisa e as propostas de renovação do ensino musical.....	67
A atualidade. Oficinas de música. A proposta de Hans Joachim Koellreutter.....	73
Os métodos Dalcroze, Orff e Kodály.....	81
Anexos.....	87
Bibliografia.....	101



## Introdução

O início do século XX foi o grande marco do surgimento e evolução das doutrinas pedagógico-musicais. É bem verdade que Comenius (1592-1671), no século XVII, lançou as primeiras bases de um ensino ativo-intuitivo, mas essa tentativa não alcançou o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, o verdadeiro pai do ensino renovador de música, obteve.

A rítmica de Dalcroze, denominada Eurritmia, entronizou o corpo como catalisador do ritmo e de todos os fenômenos musicais. A tônica era dizer *eu sinto* em lugar de *eu sei*. Dalcroze trouxe uma contribuição inestimável ao ensino de música, até então puramente teórico, livresco e fastidioso, totalmente desvinculado da vivência e da prática. A partir daí, todos os demais métodos preconizaram o ensino ativo e intuitivo. No Brasil, esse método encontrou total receptividade através dos professores Liddy Chiafarelli Mignone e Sá Pereira, que o aplicaram amplamente junto com algumas idéias do pedagogo Edgar Willems, também muito conhecido por seu enfoque psicológico. O pedagogo alemão Carl Orff contribuiu muito para a ampliação e solidificação do ensino musical, enriquecendo as aquisições anteriores com a introdução da linguagem como geradora de ritmos. Esses três métodos foram os que mais se popularizaram no Brasil (especificamente no Rio de Janeiro). Os métodos de Maurice Chevais, Martenot, Justine Ward, Kodály e outros não chegaram a se tornar tão conhecidos, ficando quase que relegados a citações bibliográficas.

Na década de 60 um novo enfoque passou a existir: o experimentalismo, da pesquisa e da descoberta sonora, dentro de um contexto mais amplo - o da música da atualidade. Nesse campo, o inglês John Paynter vem desenvolvendo um trabalho que chamou de *creative music*, no qual o aluno experimenta diversos materiais sonoros livremente, improvisando até a criação de um trabalho, com forma definida, e que resulta numa partitura que, juntamente com outras composições realizadas em igual situação, é então analisada.

Brian Dennis, George Self e R. Murray Schafer são grandes expoentes do movimento das *oficinas de música*, que vem crescendo dia-a-dia. No Brasil, esse movimento iniciou-se em 1968, na Universidade de Brasília. Surgiu como a necessidade de um grupo de professores e alunos de Composição que desejavam melhor difundir a nova música brasileira, através de uma maior familiarização com a linguagem musical contemporânea: o som como um tijolo, um experimentar com criatividade. Faziam parte desse grupo pioneiro os compositores Rinaldo Rossi e Nicolau Kokron, já falecidos, e mais Fernando Cerqueira e os alunos Luís Carlos Cseko e Carlos Galvão. Por volta de 1970 somaram-se a estes os compositores Emílio Terraza e Conrado Silva. Paralelamente a esse movimento, o compositor Hans Joachim Koellreutter vinha desenvolvendo um trabalho de orientação voltado para as oficinas de música (improvisação).

Como podemos observar, as mutações na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida. Não é possível reformular a prática sem conhecer bem as novas descobertas e aquisições. Em música, poderíamos dizer que não

há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento das idéias. Infelizmente, não é o que vem acontecendo por aí; basta se observarem os currículos dos cursos de música para se verificar o descompasso em que as coisas se dão. Vejamos, por exemplo, os cursos de Educação Artística com habilitação em Música, nos quais não figura como disciplina curricular Música Experimental ou Oficina de Música, afetas ao curso de Composição. Por lei, o compositor não tem acesso às salas de aula de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>-graus, a menos que tenha a complementação pedagógica, cabendo esta, sem dúvida, ao licenciando que sai despreparado e desatualizado.

O que faz a situação se agravar mais ainda é o gosto pelos modismos que nós, brasileiros, tanto cultivamos. Ressaltamos o período áureo da aplicação dos métodos Dalcroze e Orff. Em todos os lugares se trabalhava com base nesses métodos e quando, porventura, tínhamos a oportunidade de assistir a algum trabalho, deparava-nos, muitas vezes, com crianças marchando, batendo bem forte o pé no 1<sup>o</sup> tempo, e isso era *Dalcroze*. Outras acompanhavam, por exemplo, *O cravo e a rosa* com palmas e estalos, e já era *Orff*. A época do surgimento da lei nº 5692 foi o apogeu da palavra *criatividade - tudo era criatividade!*

Visitamos uma vez um curso de férias num lugar muito bonito, cheio de jardins; ao passarmos em um dos muitos corredores, conduzidos por um dos organizadores, deparamo-nos com umas pedrinhas, um pouco de areia e algumas folhinhas, na passagem. O nosso guia, ironicamente, assim reagiu: "Por favor, não pisem, pois não sabemos se se trata de alguma obra de criatividade das crianças".

Recentemente soubemos que, em uma das principais atividades de criatividade desenvolvidas numa determinada escola, as crianças desenhavam claves e mais claves de *sol*. No momento, a grande moda é a oficina. Poucos são os lugares em que não há a dita oficina e, novamente, o mesmo quadro desolador. O experimentar estéril, só pelo prazer de experimentar, sem nenhum conteúdo de base, fundamentado numa suposta liberdade que, na verdade, é uma grande permissividade, muitas vezes não leva a lugar algum. Não estamos querendo ser os donos da verdade ou denegrir a imagem do educador, mas apenas chamar a atenção para fatos que são o resultado do mau preparo ou do não-preparo das nossas escolas. Não vai aqui crítica a nenhum estabelecimento de ensino em particular e, sim, à situação como um todo, que não atende às necessidades do mercado e às mutações da vida atual.

Quanto aos modismos, queremos enfatizar que nada temos contra os métodos tradicionais e os contemporâneos; nosso desconforto é mais para com os envernizadores do ensino musical, que trabalham mal um método tradicional com roupagem, às vezes, contemporânea e vice-versa. Entendemos que, com competência técnica, sensibilidade, musicalidade, amor e respeito, os resultados serão positivos.



## A proposta Villa-Lobos

Os conservatórios educam artistas ou fabricam músicos técnicos-literatos ou amadores, que todos os anos egressam de seus cursos para enfrentarem o terrível problema da subsistência, porque o público da atualidade, desviado, na sua maioria, das manifestações artísticas e, principalmente, no que se refere à música, não tem interesse em ouvi-las(...).

É indispensável orientar e adaptar, nesse sentido, a juventude dos nossos dias, e começarmos este trabalho (de educar musicalmente) muito cedo com as gerações mais novas, sobretudo as crianças de cinco a quatorze anos. Seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música senão cultivar o gosto pela mesma e ensinar a ouvir. Todo mundo tem capacidade para receber ensinamentos, pois sendo capaz de emitir esses sons para falar, pode emití-los também para cantar; assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e método.

O mais importante e o primeiro ensinamento que a criança deve adquirir é a Consciência do Ritmo. Esta lição deve realizar-se sem a intervenção de som algum senão com golpes marcados e ajustados a um ritmo determinado pelo metrônomo, empregado da seguinte maneira: primeiro, um só golpe para cada um dos movimentos do metrônomo, até que tenham compreendido perfeitamente o que é, o que significa, a unidade de movimento e de tempo, extraída do funcionamento natural, que determina a existência das coisas, dos fatos e de todos os fenômenos biológicos; em seguida, subdivididos em dois golpes; mais tarde, em quatro; depois, em contratempo com o metrônomo, até perceberem a síncope e, assim, irão realizando, pouco a pouco, exercícios diversos, conducentes ao mesmo fim. Transcorridos alguns meses dessa aprendizagem, os alunos terão uma noção tão precisa de ritmo que uma ou mais classes reunidas poderão marcar simultaneamente ritmos distintos, sem a menor confusão ou tropeço.

Depois de transmitir ao aluno a Consciência do Som, far-se-á emitir os sons com os seus nomes correspondentes, *Notas*, até se chegar a idênticos resultados, como os dos exercícios de ritmo. Dar-se-á começo, então, aos exercícios destinados a formar a Consciência do Timbre, por meio da prática dos sons com diferentes vogais, para depois se adquirir a Consciência Dinâmica, mediante exercícios de entoação, emitindo-se um som só, através de todos os matizes, do *Crescendo ao Diminuendo*.

Ainda se obterá a Consciência do Intervalo com exercícios de vocalismo, de escalas e arpejos, podendo também ser feito por intermédio do manossolfa desenvolvido e, finalmente, a Consciência do Acorde, com exercício no gênero das escalas, a duas e a três vozes simultâneas, na ordem do acorde de Terça e Sexta, de preferência.

Depois de assimilados esses elementos, encontrar-se-á o aluno em melhores condições de preparação para o estudo da teoria e do solfejo, não sendo difícil, portanto, que em poucos meses se possa realizar o que somente seria possível em vários anos, se não fossem empregados exercícios prévios, para melhor sentir conscientemente a música (...).

Os conhecimentos musicais, para serem justificados numa cadeira especializada de qualquer universidade, deverão basear-se nos princípios: do indiferente para o Consciente e do Consciente para o Subconsciente.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Villa-Lobos, H. *Presença de Villa-Lobos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Museu Villa-Lobos, 1972, v. 2, p. 85-6.



Arminda Neves de Almeida, "Dona Mindinha", segunda esposa de Villa-Lobos, dedicada à divulgação da obra do compositor, fundou e dirigiu o Museu Villa-Lobos durante muitos anos. Em seu depoimento ao Museu da Imagem e do Som, disse que o maior defeito das escolas e conservatórios, na opinião de Villa-Lobos, era que estes não davam ao aluno consciência musical, e ele, sobre isso, esclarece: "Quando digo que os nossos métodos são defeituosos, não me refiro a nenhum professor ou método ou escola".<sup>1</sup> O problema da pedagogia musical era visto por Villa-Lobos em quatro diferentes aspectos, que se seguem.

### 1) Compreensão exata e fundamental da terminologia musical

Os termos musicais são muitas vezes utilizados ao acaso, sem que se saiba sua significação exata. Um exemplo evidente disso é o emprego dos termos clássico, romântico, popular e folclórico, sem nenhum conhecimento de seu significado, muito utilizados pelos amantes e amadores da música. O primeiro caminho seria o esclarecimento dos mesmos, eliminando-se, assim, a confusão existente.

Na música artística há estreito conceito de que só está certo o que for copiado das regras escolares. Costuma-se confundir, ignorantemente, regras com leis e lógica. Há cerca de doze anos, empreendemos no Brasil uma reforma completa da música, em que visamos, precisamente, evitar os falsos valores. Primeiramente, procuramos distinguir entre música-papel e a música-som, de modo a tornar bem claro que se a música não vive pelo som, não tem nenhum valor, qualquer que seja o estado acadêmico que se lhe devotou.<sup>2</sup>

### 2) Qual a finalidade do ensino de música? Por que se estuda música?

É óbvio que não é apenas para ler e escrever notas. A música, para existir, precisa ter sentido, alma e vida. Desse modo, o ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. Ao comparar o ensino de música à aquisição da linguagem, Villa-Lobos chama a atenção para o fato de que a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não, regras no papel. O mesmo procedimento deve ser adotado para com a música. Antes das regras devem vir a vivência, a familiaridade com os sons e suas particularidades. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas. Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser um objetivo e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido.

Observações de ordem pessoal ou subjetivas (por exemplo, Chopin era muito angustiado) em nada contribuem para a apreciação musical dos alunos; são detalhes sem nenhuma importância. É necessário fazê-los ouvir a música e deixar que ela fale por si mesma, evitando-se, assim, uma série de noções preconcebidas. O sentido estético deve ser condicionado pela educação e pelo hábito, e é importante que o ouvido seja treinado, educado e habituado a ouvir música.

### 3) Função do artista

O artista deve conscientizar-se de sua alta missão de servir e de dar alguma coisa através de seu talento natural, não tendo como alvo somente seu próprio sucesso.

<sup>1</sup> Villa-Lobos, H. *Presença de Villa-Lobos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Museu Villa-Lobos, 1972, v. 2, p.99.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.100.

#### 4) O papel do compositor

O compositor deve trabalhar por um ideal e, não, por qualquer objetivo prático; sua música deve ser a revelação verdadeira de sua alma. Essa é a única espécie de compositor importante para Villa-Lobos. O compositor deve esforçar-se para encontrar sua verdadeira expressão e, para isso, estudar o legado musical da sua terra; somente assim poderá compreender a alma de seu povo.

Toda a filosofia villalobiana repousa sobre esses quatro aspectos que, segundo ele, precisam ser revistos radicalmente. Resumindo, nossa rotina pedagógica deve ser, então, o compromisso de: a) basear-se na distinção e compreensão dos termos, palavras e expressões musicais; b) excluir completamente os falsos valores, priorizando a educação do ouvido e da alma, extirpando o academicismo da "música papel"; e c) conscientizar nossos intérpretes e compositores de sua missão de servidores da humanidade.

A implantação do ensino de música deu-se através do canto coletivo. Para Villa-Lobos, esse seria o ponto inicial para a formação de uma *consciência musical brasileira*, além de sua prática propiciar o desenvolvimento de elementos considerados essenciais à formação musical (senso rítmico, consciência melódica e harmônica e senso estético).

Foi dedicada atenção especial ao trabalho de ritmo e som, visto serem considerados elementos básicos da música. As disciplinas responsáveis por esse treinamento (execução dos valores e entoação dos intervalos) foram respaldadas com a criação de material didático específico: *Coletânea de solfejos, Canto orfeônico e Guia prático*. Passamos agora ao conteúdo do programa de ensino de canto orfeônico.<sup>1</sup>

### CURSO PRIMÁRIO

#### 1ª série

Elementos gráficos: gráficos das cantigas de roda, clave de *sol*, pauta e notas.

Elementos rítmicos: unidade de movimento e declamação rítmica das cantigas de roda.

Elementos melódicos: exercícios de entoação dos sons da escala.

Elementos harmônicos: intervalos.

#### 2ª série

Elementos gráficos: clave de *sol*, pauta, valores e cópias.

Elementos rítmicos: unidade de movimento, suas subdivisões e múltiplos e ditados rítmicos.

Elementos melódicos: primeiros exercícios de solfejo, nomenclatura e graus de escala.

Elementos harmônicos: intervalos.

#### 3ª série

Elementos gráficos: cópia de melodias fáceis e canções a serem estudadas e pausas.

Elementos rítmicos: compassos simples, declamação rítmica e ditados rítmicos.

Elementos harmônicos: intervalos.

<sup>1</sup> *Boletim Latino-americano de Música*. p. 551 e 554-6. Como o nosso interesse é especificamente o histórico da iniciação musical, com seus elementos teóricos e práticos, foram excluídos todos os demais itens referentes à Prática Orfeônica, História e Apreciação Musical.

**4ª série**

Elementos gráficos: acidentes, ligadura, linhas suplementares, cópias de canções a serem estudadas e sinais de intensidade.

Elementos rítmicos: declamação rítmica, leitura métrica, compassos simples e ditados rítmicos.

Elementos melódicos: escala Maior e suas armaduras, intervalos, solfejos, intensidade e ditados cantados.

Elementos harmônicos: tonalidade e acordes de três sons.

**5ª série**

Elementos gráficos: Clave de *Fá*, na 4ª linha, sinais de abreviatura, repetição *Da capo* e salto para a *Coda*.

Elementos rítmicos: compassos compostos, declamação rítmica, ponto de aumento, quiálteras, leitura métrica e ditados rítmicos.

Elementos melódicos: escalas menores e suas armaduras, intervalos, graus conjuntos e disjuntos, solfejos a 1 e 2 vozes, leitura à 1ª vista e ditado cantado.

Elementos harmônicos: tonalidade, acorde de 4 sons, meio de conhecer a tonalidade de um trecho.

**CURSO GINASIAL****1ª série**

Elementos gráficos: pauta, linhas suplementares, claves, valores, pausas, ponto de aumento e de diminuição, ligaduras, acidentes, armaduras e cópias de hinos e canções a serem estudados.

Elementos rítmicos: unidades de movimento, compassos simples, leitura métrica, ditados rítmicos fáceis, declamação rítmica, quiálteras e anacruse.

Elementos melódicos: intervalos, graus, escalas Maiores e suas relativas (teoria e prática).

Elementos harmônicos: intervalos harmônicos.

**2ª série**

Elementos gráficos: sinais de expressão, cópias de canções a serem estudadas e sinais de repetição.

Elementos rítmicos: leitura métrica, ditado rítmico, compassos compostos, síncope e declamação rítmica.

Elementos melódicos: escalas Maiores e menores (teoria e prática), solfejos a 1 e 2 vozes, ditado cantado, intervalos e suas inversões.

Elementos harmônicos: tonalidade (teoria e prática), arpejos e acordes de 3 sons.

**3ª série**

Elementos gráficos: cópias e canções a 4 vozes.

Elementos rítmicos: leitura métrica, ditados de ritmos variados, declamação rítmica, correlação entre compasso simples e composto, contratempo e andamento.

Elementos melódicos: conhecimento mais completo das escalas Maior e menor (teoria e prática), ditados cantados, construções de frases curtas, solfejos fáceis à 1ª vista, a 1 voz - solfejos na clave de *fá*, na 4ª linha, intervalos cromáticos e enarmônicos e ornamentos.

Elementos harmônicos: acordes perfeitos Maior e menor e suas inversões (teoria e prática) e noções de tons vizinhos.



#### 4ª série

Elementos gráficos: cópias de canções a 3 e 4 vozes.

Elementos rítmicos: leitura métrica, andamentos, metrônomo (teórico e prático), ditados rítmicos mais desenvolvidos, compassos mistos, alternados e fracionários.

Elementos melódicos: escalas cromáticas (teoria e prática), ornamentos, prosódia, aplicação das palavras nas melodias, escala geral, escalas enarmônicas, ameríndias, ditados cantados a 1 e 2 vozes, solfejos à 1ª vista, a 1 e 2 vozes.

Elementos harmônicos: acordes de 4 sons, tons vizinhos e série harmônica.

Para tornar viável e bem sucedida essa programação, foram criados cursos de férias e de emergência, além dos cursos regulares, constando de uma parte de formação e preparação e seguindo-se de uma especialização, que eram ministrados no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, constituindo-se, assim, um verdadeiro pré-requisito, já que não era possível desenvolver essas atividades docentes sem o devido credenciamento obtido através desses cursos.

Uma contribuição altamente relevante foi a implantação do ensino da música desde o curso primário, fruto da importância que Villa-Lobos atribuía ao ensino de base, pois, como ele mesmo dizia: "tenho muita fé na criança e no jovem". Isso proporcionou a todos um contato direto com a música, que, até então, era privilégio de alguns, devido ao caráter elitista do ensino. Outro dado importante foi a veiculação de nossa cultura e do conhecimento das nossas raízes através da assimilação do folclore, nas mais diversas expressões.

Hoje podemos avaliar com muito mais segurança a importância daquela época, que, para alguns, não foi satisfatória unicamente por razões ideológicas. Constatamos, então, que foi só o que existiu.<sup>1</sup> Vivemos a triste realidade de uma educação artística polivalente que, cada vez mais, sofre com a carência de música e produção musical (corais, bandas, conjuntos instrumentais). Os projetos existentes na FUNARTE<sup>2</sup> que visam a apoiar movimentos musicais como corais, bandas e outros só vêm comprovar a tese de que não se deveria extinguir o que havia e, sim, rever e reformular. Ao que parece, as pessoas responsáveis por essas mudanças e que têm poder de decisão, possuem opiniões radicais. A música voltou a ser privilégio de poucos que buscam, nos conservatórios, institutos, academias e escolas de música, o que antes era oferecido regularmente nos estabelecimentos de ensino primário e secundário. Outra preocupação de Villa-Lobos era o ensino de deficientes visuais, alvo de uma programação adaptada às suas necessidades e com utilização da escrita braile.

O ponto mais importante, a nosso ver, foi dar ao aluno uma consciência musical. Tudo tinha que ser vivenciado e, não, *música papel*. Os fenômenos tinham de ser sentidos e ouvidos, não havendo lugar para a teoria pela teoria. Todos os aspectos teóricos existentes nos programas de ensino eram veiculados através da prática e, para isso, foi criada a disciplina Teoria Aplicada. O aluno aprendia *acorde* cantando e ouvindo um; se fosse aprender, por exemplo, *ornamentos*, procurar-se-ia música com ornamentos para que ele a cantasse, e assim por diante.

É bem verdade que, por vezes, essas técnicas não foram aplicadas com tanta felicidade por parte de alguns professores, em razão de não possuírem uma formação cultural, musical e didática à altura de tão ambicioso projeto, resultando, daí, talvez, grande parte das críticas quanto ao valor do método. Outro aspecto, também alvo de críticas e incompreensão, foi o uso de manossolfa (aperfeiçoado em 1932 por Villa-Lobos), que vinha a ser a representação de notas por sinais manuais, previamente convencionados para utilização, especialmente nos solfejos (Anexo I).

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos em relação a essa temática, sugerimos a leitura de Ermelinda A. Paz, Villa-Lobos, o educador. In: *Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988*. Brasília, DF, INEP/MEC, 1989.

<sup>2</sup> Esses projetos vigoraram até 1989, visto que sofreram solução de continuidade quando da extinção da FUNARTE, no início do governo Collor. Em 1993, o IBAC voltou a se chamar FUNARTE, reincorporando algumas das práticas anteriores.

A representação das notas através de movimentos manuais data, ao que se sabe, do século XI, com Guido d'Arezzo, através da mão guidoniana e, desde então, os sinais manuais vêm sendo utilizados por John Curwen, Sara Glover, Maurice Chevais, Justine Ward, Violeta Gainza e outros. O mais interessante, a nosso ver, é que em um dos mais difundidos métodos de iniciação musical, o Kodály, com aplicação maciça no continente europeu e americano, inclusive na América do Sul, excetuando-se apenas o Brasil, o uso de sinais manuais (Anexo II) foi aceito sem restrições. Tivemos a oportunidade de assistir a várias demonstrações do emprego do método Kodály em iniciação musical coral em países como Argentina, Peru, Colômbia, Uruguai, República Dominicana, Panamá, Costa Rica e México, através de um encontro de especialistas em Educação Musical, realizado em Rosário, Argentina, em 1974, e pudemos constatar que, comparativamente, o manossolfa, de Villa-Lobos, era até mais claro e significativo. No Brasil, devido à oposição intransigente de alguns, não logramos sequer colher os frutos do trabalho do mestre patricio, que outros países adotaram com sucesso, como comprovam os magníficos *coros de niños*.

É oportuno citar que o processo, *A melodia das montanhas*,<sup>1</sup> criado e adotado por Villa-Lobos, no canto orfeônico, consiste em delinear o contorno das montanhas e acidentes geográficos sobre uma folha de papel quadriculado (milimetrado). Convenciona-se, antecipadamente, o valor e altura dos sons, de acordo com os traços horizontais e verticais. Esse processo surgiu para incentivar os alunos a construírem melodias, estimulando e desenvolvendo sua criatividade, visando, também, a colocar em prática os conhecimentos de teoria musical (Anexo III). Utilizam-se, para tal, desenhos, gravuras ou fotografias de montanhas, morros etc. a serem reproduzidos, podendo ser harmonizados ou não pelo professor. O critério adotado é o seguinte: 1) escrevem-se, verticalmente, de baixo para cima, a partir do *lá 1* até o *lá 6*, todas as notas existentes (diatônicas e cromáticas); 2) colocam-se os contornos da melodia que se deseja conhecer. No sentido horizontal, esses pontos corresponderão aos sons inscritos à margem esquerda. A tônica corresponde ao nível do mar, ou seja, à base da montanha. O modo Maior ou menor é escolhido pelo aluno; e 3) anotam-se os sons obtidos na pauta. Para se determinarem os valores e o compasso, procede-se do seguinte modo: cada linha vertical corresponde a um pulso (unidade de tempo) e este, por opção do aluno, pode variar entre a



"A melodia ou fragmento melódico imprevisto interessará à classe, desenvolvendo o espírito de observação quanto aos valores relativos, sentido musical, percepção da tonalidade e do ritmo e o gosto pela composição musical."<sup>2</sup> Villa-Lobos era um amante da natureza do Brasil, e isso pode ser verificado perfeitamente no seu pensamento: "O Brasil é um dos países mais privilegiados do mundo. O povo tem uma intuição musical profunda. Tudo canta sem querer: o mar, o rio, o vento, a criatura."<sup>3</sup>

Villa-Lobos dizia conversar com os passarinhos e conhecer suas linguagens, sendo capaz de dialogar com eles por muito tempo. É conhecido o episódio narrado por Dona Mindinha, em que ele, ouvindo o coaxar de um sapo, começou a emitir e produzir sons, travando um verdadeiro diálogo com o anfíbio. Por tudo isso, é de se esperar que nossas matas, florestas e selvas também incitassem sua criatividade (Anexo V). O musicólogo Luís Heitor Correa de Azevedo contou-nos uma passagem interessante a respeito desse método de criar melodias:

<sup>1</sup> *Boletim Latino-americano de Música*. t.b., p.531.

<sup>2</sup> Villa-Lobos, H. *Presença de Villa-Lobos*. v. 7, p. 89.

<sup>3</sup> *Ibidem* e Ermelinda A. Paz, Villa-Lobos, o educador. In: *Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988*. Brasília, DF, INEP/MEC, 1989, p.

Certa ocasião houve umas rugas, provocadas por um artigo meu, extremamente elogioso a Villa-Lobos e à sua força de criação. Eu debicava um pouco do sistema de milimetrage das montanhas, dos arranha-céus de Nova York, para fazer melodias.

Por que um homem com a força criadora de Villa-Lobos precisa de tais processos artificiais para encontrar melodias?

Ele não gostou da minha observação, mas depois, em Paris, ficamos, de fato, muito, muito íntimos, a ponto de Villa-Lobos ter a chave de minha casa para entrar quando quisesse. Quando ele estava em Paris, nos encontrávamos duas ou três vezes por semana, no Hotel Bedford.

Neste artigo que mencionei, eu lembrava de uma brincadeira de Chopin, quando se encontrava em Nohan com George Sand. Ele se distraía, às vezes, em botar uma página de papel pautado numa árvore e, depois, atirar com uma carabina de chumbo. Ele então improvisava sobre isso para os amigos, que se divertiam muito com essa brincadeira. Comparei o sistema de Villa-Lobos com essa brincadeira de Chopin. Villa-Lobos empregou isto na sua obra como, por exemplo, a 6ª *Sinfonia* sobre as linhas das montanhas do Brasil, datada de 1944 e dedicada à Mindinha; a *New York Skyline Melody* (1939) e dedicada a Williams Moris, para piano e para orquestra, é também baseada nesse princípio. É de fato a melodia do perfil dos arranha-céus de Nova York se projetando no céu. Como um exercício de estimulação à criação, está claro que é muito interessante; não tenho a menor objeção nem na utilização por Villa-Lobos. Achava engraçado que um homem de tal imaginação, de tal criação, tivesse que recorrer a um processo deste para inventar melodias, já que tinha uma imaginação sonora incomum.<sup>1</sup>

Há uma relação muito grande entre os processos existentes na escrita planimétrica, assim designada por H. J. Koellreutter e também conhecida por grafia proporcional, e o processo criado por Villa-Lobos. Se observarmos as mais recentes publicações dos autores Brian Dennis, George Self, John Paynter, R. Murray Schafer, em especial sua obra publicada, em 1969, pela BMI Canada Limited, intitulada *El nuevo paisaje sonoro*, vamos encontrar muitos pontos em comum. Mais uma vez Villa-Lobos se projetou além do seu tempo! Infelizmente, nos dias de hoje, todos os processos utilizados por ele visando ao ensino musical não estão mais sendo aplicados.

---

<sup>1</sup> Depoimento dado em 08/09/87.





## O método Gazzi de Sá

O método do paraibano Gazzi de Sá é o único, no Brasil, que se baseia no sistema relativo. Guido d'Arezzo foi o primeiro a adotar, por volta do ano 1000, o solfejo relativo, utilizando as sílabas *ut, re, mi, fa, sol, la* para indicar o grau do modo. Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, publicou diversos trabalhos nos quais destacava sua importância e insistia no retorno ao sistema relativo.

Sarah Glover e John Curwen (1861-1880) criaram e aprimoraram, respectivamente, o método *Tonic Sol-fa* ou *Tônica dó*. Chamavam a atenção do aluno para a sonoridade característica de cada grau, que gerava uma sensação auditiva, conduzindo à representação mental do som. A cada grau era atribuído um caráter, sendo as notas *do-mi-sol* consideradas sons estáveis. Apoiado nesses especialistas, Zoltan Kodály reestruturou o seu método, baseado no sistema relativo, utilizando o folclore húngaro, que foi totalmente estruturado por ele, juntamente com Béla Bartók. "No Conservatório de Moscou, para treino de solfejo em aula, utilizava-se muitas vezes do canto por graus."<sup>1</sup>

Sabe-se que, atualmente, na Bulgária, é utilizado o canto com números, representando os graus da escala. O professor Gazzi de Sá, segundo consta, apesar de seus contatos com o mundo europeu, não conhecia o método Kodály, e é muito interessante observar as bases de seu método, comparando-o com o anteriormente citado, visto que ambos encontraram, pode-se dizer, as mesmas respostas para os mesmos problemas. Gazzi de Sá vem de uma família que não apoiava muito o estudo de música; seu desejo era que ele fizesse Medicina. Em razão disso, estudava piano sozinho e escondido; quando viajou para o Rio, estudou piano com Oscar Guanabara. Ao voltar à Paraíba, em 1930, fundou a Escola de Música Antenor Navarro. Retornando ao Rio de Janeiro, tornou-se professor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, substituindo Arnaldo Estrela. No Rio, Gazzi de Sá colaborou com Villa-Lobos na implantação do método do Canto Orfeônico.

Os únicos registros existentes sobre o trabalho desse especialista não foram editados. Sabe-se que a Universidade da Paraíba tomou para si o encargo de editá-los, mas até hoje ainda não o fez.<sup>2</sup> Obtivemos cópia de *Apontamentos para o aluno*, extraídos do livro *Musicalização*, que fazem parte do método Gazzi de Sá, registrado no MEC sob o nº 13.146, assim como de uma *Coletânea de solfejos, hinos, canções e cânonos*.

Em razão de todas essas dificuldades, o emprego do método ficou restrito às pessoas que o conheceram de perto e que, por isso mesmo, puderam aquilatar sua importância. Estamos convictos da qualidade desse trabalho e lamentamos o fato de o Brasil ainda ser um país "sem memória". Em outra cultura, ele seguramente já teria extrapolado fronteiras e adquirido *status* de método de musicalização. Aqui só é adotado pelo professor Ermano de Sá, que o aplica no Centro Educacional de Niterói, pela

---

<sup>1</sup> Depoimento do professor Helio de Oliveira Senna - ele estudou durante oito anos no Conservatório de Moscou e foi responsável pela introdução do método de cantar por graus, adotado na Universidade do Rio de Janeiro. O método é também aplicado pelo professor Bohumil Med da Universidade de Brasília, desenvolvido em seu livro *Solfejo*, editado pela Musimed, em Brasília.

<sup>2</sup> Em 1990, os Seminários de Música Pró-Arte realizaram a edição do livro *Musicalização - método Gazzi de Sá* com o patrocínio do INM/FUNARTE e com o apoio de diversas entidades, ex-alunos e amigos. O trabalho foi realizado sob a coordenação da professora Rejane Carvalho de França, sendo revisado pelos professores Ermano Soares de Sá e Theresia de Oliveira.



professora Theresia de Oliveira, no mesmo centro e na Escola de Música Villa-Lobos, nas classes de musicalização, onde é coordenadora, e pela professora Rejane França, na Pró-Arte do Rio de Janeiro. Estas vêm atuando em cursos de reciclagem em diversos estados, dado o grande interesse na divulgação e pelo conhecimento do método.

Em princípio, podemos dizer que, nesse método, a voz é um elemento da maior importância e talvez, por isso mesmo, ele não tenha tido receptividade. O Brasil não é um país de tão forte tradição vocal como, por exemplo, a Hungria, onde as pessoas já nasceram cantando e onde se encontrar para ler música, à primeira vista, é um *hobby* dos mais cultivados. Não pretendemos comparar realidades tão distintas; nosso enfoque visa, sim, a tentar estabelecer paralelos, para que se possa perceber porque funcionou lá e no mundo inteiro e aqui não funciona um similar nacional. Sabe-se que, na Hungria, a música faz parte do currículo mínimo obrigatório e que é considerado analfabeto todo aquele que não sabe ler música. Lá, um gari ou outro qualquer servidor mais humilde lê música tanto quanto fala húngaro, pois as aulas de música são ministradas juntamente com o ensino do idioma húngaro desde o primeiro segmento do 1º grau.

No Brasil, sempre cantamos pouco e, com o advento da lei nº 5.692, passamos a cantar coisa alguma. Como é que pode vingar um método que tem a voz como seu mais importante instrumento?

"Havia estudado dez anos de música, porém com péssimos professores. Fui então estudar com Gazzi de Sá, na Paraíba e, pela primeira vez, a música começou a soar como música, o estudo foi fascinante".<sup>1</sup>

Constatando a falta do hábito de fazer música na casa da criança brasileira, Gazzi procurava fazer desta uma coisa gostosa, eliminando, assim, o tabu de que música é difícil; ele procurava sua essência.

## Abordagem do ritmo e do som<sup>2</sup>

Os alunos sentiam e descobriam, na música, um pulso (comparado ao pulsar de nossos corações) e verificavam a existência de dois movimentos, o pendular e o circular. Vivenciavam, corporalmente, esses movimentos, sendo levados a realizá-los com braços alternados e a reger a turma. Inicialmente eram solicitados a dizer qual dos gestos demorava mais, o pendular ou o circular. Respondiam unicamente com base na audição, não sendo permitido olharem.

Tão logo descobriam o pulso, procuravam o acento. Por exemplo: ouviam a música *Eusou pobre, pobre, pobre*, marcavam o pulso e, em seguida, o acento. Começavam a cantar e acompanhar a música com gestos de mão para dentro (1º tempo) e para fora (2º tempo). O pulso que, independente do andamento, pode ser lento, moderado ou rápido, é representado dos seguintes modos:

|     |  
tá   tá  
(no gesto pendular)

| .   | .  
tá   tá  
(no gesto circular)

<sup>1</sup> Depoimento da professora Theresia de Oliveira; ela conheceu Gazzi de Sá em 1940, e, juntos, estudaram durante sete anos.

<sup>2</sup> Todo o trabalho é feito sem compasso, clave e armadura.

Os pulsos podem ser fracos ou fortes. Quando forte, é acrescentado acento grave ao seu sinal representativo. Ex.:


 forte = *tá* grave (apoio)


 fraco = *tá* agudo (impulso)

Faz-se a apresentação com nomes de nota da escala de *dó*, denominada padrão; substituição por números, sendo chamados de graus da escala; e demonstração da necessidade de resolução do 7º e do 2º graus (sons apelantes) sobre a tônica (som resolutivo). Ex.:

1 - 2 ? (pergunta)

2 - 1 (resposta)

8 - 7 ? (pergunta)

7 - 8 (resposta)

Nota 1 = 8

Do *dó* 3 ao *si* 3 = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, (série média)

Do *dó* 4 ao *si* 4 = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, (série aguda)

Do *dó* 2 ao *si* 2 = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, (série grave)

Os traços acima e abaixo representam a oitava em que deverão ser cantados. A prática do som é realizada baseada nos exercícios de atração e resolução (tônica, sobretônica e sensível), ou seja, pergunta e resposta. Ex.:


a) 1 2? 2 1


c) 1 2? 7 1


b) 1 7? 7 1


d) 1 7? 2 1


Diversas combinações são feitas apenas com esses graus. Antes de, ritmicamente, se focalizar o dobro da unidade, fazem-se vários exercícios, utilizando-se palavras e, posteriormente, frases. Ex.:


a)   
me - lãõ

b)   
a - vi - ãõ

c)   
co - quei - ro

d)   
a - ba - ca - te

e)   
hoje é do - mingo vou sa - ir a pas - se - ar

f)   
o céu é tão lindo e a noite tão bo - a

Quando um ritmo vem entre parênteses, significa pausa ou silêncio daquele respectivo valor. O dobro é representado por L, no gesto pendular, e L. no circular.

$$\begin{array}{l} | + | = \text{L} \\ \text{tá} + \text{tá} = \text{táa} \end{array} \qquad \begin{array}{l} |. + |. = \text{L.} \\ \text{tá} + \text{tá} = \text{táa} \end{array}$$

Ex.: a) |    \                      b) |    |    \

c) |.    |.    \.    |.              d) \.    L.

Toda e qualquer possibilidade é abordada, assim como a utilização de palavras para ajuste prosódico: colocar palavras nos ritmos "X"; colocar ritmos que contenham o dobro nas palavras "Y", "Z" etc.; colocação da série "7 1 2", no unigrama. Ex.:

$$\begin{array}{ccc} \frac{7}{7} \text{---} 1 \text{---} 2 & 1 \text{---} 2 \text{---} 2 \text{---} 1 & 1 \text{---} \frac{7}{7} \text{---} \frac{7}{7} \text{---} 1 \\ \frac{1}{7} \text{---} 2 \text{---} 1 & 1 \text{---} 2 \text{---} \frac{7}{7} \text{---} 1 & \end{array}$$

É dada uma ênfase muito grande à percepção da sensação de pergunta e resposta, subdividindo-se esta em suspensiva e conclusiva. Como exemplo, citam-se as canções *Marré, Marré, Na Bahia tem e Parabéns prá você*, utilizando-se dois alunos para entoarem alternadamente cada frase, observando-se seu caráter através de exercício no qual cada frase ou membro de frase é realizado de maneira diferente. Cantam a primeira frase, palmeiam a segunda, a terceira é treinada com audição interior, voltam a cantar a quarta, e assim por diante.

A formação de compassos através da observação e repetição periódica dos acentos. Ex.:

$$\begin{array}{ccc} \backslash & | & \backslash & | \\ 1^{\circ} & 2^{\circ} & 1^{\circ} & 2^{\circ} \\ \text{binário} & & & \end{array} \qquad \begin{array}{ccc} \backslash. & |. & |. & |. \\ 1^{\circ} & 2^{\circ} & 3^{\circ} & 4^{\circ} \text{ etc.} \\ \text{quaternário} & & & \end{array}$$

Começam as noções de ascendente ou descendente, grau conjunto ou disjunto, assim como a denominação de segundas Maior e menor. Antes já eram vivenciadas, mas sem a devida nomenclatura. Ex.:

$$\begin{array}{ll} \underline{7} \ 1 = 2^{\text{a}} \text{ m ascendente} & 1 \ 2 = 2^{\text{a}} \text{ M ascendente} \\ 1 \ \underline{7} = 2^{\text{a}} \text{ m descendente} & 2 \ 1 = 2^{\text{a}} \text{ M descendente} \end{array}$$

$$\underline{7} \ 2 \ 2 \ \underline{7} \text{ grau disjunto ascendente e descendente ( não especifica a qualidade da terça).}$$

Nota-se uma grande preocupação com a fraseologia e com os elementos básicos da estruturação rítmica e melódica. Os alunos, por meio de estruturas rítmicas simples, compreendem o que vem a ser inciso, membro de frase, frase e período. Inicialmente, trabalham o período quadrado, composto de

duas frases (suspensiva e conclusiva), dois membros de frase (pergunta e resposta) e dois incisos, em improvisação rítmica ou melódica, o que estimula e desenvolve a criatividade dos mesmos. Ex.:

a)  $\overbrace{1 \ 2 \ 1 \ \underline{7}}$        $\overbrace{2 \ 2 \ \underline{7} \ 2}$        $\overbrace{2 \ \underline{7} \ 2 \ 1}$

b) Completar as seguintes propostas:

Suspensivas:  $2 \ \underline{7}$  .....

Conclusivas:  $1 \ 2$  .....

Não há, nesse enfoque de se cantar por grau, rejeição quanto à utilização do nome da nota; apenas se opta pelo primeiro expediente por ser mais simples. O trabalho, no âmbito da tonalidade, fica reduzido apenas a duas séries, uma para o modo Maior e outra para o menor, já que a função dos graus é sempre a mesma, ao passo que a nota, simplesmente por si só, não estabelece nenhum vínculo funcional. No quadro abaixo, é demonstrado um tipo de exercício para se associar o grau à respectiva nota, em diversas tonalidades. Com esse intuito, quando o aluno vê grau, canta o nome da nota correspondente e, quando vê nota, canta o grau.

ESCALA	DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	SI
<i>mi</i>	$\overline{3}$	$\overline{2}$	$\overline{1}$	7	6	5	4
<i>ré</i>	$\overline{2}$	$\overline{1}$	7	6	5	4	3
<i>dó</i>	$\overline{1}$	7	6	5	4	3	2
<i>si</i>	7	6	5	4	3	2	1
<i>lá</i>	6	5	4	3	2	1	$\underline{7}$
<i>sol</i>	5	4	3	2	1	$\underline{7}$	$\underline{6}$
<i>fá</i>	4	3	2	1	$\underline{7}$	$\underline{6}$	$\underline{5}$
<i>mi</i>	3	2	1	$\underline{7}$	$\underline{6}$	$\underline{5}$	$\underline{4}$
<i>ré</i>	2	1	$\underline{7}$	$\underline{6}$	$\underline{5}$	$\underline{4}$	$\underline{3}$
<i>dó</i>	1	$\underline{7}$	$\underline{6}$	$\underline{5}$	$\underline{4}$	$\underline{3}$	$\underline{2}$
<i>si</i>	$\underline{7}$	$\underline{6}$	$\underline{5}$	$\underline{4}$	$\underline{3}$	$\underline{2}$	$\underline{1}$

Ex.: Cantar  $1 \ 2 \ 2 \ \underline{7} \ \underline{7} \ 2 \ \underline{7} \ 1$  em diversas tonalidades.

Utilizando-se, ainda, somente dos graus  $\underline{7} \ 1 \ 2$ , o aluno é levado a entender o que vem a ser nota real e notas melódicas (bordadura, apoiatura, escapada e nota de passagem), através de pequenos exercícios visando a esse fim. Ex.:

a) Bordadura

Nota real: 1

Bordadura superior

$\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \end{array} \right\} \begin{array}{l} 1 \\ 2 \\ 1 \end{array}$

Nota real: 2

Bordadura inferior

$\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \end{array} \right\} \begin{array}{l} 2 \\ 1 \\ 2 \end{array}$

b) Apoiatura

Nota real: 1

Apoiatura superior

$\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \end{array} \right\} \begin{array}{l} 2 \\ 1 \end{array}$

Apoiatura inferior

$\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \end{array} \right\} \begin{array}{l} \underline{7} \\ 1 \end{array}$

c) Nota de passagem

Notas reais :  $2 \ \underline{7}$

Passagem descendente

$\left. \begin{array}{l} | \\ | \\ | \end{array} \right\} \begin{array}{l} 2 \\ 1 \\ \underline{7} \end{array}$

O mesmo se aplica à passagem ascendente.

d) Escapada

1 2 7  
superior

1 7 2  
inferior

No exercício abaixo, todas as noções de ritmo e métrica (pulso, dobro e compasso) até agora vivenciadas passam a se mesclar com as notas melódicas e o canto em todas as tonalidades. Ex.:

É dada ao aluno uma pequena melodia, chamada de *período-síntese*.

Pede-se juntar a isto notas melódicas e ritmo. Eis o resultado que poderia ter sido outro.

É aconselhável solicitar aos alunos que analisem o compasso e a melodia e que cantem todas as tonalidades. Esse tipo de exercício é bastante praticado nos dois tipos de movimento (pendular | e circular |. ).

### DIVISÃO DA UNIDADE

A sílaba é somente um recurso, um meio, nunca uma finalidade rítmica.

O gesto pendular divide-se em duas partes:

(unidade binária) = tá ti

gesto para dentro = tá

gesto para fora = ti

O gesto circular divide-se em três partes (de unidade ternária) = tá té té

Exemplos de exercícios:

a)

b)

Os exercícios de prosódia voltam a ser trabalhados com um novo conceito: formas téticas e anacrúsicas. Ex.:

Téticas	Anacrúsicas	Téticas	Anacrúsicas	Anacrúsicas
lápiz	pião	rápido	maricá	varanda
carro	sabão	cálice	jacaré	biscoito
bola	ganzá	cândido	violão	tomate
quadro	querer	cêmbalo	agogô	piano
gato	saber	tímpano	oboé	guitarra

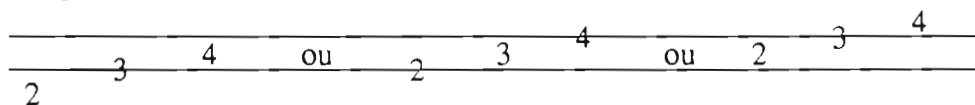
A partir dessa fase, o aluno inicia o treinamento da audição interior, chamado por Gazzí de Sá de *silabação mental*, traçando um paralelo entre esta e a leitura silenciosa.

### INTRODUÇÃO DO 3º E 4º GRAUS (MEDIANTE E SUBDOMINANTE)

O 3º grau é considerado um grau resolutivo e o 4º grau, apelante. Ex.:

3 4? 4 3  
3 2? 2 3

Toda sorte de combinações passam a ser feitas sempre com o intuito de se estruturarem perguntas e respostas. Através da audição e emissão de frases diversas, o aluno é levado a sentir a diferença de uma frase terminada em 3 (conclusivo relativo) e outra em 1 (conclusivo absoluto). A partir desse momento, passa-se a trabalhar com o bigrama.

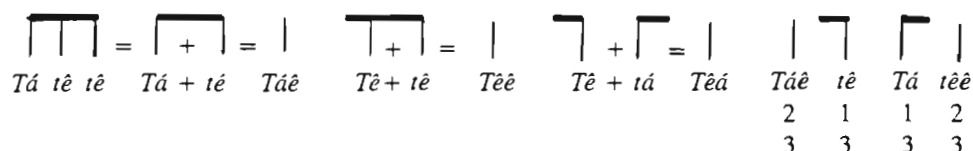


Procede-se, agora, a uma análise e classificação das possibilidades intervalares dentro desse novo âmbito sonoro. Simultaneamente a isso, o aluno pratica a colocação das notas melódicas, tal qual fez com a série  $\underline{7} \ 1 \ 2$ , descobrindo compasso, analisando a melodia, propondo textos e, finalmente, cantando em todas as tonalidades.

### A SOMA DOS TERÇOS E MEIOS

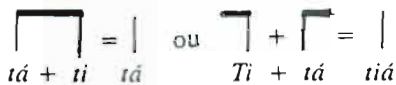
Sempre que houver soma de valores, apenas a primeira sílaba mantém o *t*, sendo que as demais sílabas subsequentes permanecem com a vogal.

Subdivisão ternária:





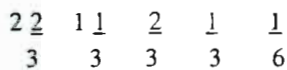
Subdivisão binária:



Aqui começam os exercícios de leitura rítmica a duas partes. Um grupo lê fragmentos com soma meios e terços e o outro, os meios e terços sem soma. As figuras representativas dos valores são co, a saber:



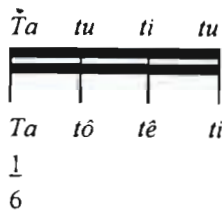
Valor no sistema binário e ternário.



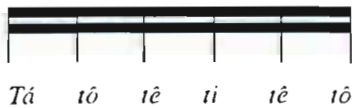
Essas figuras estão dispostas em ordem decrescente de valor, sendo cada uma delas o dobro da seguinte. Resulta, então, que a vale quatro unidades do SMB e duas unidades e dois terços do TT.

DA SUBDIVISÃO (EM QUARTOS E SEXTOS)

Sistema binário:



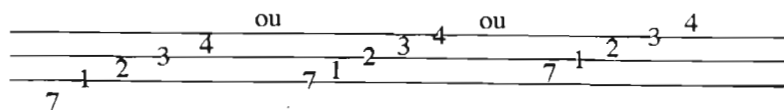
Sistema ternário:



Os alunos praticam fórmulas téticas e anacrúsicas de ambas subdivisões, assim como realizam rítmicamente a duas partes. Um grupo lê os quartos ou sextos, e o outro, a unidade ou a divisão da unidade.

A série 7 1 2 3 4 e os semitons naturais (7 1 ascendente 4 3 descendente):

A utilização do trigrama:



Inicia-se o canto a duas vozes. Ex.:

1 2 7 2                    3 4 2 1

1 7 2 1                    1 2 7 1

Subdivisão binária:

$$\overbrace{t\acute{a} + t\grave{i}} = | \quad \text{ou} \quad \overbrace{T\grave{i} + t\acute{a}} + \overbrace{t\acute{a}} = |$$

Aqui começam os exercícios de leitura rítmica a duas partes. Um grupo lê fragmentos com soma de meios e terços e o outro, os meios e terços sem soma. As figuras representativas dos valores são cinco, a saber:

4	2	1	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$

Valor no sistema binário e ternário.

$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{6}$
3	3	3	3	6

Essas figuras estão dispostas em ordem decrescente de valor, sendo cada uma delas o dobro da seguinte. Resulta, então, que a vale quatro unidades do SMB e duas unidades e dois terços do SMT.

### DA SUBDIVISÃO (EM QUARTOS E SEXTOS)

Sistema binário:

$\grave{T}a$	$tu$	$t\grave{i}$	$tu$
$Ta$	$t\acute{o}$	$t\grave{e}$	$ti$
$\frac{1}{6}$			
6			

Sistema ternário:

$T\acute{a}$	$t\acute{o}$	$t\grave{e}$	$ti$	$t\grave{e}$	$t\acute{o}$

Os alunos praticam fórmulas téticas e anacrúsicas de ambas subdivisões, assim como realizam ritmicamente a duas partes. Um grupo lê os quartos ou sextos, e o outro, a unidade ou a divisão da unidade.

A série 7 1 2 3 4 e os semitons naturais ( $\underline{7}$  1 ascendente 4 3 descendente):

A utilização do trigrama:

ou	ou
7 1 2 3 4	7 1 2 3 4
7 1 2 3 4	7 1 2 3 4

Inicia-se o canto a duas vozes. Ex.:

1 2 $\underline{7}$ 2	3 4 2 1
-----------------------	---------

1 $\underline{7}$ 2 1	1 2 $\underline{7}$ 1
-----------------------	-----------------------



A partir da prática, o aluno diferencia os intervalos melódicos (sons sucessivos) dos harmônicos (sons simultâneos), assim como dos movimentos paralelos e contrários na direção dos sons, e entoam pequenas formas canônicas. Abordam-se novamente as notas melódicas, incluindo-se as borduras e apojaturas duplas ou sucessivas. Ex.:

Bordaduras = 1 2 7 1 - 3 4 2 3  
 Apojaturas = 4 2 3 2 4 3

#### PONTO DE AUMENTO

O ponto de aumento à direita da nota significa que ao seu valor deverá ser acrescida sua metade.

Ex.:

$\dot{\cdot} = | + \overline{\text{T}} \text{ e } \overline{\text{T}} = \overline{\text{T}} + \overline{\overline{\text{T}}}$

O aluno é motivado a descobrir todas as possibilidades e a praticá-las.

#### SURGIMENTO DO 5º GRAU (DOMINANTE) E DO TETRAGRAMA


Como nos casos anteriores, o aluno observa que há quatro possibilidades de colocação da nova série 7 1 2 3 4 5, no tetragrama, dependendo da localização do som mais grave, que pode começar antes da primeira linha, na primeira linha, no primeiro espaço ou na segunda linha. Com a introdução do 5º grau (resolutivo relativo), surgem os intervalos de 5ª justa e 6ª menor. Procedem-se com a nova série, observando-se os mesmos passos anteriores, com relação às notas melódicas, emissão e análise das melodias.

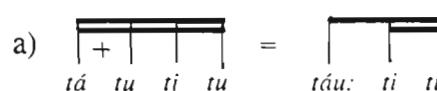
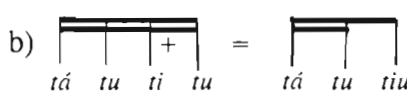
ACORDE DE TÔNICA (1 3 5) FORMADO PELOS SONS RESOLUTIVOS E ACORDE SENSÍVEL, FORMADO PELOS SONS APELATIVOS (7 2 4)

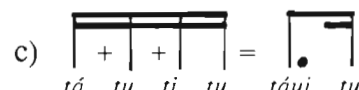
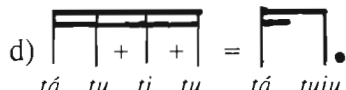
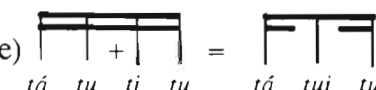
5 ← 5º do acorde → 4  
 3 ← 3º do acorde → 2  
 1 ← fundamental do acorde → 7

Fazem-se diversos exercícios de emissão, utilizando-se toda sorte de possibilidades de mudanças de posição no acorde.

#### INTRODUÇÃO DOS RITMOS (RESULTANTES DA SOMA DOS QUARTOS)



a)  b) 

c)  d)  e) 

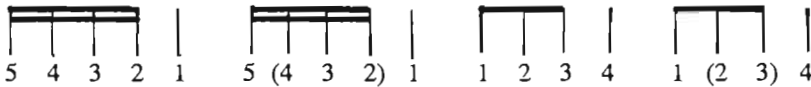
## MODO MENOR

O modo menor é introduzido através do canto da escala Maior descendente até o 6. O aluno é levado a cantar a série 6 7 1 2 3 - 3 2 1 7 6 e, em seguida, estabelece-se a nova escala, substituindo-se o 6 7 1 2 3 por 1 2 - 3 4 5. Em razão dos semitons existentes na escala Maior do 3 para 4 e do 7 para o 1, torna-se necessária a utilização dos sinais - 3 e - 6 para indicar os semitons, preservando-os, assim, na ordem em que aparecem na escala de origem. Inicialmente os alunos trabalham apenas a série 1 2 - 3 4 5; depois passam a cantar a série Maior e a menor, partindo de um mesmo som, comparando-as e analisando-as; por último, cantam em todas as tonalidades.

## GRAUS TONAIIS E SUA IMPORTÂNCIA NA TONALIDADE

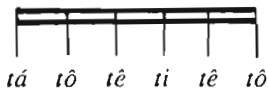
Considerando-se os graus tonais como suficientes para se resumir o conteúdo de uma melodia, fazem-se exercícios visando-se a melhor compreender suas funções. Por exemplo, um aluno canta uma melodia simples com as funções tonais bem definidas, e um outro, utilizando-se dos graus tonais, realiza, cantando, um acompanhamento. Esse tipo de exercício pode ser feito a três e quatro vozes.

Visando-se ao completo domínio na emissão dos saltos melódicos de um grau tonal para outro, fazem-se diversos exercícios, explorando-se todas as possibilidades ascendentes e descendentes entre os mesmos. Ex.:



Os números entre parênteses não devem ser cantados.

## OS SEXTOS E SEUS RESULTANTES



Primeiramente, o aluno é levado a descobrir a sílaba correta para a soma de dois sextos, depois de três sextos, quatro e assim sucessivamente, até que todas as possibilidades tenham sido exploradas, considerando as fórmulas téticas e anacrúsicas.

O MODO MAIOR E A INCLUSÃO DO 6. - série 7 1 2 3 4 5 6 e todas as posições possíveis na pauta definitiva de cinco linhas. Estudo dos novos intervalos obtidos e das novas possibilidades de inclusão das notas melódicas.

## ACORDE SOBRE GRAUS TONAIIS

Acorde de tônica	1 3 5
Acorde de subdominante	4 6 <u>1</u>
Acorde de dominante	5 7 <u>2</u> (de 3 sons)
	<u>5</u> <u>7</u> 2 4 (de 4 sons = 7 <sup>o</sup> da dominante).

### DA INTRODUÇÃO DAS ALTERAÇÕES

Colocam-se os sinais (+) e (-) antes de cada grau, indicando que os mesmos devem ser elevados ou abaixados. Quando a alteração tem caráter modulante, gerando uma nova tonalidade, o grau vem indicado do seguinte modo. Ex.:

<p>1 3 5 4 2 5 1 2 3 5</p> <p><u>Si b Maior</u></p> <p>(1 = Si b )</p>	<p>+4 (7) 6 7 2 5 1</p> <p><u>Fá Maior</u></p>
--	--



A nova função vem indicada entre parênteses e, a partir daí, os graus são vistos dentro do novo tom. Daremos, a seguir, três exemplos extraídos da *Coletânea de solfejos, hinos, canções e cânone*s do método Gazzi de Sá, para que possamos compreender o funcionamento do método em termos práticos.

Nº 7 SMT - p. 6

Nº 21 SMB p. 16

Nº 18 SMB p. 14

Como vimos nos exemplos mostrados, as letras SMT e SMB (Sistema Métrico Ternário e Sistema Métrico Binário) indicam tratar-se de compasso composto ou simples (subdivisão ternária ou binária da unidade). Não há clave e tampouco os graus que são colocados sobre a pauta obedecem a uma escritura absoluta, guardando entre si uma relatividade intervalar, exatamente como faz Kodály. O aluno sabe que, quando 1 3 5 7 estão na linha, 2 4 6 estarão no espaço e vice-versa. Esse expediente, no futuro, facilitará muito a leitura nas claves.

Os sinais de repetição são utilizados exatamente como na escrita tradicional, e as quiálteras de  e  são empregadas através da indicação S M B ou S M T, antes do grupo a ser executado ou cantado, tal qual no último exemplo. Os procedimentos abordados até aqui refletem apenas um determinado momento da aplicação do método idealizado por Gazzi de Sá, não constituindo em si sistemas definitivos. São mecanismos que visam a facilitar e acelerar a aprendizagem musical de modo interessante e prazenteiro, devendo-se conduzir o aluno (observando-se seu próprio tempo de assimilação), assim que for possível, à escrita musical convencional.

## O método Sá Pereira

Sá Pereira, em seu livro *Psicotécnica do ensino elementar de música*, faz uma crítica aos métodos de iniciação musical tradicionais, abordando os itens motivação, atitudes, interesses e vícios, assim como chama a atenção para a necessidade de uma especialização por parte dos professores. Destaca ainda a triste realidade dos que a ela se dedicam e da falta de responsabilidade atribuída a esses cursos. Expõe, inclusive, um fato que extrapola a Iniciação Musical, mas que se torna relevante, sendo o retrato fiel de nossa época. O professor de Iniciação Musical deveria ser o mais preparado, com sólidos conhecimentos de psicologia e pedagogia geral e musical, bom nível cultural e honorários dignos de todo o empreendimento realizado, que nem sempre corresponde à realidade. Esse pode ser um dos motivos responsáveis pela evasão dos alunos dos cursos de música.

O ensino antigo desconhecia a criança. Preocupado unicamente com o programa, a matéria a ser ensinada, tinha assim uma orientação intelectualista e informativa. Não passava pelo espírito do professor que só se aprende verdadeiramente através da própria experiência, e que a função primordial do mestre deve consistir em despertar a curiosidade e o interesse e a vontade de aprender do aluno e em canalizar e dar direção acertada à atividade que tinha logrado despertar.<sup>1</sup>

Sá Pereira assim resumiu os erros da pedagogia antiga:

- 1) desconhecimento da criança - o adulto via na criança um futuro adulto e a preparava para tal, ignorando totalmente a necessidade latente de atividade;
- 2) isolamento diante da vida - memorização exaustiva e passiva, sem interesse, sem vontade e, muitas vezes, sem conhecimento da utilidade;
- 3) falta de motivação intrínseca - dada a falta de interesse da criança, com ensinamentos totalmente abstratos, não se podia contar com uma motivação espontânea, e esta se dava extrinsecamente através de prêmios, elogios e toda sorte de honrarias e castigos; e
- 4) desconhecimento das reações emocionais que acompanham a aprendizagem - o importante era o aluno aprender, não importava se tinha interesse ou não, se tinha rancor ou não para com a escola e a matéria.

Sá Pereira traça um paralelo sobre a função do professor, considerando o ideal antigo e moderno, indo dos estudos de Kilpatrick, Rousseau e Claparède até a compreensão do ensino intuitivo com Comenius, Locke e Pestalozzi (Escola Nova ou Escola Ativa) num estudo bem detalhado de sua linha de ação e abrangência. Focaliza, também, a atividade lúdica como predominante na criança, sendo o resultado de uma necessidade biológica, relacionando as teorias sobre o fenômeno da atividade lúdica que, segundo o autor, foram em grande parte retomadas por Claparède e Faria de Vasconcelos.

---

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p.28.



A psicologia da aprendizagem também merece uma atenção especial de Sá Pereira, referindo-se aos procesos e leis existentes e comparando-os entre si, visando a melhor subsidiar o professor, que deverá possuir uma perfeita visão do conjunto de sua atividade como educador. A parte referente à iniciação musical foi abordada pela constatação da ineficiência de um programa de ensino destinado às escolas normais, com o total predomínio de matéria teórica e, portanto, com aulas expositivas. Sobre o assunto, Sá Pereira assim se manifestou: "Em vez de se ensinar teoria musical, abstrata e árida, decorada sem interesse e depressa esquecida, muito mais proveitoso seria, e de real valor para o resto da vida, iniciar as crianças na apreciação da música, apreciação livre, espontânea, realizada debaixo de real interesse."<sup>1</sup>

Antes mesmo de focalizar seu método de musicalização, Sá Pereira destaca ainda a importância de a musicalização preceder o ensino do instrumento, sendo esta um pré-requisito para o mesmo e, não, o contrário, como comumente se vê. "É entrar, logo de saída, numa estrada errada! Antes de deixar a criança sentar-se ao piano, será necessário educar-lhe o ouvido."<sup>2</sup>

Sá Pereira aqui se refere apenas ao piano, porém esta observação estende-se a todo e qualquer instrumento. Seu método foi introduzido, primeiramente, no Conservatório Brasileiro de Música, em março de 1937, e em outubro desse mesmo ano, na Escola de Música da UFRJ, onde era professor. Inicialmente as classes de musicalização eram experimentais e serviam de prática e laboratório aos alunos do Curso de Formação de Professores. Através das atividades de apreciação musical ativa o aluno travava contato com os diversos instrumentos, o que lhe possibilitava fazer uma escolha consciente e evitar, desse modo, o esquema vicioso que culminava sempre com a opção pelo piano.

Sá Pereira resume a psicotécnica do ensino elementar de música em quatro fases:

- 1) análise do trabalho - distinguir o que é essencial do que é supérfluo;
- 2) seleção por meio de testes - saber se o candidato possui as condições mínimas e as aptidões necessárias ao trabalho;
- 3) adaptação do trabalho ao indivíduo - organizar psicologicamente o ensino; e
- 4) adaptação do indivíduo ao trabalho - instruir o aluno sobre a melhor maneira de trabalhar.

A organização psicológica do ensino, a terceira fase, é das mais importantes, pois implica considerar as capacidades, os interesses e as tendências das crianças. "Evitar símbolos, abstrações, teorias, definições áridas e incompreensíveis e, ao invés, apelar para a intuição sensível e para a motivação intrínseca."<sup>3</sup>

Sá Pereira tem como máxima um pensamento de Spencer: "Não ensinar símbolos antes de conhecidas e experimentadas as realidades que os símbolos representam".<sup>4</sup>

Isso quer dizer que, antes de ensinar o nome das notas e os valores de duração e de abordar os intervalos e os compassos, o aluno deve ouvir e sentir a música, vivenciando os fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dois sons (mais agudo ou mais grave), assim como a duração maior ou menor de determinados sons etc. Os conhecimentos teóricos só terão importância se forem o resultado de uma experiência musical vivenciada.

A seguir, delineamos uma série de exercícios propostos por Sá Pereira, tendo como objetivo a *concepção do intervalo*. A ordem e o nome dos tópicos, a seguir, são os previstos pelo referido professor.

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 83.

<sup>2</sup> Idem, p. 118.

<sup>3</sup> Idem, p. 133.

<sup>4</sup> Idem, p. 138.

- 1) Fazer ouvir uma canção conhecida e pedir que a criança reproduza com entoação afinada e ritmo preciso.
- 2) Tocar a escala de *Dó* M lentamente e solicitar que seja entoada cada nota ouvida. Chamar a atenção para as teclas vizinhas, *ré-mi*, seguindo-se *mi-fá*, induzindo a criança a perceber a diferença entre os referidos sons, através da visão e da audição.
- 3) Utilizar uma escada (funcional) com degraus Maior ou menor, de acordo com a ordem dos tons e semitons. Ao tocar o *dó*, a criança deverá dirigir-se ao degrau correspondente e cantá-lo. Esse procedimento será feito com todas as notas até a oitava superior. A finalidade desse treino é propiciar uma associação de sensações locomotoras, visuais e auditivas.
- 4) As segundas - chamar a atenção para a distância entre o 1º e o 2º degrau, que implica um passo grande, em comparação com o 3º para o 4º degrau, que significa um passo pequeno. Incitá-la a descobrir outro pequeno passo e mostrar-lhe a localização no piano, de modo que perceba serem essas as notas mais vizinhas, ao passo que, entre as outras, ainda se pode intercalar mais uma. Mostrar, ao piano, as possibilidades existentes, solicitando-lhe sempre que as entoe.
- 5) Substituir paulatinamente a palavra *passo grande* por 2ª *Maior* e *passo pequeno* (ou meio passo) por 2ª *menor*.
- 6) Reconhecer auditivamente as 2ªs Maior e menor e tocar ao piano alternadamente, não permitindo que o aluno veja o teclado.
- 7) Imaginar o som - tocar uma nota dentro da tessitura infantil; pedir que o aluno a entoe e fazer com que cante uma 2ª Maior e menor acima e abaixo.
- 8) As terças - tocar lentamente a seqüência *dó-ré-mi-ré-dó* e pedir que a criança a realize na escada. Em seguida, fazer soar *dó-mi* e observar se o aluno se coloca no 3º degrau. Caso ele não descubra sozinho, o professor deverá, através de perguntas, levá-lo à resposta e, se necessário, poderá repetir a seqüência inicial. Introduzir a palavra *terça* aos poucos e chamar-lhe a atenção para a diferença que há entre elas, pois umas são formadas por dois passos grandes (3ª Maior) e outras, por um passo grande e um pequeno (3ª menor). Essa descoberta se dará de modo natural, sendo que o essencial é a percepção auditiva, descartada qualquer tentativa de decorar.
- 9) Exercícios de reconhecimento - executar alternadamente 3ªs Maior e menor para que o aluno as identifique. Sá Pereira sugere associações de caráter visual e afetivo tais como: "Não lhe parece esta mais clara e esta outra mais escura? ... Não acha uma triste e outra alegre?"<sup>1</sup>
- 10) Exercícios de imaginação do som - tocar uma nota e pedir que o aluno a reproduza e cante uma 3ª Maior (clara, alegre) ou menor (escura, triste), acima ou abaixo.
- 11) Os outros intervalos - a abordagem é a mesma das anteriores. Ao intervalo de 4ª justa, Sá Pereira sugere associar a idéia de uma resposta, uma afirmação, pois se trata de um intervalo enérgico, ao passo que a 5ª justa é um intervalo vago, interrogativo, e assemelha-se a uma

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 143.

pergunta. "A 6ª Maior é um intervalo doce, lânguido, repousante, sendo que a 6ª menor é mais sombria e triste, ao passo que a Maior é radiosa, é toda felicidade. A 7ª é um intervalo insatisfeito, sugere a idéia de inquietação. Entretanto, a menor é suave, ao passo que a Maior é áspera e irritante, parece uma oitava desafinada, não acha?"<sup>1</sup>

Sugestões como essas, segundo Sá Pereira, tornam o estudo de intervalos extremamente fácil e interessante.

- 12) Exercícios de imaginação do som - executar o *dó* e pedir que a criança cante e se coloque no devido lugar. Em vez de tocar outra nota, apontar o degrau e solicitar que o aluno se dirija para *lá* (caminhando naturalmente) e entoe a nota que corresponda ao degrau. O professor tocará após a emissão do aluno, de modo que possa conferir.
- 13) Realização motriz de uma melodia - o professor deverá executar ao piano uma canção simples e pedir que o aluno preste atenção. Ao repeti-la, o aluno deverá estar sobre o degrau correspondente à nota inicial. À medida que o professor for tocando lentamente a melodia, esta deverá ser realizada pelo aluno por movimentos, sobre os degraus correspondentes. Como o objetivo desse exercício é praticar a percepção intervalar, a precisão rítmica poderá ser, em parte, sacrificada.
- 14) Escada desenhada em relevo - trata-se do exercício anterior com modificação. Deve-se fazer o desenho de uma escada, com degraus mais baixos para os semitons. Ao ouvir uma melodia tocada ao piano, a criança a seguirá, apontando os degraus que corresponda ao som ouvido. Como não há o problema da locomoção, como no caso anterior, a precisão do ritmo passará a ser exigida. Esse exercício poderá ser realizado também com a escada miniatura.
- 15) Variante de exercícios anteriores - material: oito barquinhos de papel, cada qual correspondendo a uma nota musical. Caso o número de crianças e barquinhos seja o mesmo, cada uma se responsabilizará por um; sendo os alunos em menor número, cada um cuidará de vários barcos. Faz-se ouvir uma melodia fácil, no âmbito, da oitava. O barco correspondente à cada nota tocada deverá avançar; no final, vence o que tiver avançado mais vezes.
- 16) Outra variante - *A escala viva* - as crianças serão as próprias notas e avançarão sempre que se fizer ouvir a nota que representam. Perde a que tiver mais erros, ou por ter ficado parada ou avançado indevidamente.
- 17) Variante do exercício de imaginação de som - oito crianças em fila, cada uma representando uma nota da escala. Como preparação, o professor faz cantar a escala ascendente e descendente, apontando uma a uma sucessivamente. Em seguida, apontando para uma e outra, realiza uma melodia simples, devendo exigir uma boa afinação dos alunos. Mais adiante podem cantar a duas vozes, utilizando o mesmo processo.
- 18) Realização ao piano - a criança deverá estar apta a tocar, com apenas um dedo, qualquer canção preparada através desse processo. O professor poderá tocar antes para que ela observe, entoando simultaneamente com o nome da nota. Esse exercício visa a favorecer a descoberta da correspondência que há entre o teclado e a escala. Nesse momento, a criança

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 144.



entrará em contato com outras tonalidades. As melodias preparadas na escada deverão ser transportadas ao piano, sendo necessário utilizar as teclas pretas.

## Concepção do ritmo

"Nada melhor se poderá fazer do que adotar, de ponta a ponta, o método criado pelo famoso reformador do ensino da música Jacques Dalcroze."<sup>1</sup> Sá Pereira faz uso de todas as inovações pedagógicas de Dalcroze no campo da rítmica, sendo sua psicotécnica baseada no pensamento que canalizou e sintetizou todo esse método. "Já que a música é movimento, a criança a sentirá e a compreenderá melhor se tomar parte ativa nesse movimento."<sup>2</sup> Por essa razão, desde as primeiras lições, o aluno vivencia corporalmente os fenômenos rítmicos musicais. A aprendizagem será ativa e intuitiva. O valor de referência tomado como unidade é a semínima, que corresponde ao passo de marcha.

### 1) O compasso binário

Exercícios preparatórios - marcar passo sem se locomover. Inicialmente, levantando e abaixando apenas um pé, contando e pisando forte. Repetir com o outro pé e, em seguida, alternar. Nessa fase, o aluno deverá bater alternadamente um pé forte e outro fraco. A figura da semínima é então apresentada, ficando caracterizado que ela vale um passo. Convenções:

### 2) Bater o compasso

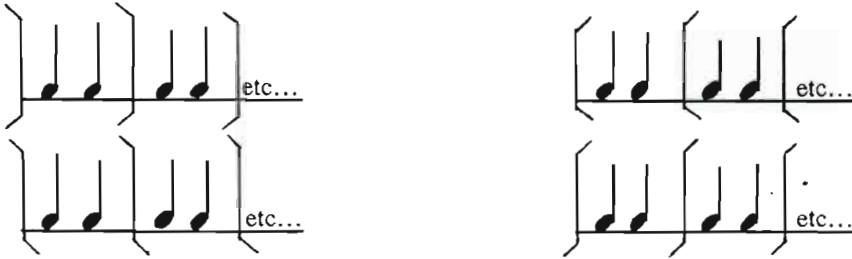
Levantar uma das mãos para bater na outra regularmente. Ao bater na mão, o aluno deverá dizer forte e, ao levantar a mão, fraco. Convenções:

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 148.

<sup>2</sup> Idem, p. 153.

## 3) Bater e marchar em compasso binário

Exercícios de ação combinada, utilizando-se convenções feitas no 1º e 2º exercícios.



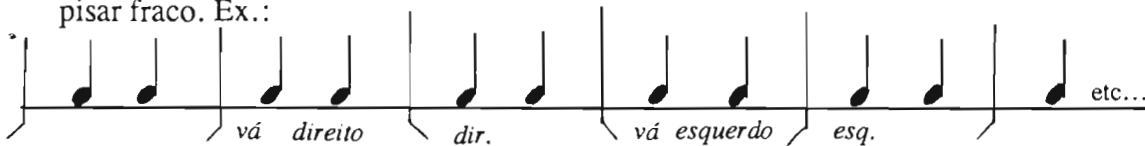
Deve-se observar que os movimentos de pés e mãos ocorram simultaneamente e com igualdade, sendo o primeiro tempo sempre acentuado (forte).

## 4) Exercícios de reação rápida

a) O aluno marca o compasso, batendo com a mão direita na esquerda. Ao ouvir a palavra *vá*, previamente convencionada, inverterá as mãos a partir do compasso seguinte. Ex.:



b) O aluno marca passo e, ao ouvir *vá*, pisará no tempo forte seguinte com o pé que acabou de pisar fraco. Ex.:



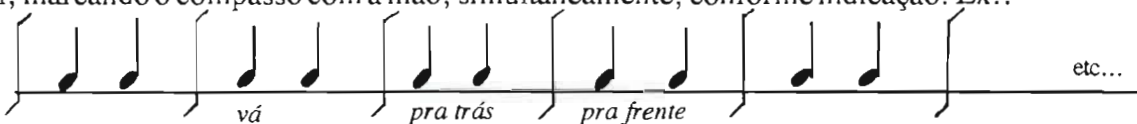
## 5) Exercícios de avaliação do tempo - em forma de marcha

Convenção: ao ouvir *vá*, o aluno dará um passo à frente, ficará parado durante um compasso e recomeçará no compasso seguinte. Essa interrupção poderá vir a ser de dois, três ou mais compassos, de acordo com o nível do aluno. Ex.:



## 6) Exercício de ruptura de automatismo - através de marcha

Convenção: ao ouvir *vá*, dará um passo à frente e dois passos para trás, retomando o movimento inicial, marcando o compasso com a mão, simultaneamente, conforme indicação. Ex.:



## 7) COMPASSO TERNÁRIO

a) Marchar contando 1-2-3, fazendo o *um* forte e os demais fracos. Nesse exercício, o tempo forte alternará entre um pé e outro; e

- b) Marcar o 1º tempo com a mão direita batendo na esquerda, o 2º tempo para o lado e o 3º tempo para cima e, em seguida, inverter as mãos. Ex.:

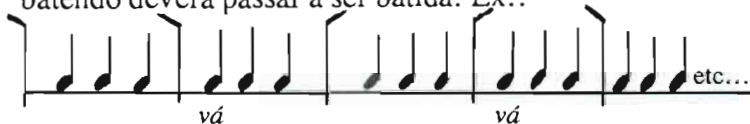


- 8) Marcar o compasso ternário com os pés e as mãos. Ex.:



- 9) Exercícios de rápida reação motriz

- a) A palavra *vá* se fará ouvir no 2º tempo do compasso ternário; isso significa que a mão que estava batendo deverá passar a ser batida. Ex.:



- b) O aluno marca passo salientando o 1º de cada três tempos. Ao ouvir *vá*, como no exercício anterior, baterá forte no 1º tempo do compasso seguinte, com o mesmo pé que o precedeu. Ex.:



- 10) Exercícios combinados

Marcar passo e bater compasso ternário simultaneamente.

- a) A palavra *vá* refere-se somente às mãos.




- b) A ordem *vá* refere-se aos pés.

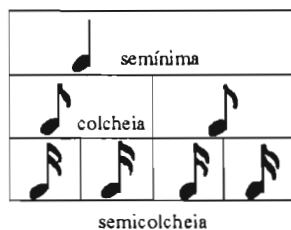


- 11) Marcha a ré (ruptura de automatismo)

Convenções: ao escutar *vá*, dar um passo à frente e, em seguida, caminhar dois compassos para trás, voltando após o movimento inicial.

## Iniciação aos símbolos

Essa iniciação poderá ocorrer juntamente com os exercícios de marcha. Trata-se de pequenos tacos, com as quatro faces estampando uma figura com seu respectivo nome, propiciando somente através do manuseio uma associação de nome, imagem e duração. A aplicação se dará numa atividade de marcha, na qual o professor, antecipadamente, escolherá ou criará uma canção em que utilize somente a semínima como pulso. A criança começará a marchar, obedecendo à duração, e, ao ouvir a palavra *vá*, executará, em lugar de um, dois passos mais rápidos. Para facilitar a compreensão do aluno, o professor poderá introduzir, na música, as  como um reforço. Esse vem a ser um momento oportuno para introduzir o jogo de tacos. O professor inicialmente deverá escolher os tacos de um determinado tamanho e mostrar-lhe que todos valem um pulso (passo normal). Ex.:



Pedir ao aluno que encontre dois tacos menores, cuja soma equivalha a um passo (um pulso). Dessa forma, vão sendo introduzidas as divisões e múltiplos da unidade (por dois e quatro). "Adquiridas essas primeiras noções, fácil será, pelo mesmo processo, fazê-la sentir e conceber valores ainda menores (fusas e semifusas), assim como outras subdivisões que não apenas a binária."<sup>1</sup>

Através do jogo de tacos, o professor introduz a síncope e o contratempo, as notas pontuadas e as quiálteras. O trabalho com jogo de tacos, na opinião de Sá Pereira, passa a ser facultativo, caso o professor possa fazer uso do método Dalcroze, já que o considera mais eficiente, por fazer a criança sentir o ritmo no próprio corpo.

## A leitura e o ditado musical pelo método global

Antes de iniciar sua abordagem, Sá Pereira faz uma análise dos métodos sintético ou de soletração e do analítico ou global, para melhor situar seu trabalho.

### INSTRUÇÕES PARA ORIENTAR A LEITURA

Nessa fase, convém lembrar que o aluno já sabe o nome das notas, conhece os intervalos, já vivenciou os diversos valores e conhece o teclado.

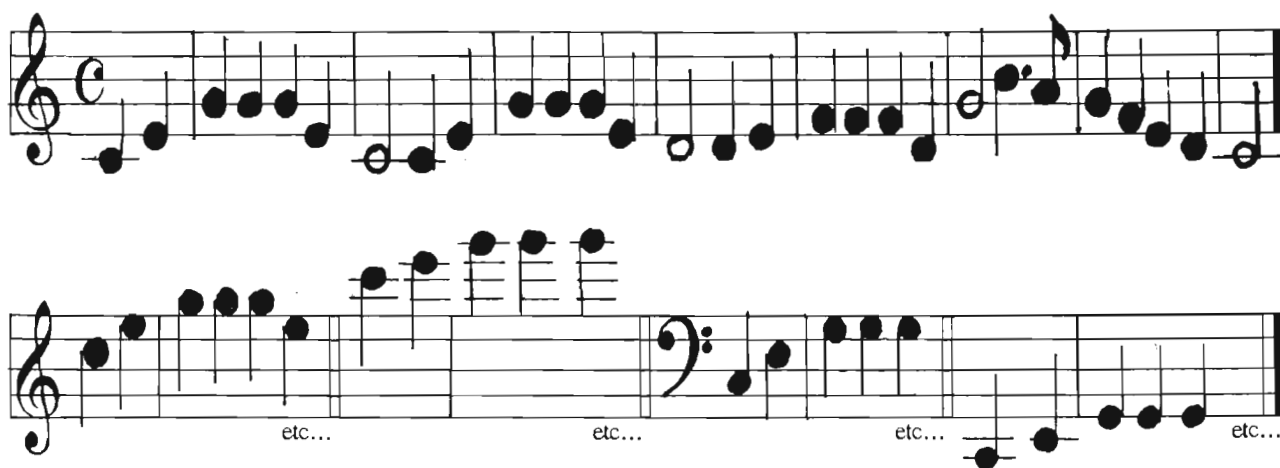
- 1) Tocar ao piano melodias conhecidas bem curtas, sem acompanhamento. Simultaneamente, o professor entoar com o nome de notas e, com a outra mão, vai apontando os contornos da música, pedindo que a criança ouça e acompanhe visualmente o desenho melódico.
- 2) Seguir o processo anterior, mas quem passa a apontar as notas tocadas é o aluno.
- 3) Quando o aluno já tiver trabalhado de três a quatro músicas com esse enfoque, o professor tocará uma delas para que descubra de qual se trata. Outra variante consiste em tocar uma

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 156.

das músicas, parando em um determinado lugar por um ou dois compassos. Ao retomar a melodia, o aluno mostrará em que compasso foi e seguirá apontando.

Esses exercícios serão feitos nas claves de *Sol* e *Fá*, na quarta linha, simultaneamente, de modo que a criança associe, de imediato, a clave de *Fá* à memória auditiva dos sons graves e à imagem visual das teclas situadas à esquerda do teclado, evitando a interpretação indireta (a criança pensa na clave de *Sol* e depois a traduz para a de *Fá*). Utiliza-se a pauta de onze linhas, no início sem claves, sendo o *dó* 3º ponto de partida. É aconselhável que, a partir desse momento, a criança seja despertada para a importância da escrita musical.

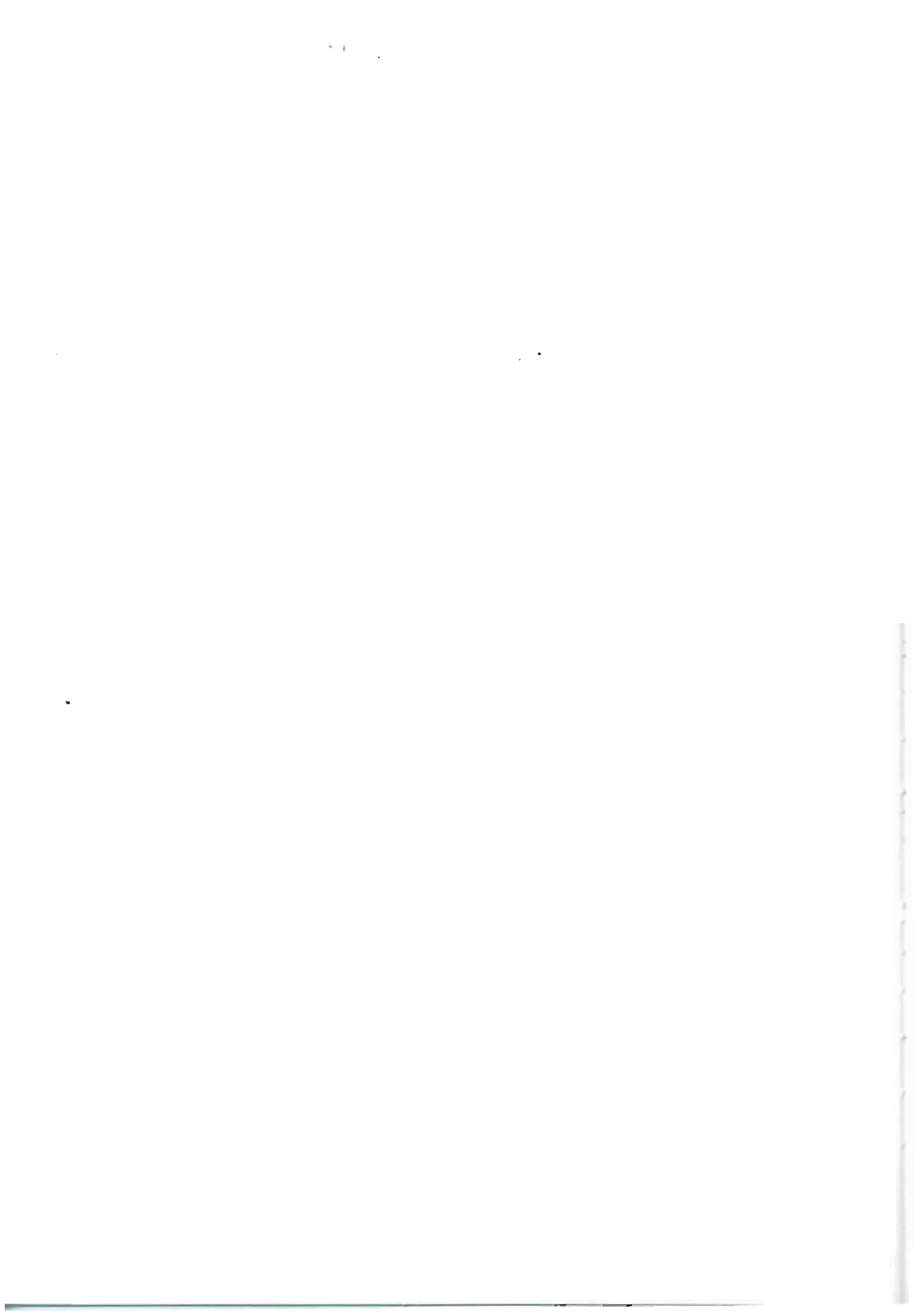
A motivação para o ditado é outro fator importante e pode se dar através da estimulação, para que os alunos inventem e criem uma melodia, de modo a não esquecê-la; isso leva-os paulatinamente à compreensão dos sinais gráficos musicais. Esses exercícios iniciais deverão ser, preferencialmente, quanto ao aspecto rítmico, bem rudimentares, visando a permitir ao aluno concentrar todo o seu esforço na grafia das notas em diferentes regiões. Eis o exemplo dado por Sá Pereira.<sup>1</sup>



A fim de tornar mais dinâmico o ensino da Iniciação Musical, Sá Pereira idealizou jogos tais como o de mosaicos, a loto musical, a nota musical, os cartões relâmpagos e os tacos proporcionais, que são os mais usados.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pereira, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar da Música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937, p. 168.

<sup>2</sup> A nota mágica e os cartões relâmpagos estão voltados diretamente para a leitura rápida de notas e os tacos proporcionais, para o treinamento da relação proporcional dos valores. Tratam-se de tacos de madeira oca, cujo tamanho obedece, proporcionalmente, à duração das figuras. Ex.: Semibreve = 80 cm; Mínima = 40 cm; Semínima = 20 cm; Colcheia = 10 cm; e Semicolcheias = 5 cm.





## A proposta de musicalização de Liddy Chiaffarelli Mignone

Juntamente com Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone foi uma pioneira da Iniciação Musical no Rio de Janeiro. Os dois introduziram esse curso em 1937, no Conservatório Brasileiro de Música, na gestão Oscar Lorenzo Fernandes. No ano seguinte, os dois se separaram, e Sá Pereira instituiu o curso no Instituto de Música, hoje Escola de Música da UFRJ. A partir daí, enquanto ele se dirigia ao lado vocacional, Liddy dedicava-se ao geral, pois acreditava que a Iniciação Musical deveria fazer parte da formação integral do indivíduo e que todos deveriam passar por essa experiência. Tendo Liddy Mignone e Sá Pereira pesquisado e trabalhado juntos, além de possuírem sólidos conhecimentos do método Dalcroze, de psicologia e de pedagogia geral, os seus métodos têm muita coisa em comum. Comentaremos, a seguir, as características do trabalho da professora Liddy Mignone. Para que possamos melhor compreender suas idéias, é necessário falarmos um pouco mais sobre essa grande educadora e musicista.

Liddy pertencia a uma família da alta sociedade paulista, e seu pai, o conhecido pianista e pedagogo Luigi Chiaffarelli, mantinha em casa um ambiente musical constante. Vários eram os músicos de renome internacional que, ao passarem pelo Brasil, faziam parada obrigatória em sua casa. Liddy cresceu e se desenvolveu num ambiente cultural altamente promissor; falava cinco idiomas, estava sempre em contato com o ambiente europeu e casou-se, pela primeira vez, com o professor e compositor Agostino Cantu.

O segundo casamento, com o compositor Francisco Mignone, motivou a mudança de Liddy para o Rio de Janeiro. Considerando a moral da época e o *status* social de sua família, podemos compreender a decisão tomada por Liddy - a mudança para outra cidade. Chegando ao Rio com Mignone, ela, que nunca trabalhara, uma vez que o elevado nível sócio-econômico da família lhe garantia a sobrevivência, começou a fazê-lo com dedicação e afinco: passou a lecionar Piano e Iniciação Musical. Sua criatividade, desenvoltura, capacidade e amor pelo que fazia a colocaram de imediato como a grande mestra, como a professora que era procurada por todos os músicos, para que ensinasse a seus filhos.

Além do aspecto humano, da grande pessoa que era, Liddy tinha uma cabeça altamente inovadora. Em 1948 criou o curso de especialização em Iniciação Musical, formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo. Em setembro de 1949, juntamente com Augusto Rodrigues da Escolinha de Artes do Brasil, realizou a *Semana da Criança*, com debates públicos sobre *A Criança e a Interpolação das Artes*. Desse contato resultaram importantes acréscimos ao trabalho desenvolvido por Liddy. Na pesquisa orientada e realizada pela professora Cecília Conde,<sup>1</sup> financiada pelo CNPq, intitulada *Perspectivas da metodologia da educação musical*, a professora Ruth Paramis, entrevistada, assim testemunhou sobre esse evento: "A conclusão dele era de que a criança vivencia muito ritmo e melodias, porém, em comparação com as outras artes, pouco criava: precisava se valorizar a criação numa linha simples como, por exemplo, a criação de células rítmicas."

Em 1º de dezembro de 1950 foi criado o Centro para Estudo da Iniciação Musical. As atividades

<sup>1</sup> A professora Cecília Conde integrou a segunda turma do curso de Especialização em Iniciação Musical e, atualmente, dirige o curso de Musicoterapia e atua no Curso de Mestrado, na área de Educação Musical, do Conservatório Brasileiro de Música. Depoimento dado em 4 de maio de 1987.

## A proposta de musicalização de Liddy Chiaffarelli Mignone

Juntamente com Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone foi uma pioneira da Iniciação Musical, no Rio de Janeiro. Os dois introduziram esse curso em 1937, no Conservatório Brasileiro de Música, na gestão Oscar Lorenzo Fernandes. No ano seguinte, os dois se separaram, e Sá Pereira instituiu o curso no Instituto de Música, hoje Escola de Música da UFRJ. A partir daí, enquanto ele se dirigia ao lado vocacional, Liddy dedicava-se ao geral, pois acreditava que a Iniciação Musical deveria fazer parte da formação integral do indivíduo e que todos deveriam passar por essa experiência. Tendo Liddy Mignone e Sá Pereira pesquisado e trabalhado juntos, além de possuírem sólidos conhecimentos do método Dalcroze, de psicologia e de pedagogia geral, os seus métodos têm muita coisa em comum. Comentaremos, a seguir, as características do trabalho da professora Liddy Mignone. Para que possamos melhor compreender suas idéias, é necessário falarmos um pouco mais sobre essa grande educadora e musicista.

Liddy pertencia a uma família da alta sociedade paulista, e seu pai, o conhecido pianista e pedagogo Luigi Chiaffarelli, mantinha em casa um ambiente musical constante. Vários eram os músicos de renome internacional que, ao passarem pelo Brasil, faziam parada obrigatória em sua casa. Liddy cresceu e se desenvolveu num ambiente cultural altamente promissor; falava cinco idiomas, estava sempre em contato com o ambiente europeu e casou-se, pela primeira vez, com o professor e compositor Agostino Cantu.

O segundo casamento, com o compositor Francisco Mignone, motivou a mudança de Liddy para o Rio de Janeiro. Considerando a moral da época e o *status* social de sua família, podemos compreender a decisão tomada por Liddy - a mudança para outra cidade. Chegando ao Rio com Mignone, ela, que nunca trabalhara, uma vez que o elevado nível sócio-econômico da família lhe garantia a sobrevivência, começou a fazê-lo com dedicação e afinco: passou a lecionar Piano e Iniciação Musical. Sua criatividade, desenvoltura, capacidade e amor pelo que fazia a colocaram de imediato como a grande mestra, como a professora que era procurada por todos os músicos, para que ensinasse a seus filhos.

Além do aspecto humano, da grande pessoa que era, Liddy tinha uma cabeça altamente inovadora. Em 1948 criou o curso de especialização em Iniciação Musical, formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo. Em setembro de 1949, juntamente com Augusto Rodrigues da Escolinha de Artes do Brasil, realizou a *Semana da Criança*, com debates públicos sobre *A Criança e a Interpolação das Artes*. Desse contato resultaram importantes acréscimos ao trabalho desenvolvido por Liddy. Na pesquisa orientada e realizada pela professora Cecília Conde,<sup>1</sup> financiada pelo CNPq, intitulada *Perspectivas da metodologia da educação musical*, a professora Ruth Paramis, entrevistada, assim testemunhou sobre esse evento: "A conclusão dele era de que a criança vivencia muito ritmo e melodias, porém, em comparação com as outras artes, pouco criava: precisava se valorizar a criação numa linha simples como, por exemplo, a criação de células rítmicas."

Em 1º de dezembro de 1950 foi criado o Centro para Estudo da Iniciação Musical. As atividades

<sup>1</sup> A professora Cecília Conde integrou a segunda turma do curso de Especialização em Iniciação Musical e, atualmente, dirige o curso de Musicoterapia e atua no Curso de Mestrado, na área de Educação Musical, do Conservatório Brasileiro de Música. Depoimento dado em 4 de maio de 1987.



desse centro começaram em 1951, com reuniões mensais, palestras para troca de idéias, organização de uma biblioteca especializada no assunto e visita a determinadas instituições.

Em 1965 foi inaugurado o *Festival Anual de Iniciação Musical*; eram encontros que duravam uma semana inteira, realizados na ABI ou no MEC. Todas as escolas que trabalhavam com Iniciação Musical participavam (particulares, do governo e instituições que mantinham excepcionais). Na parte da manhã e da tarde, havia uma amostra do trabalho que esses grupos realizavam e, à noite, seminários para debate. Participavam educadores, psicólogos, musicistas, artistas plásticos etc.

A professora Liddy valorizava muito esse intercâmbio de idéias e, sempre que se encontrava, no Rio, algum especialista, fosse de teatro, dança, folclore etc., fazia o possível para levá-lo até seus alunos. O lado psicológico também mereceu toda atenção: levou, pela primeira vez, a dra. Noemi Silveira, de São Paulo, para dar um curso de psicologia voltado para os professores de música. A sua sensibilidade revelou-se através da grande atenção à criança excepcional (desajuste de conduta, mongolóide etc.), estabelecendo, cada vez mais, vínculos profundos com as crianças carentes. Ela não excluía criança alguma, fosse ou não afinada, tivesse senso rítmico ou fosse arrítmica. A Iniciação Musical era um direito de todos e responsável pelo crescimento do aluno.

Liddy Mignone valorizava muito a realidade do aluno, respeitando e procurando sempre compreender sua bagagem psicológica e emocional. O seu interesse e curiosidade pelos métodos (Dalcroze, Orff, Willems) de Educação Musical era outro ponto interessante, além do fato de ela permitir questionamentos a seu trabalho, o que não era muito comum naquela época.

É oportuno lembrar que, tanto o trabalho do professor Sá Pereira como o da professora Liddy, precisam ser analisados e entendidos dentro do contexto da época. Pensava-se que tudo tinha de ser facilitado para a criança, e uma série de associações eram feitas com esse intuito. Cremos que com as inovações advindas com o tempo e com os conceitos atuais da Iniciação Musical, esses métodos perderam o lugar que outrora tão merecidamente ocuparam. Estamos certos de que, considerando a receptividade para com o novo que tinham esses educadores, hoje, se vivos, teriam certamente modificado seus métodos.

A música deve representar para o grupo uma recreação alegre e estimulante. O professor deverá proporcionar às crianças, por intermédio dessa recreação, as primeiras diferenciações dos fenômenos musicais: 1) altura, intensidade e timbre do som; 2) duração dos valores proporcionais.

Esses conhecimentos básicos de música, adquiridos na recreação pela intuição e pela ação, conduzem facilmente à compreensão dos símbolos que representam a música. A criança brinca impulsionada por uma necessidade tão primordial como a do alimento, esquece mesmo, por vezes, o alimento. Ela brinca voltando-se para aquilo que faz apelo à sua atividade lúdica e à sua sensibilidade. O brinquedo musical liberta e afirma, socializa, equilibrando e fortalecendo sua personalidade.<sup>1</sup>

Essa recreação se dava com brincadeiras, jogos, histórias, danças, bandinha rítmica (conjuntos de percussão), canto e movimentos corporais. Através da improvisação de ritmos e melodias, o aluno desenvolvia sua criatividade. O primeiro passo objetivava estimular a socialização das crianças. Para isso, canções que faziam parte de sua herança musical eram utilizadas como, por exemplo, *Ciranda cirandinha* e *Marcha soldado*.

A partir daí, o professor começa a observar o senso rítmico de cada criança. Desde os primeiros contatos, a criança é levada a *cantar bonito* e, não, a gritar. Observando sempre a extensão das vozes infantis, o professor vai acrescentando, aos poucos, outras músicas.

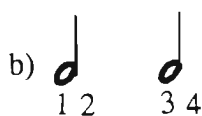
Começam a ser dadas as primeiras noções:

<sup>1</sup> MIGNONE, Liddy C. *Guia para o professor de recreação musical*. Rio de Janeiro, s/ed., p. 10.

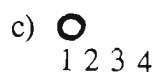
- Noções de dinâmica (F e P) e agógica (acelerando e retardando), aplicadas ao repertório do grupo. O folclore é sempre utilizado.
- Exercícios de atenção - cada grupo representa uma música. Quando soar a música de um determinado grupo, este canta e se movimenta; em caso contrário, permanece parado. Outra variante pode ser obtida através de fragmentos rítmicos: quando o fragmento de um grupo for executado, este bate palmas e pés.
- Audição concentrada da música, caracterizando se é para marchar, dançar, dormir etc. Através desse exercício, levar o aluno à percepção dos andamentos, inicialmente os contrastantes.
- Vivência dos diversos andamentos e da agógica através das marchas.
- Vivência da dinâmica (F - P - Crescendo - diminuindo) sem mudança de andamento.
- Exercícios de atenção e ataque. Os alunos marcham contando 1-2 ao ouvirem o piano; quando este pára, permanecem quietos, contando e batendo palmas.
- Contagem oral dos tempos, visando à percepção dos valores proporcionais:



contam e batem palmas (quatro passos iguais);



contam e batem palmas no 1 e no 3. Seguram as mãos no 2 e 4 (dois passos mais lentos);



contam e batem palma no 1, segurando as mãos no 2, 3 e 4 (um passo muito lento).

As crianças são estimuladas a associarem o valor mais longo a um animal mais pesado e assim seguem buscando associações, considerando a duração proporcional dos valores.

Noções do silêncio:







batem palmas no 1 e no 3;

levantam as mãos no 2 e no 4.

Do mesmo modo, é introduzida a pausa de mínima e semibreve. Em seguida, iniciam-se os treinos de ritmos binários e ternários.

- Variante do exercício anterior - o professor tocará uma música em compasso de 4, 3 e 2 tempos. Convencionará que, num compasso, acompanharão com palmas e, no outro, farão silêncio.

- Vivência dos valores (  e  ) - quatro crianças, lado a lado, representando cada uma um número (  ).

Quando o professor bate palmas no 1 e no 3 e segura, respectivamente, o 2 e o 4, as crianças que simbolizam o 2 e o 4 ficam atrás do 1 e do 3.<sup>1</sup> Todas as crianças têm oportunidade de participar ativamente da aula, além do fato de se utilizarem dos *cartões proporcionais* para melhor fixação dessas durações. O professor distribui uma coleção de cartões representativos dos valores e inicia, através de palmas, o ditado rítmico. Depois que o aluno arruma seus cartões, o professor escreve no quadro de giz o ditado proposto. A partir desse momento, o professor inicia o treino de diferenciação de frases rítmicas. Utilizando somente  e seus respectivos silêncios, ele mostra três frases rítmicas diferentes e as executa. Depois escolhe uma frase qualquer para executar, que deverá ser reconhecida pelos alunos.

- Discernimento de alturas (agudo - médio - grave) - o professor exemplifica ao piano e depois utiliza instrumentos de percussão (triângulo, pandeiro ou chocalho e tambor). Ex.:

a) Uma mesma melodia tocada na região aguda, levantando da cadeira; uma mesma melodia tocada na região média, permanecendo sentadas; uma mesma melodia tocada na região grave, se abaixando até o chão. Pode-se ainda utilizar a escala de *Dó Maior*.

b) Divisão das crianças em três grupos de instrumentos: quando ouvirem a música no grave, percutirão os tambores; quando ouvirem a música no médio, sacudirão os chocalhos; quando ouvirem a música no agudo, percutirão os triângulos. Nesse treino, o professor poderá misturar as regiões, tocando, por exemplo, com a mão direita o agudo e a esquerda, o grave, e assim por diante.

c) Ao ouvirem a escala de *Dó Maior*, do *dó 3* para o 4, levantarão da cadeira; do *dó 4* para o 3, sentarão; do *dó 4* para o 5, de pé, levantarão um braço; do *dó 5* para o 6, de pé, levantarão os dois braços; do *dó 3* para o 2, sentadas na cadeira, com a mão no chão; do *dó 2* para o 1, sentadas no chão; do *dó 1* para o -1, ficarão na posição de engatinhar.



- As crianças cantam a escala de *Dó Maior* (do *dó 3* ao 4), utilizando a conhecida música da escada, realizando, simultaneamente, gestos manuais ascendentes e descendentes conforme a música.

- Jogo de bola - em círculo, estando o professor ao centro, será tocada a escala ascendente e, depois, descendente. O professor jogará a bola, e a criança em questão deverá cantar a nota que o instrumento estiver tocando na hora. Para dificultar, não deverá seguir a ordem da roda.

- Introdução da quiáltera - as crianças rodam de mãos dadas ao ouvirem uma melodia. Quando ouvirem uma quiáltera, soltarão as mãos, rodando soltas no próprio lugar.

- Introdução de notas alteradas - as crianças rodam ao ouvirem a música em *Dó Maior*. Quando o professor toca uma nota alterada, as crianças gritam *miau* e se abaixam.

- *Escada de Pintor* - para utilização nos treinos sobre a escala de *Dó Maior*. Trata-se de uma escada plana, com um espaço menor entre o *mi-fá* e *si-dó*. Começam com graus conjuntos, ouvindo a escala e caminhando sobre os degraus ou cantando e caminhando. Enquanto uma criança caminha, outra pode apontar no quadro os sons correspondentes. Depois de uma perfeita identificação e domínio,

<sup>1</sup>A  será representada por quatro crianças em fila; a , por três; e a pausa, pelo virar de costas no tempo respectivo.

começa-se com graus disjuntos até se chegar a uma leitura assimilada. A utilização da clave de *Fá* se dará quando o aluno estiver no *Curso Pré-teórico* e será através do *Dó 3, Si 2, Lá 2* etc.

Diferenciação do modo Maior e menor. Modo Maior = músicas alegres - palhaço alegre; modo menor = músicas tristes - palhaço triste; acompanharão as músicas com a devida expressão fisionômica ou correrão para um determinado lugar da sala, previamente convencionado para cada modo. A professora Liddy chama a atenção para a importância de o professor dosar bem o conteúdo da matéria, para que não avance sem constatar a perfeita fixação de cada proposta.

A bandinha rítmica e suas principais finalidades: <sup>1</sup>

- 1) educativa - desenvolve e disciplina o ritmo, educa a atenção e dá coordenação motora;
- 2) socializadora - para se obter um bom resultado final, é necessária a participação integral de cada criança; e
- 3) artística - na disposição e alternância de instrumentos e escolha de repertório, é despertado o bom gosto.

A bandinha é utilizada para acompanhamento de músicas sem e com texto (para crianças alfabetizadas) e com partitura musical (para os musicalizados) - todos os exercícios realizados anteriormente passam a ser feitos com instrumentos de percussão. A regência infantil como exibição é considerada psicologicamente prejudicial, pois coloca em evidência uma só criança. Os talentos excepcionais, quando descobertos, são encaminhados a cursos especializados para desenvolverem mais amplamente suas aptidões musicais.

A relação do ser humano com a música, que tão marcadamente sobressaiu no trabalho da professora Liddy, pode ser constatada na observação feita ao final do seu *Guia para o professor de recreação musical*, nas páginas 57-8, no qual é colocada uma série de atitudes que devem ser evitadas. "Encarar os alunos como seres humanos e não como números, dar-lhes o ensejo de receberem a música como se recebe um presente valioso, um brinquedo libertador, que se transforma aos poucos em amigo, em companheiro inseparável."

---

<sup>1</sup> MIGNONE, Liddy C. *Guia para o professor de recreação musical*. p.46.





## O trabalho de musicalização de Anita Guarnieri<sup>1</sup>

É com certa humildade que admitimos não estar à altura de falar com profundidade acerca do trabalho dessa grande educadora. Por outro lado, seria imperdoável, num estudo como o que estamos realizando, a omissão de seu nome, por tudo que ela já fez e vem fazendo pela música em nosso país, especialmente em São Paulo, e, atualmente, na sua chácara, em Tremembé. Como chegamos até a professora Anita Guarnieri?

Antes de este trabalho ter se transformado em um caderno, foi apresentado a vários especialistas em educação musical, compositores, editores e musicólogos, para que opinassem, criticassem e nos ajudassem a fazer realmente um estudo sério e proveitoso sobre a história e a evolução do ensino de música, no Brasil, em especial no Rio de Janeiro.

Quando recebemos a apreciação feita pelo musicólogo Vasco Mariz, este estranhou a omissão do trabalho de tão proeminente professora, dizendo que deveríamos inseri-lo juntamente com os demais, por não lhe faltarem méritos. Foi então que, de posse do endereço da professora Anita, lhe escrevemos e narramos o que pretendíamos em relação ao nosso trabalho. Recebemos, num curto espaço de tempo, uma carta com observações valiosíssimas, juntamente com críticas, cartas-convite e programas de suas realizações.

Infelizmente esse foi o único meio e por quê? Porque a professora Anita nos narrou em sua carta, datada de 24 de fevereiro de 1988, o seguinte: "Nunca me interessei em imprimir livros, cadernos didáticos etc., por achar que as crianças se interessavam mais recebendo em cada aula folhas mimeografadas relacionadas com o que aprendiam e assim continuo fazendo até hoje."

Quando a professora Anita se formou, em 1936, pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, tomou conhecimento de que um professor, Antonio de Sá Pereira, diretor da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro, havia voltado da Europa e editado o livro *Psicotécnica do ensino da música*, contendo novas maneiras de se orientar o ensino de música destinado a crianças. Ela nos relatou que a leitura desse livro despertou-lhe o interesse e muito a encorajou a prosseguir nesse caminho.

Com grande interesse pela educação musical infantil, quando estive na Europa, procurei fazer todos os cursos especializados sobre o assunto. Lá passou os anos de 1938 e 1939 e fez o curso completo de Dalcroze. Retornando ao Brasil, abriu uma classe de Iniciação Musical, no Conservatório Carlos Gomes de São Paulo, que tinha, na época, o professor maestro Armando Belardi. Com a idéia de se reciclar, a professora Anita ingressou no Teacher College da Universidade de Columbia, em Nova York.

---

<sup>1</sup> Professora Anna Queiroz de Almeida e Silva. Explicação dada ao jornal *O Estado de São Paulo*, de 21/02/87, Caderno de Programas e Leituras. *Jornal da Tarde*, p. 7. - Anita Guarnieri? - Sim, porque a 25 de Janeiro de 1938, sob petalas de rosas e ao som do Coral Paulistano, que cantava uma ave-maria especialmente escrita pelo noivo para a ocasião, eu entrava na Igreja de Santa Terezinha, em São Paulo, conduzida pelo braço do grande Mário de Andrade para me casar com o compositor Camargo Guarnieri. Depois de usar um nome profissional durante 22 anos (hoje são quase 50), não se consegue mais arrancá-lo!

Ao retornar, em 1945, foi convidada pela Escola Graduada de São Paulo (uma escola americana) para musicalizar os alunos dentro do período escolar, lá permanecendo por 29 anos. A partir de 1947, passou a dar classes de Iniciação Musical no Colégio Rio Branco (durante 25 anos) e no Serviço Social de Indústria (SESI, por três anos). Manteve cursos de Iniciação Musical na Academia Paulista de Música, onde é sócia fundadora desde sua inauguração, lá permanecendo por muitos anos. Sua presença foi marcada em todos os importantes eventos relacionados com sua arte, no Brasil e no exterior.

Colocamos todos esses dados profissionais, e mais os que se seguem, por sabermos que, no Rio de Janeiro, muitas pessoas, como nós, desconhecem o trabalho e a pessoa de Anita Guarnieri. Em 1957, fez parte da Comissão Julgadora do concurso para a cadeira de Iniciação Musical do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul.

O método da professora Anita Guarnieri é baseado na Escola Ativa. Em seu trabalho, ela não visava a fazer de todos seus alunos grandes musicistas, mas, sim, desenvolver em cada um deles noções musicais indispensáveis ao seu desenvolvimento artístico. A educação musical, para ela, começava antes do estudo do instrumento, e começar a aprender um instrumento sem antes estar musicalizado era como enveredar por um caminho errado de saída. Nota-se, aqui, como em Sá Pereira e Liddy Mignone, uma forte influência da orientação de Dalcroze, que era de fazer com que o ensino do instrumento se desse após a musicalização da criança.

A professora Anita lutou muito para que a música fosse disciplina obrigatória dos currículos escolares e a boa música pudesse ter espaço dentro das atividades normais da escola. Assim ela se expressava: "A música não é um luxo, é uma necessidade natural do homem. (...) A música é um forte vínculo entre os componentes de uma coletividade, seja esta a família, a pátria ou a humanidade."<sup>1</sup>

Fica claro que uma das grandes preocupações da educadora era a formação de futuras platéias para os nossos concertos, preocupação essa que também foi partilhada pelo nosso grande compositor Heitor Villa-Lobos. Quando de sua estada nos EUA, uma organização, *Young Audience*, chamou sua atenção; esta angariava fundos para pagar artistas (duos, trios, quartetos etc.) para tocarem nas escolas, nos horários regulares de aula, a fim de habituar os jovens a ouvirem música de qualidade. Essa experiência foi amplamente desenvolvida por ela em sua Escola Donanita.<sup>2</sup>

Quando da apresentação de concertos, ela introduzia o programa, dando um breve resumo da vida dos autores, assim como pequenas explicações acerca da obra e suas características principais. Eram distribuídos programas mimeografados, e explicava-se ao público como consultá-los. Eram feitas, também, algumas advertências quanto ao comportamento, tais como ouvir e sentar em silêncio e, terminada a primeira parte, levantar sem correr.

Assim, com tantas normas, poder-se-ia pensar num ambiente um pouco frio ou hostil para crianças tão pequenas, mas o que ocorria era justamente o contrário. Apreciamos diversos *flashes* publicados em jornais com fotos da platéia, e a expressão das crianças era de muito amor e alegria. Às vezes, ao término do concerto, faziam-se sorteios de livros alusivos aos compositores incluídos no programa. Tal procedimento, no entanto, não era uma constante nessas apresentações.

A apreciação musical era também motivada através de histórias e projeções. No curso de Iniciação Musical, as crianças, além dos jogos de interesse infantil, participavam de bandas rítmicas de percussão, conjuntos de tonetes,<sup>3</sup> gaitas e Canto coral. O número de crianças por grupo era limitado ao máximo de 25.

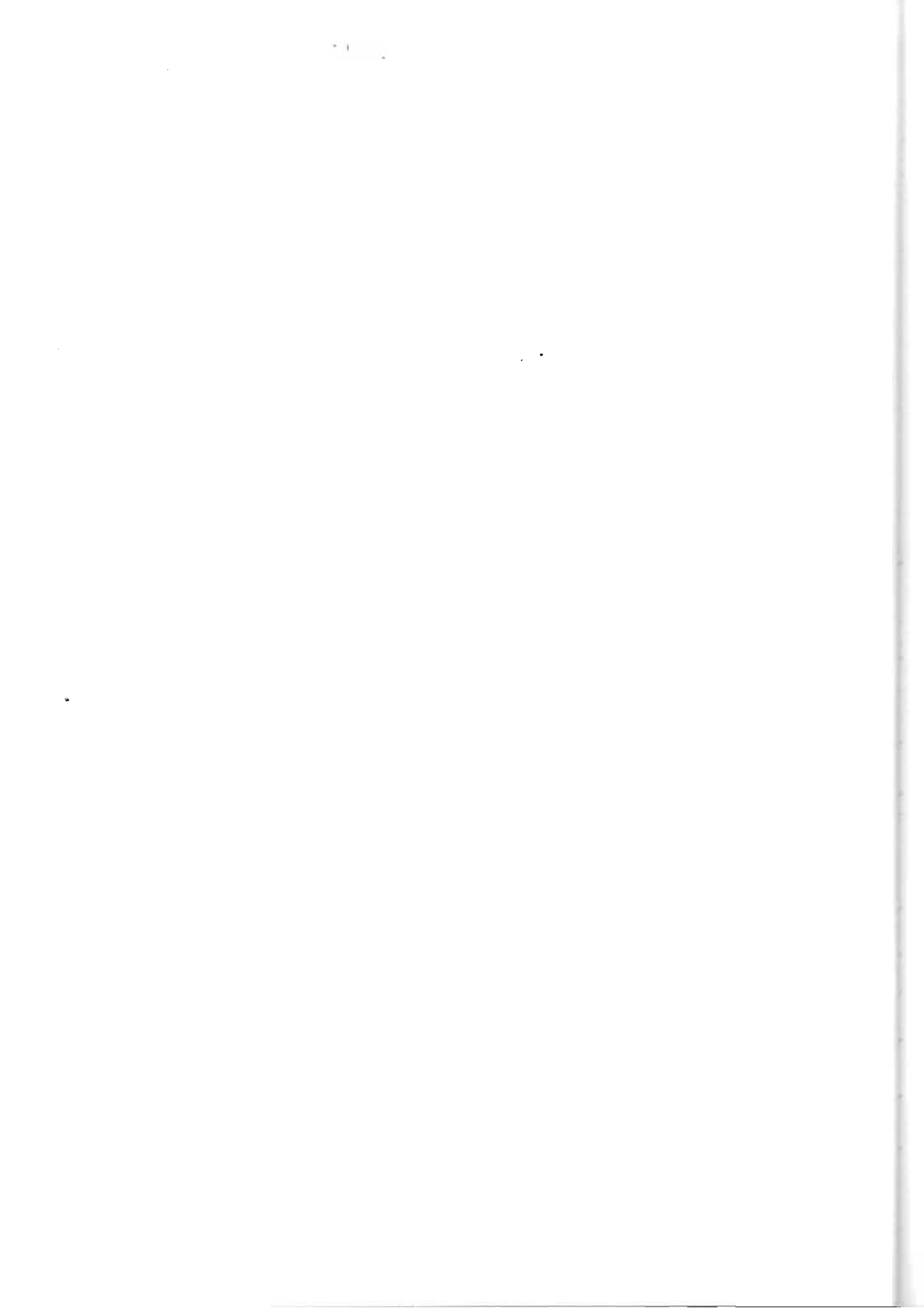
<sup>1</sup> Jornal *Perfil Mulher*, nº 29, de 4 a 11 de abril, Vale do Paraíba, p. 3, s.d.

<sup>2</sup> Anita Guarnieri montou e manteve uma escola primária por um período de dez anos, para ensinar música às crianças, dentro do período escolar, e provou que, sem prejuízo para outras matérias e sem sobrecarga material para os pais, poderíamos ter, no Brasil, um grande público para concertos.

<sup>3</sup> *Tonets- song flute*: tipo de flauta de manejo bem mais fácil que a doce, permitindo resultados imediatos. Como não existe aqui, no Brasil, a professora a trouxe dos E.U.A., quando de suas viagens.

Após o término do curso de Iniciação Musical, o aluno era considerado apto a estudar qualquer instrumento. As aulas ministradas na Escola Donanita eram em conjunto e os instrumentos oferecidos, os seguintes: piano, violão, violino, clarineta, flauta, saxofone, marimbas etc. Notamos uma semelhança muito grande entre seu trabalho e os dos professores Sá Pereira e Liddy Mignone e isso, a nosso ver, prende-se ao fato da forte e benéfica influência exercida por Dalcroze sobre grandes educadores musicais da primeira metade deste século.





## Jurity de Souza Farias *versus* aprender solfejo construindo frases

O primeiro trabalho didático da professora Jurity de Souza Farias sobre a iniciação musical - estudo dos métodos antigos e modernos - se deu em forma de tese, apresentada no concurso para provimento da cadeira de Teoria e Solfejo da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (atualmente, Escola de Música da UFRJ), em dezembro de 1941. Nesse trabalho, a professora discorre sobre os pontos negativos dos métodos tradicionais e faz alusão ao dalcroziano, como um novo patamar para o ensino de música; o termo iniciação musical é dirigido sempre à criança e nunca ao jovem ou adulto. Seguem-se, ainda, algumas sugestões de abordagem do ensino da teoria musical, com grande utilização de processos mnemônicos que, segundo a autora, facilitam o ato de decorar. Estes são empregados, especialmente, nos pontos de escalas cromáticas Maior e menor e nos tons vizinhos e afastados. Consideramos que a maior contribuição dessa tese se refira à abordagem do solfejo. Destacamos, a seguir, alguns pontos básicos de seu estudo: a) descartar toda e qualquer definição teórica; b) levar a criança a copiar, no quadro de giz, as pautas, claves e outros signos musicais sem defini-los, mostrando seus significados e utilidade, dando, por último, suas denominações; e c) fazer a criança cantar desde o início, começando por frases pequenas e bem fáceis. Primeiro, ela canta com texto e, depois, com os nomes das notas.

A criança, ao cantar, marcará todas as sílabas com o pé ou a mão. Começando a ter, dessa forma, a noção de compasso. Diz-se-lhe, então, que cada sílaba ou marcação tem o nome de unidade de marcação ou tempo. Acompanhando a melodia, a criança notará que umas unidades de duração são mais fortes e acentuadas que outras, como nas sílabas, e que as mais fortes se sucedem com regularidade, de duas em duas, de três em três e de quatro em quatro.

Verificará mais que antes da sílaba forte há uma linha atravessando a pauta. Ensina-se-lhe, então, que essa linha se chama travessão ou barra de compasso e que a finalidade da mesma é a de separar os compassos. No fim das frases musicais, a criança notará que, em lugar de uma, há duas barras de compasso. Essas duas barras tomam o nome de pausa final e indicam o fim de qualquer trecho musical. Um pouco mais, estará a criança aprendendo que o compasso formado por duas unidades de duração, isto é, por dois tempos, se denomina binário; por três tempos, ternário; e quaternário, por quatro tempos, bem como eles são representados, respectivamente, pelos numeradores 2, 3 e 4 de uma fração cujo denominador é 4.<sup>1</sup>

No início, o aluno só trabalha com esse numerador. A aprendizagem dos compassos, da pauta, da clave, das figuras que representam os valores positivos e negativos, é sedimentada através de uma análise constante de todo material utilizado para o canto (solfejo). Após as primeiras noções de solfejo e elementos de teoria, o ditado musical é introduzido. O aluno não grava o que ouve, mas apenas reconhece e aponta o que foi tocado dentre as frases por ele já conhecidas. A proposta da frase pode ser feita pelo professor ou por outro colega. Depois dessa fase, passará a escrever frases curtas, no caderno e no quadro de giz.

<sup>1</sup> Farias, Jurity de Souza. *Iniciação musical*, p. 15.

## Abordagem da melodia

As melodias devem ser cantadas primeiramente com o texto e, depois, com nomes de notas. A utilização de gravuras ou desenhos alusivos ao que se está cantando é um recurso usado pela autora para maior motivação das crianças. De início, devem ser de fácil assimilação e por graus conjuntos. Âmbito: do *dó* 3 ao *sol* 3. A seguir, poderão ser utilizadas as notas do acorde de tônica *Dó* Maior e/ou salto de 5ª (*dó-sol*) intercalado ou com repetição de sons.

Cada nova fase é acompanhada de músicas infantis e exercícios, utilizando-se sinais ou palavras que expressam intensidade ( $< > \text{ } \text{f}$  p) e movimento (*rall...*). Existe a preocupação de fazer a criança vivenciar todos os elementos musicais, sempre aplicados à música. As canções propostas realçam um fraseado regular, com perguntas e respostas bem definidas (frases suspensivas e conclusivas). Dominada essa parte, completa-se o conhecimento da escala *Dó* Maior, com apresentação e criação de melodias que vão do *dó* 4 (3º espaço da clave de *sol*) ao *sol* 3 já conhecido. Os únicos saltos existentes até então são da dominante para a tônica e vice-versa. Tão logo tenha praticado convenientemente as oito notas da escala, introduz-se a clave de *Fá*, na 4ª linha. Parte-se do *dó* 3 - na clave de *Sol*, *Dó*; da primeira linha suplementar inferior e, na clave de *Fá*, *Dó* da primeira linha suplementar superior - escrito na clave de *Fá* até o *sol* 2 do quarto espaço.

O trabalho de ditado ocorre simultaneamente; só após total domínio da emissão e reconhecimento de todos esses elementos passa-se à fase seguinte, na qual são utilizados valores de menor duração. A autora mostra-se sensível ao uso de temas populares sempre que possível, e as crianças são, também, estimuladas a compor frases e elaborar seus próprios exercícios de entoação. Na aula, há espaço para o surgimento de brinquedos e jogos, assim como para pequenas abordagens de curiosidades musicais relativas à vida de grandes compositores, que podem inspirar e induzir as crianças a uma melhor realização. A apreciação crítica positiva entre colegas também é estimulada.

A nosso ver, a maior contribuição da professora Jurity de Souza Farias encontra-se resumida no seu método de *Aprender solfejo construindo frases*, apresentado no Congresso Brasileiro de Arte, realizado de 22 a 30 de abril de 1958, em Porto Alegre. São palavras de sua própria idealizadora:

Não temos a intenção de ter atingido um método perfeito (...) É realmente um ensino prático com um sentido imediato. (...) O método subentende algumas regras e convenções como em qualquer jogo recreativo ou qualquer atividade, o que, mesmo na arte, não se pode dispensar.

Não é método para exibir gênios compositores. (...) Como base de ensino, usamos, desde o início até o fim, os solfejos acompanhados ao piano.

Cantar a escala com uma harmonização adequada já desperta bastante interesse pela afinação das notas.<sup>1</sup>

Exemplo de harmonização da escala de *Dó* Maior, proposto pela autora.<sup>2</sup>

C | G<sup>7</sup>/B | C C<sup>7</sup>/B<sup>b</sup> | F/A | C/G | D<sup>7</sup>/F<sup>#</sup> | G G<sup>7</sup>/F | C

subida

C | Em | F | C/G | F/A | Fm/A<sup>b</sup> | C/G | G<sup>7</sup> | C ||

descida

<sup>1</sup> Farias, Jurity de Souza. *Aprender solfejo construindo frases*, p. 2.

<sup>2</sup> A escrita utilizando cifra é nossa.

Para começar o trabalho de construção de frases, é necessário que os alunos conheçam os elementos básicos da grafia musical (clave, valores positivos e negativos, compassos simples com denominador 4 e suas marcações) e entoem a escala de *Dó* Maior, do *dó* 3 ao *dó* 4. Todos os exercícios são sempre acompanhados ao piano, com harmonias variadas. No início da prática de emissão dos sons, utiliza-se a semibreve. Exemplos propostos pela autora:

C F/C Fm /C C D G /D Gm /D D E A/E Am/E E

Como se pode observar, a fórmula harmônica utilizada para cada som é sempre a mesma e a professora sugere, de preferência, que os acompanhamentos se façam sobre os acordes dos graus tonais (1º, 4º e 5º).<sup>1</sup>

C G<sup>7</sup>/B C G<sup>7</sup>/B C

C G<sup>7</sup>/B C G<sup>7</sup>/B C G<sup>7</sup>/B C

C G<sup>7</sup>/B C F/C C G<sup>7</sup>/B C

O fato de os exercícios propostos estarem sempre na tonalidade de *Dó* Maior é justificado pela autora do seguinte modo: para os alunos progredirem com acerto em outros tons, será necessária a prática dos exercícios de solfejos e ditados, no máximo de tempo possível, em *Dó* Maior, principalmente aos que não tiverem a sorte de ter ouvido absoluto (p.3).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A escrita utilizando cifra é nossa.

<sup>2</sup> Acreditamos que o ouvido absoluto seja uma dádiva apenas quando se faz acompanhar de um domínio da percepção e emissão das estruturas sonoras, também de modo relativo. Embora a autora considere muito importante o domínio de emissão e escrita em *Dó* Maior, não percebemos, no decorrer do trabalho, nenhum enfoque mostrando que as estruturas das escalas Maiores é idêntica, levando o aluno a um trabalho com base no som relativo, como no método Tônica *dó*.

A partir dessa etapa, o aluno começa a trabalhar a construção de frases, seguindo algumas pequenas regras:

- 1) Utiliza-se o compasso  $\overset{2}{\bullet}$  (nessa fase faz-se sempre o uso de figuras no denominador) e o valor utilizado para cada tempo é a semínima, empregando-se a  $\circ$  apenas nos finais (motivos, membros de frases ou frases).
- 2) As frases não podem ultrapassar 4 compassos (nos primeiros anos) e devem começar em *dó* ou *mi* e terminar sempre em *dó*.
- 3) Sugere-se ao aluno que, no 2º compasso, utilize uma  $\circ$ , para que dê uma idéia de repouso, formando 2 motivos melódicos - esse princípio de fraseologia, para a autora, é muito importante para os que estão começando.
- 4) Começa-se com as notas *dó*, *ré* e *mi*, repetidas ou por graus conjuntos, subindo e descendo.
- 5) Utiliza-se a ligadura para separar os motivos melódicos, que, em razão do exposto no terceiro item, têm sempre o caráter de pergunta e resposta. O canto das frases elaboradas pelos alunos deve ser feito sempre com base na afinação absoluta (altura exata). Ultrapassada essa fase, amplia-se a extensão dos exercícios criados.
- 6) Utiliza-se de *dó* até *sol*, ainda em graus conjuntos e com notas repetidas, podendo-se iniciar na nota *sol*.
- 7) Passa-se a utilizar o salto da tônica à dominante e vice-versa. Como o objetivo da proposta é solfejar o que compõem, os alunos deverão sempre pensar no som enquanto estiverem escrevendo. A partir desse ponto, insere-se o compasso  $\overset{3}{\bullet}$  e aborda-se, então, o ponto de aumento ( $\circ$ ), seguindo-se o compasso  $\overset{4}{\bullet}$ . As regras quanto ao início e término das frases assim como o repouso no 2º compasso, continuam sendo observadas.
- 8) Acrescentam-se as notas *lá*, *si* e *dó* (*dó* 4), em qualquer compasso ( $\overset{2}{\bullet}$ ,  $\overset{3}{\bullet}$ ,  $\overset{4}{\bullet}$ ), mas em graus conjuntos e/ou com notas repetidas.
- 9) Permitem-se saltos sobre as notas do acorde de tônica ascendente e descendente. Nesse trabalho, as crianças é que estudam seus próprios solfejos e depois os trocam entre si. Esse método foi desenvolvido nas classes do Curso Pré-teórico do Conservatório Brasileiro de Música (Graça Aranha e Bonsucesso), no Rio de Janeiro, nas décadas de 60 e 70.



## Ester Scliar e a formação teórico-prática do músico vocacional

A Pró-Arte do Rio de Janeiro foi a instituição na qual Ester Scliar desenvolveu sua linha de trabalho de 1963 a 1975. Sua atividade docente abrangeu as disciplinas de Percepção e Análise Musical, destacando-se nos dois campos, conquistando respeito e importância, que a tornaram definitivamente um marco no estudo evolutivo das referidas matérias. Muitos foram os intérpretes, críticos musicais, compositores e músicos populares que passaram por suas mãos, tais como Felícia Wang, Carlos Alberto Figueiredo, Lia Gandelman, Marlene Migliari Fernandes, Luiz Paulo Horta, José Maria Neves, Paulinho da Viola, Edu Lobo, Maria José Michalski, Luiz Fernando Zamith e tantos outros que nosso desconhecimento ou memória não permite agora se lembrar. Ela criou uma escola e foi a grande responsável pelo movimento que desencadeou, nos músicos, uma consciência maior e mais sólida sobre a importância da boa formação, tanto em níveis práticos quanto teóricos. As obras póstumas *Fraseologia Musical* e *Elementos de teoria musical*, apesar de significativas, não refletem a grandeza de seu trabalho. Na opinião de Felícia Wang, ela nunca se preocupou em escrever um livro, por considerá-lo sempre limitado e estatizado, e o método tem de ser uma coisa dinâmica.

Em primeiro lugar, não podemos esquecer que ela era compositora: isso foi fundamental. Além disso, cantava no Coral da Rádio MEC e sentia, por parte dos colegas, que havia uma certa dificuldade na leitura à primeira vista, principalmente quando aparecia um número  $x$  de alterações ou modulações, estruturas rítmicas com predominância de síncopes, com mudança de compasso, com quíalteras, contratempos e polirritmia, que havia uma dificuldade maior.

Tinha uma preocupação grande com a estrutura da linguagem musical contemporânea, principalmente do dodecafonismo para cá (ela estudou com Koellreutter). Ester se preocupou em estruturar um método que abrangesse outras linguagens musicais e que extrapolasse a própria tonalidade.<sup>1</sup>

Ester Scliar lecionou também, por um curto tempo, no Instituto Villa Lobos do Estado, quando da direção do compositor Aylton Escobar, e na UNI-RIO, sob a direção de Reginaldo Carvalho. "A proposta da Pró-Arte é trabalhar as várias linhas, mas, na época da Ester, todo mundo trabalhava o seu método. Não tinha isso de dourar a pílula, era trabalho mesmo."<sup>2</sup>

"É um método que não se destinava à criança, ou melhor, não era aconselhado para criança e, sim, de adolescente para cima e já musicalizado. Trata-se de um método muito seco, árido, cerebral e cansativo. Era destinado a quem quisesse mesmo fazer música e, principalmente, se quisesse ser compositor; porém quem ficasse até o fim, saía sabendo muito música e num nível excelente."<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Depoimento de Felícia Wang em 12 de maio de 1987. Felícia estudou e conviveu onze anos com Ester Scliar, fazendo todo seu curso de Percepção e mais a Didática da Percepção, além de três anos de análise. Posteriormente, passou a ser sua assistente na Pró-Arte. Toda sua estruturação pedagógica se baseia nesse método.

<sup>2</sup> Depoimento de Carlos Alberto Figueiredo, em 5 de maio de 1987. Foi aluno de Ester Scliar no curso de Análise e, ao ingressar na Pró-Arte como professor, lecionou Percepção baseado no referido método. Exerceu ainda as funções de Diretor Geral da Pró-Arte do Rio de Janeiro, de 83 a 87 e de 89 a 93, atuando também como Diretor Artístico, de 87 a 89. Atualmente, além da Direção da referida Escola, atua como Regente do Coro de Câmara Pró-Arte e do Coral Pró-Arte.



<sup>3</sup> Depoimento de Lia Gandelman em 30 de abril de 1987. Realizou todo o curso de Percepção e Didática da Percepção com Ester. Após o fim deste, passou a lecionar também Percepção, sob a orientação da mestra. Todas as declarações foram confirmadas por Felícia.

"Ester sempre ía até o fundo da questão. Ou é músico ou não é músico. Se é músico, tem que saber música, se não é, não precisa. O trabalho dela representava uma arrumação geral da casa, uma verdadeira faxina nos elementos de estruturação musical."<sup>1</sup>

No ensino da Percepção Musical, desenvolvia conscientemente um trabalho baseado no método analítico ou de soletração, isto é, partindo da parte para o todo e, quando trabalhava com Análise Musical, seu caminho era inverso, do todo para a parte (método global ou sintético). Enunciamos, a seguir, as bases do método desenvolvido pela professora Ester Scliar, de acordo com a orientação que nos foi dada por Felícia Wang. Para melhor explanarmos seu trabalho, o dividimos em três enfoques: do ritmo, do som e o teórico. Na prática, porém, a parte rítmica caminhava junto com a do som.

### Enfoque do ritmo

O ponto de partida era a pulsação, independentemente do compasso estruturado, considerando que este surgiu depois da própria rítmica. Era dado um leque de opções muito grande, com relação à figura que poderia representar a pulsação. Scliar trabalhava primeiramente pulsos diversos com divisão em 2, apoio e impulso, noções de síncope e contratempo. Depois passava para a divisão em 4 e, posteriormente, em 8.

Carlos Alberto Figueiredo relatou-nos que ela gostava de começar a trabalhar tendo a  como pulso, unicamente pelo fato de que todo mundo começava pela . O aluno era levado a ler e escrever e, no caso específico da escrita, o ditado proposto era sempre cantado, por questão da precisão e, sobretudo, duração. A memória era imprescindível nesse tipo de trabalho, pois ninguém podia escrever sem antes reproduzir todo o trecho. De início, propunha uma célula, um membro de frase e dois membros de frase; depois, uma frase, duas frases e um período, para desenvolver cada vez mais a memória do aluno, tornando, assim, cada vez mais complexos os exercícios. Quase que simultaneamente, focalizava as unidades pontuadas, primeiro, simples, depois, com subdivisões em 3, 6 e 9.

O material do aluno era preparado em forma de apostila, sendo todos os exercícios elaborados ou selecionados (da literatura musical) por ela. Complementava esse trabalho com o uso do livro de Hindemith, porém com várias restrições, a saber: o fato de só ter compasso simples e de não ser progressivo.

### Enfoque do som

#### *O coração da Percepção Musical é o intervalo.<sup>2</sup>*

O trabalho de percepção das relações intervalares era feito com base nas relações sonoras entre si, sem, todavia, associar nomes de notas. O intervalo era trabalhado isoladamente e baseado na altura absoluta. O uso do piano era restrito ao mínimo possível, utilizando mais o diapasão e a voz. Somente quando esta não podia realizar a simultaneidade é que aparecia o piano, sendo que, muitas vezes, usava combinações diversas de instrumentos com esse fim. Um ponto marcante de seu trabalho é a ênfase dada à voz, mais do que ao corpo. "A voz é o meio interno e externo de fazer música."<sup>3</sup> Seu trabalho de intervalos pode ser resumido em três fases.

<sup>1</sup> Depoimento de Felícia Wang.

<sup>2</sup> Frase atribuída por Felícia Wang a Ester Scliar.

<sup>3</sup> Idem.

- 1ª) - Tom e semitom - emissão e percepção basicamente de intervalos melódicos, em qualquer altura, ora ascendente ora descendente (não falava em 2ª Maior e menor).  
 - Depois, tom e 1/2 - 2 tons, até chegar a 6ª (ainda sem fazer menção ao intervalo).

Os exercícios, em sua maior parte, eram orais e se davam da seguinte forma:

- Cantar 3 tons para cima (uma única ordem por vez)
- 4 tons e 1/2 para baixo
- cantar 2 tons para cima e 1/2 para baixo (duas ordens por vez)
- 5 tons para baixo e 2 tons e 1/2 para cima

Usava, ainda, do expediente de associar, a cada relação sonora (intervalo), um início de música, com o objetivo de fixá-la. A propósito, esse enfoque foi muito difundido e utilizado por Edgar Willems.

- 2ª) - Introdução das notas. Utilizava o mesmo expediente de Hindemith, que eram as notas *fá-sol-lá-si*, enfatizando o trítono. Depois, acrescentava o *mi* e o *dó* e, por fim, o *ré*.

A partir daí, começava a nomear o intervalo, mas no âmbito das notas naturais (2ª Maior, 2ª menor, 4ª justa, 6ª menor etc.). Como a visão de Ester Scliar era de compositora, tinha sempre a preocupação de que o aluno não ficasse restrito auditivamente ao centro de atração como sendo *dó* e, portanto, queria que cada uma das sete notas naturais pudesse vir a ser um centro atrativo. Começava, então, a trabalhar com os modos litúrgicos, iniciando pelo dórico e terminando sempre com o de *dó*. Os modos só ocorriam quando eram usadas as notas naturais. Quando o aluno chegava nesse ponto, em termos métricos, já estava tudo com compasso.

- 3ª) - Intervalos aumentados e diminutos (fora do âmbito das notas naturais) e emprego das alterações. Focalizava, inicialmente, do seguinte modo: 5ª aumentada com 6ª menor; 3ª Maior com 4ª diminuta; 2ª aumentada com 3ª menor.

O aluno tinha que cantar com o nome e sobrenome da nota, sendo que, para isso, era exigido pensamento rápido. Ex.:



(Entoar *fab=mib* suspenso *dó=si* dobrado suspenso)

Esse tipo de exercício era considerado muito importante por causa da música contemporânea, e, em função disso, ela colocava muitos  $\times$ ,  $bb$ , e não tinha a menor preocupação com o fato de ser ou não teorização excessiva. "Quanto mais complicado, mais interessante é, e mais você abre caminhos para a música contemporânea. Num exercício, tem que colocar um grau de dificuldade sempre maior que uma leitura prática, pois você, assim, se prepara para enfrentar qualquer dificuldade."<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pensamento que Ester Scliar externava à Felícia Wang.

- 4ª) - tonalidade sem cromatismo;  
- tonalidade com cromatismo;  
- tonalidade sem modulação;  
- tonalidade com modulação;  
- atonalidade.

Os alunos eram estimulados a solfejar (estudado e à primeira vista) um grande número de melodias em todos os tons e modos. O material usado era, em especial, a música erudita, porém, também utilizava o folclore, a música popular e suas composições. Os solfejos eram lidos com nome de nota, pois era contra métodos que não procedessem assim, uma vez que "Mozart escrevia nota, Beethoven escrevia nota, por que não vamos cantar nota?"<sup>1</sup>. Não havia, ainda, nenhuma preocupação em determinar um procedimento gestual. Quanto ao ditado musical, era feito sem dar o tom e o compasso, somente através do *lá*, 440 vibrações, proposto sempre vocalmente. A utilização de claves só era feita visando a facilitar a transposição. A inventiva dos alunos era bastante estimulada: eram sempre levados a compor em casa, e suas composições tinham que demonstrar conhecimento de noções fraseológicas bem simples.

## Enfoque teórico

A informação teórica só fazia sentido quando o aluno já a havia vivenciado. Com o intuito de melhor situar o mesmo, empregava uma abordagem sempre com vínculo histórico. Os exercícios teóricos acompanhavam o desenvolvimento prático. Cabe aqui ressaltar uma contribuição de Ester Scliar ao estudo e, sobretudo, ao entendimento das quiálteras (que ela tão bem resolveu): a possibilidade que nos forneceu de traduzir, em números, ou melhor, de quantificar sua execução.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Frase atribuída à Ester Scliar por Felícia Wang.

<sup>2</sup> Para maior esclarecimento, sugerimos a leitura Quiáltera do livro *Elementos de Teoria Musical*, de Ester Scliar, editado em 1985 pela editora Novas Metas.



## Cacilda Borges Barbosa e os estudos brasileiros

A incorporação da brasilidade rítmica e melódica, na Educação Musical, sempre nos pareceu importante. O aluno de solfejo deve degustar os exercícios da mesma forma que saboreia coisas da terra com gosto nacional.

Mais do que tudo, procuramos evitar o estilo conservatório, inosso, estéril e grave, que tivemos todos de sofrer quando nos bancos escolares.

Se der para assobiar, no fim das aulas, teremos alcançado nosso intento.<sup>1</sup>

A obra e a contribuição didática da maestrina, professora e compositora Cacilda Borges Barbosa é qualitativa e quantitativamente surpreendente, apesar de somente terem sido publicados os *Estudos de ritmo e som*, nos níveis preparatórios, 1º, 2º, 3º e 4º anos. Todos os exercícios foram compostos pela autora, com o intuito de fugir àquela quadratura musical encontrada nos manuais de solfejo, muitas vezes sem grande interesse para os alunos e, deficiência maior, sem apresentar melodias e ritmos caracteristicamente brasileiros. A necessidade de suprir essa lacuna, isto é, de poder colocar as nossas estruturas melódicas e rítmicas ao alcance de todos que queriam iniciar seus estudos musicais, foi a grande incentivadora desse trabalho, que não pretende apresentar-se como método, mas sim, e o próprio título indica, como estudos.

Esses estudos datam de julho de 1980 e foram iniciados pelo livro *1º ano*; mais tarde, sentindo a necessidade de preencher a lacuna existente, a maestrina e professora preparou o texto intitulado *Exercícios preparatórios*. A sua meta é musicalizar o aluno integralmente.

### Procedimentos didáticos


#### ABORDAGEM DO SOM



- Habituar o aluno à distância do intervalo de 5ª, através dos dois sons iniciais *dó-sol* (tônica e dominante), entoando sempre com nome de nota (solfejo absoluto).


- É inserida a mediante *dó-mi-sol*. Chamar a atenção para os dois tipos de 3ª: a Maior *dó-mi* e a menor *mi-sol*. Aqui não se fala em intervalo e, sim, em distância de sons.

- É introduzida a supertônica e a subdominante *ré e fá*.

#### ABORDAGEM DO RITMO

- Compreensão e vivência do que vem a ser unidade, pulsação. A  é trabalhada como pulso.

- Introdução do dobro e da metade da unidade  e .

- Apresentação do grupo  (divisão da unidade em quatro partes).

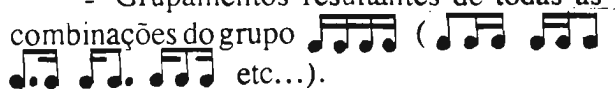
<sup>1</sup> Barbosa, Cacilda Borges. *Estudos de ritmo e som. 1º ano*. 2. ed., Rio de Janeiro, 1982, Prefácio.



- É incluída a superdominante nota *lá*.

- É conhecida a sensível nota *si*.

- O pulso mais metade (compreensão do ponto).

- Grupamentos resultantes de todas as combinações do grupo  (etc...).

- Surgimento da ligadura e da síncope, sem embasamento teórico.

## Algumas observações quanto à metodologia

De ordem prática:

- Todos os exercícios vêm programados nos *Estudos de ritmo e som*.

- Ao realizar a leitura rítmica ou o solfejo, o aluno não deverá bater ou marcar a pulsação. Desde o início, deverá ser levado a sentir internamente o pulso, evitando a exteriorização do mesmo.

- Na fase relativa aos "exercícios preparatórios", não há preocupação em nomear as ocorrências. O importante é a vivência; o aluno deve sentir sempre através do corpo.

- Como nem sempre as crianças são alfabetizadas, não conhecendo, portanto, as frações, inicialmente as fórmulas de compasso dar-se-ão do seguinte modo: 4, 2, 3.



- O professor deverá encorajar a inventiva musical do aluno, estimulando-o a criar ritmos livres para acompanhamento dos solfejos, podendo ou não grafá-los.



- O ditado é visto pelo método analítico: primeiro, o todo e, depois, as frases (partes). O uso das duas claves (*Sol* e *Fá* na 4ª linha) ocorre quase que simultaneamente e o ponto de partida é o *dó* 3.

Do ponto de vista teórico:

- A descoberta da teoria dá-se através da prática. O aluno descobre e o professor conceitua. Os exercícios teóricos são realizados somente como fixação.

- A abordagem dos elementos teóricos é um reflexo direto do que ocorre nos exercícios; eles praticamente definem o programa, como mostramos a seguir.

Preparatórios:

- surgimento de casas de  e 
- *staccatos* e ligaduras de fraseado;
- síncofes e contratempos;
- compasso composto;
- tons homônimos e, conseqüentemente, graus modais; <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Idêntica abordagem é feita por Edlung. Lars em *Modus Vetus Sight singing and ear-training in major/minor tonality*. English version, Stockholm, Nordiska Musicförlaget, 1967, p. 13-8.

- introdução do canto a duas vozes; e
- canções infantis com texto.

1º ano:

- início da concepção de tonalidade e tons relativos (*Fá* Maior - *Ré* menor - *Sol* Maior - *Mi* menor com um *#* e um *b* na armadura de clave);
- canto a duas vozes em dificuldades progressivas.

"A professora Cacilda não dá a armadura; as alterações são colocadas no decorrer do trecho, como se fossem alterações acidentais. Depois é que vem a noção do surgimento das tonalidades." <sup>1</sup>

2º ano:

- exercícios modulantes aos tons vizinhos;
- acordes de 3 e 4 sons;
- D.C. ao Fim e sinal *⌘* ;
- tonalidades com 2 *#* e 2*b* na armadura (*Sib* Maior - *Sol* menor - *Ré* Maior - *Si* menor);
- canto a duas vozes em dificuldades progressivas; e
- exercícios de ação combinada (duas vozes mais parte rítmica).

3º ano:

- cromatismo e modulações passageiras;
- tonalidade com 3 *#* e 3*b* na armadura (*Mib* Maior - *Lá* Maior e *Fá #* menor);
- diversos outros acordes arpejados;
- notas melódicas como enriquecimento dos conhecimentos musicais; e
- fixação dos acordes de 3 e 4 sons; estudos rítmicos e melódicos a três vozes.

4º ano:

- ornamentos que podem ser subentendidos;
- diversos tons menores (com uma e duas alterações na armadura);
- tonalidades com 3 *#* e 3*b* (*Dó* menor - *Fá #* menor - *Mib* Maior);
- tonalidades com 4 *#* e 4*b* (*Dó #* menor - *Fá* menor - *láb* Maior);
- tonalidades com 5 *#* (*Si* Maior - *Sol #* menor); e
- compassos alternados.

Creemos que uma análise meticulosa ainda poderá revelar outros aspectos interessantes a serem abordados no trabalho da professora Cacilda Borges Barbosa. O livro *Estudos de ritmo e som* fornece um rico manancial, que serve de embasamento à execução de toda sua obra musical.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Depoimento da professora Regina Amaral de Almeida, em 24 de abril de 1987. Esta nos foi recomendada pela autora, que julgou interessante que ouvíssemos sua opinião sobre o método, já que o vem aplicando por muitos anos, no Conservatório Brasileiro de Música, em classes de Teoria Musical e no curso de Educação Artística.

<sup>2</sup> A obra da professora Cacilda é muito extensa e comporta composições para conjuntos vocais, instrumentos de sopro, cordas, canto e piano (solista e camerísticas), quatero de cordas e orquestra.



## Os projetos de pesquisa e as propostas de renovação do ensino musical

As propostas citadas no capítulo anterior dizem respeito, exclusivamente, a dois projetos de pesquisa, a saber:

1) *Iniciação à música do Nordeste*, através dos seus instrumentos, toques e cantos populares, financiado pelo CNPq e tendo como pesquisador responsável o músico e professor Antônio José Madureira.<sup>1</sup>

2) *Significado e funções da música do povo na educação*, subvencionado pelo INEP e tendo como coordenadora a professora Cecília Conde (cf. p. 45).

Nossa intenção não é descrever esses projetos em minúcia; primeiro, porque não temos dados e vivências suficientes dos mesmos; e, segundo, acreditamos e esperamos que eles venham a ser veiculados por seus próprios autores, através de sua publicação. Todavia, consideramos importante divulgá-los, ainda que superficialmente, porque vemos neles méritos suficientes para estimular e incitar a curiosidade do professor ou aluno pesquisador a um domínio e aprofundamento maior de seus conteúdos.

O primeiro projeto em questão, como o próprio nome indica, trata de encaminhar a experiência de educação musical para o conhecimento e vivificação da música do Nordeste, através da assimilação e reelaboração da riqueza existente nas manifestações típicas dos grupos populares locais, objetivando, também, à preservação das heranças culturais do povo. A proposta é fruto da vivência do autor como professor e músico (integrante do quinteto Armorial) e como expectador de ricas manifestações folclóricas como o *Bumba-meu-boi*, *Os cabocolinhos*, *O mamulengo*, *As bandas de pífano* e *As jornadas dos reisados*, nas quais crianças, jovens e adultos se mesclam nas brincadeiras, participando ou assistindo, unindo o homem às suas raízes e não permitindo o distanciamento de sua própria natureza.

Suas observações acerca dessas práticas populares levaram-no a perceber que o roteiro dramático utilizado pelos grupos servia apenas de guia, não existindo nenhuma preocupação rígida com sua seqüência. Daí resultou que os cantos e os toques sofriam diversas variações ou entradas inesperadas, assim com improvisações nascidas naturalmente da capacidade criadora dos participantes. A aprendizagem desses cantos e toques dava-se através da memória auditiva e da imitação. O aprendiz ou iniciante reproduzia de imediato o feito do mestre, sozinho, simultaneamente a outros figurantes, ou, então, dialogava com estes. Foi possível, ainda, aprender a fazer e a tocar vários instrumentos, através da observação do trabalho de seus músicos construtores, penetrando, desse modo, nos segredos e rituais que envolviam essas confecções, passadas de geração a geração.

Vejamos, a seguir, nas palavras do seu idealizador, os motivos que o levaram a empreender o trabalho por esse caminho.

---

<sup>1</sup> Músico-compositor integrante do Quinteto Armorial.

Nunca daria por realizado o meu desempenho, se não despendesse esforços no sentido de procurar novas formas de ensinar e aprender música.

Para mim, a criação musical como um processo intuitivo prevê, anteriormente, um exaustivo trabalho de análise das possibilidades que a música praticada pelo povo do Nordeste revela. E, observando seus toques, toadas e instrumentos musicais, nasceu a idéia de, um dia, reuni-los, transcrevê-los e sistematizá-los para, daí, tentar uma experiência de musicalização nas escolas, a exemplo do processo entre os grupos populares ao transmitirem às gerações sua cultura musical, desde a fabricação dos instrumentos e a maneira de tocá-los até a transferência do seu repertório.

Por outro lado, que esse aprendizado caminhasse no sentido de aprofundar o conhecimento de nós mesmos na procura dos nossos caminhos e anseios, e que afastasse, gradativamente, métodos e estéticas que foram e são até hoje adotados e impostos nas escolas por uma classe dominante-colonizadora, isentos de uma crítica severa quanto ao seu ajuste ou distanciamento dos nossos ideais em música.<sup>1</sup>

Embora julgasse que o melhor modo de aquisição desses conhecimentos fosse o contato direto com os músicos, optou, por razões diversas, considerar o livro (contendo toda orientação necessária) como uma ponte entre a fonte de origem e o professor. Nas mãos deste, funciona como material de apoio e informação. Essa proposta visava a atingir, em especial, a educação artística (ensino de 1º grau), que funciona dentro do contexto curricular como atividade complementar, não excluindo, entretanto, a possibilidade de sua aplicação nos conservatórios e escolas de música. Inicialmente procurava situar o aluno dentro de seu contexto histórico-social, através da abordagem dos instrumentos típicos e da música instrumental do Nordeste. São previstos, no mínimo, dois encontros semanais entre aprendiz (aluno) e mestre (professor). A palavra mestre é aqui empregada propositalmente e de acordo com a concepção popular: a pessoa que domina, difunde, dirige e organiza as práticas artísticas da comunidade.

Os instrumentos devem estar à disposição do alunado, para permitir, sempre que possível, um maior contato dos alunos com os mesmos, especialmente nos horários vagos. O ideal é que esses instrumentos sejam confeccionados pelos alunos sob orientação do mestre, num espaço específico dentro da oficina de fabricação de instrumentos. Todavia, poderiam ser confeccionados em casa ou encomendados pela escola a um artesão especializado. Essas duas opções são menos ricas em experiências, pois negam ao aluno um contato direto com o professor, que sempre aproveita esse momento para veicular conhecimentos relativos à sua origem e outros detalhes importantes dos instrumentos.

Quanto à prática instrumental, o trabalho oferece um pequeno repertório escrito, no qual utiliza-se da grafia musical tradicional, destinado apenas ao professor. Os alunos aprendem por imitação, reproduzindo simples células musicais. O mestre percute na caixa ou bombo só com uma baqueta e o grupo, em seguida, tenta reproduzi-las com palmas ou nos seus instrumentos. Inicialmente, são aprendidos os fragmentos repetidos utilizados na composição e, em seguida, suas variantes; por último, os elementos de ligação e contraste. O processo de ensino começa sempre da parte para o todo; somente após o domínio das partes é que o mestre executa a peça toda, mostrando seu desenvolvimento. Os toques (ostinatos) devem ser praticados lentamente, para que o instrumentista domine o movimento das baquetas, podendo aumentar o andamento quando a técnica de execução o permitir. As partes de cada músico deverão ser estudadas separadamente, praticando-se em conjunto somente quando já houver domínio delas.

A música instrumental é um fator de grande coesão e harmonia e está presente em todas as manifestações musicais da comunidade nordestina, tanto nas festas de origem profana quanto nas religiosas. É grande a variedade de instrumentos existentes nessa música, herdados dos portugueses, africanos e indígenas; alguns são estudados com minúcias, mas, para efeito de introdução à prática

<sup>1</sup> Apresentação do Projeto de Pesquisa do CNPq.



instrumental, o professor Madureira inicia seu trabalho utilizando a zabumba, o tambor, a caixa, o ganzá, a gaita e o berimbau de lata. As razões que justificam essa escolha são a fácil execução e fabricação e a facilidade quanto à aquisição de produtos para sua construção. Por estar destinado a funcionar como material de apoio e consulta do professor, o livro contém minuciosos esclarecimentos sobre os instrumentos quanto à origem, aos princípios acústicos e técnicos, à construção, à posição de tocar, à afinação, às articulações e aos exercícios para aquisição de técnica.

O projeto de pesquisa faz-se acompanhar, ainda, de um significativo repertório básico, composto de diversas partituras escritas para prover a prática da música de conjunto. Notamos que todas as músicas que integram esse projeto estão escritas no modo mixolídio (modo de *Sol*). Para que se tenha uma idéia mais exata da proposta, anexamos uma das partituras que integram o projeto do professor Madureira (Anexo 6). No corpo de seu trabalho, ele ainda ressalta que "outras toadas devem ser criadas, coletadas e improvisadas, incorporando-as ao repertório".

Gostaríamos de ter tido condições de melhor situar esse trabalho em relação a alguns aspectos que julgamos importantes, como a dimensão geográfica da aplicação dessa proposta; se houve apoio dos órgãos e autoridades governamentais para sua implementação; que escolas, conservatórios e professores fizeram uso dela; em que período; quais os resultados obtidos; e como os alunos reagiram à sua aplicação. Conseguimos obter o seguinte testemunho da professora Dinara Helena Pessoa: "Esta proposta não vem sendo aplicada nos dias de hoje. Só tenho conhecimento de um curso de extensão dado pelo professor Madureira, na Universidade Federal de Pernambuco, destinado aos professores de educação artística em geral."<sup>1</sup>

Acreditamos que a aplicação desse trabalho em outras regiões do Brasil seria de grande valia, com o fim de ampliar e preservar a música modal. Como sabemos, o Nordeste é o principal reduto da utilização das estruturas modais, na prática musical (vocal ou instrumental), que, pode-se dizer, se perdeu ou inexistente em outras regiões.

O segundo projeto em questão de que nos ocuparemos agora teve a coordenação geral da professora Cecília Fernandez Conde. Faziam parte de sua equipe os assessores técnicos José Maria Neves, Juan Manuel Dominguez, Maria Helena Garcia, Mauro José Sá Rêgo Costa, Noemia de Araújo Varela e Maria de Cáscia Nascimento Frade, também coordenadora de pesquisa de campo; os consultores Ailton Silva Escobar e Augusto Borges Rodrigues; a assessora estatística Lília da Rocha Bastos; o cineasta Luiz Rosemberg Filho; os pesquisadores de campo Alvarina Janotti Nogueira, Lourenço Baeta Bastos, Marília Tosta Xavier, Mariliah de Castro Oliveira, Patrícia Monte-mor Alves de Moraes, Samuel Jurkiewicz e Sergio Gomes Ferreira; o agente administrativo Antonio Carlos Mendes Vieira; e a datilógrafa Ivanir dos Santos.

O projeto se inicia com um levantamento da situação do ensino de música, mostrando a relevância e a necessidade de um reestudo da atual realidade. Aborda, ainda, os conceitos e funções da educação musical através dos tempos e, mais recentemente, pela lei nº 5.692/71 e suas implicações, visando à criação de uma proposta curricular aplicada à Educação Artística. Para que tal objetivo fosse viabilizado, levantaram-se alguns pressupostos que serviriam de base à formulação de quatro questões:<sup>2</sup> 1) como se caracteriza o papel da música como fator integrador e sustentador de uma ação socializadora e como manifestação de arte em comunidades selecionadas; 2) como se organiza a linguagem musical nessas comunidades; 3) qual o testemunho de compositores brasileiros eminentes, eruditos e populares, sobre o contexto em que desenvolveram sua musicalidade e como se pronunciam quanto a tradições e renovações musicais, funções da música-lúdica, educativa e socializadora, relacionamento música-cultura-educação, distinção entre educação musical e educação artística e procedimentos metodológi-

<sup>1</sup> Professora de Música da Universidade Federal de Pernambuco, lecionando: Teoria para Crianças, Percepção Rítmica no Curso de Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado, Iniciação Musical (metodologia do ensino de música) e Oficina de Música, no Curso de Licenciatura em Educação Artística.

<sup>2</sup> Projeto de Pesquisa *Significado e função da música do povo na educação*, p. 2

cos a serem utilizados no desenvolvimento da expressão musical; e 4) quais os instrumentos mais utilizados nos folguedos, festas populares e religiosas, escolas de samba, blocos carnavalescos e conjuntos regionais.

As comunidades musicais que se caracterizam por desenvolverem práticas musicais altamente significativas e que, por essa razão, se qualificaram para participar do referido estudo, foram Mangueira (morro), Chapéu Mangueira e Babilônia (morro do Leme), município de Duque de Caxias, município de Cantagalo e município de Santo Antônio de Pádua. As duas primeiras comunidades apresentavam produtos musicais de zona urbana; a terceira, de zona industrial; e as seguintes, de zonas rurais - essa escolha foi intencional. Os critérios que nortearam a escolha dos compositores foram os de nome nacional; os residentes do Rio de Janeiro, visando a tornar mais fácil a coleta de dados; e número proporcional entre eruditos e populares.

Os compositores eruditos foram Ailton Escobar, Cesar Guerra Peixe, Geni Marcondes, Edino Krieger, Cláudio Santoro, Ester Scliar, H. J. Koellreutter, Francisco Mignone e José Siqueira, e, os populares, Egberto Gismonti, Paulinho da Viola, Caetano Veloso, Chico Buarque de Holanda, Cartola, Antonio Carlos Jobim, Martinho da Vila, Luiz Gonzaga e Luiz Gonzaga Júnior.

Os instrumentos de medida utilizados foram fichas, questionários, entrevistas gravadas, entrevistas semi-estruturadas, filme super-8<sup>1</sup> e observações diretas, sendo que os dois últimos foram utilizados nas comunidades. Com os compositores, deu-se preferência a entrevistas semi-estruturadas, baseadas num roteiro predeterminado, tendo sido todas gravadas. Segundo informações contidas no projeto, a coleta de dados foi feita de dezembro de 1976 a junho de 1977.

Vejamos, em linhas gerais, os assuntos tratados e pesquisados, assim como a organização dada pelo seu responsável quanto à orientação e ao uso das fichas de dados que foram tratados com minúcias, da página 62 à 82 (Anexo do Projeto). A ficha A destinava-se às características físicas e demográficas do município. Estes dois itens foram subdivididos em diversos subitens. A ficha B destinava-se à organização da linguagem musical infantil, composta de oito itens, todos eles subdivididos em várias partes, exceto o último: 1) música que apresentam; 2) a forma como se realiza a aprendizagem; 3) instrumentos que produzem; 4) dramatização das histórias cantadas; 5) presença ou não de ciclos espontâneos (épocas do ano em que mais se brinca ou canta); 6) preparação ou não de músicos para os acontecimentos musicais dos adultos - este item abarca desde a aprendizagem, como, por que e onde ela se dá até a remuneração ou não dos mestres, sua função etc; 7) histórias cantadas; e 8) documentação. A ficha C destinava-se ao levantamento dos cantos, danças e folguedos populares da comunidade, todos os aspectos e detalhes que envolvem o resultado final de uma apresentação, desde o pessoal até o social. A ficha D destinava-se à documentação sonora e iconográfica de festas populares, religiosas, profanas e outras. A ficha E constava de dezessete subitens que tratavam do local, dos tipos de vozes, do andamento, da estrutura do texto, das características da música vocal e do papel do(s) cantador(es) e seus dados pessoais, sociais e culturais. A ficha F abrangia o número aproximado de manifestações da música instrumental, a confecção, os nomes e a organização dos instrumentos e os artesãos locais. A ficha G focalizava nomes das partes, materiais utilizados na confecção, posição para execução, afinação, toques mais empregados, nomes dos toques - quando havia -, anotação de ritmos, documentação sonora e iconográfica dos instrumentos musicais de percussão, cordas eopro.

A parte referente aos compositores constava inicialmente de dados pessoais, formação geral e musical, seguida de questionários semi-estruturados com perguntas como: caminhos que o levaram à

<sup>1</sup> Tivemos a oportunidade de assistir ao filme *Linguagem musical - espontaneidade e organização*, gravado em 1979, com onze minutos de duração e que integra o catálogo da filmoteca da Embrafilme. À página 59, encontramos o seguinte resumo: "A iniciação musical de crianças de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro, a partir da espontaneidade dos jogos, brincadeiras e folguedos que fazem parte do seu dia-a-dia. Essa experiência, realizada em 1979, Ano Internacional da Criança, coloca em discussão os métodos tradicionais e padronizados do ensino da música adotado nas escolas. Assessoria musical: Cecília Conde". Esse documentário, dirigido e produzido por Nelson Xavier, revela o grande conflito entre os grupos cuja cultura é marginalizada e a cultura dominante. A criatividade e espontaneidade das crianças e seu mundo na escola da comunidade, totalmente alheio ao que passa em seu meio. Um ensino desvinculado das práticas da comunidade.



música, tipos de contatos com a música folclórica, popular e erudita; razões da sua escolha; função lúdica, educativa e social da música; como integrar o público ao trabalho, fontes de criação; influências sofridas por sua música, o nacional e o internacional na sua obra, a utilização de novos recursos técnicos, a música no processo da cultura, sua introdução na educação, se pertence a entidades de classe, se vive de música, se exerce outras atividades profissionais; e a aceitação do seu trabalho pelo público.

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos da proposta curricular, que se apoiaram nas respostas das quatro questões anteriormente citadas. As respostas à primeira pergunta, registradas nas cinco comunidades pesquisadas, lavaram à seguinte conclusão: "O professor deverá ser capaz de estudar e compreender os comportamentos sociais e culturais que se manifestam no fazer música da região próxima de sua escola, assim como estar habilitado para traduzi-los em meios efetivos, no processo educativo". (p.24)

As respostas à segunda pergunta levaram a concluir que: "A observação dos comportamentos musicais das crianças e adultos das áreas pesquisadas indicou que eles têm um imenso potencial musical espontâneo e, no seu brincar e agir, improvisam, experimentam, pesquisam e criam uma linguagem expressiva musical que não encontra ressonância no que acontece nas escolas, conservatórios, centros de recreação, lazer etc..." (p.27)

A terceira pergunta, dirigida aos compositores populares e eruditos, recebeu proposições concretas voltadas para a formação do educador musical, além de importantes subsídios visando a explorar o lado expressivo e criativo da educação artística não-profissionalizante. Resumindo, podemos dizer que os compositores consideraram cinco aspectos metodológicos importantes no desenvolvimento musical do alunado: 1) prática do instrumento e teoria musical funcionando paralelamente e ligadas entre si; 2) comportamento diferenciado entre professor-aluno, pessoa-conjunto e professor, conjunto e comunidade; 3) o aspecto lúdico no processo de ensino-aprendizagem; 4) responsabilidade do músico nas práticas musicais de conjunto; e 5) estímulo à competição entre os grupos da comunidade. A última pergunta, referente à constância dos instrumentos nas manifestações religiosas e profanas, resultou num total de seis tabelas, abrangendo grupos religiosos, autos populares, danças folclóricas, danças populares, blocos carnavalescos e conjuntos musicais em geral.

A proposta curricular contida nesse projeto nutriu-se de todas as observações do fazer musical das comunidades, das informações e sugestões dos compositores, incorporando-se a estes a longa experiência como educadora da professora Cecília Conde, sua coordenadora.

Expressa um conjunto de experiências, de natureza musical, a serem desenvolvidas pelos alunos, sob a responsabilidade da escola, mas não, necessariamente, dentro de seus limites físicos. Embora se restrinja a conteúdo especificamente musical, a proposta curricular pressupõe que seu desenvolvimento se dê em interação com as demais experiências - artísticas ou não - vividas pelo aluno no lar, na escola e na comunidade. (...) A proposta inclui os seguintes componentes: definição de uma filosofia, indicação das unidades programáticas, formulação de objetivos para cada unidade e indicação de procedimentos metodológicos para o alcance dos objetivos. (...) As unidades programáticas, em número de quatro: 1) descobertas das potencialidades do próprio corpo; 2) vivência do universo sonoro externo; 3) identificação da expressão musical da comunidade; 4) criação e expressão musical (organização da linguagem musical). (p.45-6)

A necessidade primordial de expressão e comunicação através da arte (música e outras formas criativas de expressão) é apresentada em cada unidade do programa, assim como a vivência de formas diversas de manifestações em arte, envolvendo também a atuação interdisciplinar das equipes de professores de 1º e 2º graus. O plano curricular de Educação Musical para o 1º e 2º graus apresentado no projeto (p.55-61) compreende unidade programática, objetivos, procedimentos metodológicos: exploração dos parâmetros do som (senso rítmico, melódico, harmônico e tímbrico) e expressão e

linguagem musical (estruturação da linguagem musical). Observamos que os objetivos propostos devem ser alcançados por meio de atividades sempre expressas com verbos que induzem ou sugerem um fazer ou sentir musical (sentir, observar, experimentar, andar, correr, pular, realizar, improvisar, vivenciar, perceber, identificar, organizar, criar, representar, buscar etc.).

## A atualidade. Oficinas de Música. A proposta de Hans Joachim Koellreutter

Por oficina de música ou laboratório de som, ou ainda experimentação musical, entende-se hoje um vasto campo de atividades ligadas à pedagogia musical que, sendo até eventualmente contraditórias, cria expectativas ou atrai responsabilidades que muitas vezes não quer, nem lhe corresponde assumir.

A oficina de música, tal como a entendemos, é um processo que deve ser prévio ao estudo acadêmico ou sistemático da música tradicional, caso esta queira realmente ser empreendida.

Esse processo, através da manipulação individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao conhecimento da capacidade criativa existente em todos nós e, assim, ao autoconhecimento e à realização pessoal.<sup>1</sup>

Na oficina de música, não ensino. Eu conduzo o aluno de volta às formas de aprendizagem dele mesmo, válido a bagagem individual, existencial de cada pessoa. Dou uma ênfase muito grande ao *experenciar* (que é diferente de experimentar e pesquisar). Na criatividade e no refletir, que é uma postura que está se perdendo. O experenciar envolve: experimentar, criar, refletir e conceituar.<sup>2</sup>

O movimento das oficinas de música eclodiu no período posterior à Segunda Guerra como resultado das experiências de um grupo radical de compositores. Foi o advento do ruído: isso implicou todo um repensar dos conceitos de composição e música. O compositor passou a ser um artesão, começando a buscar matéria-prima sonora, a experimentar, pesquisar, criar e analisar, de modo que pudesse depois elaborar sua composição. O método, que antes era cerebral, passou a ser experimental. O mais interessante é que esses movimentos, em todos os lugares, partiram primeiramente de jovens compositores. Acreditamos que, ao iniciar a busca por uma nova linguagem, uma nova forma de expressão, não tivessem em mente propostas tão ousadas no campo da pedagogia musical e, sim, apenas a vontade, motivados por uma saudável inquietação, de romper e ampliar os meios de expressão. Temos a leve impressão de que o alvo era a busca total de uma nova sonoridade, a música que caracterizaria o nosso século e, em resposta, obtiveram também toda uma reformulação das práticas até então existentes no ensino elementar de música. A década de 60 trouxe-nos nomes como Brian Dennis, George Self, Robert Murray Schaeffer, John Paynter, J. Orellana e O. Bazán - todos empreenderam os mesmos caminhos quase que simultaneamente.

No Brasil, esse movimento ocorreu em 1968, no Departamento de Música da Universidade de Brasília, em função de uma necessidade da época de se ter uma experiência brasileira: o som como um tijolo, o experimentar com criatividade. Esse grupo foi composto inicialmente pelos professores Rinaldo Rossi, Nicolau Kokron (já falecidos), Fernando Cerqueira, pelo monitor e também funcionário do Instituto Central de Artes Rafael de Menezes Bastos e pelos alunos Luis Carlos Cseko e Carlos Galvão.

<sup>1</sup> Silva, Conrado. A oficina de música. *Revista Ar-te*. São Paulo, (6):12-5, 1983.

<sup>2</sup> Depoimento de Luis Carlos Cseko em 15 de maio de 1987, professor das Oficinas de Música da Pró-Arte do Rio de Janeiro. Além dessa atividade, vem participando do Projeto de Educação Musical, desenvolvido no INM/FUNARTE por Valéria Peixoto, realizando essa experiência pelo Brasil afora. Vem dando sua contribuição a associações de bairro, mais especialmente à Associação de Moradores e Amigos de Laranjeiras (AMAL). É formado em Composição pela Universidade de Brasília, com mestrado nos Estados Unidos.



Em 1970, somaram-se a eles os compositores Conrado Silva e Emilio Terraza. O compositor Luiz Carlos Cseko, que desenvolve a prática das Oficinas de Música na Pró-Arte do Rio de Janeiro, em classe de adultos e crianças, falou-nos sobre o trabalho que vem realizando:

A aplicação da oficina depende da realidade local, e a *estética da escassez* se trabalha a partir do que não há material fixo, é livre. Aqui, na Pró-Arte, utilizamos material sonoro trazido por eles, objetos que eles descobrem, mais a parafernália tradicional do Orff, tudo isso trabalhado como fenômeno sonoro enquanto elemento básico de estruturação da linguagem musical. Começamos pelo som: há uma experimentação tátil, auditiva e até gustativa (às vezes, colocam a baqueta na boca), além da experiência motora. É importante que a coisa não vire um mero experimentar por experimentar, um mero pesquisar um caos que, na verdade, é uma bagunça. Há um trabalho intelectual muito grande, nunca uma abstração da experiência que está sendo realizada, e não se conceitua nada que não tenha sido experienciado. Altura, duração, dinâmica, tudo é experienciado e conceituado. O próprio grupo estabelece uma progressão muito clara. Procuo sempre sintonizar a pessoa para a atividade que ela vai desenvolver. Por exemplo: relaxamento curto; trabalho de acuidade auditiva; memória sonora; imaginação sonora. Os elementos dois, três e quatro, juntos, formam o ouvido interno. Isso pode ser visto do seguinte modo: a) Acuidade auditiva: peço que se concentrem no som do tráfego enquanto ouvem todos os outros sons no contexto ambiental. Depois conduzo o foco de atenção deles para um som, dos mais delicados entre os que estiverem acontecendo no ambiente. (Ex.: o zumbido do gerador da lâmpada fluorescente, enquanto ouvem outros sons). b) Memória sonora: os alunos se reportam a determinada vivência que eles tiveram e fazem uma listagem dos sons que ocorreram durante essa vivência (assim, vai se recuperar o folclore perdido, os refrões, os pregões). Eles não precisam registrar oralmente, apenas fazer uma listagem. c) Imaginação sonora: o aluno seleciona um som que ele vai ouvir novamente, como se estivesse ali: um segmento ou uma sonoridade particular que despertou seu interesse e que vai ter que ouvir tão claramente, como ele está ouvindo o contexto sonoro presente, com o qual vai se mesclar concretamente. Outro exercício é pedir que lembrem da seqüência que executaram na aula passada. Este tipo de exercício requer muita disciplina e uma concentração inclusiva, pois o meio ambiente não é rejeitado, ele é visto como elemento da concentração.

Passada a fase inicial, o aluno começa a fazer a notação do registro. Não é ainda a notação tradicional. Quanto mais espaço gráfico você ocupa, mais longo o som, e, quanto menor a duração, menor o espaço. Quanto mais agudo, mais alto se coloca: . . . (curtos) e \_\_\_\_\_ (longos).

A realidade absurda da música, na escola, é impressionante. Todos eles vêm com uma conversa sob a clave de *Sol*, com uma noção escalar de escadinhas, e não fazem a menor relação entre símbolo e som. Dizem uma coisa e cantam outra, sem nenhuma correspondência, e nunca cantaram nada que não fosse no modo Maior. No meu trabalho, não me preocupo com escalas ou só com o intervalo; trabalho com texturas e blocos.

Como parto sempre da vivência deles, quando chega o momento, começo com todos os sons. Pode parecer que, pelo fato de partir deles, eu os esteja repetindo, mas, na verdade, não é isso. Se trabalhar o espaço gráfico, a notação gráfica (unigrama, bigrama ou trigrama), fica claro para eles que tudo é relativo, uma codificação. A clave representa uma mera codificação específica e que pode ser mudada a bel-prazer. Dessa liberdade nasce uma flexibilidade muito grande. Da linha para o traço, do traço para o ponto, partir do ponto (círculo), provavelmente vão puxar a haste, vão pretear o círculo etc. O trabalho corporal é visto de modo diferente, o movimento é acoplado. Quando eles ouvem música contemporânea, podem se movimentar, porém sem fazer nenhum som e, no final, fazer comentários a respeito. A familiarização com a linguagem musical contemporânea brasileira é muito motivada; aliás, é um dos objetivos.

O trabalho da oficina é muito livre e não pode ser padronizado. A ênfase é sempre dada ao trabalho do aluno; o professor atua como um estimulador sensível e é imprescindível, para desenvolver o trabalho como esse, que ele seja um criador em potencial, além de possuir os conhecimentos implícitos de quem desenvolve uma atividade de magistério, dentro de um ensino renovador.

## A proposta de Hans Joachim Koellreutter

*O método Koellreutter é não ter método, depende da situação.*

Elimino todos os assuntos que o aluno pode aprender sem a ajuda do professor. Guilherme Machaut não tinha nada para aprender, Palestrina já teve que aprender um pouco mais, Mozart mais ainda, e nós temos que ensinar 2.000 anos de Teoria Musical, o que é quase impossível. Tudo que não precisa do professor não entra no programa. Indico livros, falo para os professores usarem apostila etc... Tenho três premissas ou preceitos que norteiam meu trabalho: 1) Não há coisa errada em música a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre errado relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe. 2) Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada que os professores dizem; não acredite em nada que você lê; não acredite em nada que você pensa; em outras palavras, questione sempre. 3) Pergunte sempre: por quê? Se o professor não pode explicar o porquê, precisa então pensar um pouco! O Centro da aula é a improvisação (Anexo VII). Os modelos de improvisação contêm todo um programa de música. Eles são feitos de tal modo que, depois de cinco minutos, um dos alunos pergunta, por exemplo, qual a diferença entre a pausa e o silêncio. Então, nessa hora, o professor responde e explica que a pausa é o silêncio, mas o silêncio não é forçosamente uma pausa. O professor só explica quando o aluno pergunta, e o aluno é motivado a perguntar através das improvisações. Atualmente são 28 modelos de improvisação, e que contêm todos os meios expressivos de música, desde a Idade Média até os nossos dias.<sup>1</sup>

É um sistema integrador que não elimina nada da música ocidental. O professor não tem como preparar a aula, porque a direção do trabalho é dada pelas perguntas feitas pelos alunos. Isso implica um profundo conhecimento da teoria e uma constante atualização do professor, pois tudo depende do nível dos alunos. Os modelos de improvisação são apenas sugestões; os professores devem inventar os seus em função de sua realidade local e dos objetivos que pretendem alcançar. Eles devem construí-los de tal modo que suscitem sempre perguntas.

Eis algumas perguntas que freqüentemente surgem e os rumos que elas podem levar.

- Mas, professor, como se anota isso?

Então, gasta-se uma aula explicando e falando sobre a notação. Fala-se as quatro espécies de notação: precisa, aproximada, roteiro e gráfica; fala-se na história, nos neumas. Aborda-se a escrita de partitura multidirecional, que pode ser lida em qualquer direção.<sup>2</sup>

O modelo nº 1 - tamboriladas (Anexo VIII). Peço que eles utilizem toda e qualquer espécie de ocorrências sonoras: podem ser sons longos, sons curtos, como quiserem. Então, alguém pergunta:

- Tocamos de qualquer jeito?

- Não, o timbre tem que ser diferente.

- Mas o que é timbre?

Então, se fala de timbre.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Depoimento do professor Hans Joachim Koellreutter em 28 de maio de 1987. Foi, segundo José Maria Neves, em *Música Contemporânea* (p. 84), o apóstolo do movimento de renovação da nova música brasileira. Em 1937, Koellreutter radicou-se no Brasil e vem sendo um organizador dinâmico desses movimentos e líder absoluto da nova geração de compositores brasileiros. Atuou como membro do Instituto Interamericano de Musicologia e Diretor Artístico dos Cursos Internacionais de Férias da Pró-Arte, em Teresópolis. Fundou a Escola Livre de Música de São Paulo e os Seminários Internacionais de Música da Universidade da Bahia. Deu cursos e conferências em todas as capitais brasileiras e tomou-se professor dos maiores expoentes da música erudita brasileira, além de muitos outros músicos populares. Foi professor do Mestrado do Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, da Universidade de Minas Gerais, em Belo Horizonte, e da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente desenvolve intensa atividade docente domiciliar, além de atuar em todo Brasil, dando cursos de extensão universitária e atualização, especialmente nas universidades públicas federais e estaduais.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Depoimento do professor Hans Joachim Koellreutter em 28 de maio de 1987.

O professor só pode explicar se solicitado, assim como não deve mencionar regras, só se o aluno precisar delas. Segundo Koellreutter, o nosso desenvolvimento musical é falho porque não está de acordo com a sociedade. "Se pego um livro de solfejos da França, por exemplo, do fim do século passado ou início deste século, para um brasileiro, é errado. Para esse tipo de pessoa que 'vive' no rock, o solfejo tem que ser outro."<sup>1</sup> No seu entender, os exercícios têm que estar de acordo com o grupo social no qual o professor atua. Isso já muda da cidade para o interior, isto é, o material deveria ter caráter regional. "No Rio, parto do rock; no Nordeste, parto do folclore local. O aluno tem que ter prazer na aprendizagem."

O ponto de partida é sempre o sensorial. Se eu tivesse que realizar um trabalho com as crianças da comunidade mangueirense, por exemplo, faria uma improvisação que tivesse um tapete e pediria que uma criança ou um grupo cantasse um samba. Pediria, depois, que eles escrevessem uma determinada célula rítmica sem usar nota, somente tracinho e ponto. Às vezes, eles querem saber o que é intervalo, o que significa os termos "5ª justa" e "7ª menor", por exemplo. Então, eu mostro e eles reagem quase sempre assim: "um é feio e o outro é bonito", "um é gordo e o outro é magro", "um é grosso e o outro é fino". Não importa, opero com essa terminologia e, simplesmente, não corrijo. Os termos consonante e dissonante foram criados por volta de 1400; o homem criou a nomenclatura, não é fixo. Não tenho nenhuma preocupação em dar nomes que se usam musicalmente.

O fenômeno musical deve ser visto de modo muito amplo. No século IV e V, com os neumas, não havia precisão, era improvisação. A música em todas as culturas é imprecisa; embora a tendência seja a precisão, essa precisão não existe. Várias vezes nos referimos a "em cima" e "embaixo" e, na realidade física, não há em cima e embaixo. Para nós é uma coisa e para o japonês é outra.

A música precisa ter uma função social. Vejamos, por exemplo, uma universidade no Nordeste. Só deveria ter matérias que tivessem a ver com o desenvolvimento social do Nordeste; então, se teria cursos de musicoterapia, canto coral, etnomusicologia, e não deveria ter piano, canto, violino. A música só tem uma função se ela contribui para a melhoria das condições sociais da vida regional. Estou fazendo, no Ceará (1987), uma proposta para substituir os conservatórios por uma coisa que, por enquanto, chamo de Instituto de Atividades Lúdicas e Criatividade Musical. Seriam vários clubes, um de rock, outro de quartetos etc. Os professores não seriam professores e, sim, animadores. No curso técnico, então, haveria um diletantismo sadio, com várias atividades lúdicas e, na graduação, o mais alto nível de profissionalismo. Há uma necessidade muito grande de se preparar pessoal docente, pois a aceleração científica implica em uma reciclagem constante: renovar e inovar sempre. O professor tem que seguir isso, caso contrário, ao final de dois anos de atuação, ele fica totalmente desatualizado.<sup>2</sup>

Resumindo, o professor Koellreutter definiu assim seus cursos: "O meu ensino é prefigurativo. Ensino aquilo que você acha que possa ter importância no futuro e não o que você já estudou há dez, vinte anos com outros professores". Assim, considera errado o termo percepção musical; treinamento auditivo seria um termo mais correto e abrangente. O professor e o estudante de música precisam se abrir para esse novo universo de sons, considerando todos os tipos de fenômeno sonoro e não se restringindo à sonoridade musical do século passado. O aluno deverá ser levado, através da vivência (improvisação), a discernir os fenômenos sonoros, tais como tom - sons com altura determinada; mescla - combinação de tom e ruídos, podendo existir predominância de um sobre o outro; ruído - mistura de grande variedade de sons não-caracterizados musicalmente (o trânsito, uma construção, um objeto caindo). Além disso, realizam ditados visando a identificar o fenômeno sonoro percebido; produzem, também, tons, mesclas e ruídos.

Antes das notações proporcionais tradicionais, o aluno é levado a comparar as percepções temporais. Fase, por exemplo, é uma duração indeterminada de qualquer acontecimento; comparadas

<sup>1</sup> Idem.

<sup>2</sup> Idem.

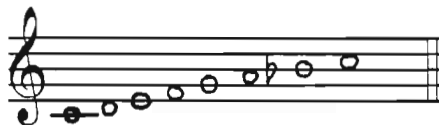


entre si, poderão ser maiores, menores ou iguais. É de extrema importância que o aluno capte logo as diferentes proporções temporais, isto é, o tempo não-métrico. A representação gráfica de duas fases (uma menor, uma pausa e uma maior) é a seguinte:



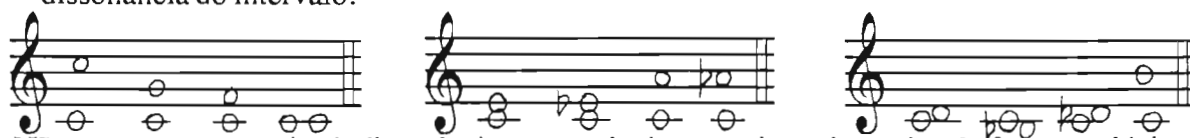
O treinamento auditivo, segundo Koellreutter, deve se dar do seguinte modo: <sup>1</sup>

- 1) Tom/mescla/ruído - reconhecer auditivamente e produzir esses elementos na improvisação.
- 2) Ditado para treinar a percepção do tom e do semitom (nas primeiras semanas, só auditivo).
- 3) Memória rítmica e melódica - partir de poucos sons para muitos; utilizar todos os parâmetros e os exercícios de altura, timbre, intensidade e duração; aplicar os mesmos testes de memória para avaliação de resultados durante todos os anos.
- 4) Entoação de modos renascentistas originais (litúrgicos):

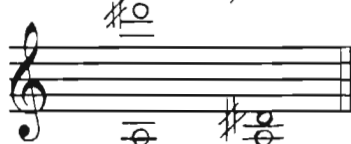


"Para se começar o solfejo, devem-se usar melodias gregorianas que, pelas suas características intervalares e não-métricas, desenvolvem o senso de melodia", diz Koellreutter.

- 5) Reconhecer intervalos como cerrados, semicerrados e descerrados, de acordo com o grau de dissonância do intervalo. <sup>2</sup>



Não apresentar o conceito de dissonância e consonância, mas, sim, a denominação fenomenológica. Explicar, ainda, que o conceito de dissonância é relativo, não absoluto, como indica o exemplo:



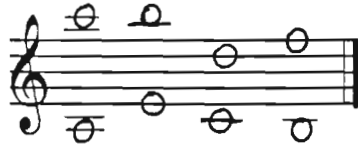
(O primeiro intervalo não é dissonância audível e, sim, dissonância teórica)

- 6) Treinamento de intervalos (tocar o intervalo para ser imitado pelo aluno; dar apenas a nota fundamental para o aluno fazer a relação intervalar logo a seguir; fazer o mesmo descendente; primeiramente, só entoação e, depois, ditado; Koellreutter aconselha a seguinte ordem no treinamento de intervalos: a) 8ª, 4ª e 5ª uníssono; b) 2ª Maior, 3ª Maior, 6ª Maior e 7ª Maior; e c) 2ª menor, 3ª menor, 6ª menor e 7ª menor).

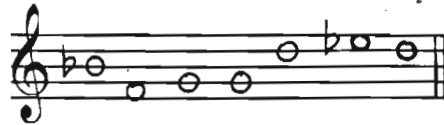
<sup>1</sup> Mônica Alfaya & Enny Parejo. *Musicalizar*. Brasília, Musimed, 1987, p. 55-6.

<sup>2</sup> O critério no qual Koellreutter se baseou provém da utilização dos sons da Série Harmônica. Por exemplo: os intervalos cerrados - 8ª, 5ª e 4ª justas - estão mais próximos do som gerador ou fundamental; já os semicerrados - 3M e m (e suas respectivas inversões) - correspondem aos 4º, 5º e 6º sons harmônicos; e os descerrados, que se dão a partir do 7º som harmônico, resultando nas 2M e m (considerando as suas inversões).

7) Ampliação dos intervalos ditados (intervalos compostos):



8) Transposição (o aluno transpõe acima ou abaixo, cantando como ditado - o professor dará apenas o som inicial; o aluno transporá, por escrito, 3ª Maior abaixo e, depois, 3ª Maior acima).



9) Ditado de intervalos (por escrito). Todo o trabalho de percepção de Koellreutter se baseia na *improvisação*, que nunca deve ser esquecida; caberá ao professor criar modelos que se adaptem ao seu trabalho.

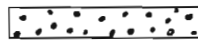
## Introdução à escrita do plano

Sons longos \_\_\_\_\_

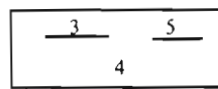
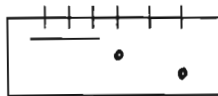
Sons médios \_\_\_\_\_

Sons curtos - - - - -

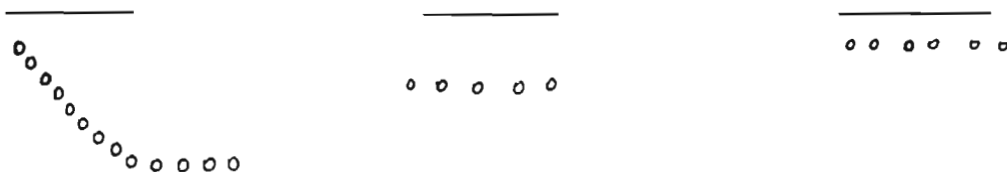
Sons mais curtos .....  
 Agrupamento de sons curtos



O plano é multidirecional, isto é, pode ser lido em qualquer direção. O silêncio é representado pela ausência de qualquer sinal. A distância entre os sons indica um maior ou menor silêncio entre eles. Pode-se, ainda, colocar tracinhos nos planos, de modo que signifiquem segundos ou, então, indicar o número de segundos no próprio sinal musical ou pausa. Ex.:



A altura dos sons é dada pela sua colocação no plano: embaixo = grave; no meio = médio; em cima = agudo. Pode-se combinar sons longos, médios e curtos nas diferentes alturas. Ex.:



Sons médios na mesma altura. Sons mais curtos, do agudo para grave (descendentemente), repetindo-se no grave, depois no médio e, por último, no agudo.



Algumas convenções:



glissando ascendente



glissando descendente



sons simultâneos de curta duração



sons simultâneos de média duração



glissando ascendente e descendente



bicordes



acordes

A indicação da intensidade pode ser feita no próprio signo musical, no plano ou alterando-se a dimensão do signo para indicar crescendo ou diminuendo. O professor poderá tocar uma peça curta grafada tradicionalmente, como no exemplo abaixo, e solicitar que os alunos escrevam a mesma música, utilizando, porém, a escrita em planos. Ex.:

### Canto das pastoras (Realengo - R.J.)

Des-per- tai Des - per - tai Des - per - tai oh pas - to - res



## Os métodos Dalcroze, Orff e Kodály

Apesar de nosso estudo estar voltado para o registro dos métodos brasileiros, consideramos importante comentar trabalhos de alguns especialistas que têm veiculado reconhecidos métodos estrangeiros através de cursos intensivos de férias ou mesmo em aulas domiciliares. Nosso primeiro contato foi feito com a professora Rosa Maria Barbosa Zamith,<sup>1</sup> que vem desenvolvendo seu trabalho com base na rítmica de Dalcroze. O programa seguido foi o do curso de Rítmica Dalcroze, ministrado em 1984 por Rosa, através da Coordenadoria de Educação Musical do INM/FUNARTE.

### Planificação do curso de Rítmica

- a) exercício de adaptação e flexibilidade de movimentos (reflexos e impulsos);
- b) técnica de movimento (controle consciente de movimento - respiração - seguir um ritmo com movimentos mais amplos, menores, expressivos);
- c) exercício de reação (exercícios de inibição e excitação);
- d) relaxamento (repouso, meditação);
- e) construção (realização de ritmos preestabelecidos);
- f) audição de temas rítmicos, assimilação, execução;
- g) jogos de dança; e
- h) improvisação.

### Plano geral que visa à experiência prática do movimento:

- a) exercícios que provoquem reflexos (inibição e excitação);
- b) exercícios de relaxamento que dêem prazer do movimento sem reação e movimentos regulares;
- c) exercício de coordenação do movimento através do ritmo;
- d) polimetria e polirritmia (independência do movimento, consciência de todas as partes do corpo);
- e) improviso de movimento baseado numa construção musical;
- f) inibição instintiva e pensada (síncope por retardo e ritardando) e excitação instintiva e pensada (acelerando, passagem para valores menores).

---

<sup>1</sup> Depoimento dado em 29 de abril de 1987. Rosa Maria Barbosa Zamith é professora de folclore e responsável pelo Núcleo de Pesquisas Musicais da Escola de Música da UFRJ. Seu contato com o método Dalcroze data de 1968 e se deu na Pró-Arte do Rio de Janeiro, através das classes de Rítmica ministradas pela professora Sônia Born, recém-chegada do Instituto Dalcroze. Foi professora, nos anos de 1969 e 1970, do Instituto Villa-Lobos (atual UNI-RIO). Atualmente dá cursos de reciclagem para professores de música na FUNARTE e na Pró-Arte e dirige o Centro de Estudos Folclóricos da Escola de Música da UFRJ.

## O método de Dalcroze

Com o seu método, Dalcroze propõe a percepção rítmica através da sensibilidade, para que se distingam componentes musicais como dinâmica, compasso, frase, linha melódica, estrutura harmônica, tensão e relaxamento. Aplicando-se o movimento físico, refina-se a técnica instrumental e dá-se especial atenção à arte da improvisação. O método propõe despertar e desenvolver, pela repetição de exercícios, os ritmos naturais do corpo; aperfeiçoa a memória, desenvolve o caráter e enriquece o cérebro. É necessário fazer música fisicamente, para depois poder expressá-la.

Possibilidades do método:

- a) a coordenação física da musculatura pode ser transferida para atividades relacionadas;
- b) movimentos musculares amplos são mais significativos com uma corporificação de esquemas musicais específicos do que movimentos estreitos ou meros conceitos intelectuais;
- c) o ritmo do corpo ajuda a liberar certas tensões emocionais e, conseqüentemente, incentiva a integração da personalidade;
- d) movimentos rítmicos do corpo, em companhia de outras pessoas, tendem a promover a sociabilidade;
- e) a eurritmia pode ser uma agradável experiência que desencadeará o desejo para outras atividades musicais.

## Rítmica Dalcroze

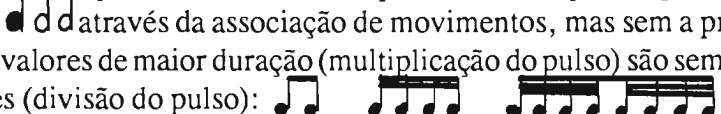
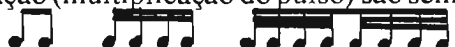
Objetivo geral: método de ensino que visa à realização expressiva do ritmo e à sua vivência através do movimento corporal. Objetivos específicos: a expressão, o equilíbrio e o controle consciente do movimento corporal; o desenvolvimento dos reflexos e impulsos; o desenvolvimento da concentração e da capacidade de coordenação do movimento e do pensamento; a capacidade de dissociação do movimento; e a libertação, expansão e comunicação.


### Algumas considerações feitas pela professora Rosa Maria Barbosa Zamith

Antes de ter conhecimento de nota, de altura, o aluno deverá ter conhecimento e vivência da rítmica, que é a primeira linguagem musical do aluno. Um dos pontos mais importantes desse método é que o professor está sempre em atividade junto com o aluno. Reagindo ao estímulo do professor, o aluno pratica, domina sua musculatura e sente que está progredindo. O registro através do corpo propicia uma fixação mais profunda e racional da aprendizagem. Daí ser muito importante o aluno vivenciar todas as potencialidades do corpo para conseguir compreensão, precisão e domínio do movimento. Outro aspecto importante é o da concentração. Se o aluno e o professor não estiverem totalmente concentrados no que estão fazendo, não conseguirão realizar os movimentos. Eles começam a perceber que a concentração é indispensável para que consigam requintar, cada vez mais, o que estão realizando. O aluno aprende também a ler o movimento, pois o corpo e o movimento têm um tempo. Com essa percepção, são trabalhadas, então, a imaginação e a abstração do tempo. Deve-se ressaltar, ainda, a importância da preparação adequada do professor para a obtenção de resultados positivos no método; leitura ou participação em cursos não são suficientes para o completo domínio do sistema Dalcroze. Como aluno e professor atuam juntos, este tem que dominar o método na sua totalidade

(dissociação, libertação, expansão e criação de movimentos). O aluno, por outro lado, através de uma relação prazerosa com a música, aprende a desenvolver ao máximo suas potencialidades.

O método Dalcroze também requer um trabalho contínuo, com um princípio, meio e fim, não admitindo uma prática fragmentada. A memória ocupa lugar de destaque nesse trabalho, no qual, propositalmente, vai-se reduzindo o tempo de repetição e, conseqüentemente, de reação. O trabalho desenvolvido pela professora Rosa é adequado à realidade do nosso país; a utilização do folclore nacional, nas suas mais diversas manifestações, ocupa um lugar especial no desenvolvimento de suas práticas dalcrozianas. A prática se inicia com a vivência do pulso em diferentes andamentos: lento, moderado e rápido. O pulso é visto com subdivisões binária e ternária e sem compasso. Eles trabalham simultaneamente o sentir o pulso, a abstração do pulso e a percepção do silêncio. Nesse momento, o silêncio é visto como uma cessação total de som e movimento; não se pode mexer um músculo sequer. Intencionalmente, o *f* não é quase usado e o volume diminui cada vez mais, obrigando os alunos a aguçarem sua audição. Os gestos resultantes dos exercícios praticados devem ser leves e flexíveis.

No primeiro bloco da aula, fazem-se sempre exercícios de reflexo, utilizando-se dois estímulos percussivos e variando-se, de preferência, os comandos tímbricos. Nesse momento, pode-se treinar tudo, mas não se deve permitir que o aluno se oriente pelo visual, o que freqüentemente acontece. Introduzem-se as figuras  através da associação de movimentos, mas sem a preocupação de dar os respectivos nomes. Os valores de maior duração (multiplicação do pulso) são sempre de mais difícil realização que os menores (divisão do pulso): .

"Na primeira parte da aula, havia músicas que o professor tocava sempre. Era uma para o salto, outra para o galope e a última para a corrida (). Não havia uma ordem fixa, porém, as músicas, durante todo este tempo, eram sempre as mesmas." <sup>1</sup> O método Dalcroze foi o embrião que gerou uma série de mudanças na pedagogia musical. Comentaremos agora um método que, surgindo do Dalcroze, usou outros enfoques e acrescentou-lhe importantes contribuições.

O método Orff não é um método. Orff sempre fez questão de não metodizar, de não estruturar nada. Ele foi o resultado das transmissões radiofônicas, inclusive o material não está organizado progressivamente. Como o próprio nome indica, trata-se de uma obra escolar para as escolas de Orff. A literatura existente é esparsa e nada sistemática. Os pontos principais da filosofia orffiana são: 1) reconhecimento da música ligada a outras atividades elementares (movimento e linguagem); 2) o instrumental específico, que tem a ver com as pretensões da abordagem, da filosofia; 3) jogos improvisatórios de eco, de perguntas e respostas, as pentatônicas e a utilização de modos, caracterizando as atividades; 4) a não-pretensão da formação de músicos, o não-ensino de música e, sim, a vivência musical, a ponto de se prescindir de qualquer documento grafado. <sup>2</sup>

A prática de conjunto do método Orff foi uma resultante inesperada e não um objetivo em si. Através de formas simples, como rondós, tornou-se possível a prática de conjuntos, porém, inicialmente, com a finalidade de produzir música para acompanhamento da dança. A valorização e utilização do folclore local, especialmente o infantil (provérbios, parlendas, refrões, "adivinhações"), é um pressuposto de Orff. O uso da pentatônica a partir dos chamados com a 3ª menor tem sido muito

<sup>1</sup> Depoimento de Maria Elizabeth Lucas Teixeira Pinto em 30 de abril de 1987. É professora de Música da UFRJ, onde leciona as disciplinas Percepção Musical, Iniciação Musical e Musicalização Básica dirigida aos alunos de Licenciatura em Educação Artística e Graduação em Música. Assisiu, durante um ano, às classes de Jardim de Infância do Instituto Dalcroze, onde também entrou em contato com o método de Edgar Willems, que muito a impressionou pelo trabalho realizado com o som.

<sup>2</sup> Depoimento do professor Helder Parente em 29 de abril de 1987. Em 1966, recém-formado em Sociologia e Política, freqüentou o Curso de Férias da Pró-Arte, em Teresópolis, que contava, nesse ano, com a participação de dois professores do Instituto Orff. Pelo seu desempenho no curso como aluno, obteve uma bolsa de estudos. Permaneceu no Instituto Orff por quatro anos, sendo que dois como professor. Retornou ao Brasil, em 1971, e começou as classes na Pró-Arte. É o formador da maior parte dos professores que hoje desenvolvem esse método. Atua em diversos cursos de férias e reciclagem para professores e educadores por todo o Brasil. Integrou o Conjunto de Música antiga da Rádio MEC, tendo atuado, ainda, como professor, no Curso de Musicoterapia do Conservatório Brasileiro de Música, além da Pró-Arte do Rio de Janeiro. Atualmente dirige o conjunto Quadro Cervantes, tendo sido um de seus criadores, além de ser professor de diversas disciplinas musicais na Universidade do Rio de Janeiro.



explorado, inclusive prosodicamente. O uso da pentatônica vem encontrando respaldo em muitos métodos, especialmente os que têm por base a improvisação: a ausência de semitons e, conseqüentemente, do trítone, facilita muito o desenvolvimento da mesma.

Orff não escreveu livro algum para o professor, os seguidores dele é que o fizeram. Sua tônica era de que nada substitui a experiência e a prática. A edição espanhola é uma adaptação do material suplementar. É um método incompleto; ele não subsidia todas as etapas. Grafia e escrita, por exemplo, se trabalhava, no instituto [Orff Institut für Elementare Musik und Bewegung Erziehungs], em cima do método Kodály. O aluno aprende no momento da aula e não tem nenhum livro para casa.

O professor Helder Parente nos fala como vem desenvolvendo o método Orff no seu trabalho:

No Brasil, trabalho um Orff despojado, pobre, por falta de espaço físico e de instrumental específico. Às vezes, combino, por exemplo, Gazzi de Sá com Orff.

Na verdade, trabalho mais a parte do movimento (relação ritmo-corpo) com noções de espaço, controle do corpo, coordenação, o corpo como instrumento de percussão, o corpo com ou sem deslocamento e as danças propriamente ditas. Na UNI-RIO, esporadicamente, emprego [Orff]. Quando tenho turmas novas, com o fim de melhor conhecer as pessoas, suas dificuldades, faço algum exercício. Quando abordo os modos ou compassos alternados, realizo alguma coisa menos formal.

Creio que os métodos mais usados no mundo, atualmente, sejam o Suzuki, para a iniciação instrumental, o Orff, para a música mais genericamente, e o Kodály, para o canto, o solfejo.

## O método Kodály

O método Kodály foi introduzido, no Brasil, no final da década de 50, mais precisamente em 1957, por George Geszti e, posteriormente, por Ian Guest<sup>1</sup>, que nos fala um pouco do método:

A prioridade de Kodály não foi fazer um método, mas o levantamento do folclore húngaro, juntamente com Béla Bartók. Eles elaboraram um glossário de músicas folclóricas, por épocas e estilos. Na verdade, ele sistematizou todo o folclore húngaro. Suas viagens e pesquisas incluíram povos com afinidades históricas e étnicas com o povo húngaro, como turcos, búlgaros, romenos, norte-africanos etc. Sua finalidade era a preservação das tradições, de modo a manter a chama acesa.

Não é um método puramente vocal. Também inclui uma parte lúdica, brincadeiras com música, instrumento de percussão, flauta doce. É um processo muito natural e, através da vivência musical, a criança é levada a falar o idioma da música, o "musiquês". Para Kodály, a iniciação musical devia começar nove meses antes do nascimento.

Faço parte da primeira geração do método Kodály, na Hungria. Considero a abordagem direta; há um encurtamento de caminhos e muito pouca teorização. Desenvolvo meu trabalho do modo como fui educado.

Na Hungria, a música faz parte do currículo mínimo obrigatório, pois ela faz parte da formação geral. Segundo Kodály, para ser gente, para ser cidadão, a música é fundamental; ela acompanha o estudo do primário ao secundário, com aulas em dias alternados, no mínimo, duas vezes por semana. Caso o aluno

<sup>1</sup> Depoimento de Ian Guest em 8 de maio de 1987. George Geszti (falecido), concertista e professor de piano, húngaro, que, no Brasil, contribuiu muito para a divulgação do método Kodály e do Mikrokosmos de Béla Bartók, juntamente com seu filho Ian Guest (Janos Geszti), radicado no Brasil durante cerca de 36 anos. Ian Guest teve grande parte de sua formação na Hungria. No Brasil, formou-se em Composição e Regência pela Escola de Música da UFRJ e nos EUA, na Berklee de Boston. Atualmente é Diretor do Sigam, única escola, no Rio de Janeiro, especializada na musicalização através do método Kodály.

quisesse fazer música profissionalmente, se dirigia, então, para o 2º grau, direcionado para a música, onde teria um maior número de aulas de música e já num nível bastante elevado.

Quando voltei à Hungria, em 77, após vinte anos fora, vi que os hábitos musicais não mudaram nada, e me surpreendi quando comprei um livro de ficção e encontrei, no meio do livro, uma partitura. O texto dizia, mais ou menos, que o fulano estava cantando uma canção e, então, como todo mundo lê música, colocaram a canção. É comum coisas assim acontecerem lá.

No método Kodály, não é importante que o *lá* tenha 440 ciclos; importa que ele é o VI grau da escala Maior. Os intervalos são sentidos em função da tonalidade e a leitura é feita observando-se a curvatura da melodia.

A música não é feita de notas e, sim, de sons, formando intervalos. A parte rítmica, no início, é muito simples, de modo a não sobrecarregar a atenção do aluno. Trabalha-se, então, pulso, dobro e metade, dando ênfase à parte do som. Não há sincronia de ritmo e melodia (som), no início. Não se trabalha com compasso, mas, sim, com pulsos de subdivisão binária e ternária (● e ●●).

Logo de início, o aluno é levado a ler e a grafar. Os ditados rítmicos são sempre vocais, pois a utilização de palma ou lápis não dá a duração, somente o ataque do som. Somente na leitura polirrítmica é que se faz uso destes expedientes. Antes que estes fiquem ritmicamente complexos, usa as mesmas células rítmicas com pulso variado (●●●, ●●, ●●●). Ele muda primeiro o visual, depois o contexto.

Em termos de melodia (som), ele se baseia na escala pentatônica, começando com: 1) *dó ré*; 2) *lá, dó ré*; 3) *mi ré dó lá*; e 4) *sol mi ré dó lá*, (a vírgula significa a oitava abaixo da central: o *lá*, é o *lá2*). O uso da pentatônica é justificado, em primeiro lugar, por ter raízes no folclore e, também, pelo fato de dispensar os semitons e o trítone. Cada passo é muito trabalhado; não se passa de um estágio a outro sem que haja domínio do anterior.

Exemplos de exercícios:

1) *Dó ré* - o professor, propositalmente, usa várias alturas e pede que: a) o aluno cante *dó ré* ou *ré dó* a partir da nota dada; b) o professor toca e o aluno identifica se é *ré dó* ou *dó ré*; e c) o professor pede que escrevam, por exemplo, na 2ª linha, no 1º espaço, no 2º espaço etc. Nessa fase, os ritmos são muito simples, por exemplo, ●●● e ●●●●.

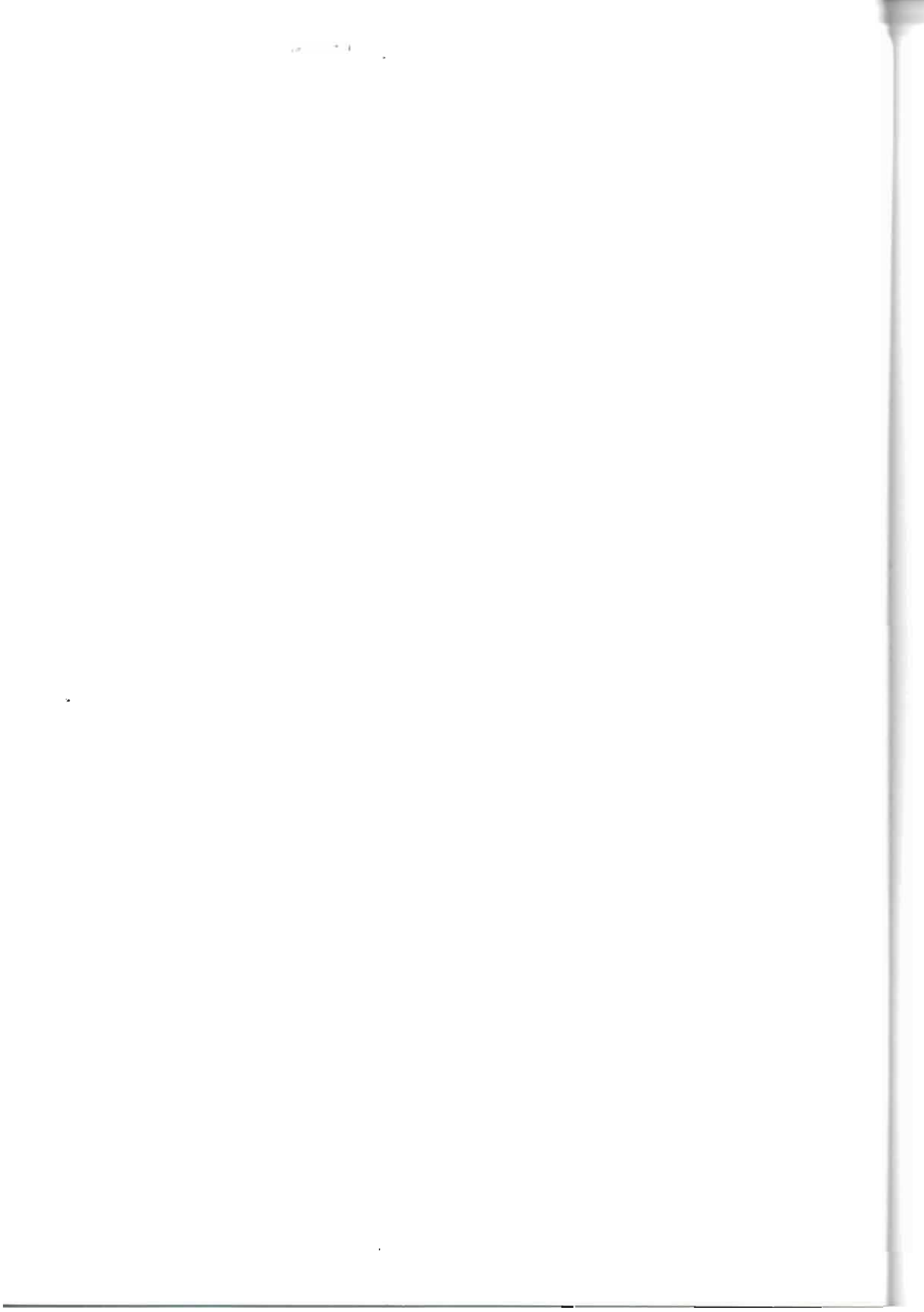
No início, o professor manda sempre escrever num lugar que vai dar certo. Pede-se ao aluno nunca recorrer ao instrumento. Todas as combinações são feitas com cada nota acrescentada: *lá, dó ré - ré dó lá, - ré lá, dó*. Depois que o aluno domina bem a pentatônica, entra o *fá* e o *si* e, com isso, não entra em tonalismo, mas, sim, em modalismo: *Ré dórico, Mi frígio, Sol mixolídio e Lá eólio*.

A introdução das alterações é feita do seguinte modo: *dó ré mi fá sol lá si*. Quando a alteração é ascendente ( $\sharp - \natural$ ), acrescenta-se um *i* à consoante: *Di ri fi* etc; quando a alteração é descendente ( $\flat - \natural$ ), acrescenta-se um *a* à consoante: *Ra ma ta*; exceção: *lá = lô*. Sempre que muda a tônica, muda também o local do *dó*.

É muito comum, no método Kodály, encontrarmos partituras rítmicas com utilização de letras:



Isto quer dizer que devemos cantar o ritmo com o som indicado. O método completo abarca melodias pentatônicas, heptatônicas, heptatônicas, modais, com notas cromáticas, melodias tonais e atonais. Por ser um excelente e sensível compositor, Kodály compunha ou utilizava obras de outros compositores quando o folclore não era adequado ou suficiente.



## **Anexos**



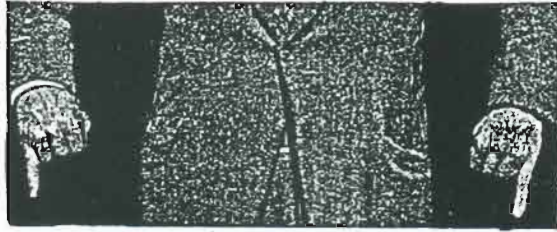
# Anexo I

## MANOSSOLFA

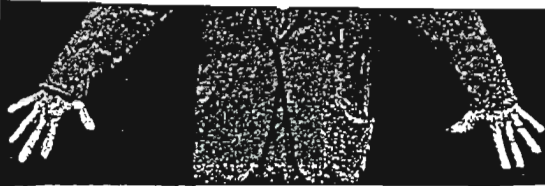
Sib (2)



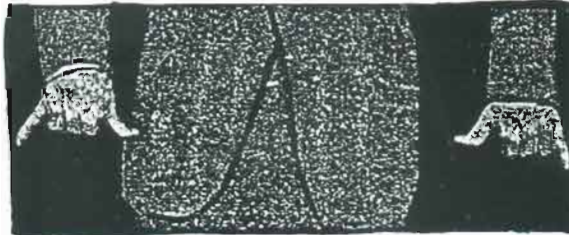
Sibeq. (2)



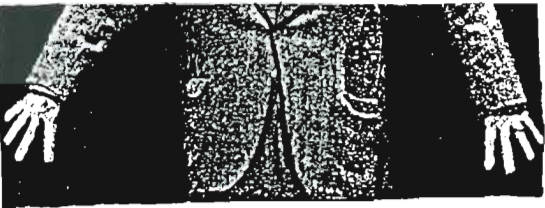
Sol # (2)



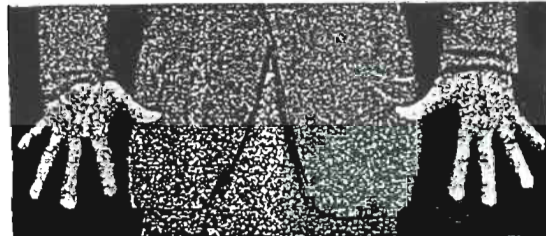
La (2)



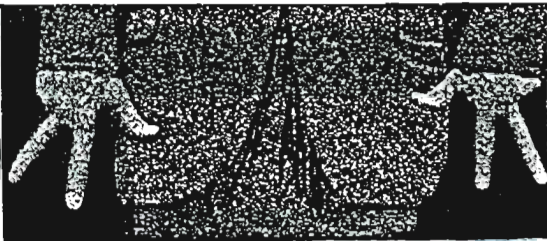
Fa # (2)



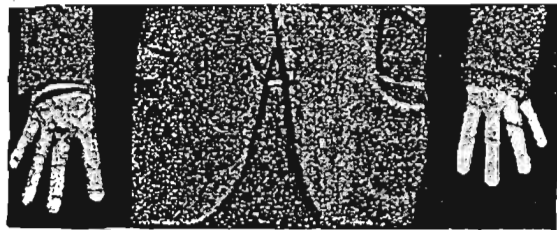
Sol (2)



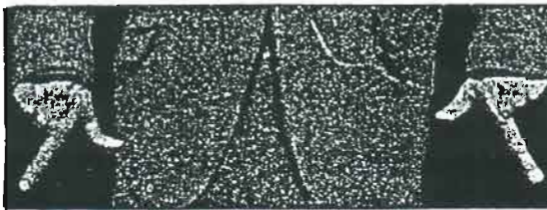
Mi (2)



Fa (2)



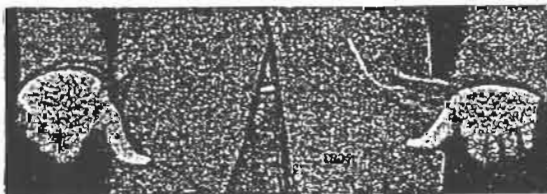
Re (2)



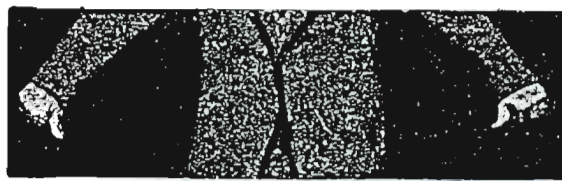
Re # (2)



Do (2)



Do # (2)



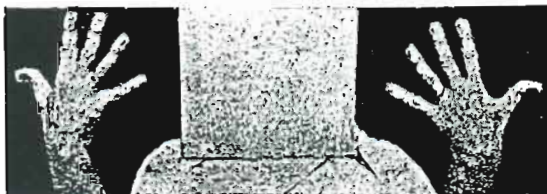


MANOSSOLFA

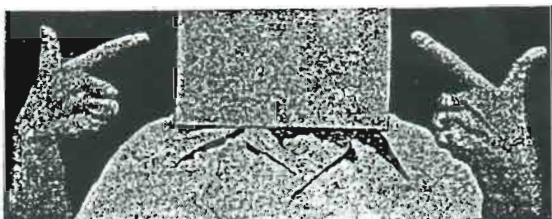
Fá (4)



Sol (4)



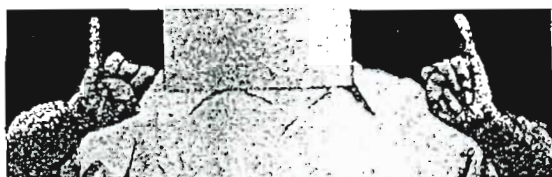
Ré (4)



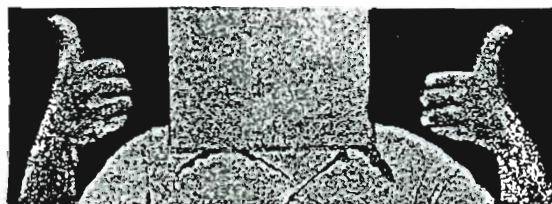
Mi (4)



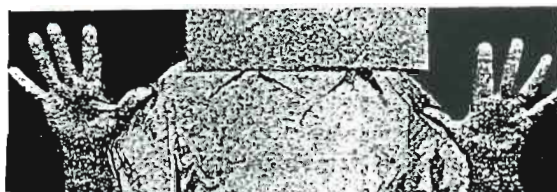
Si (3)



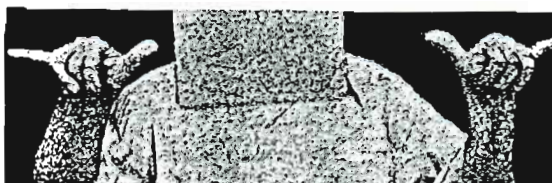
Dó (4)



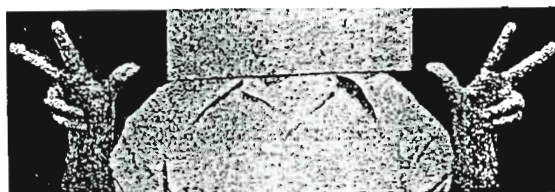
Sol (3)



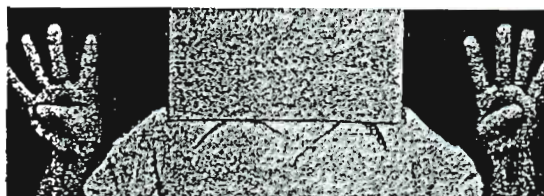
Lá (3)



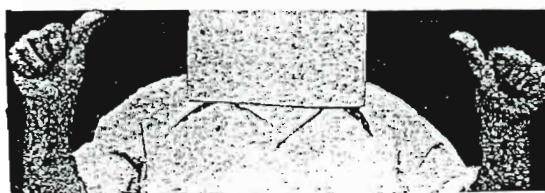
Mi (3)



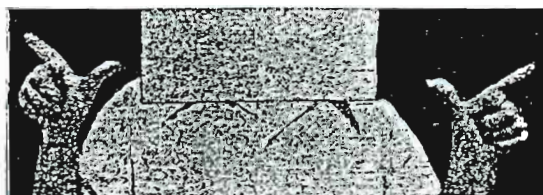
Fá (3)



Dó (3)



Ré (3)



# Anexo II

SI



LA'



SOL



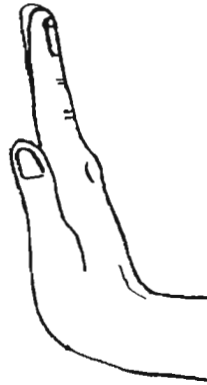
FA'



MI



RE'



DO'



## GRÁFICO PARA FIXAR A "MELODIA DO CONTORNO DAS MONTANHAS"

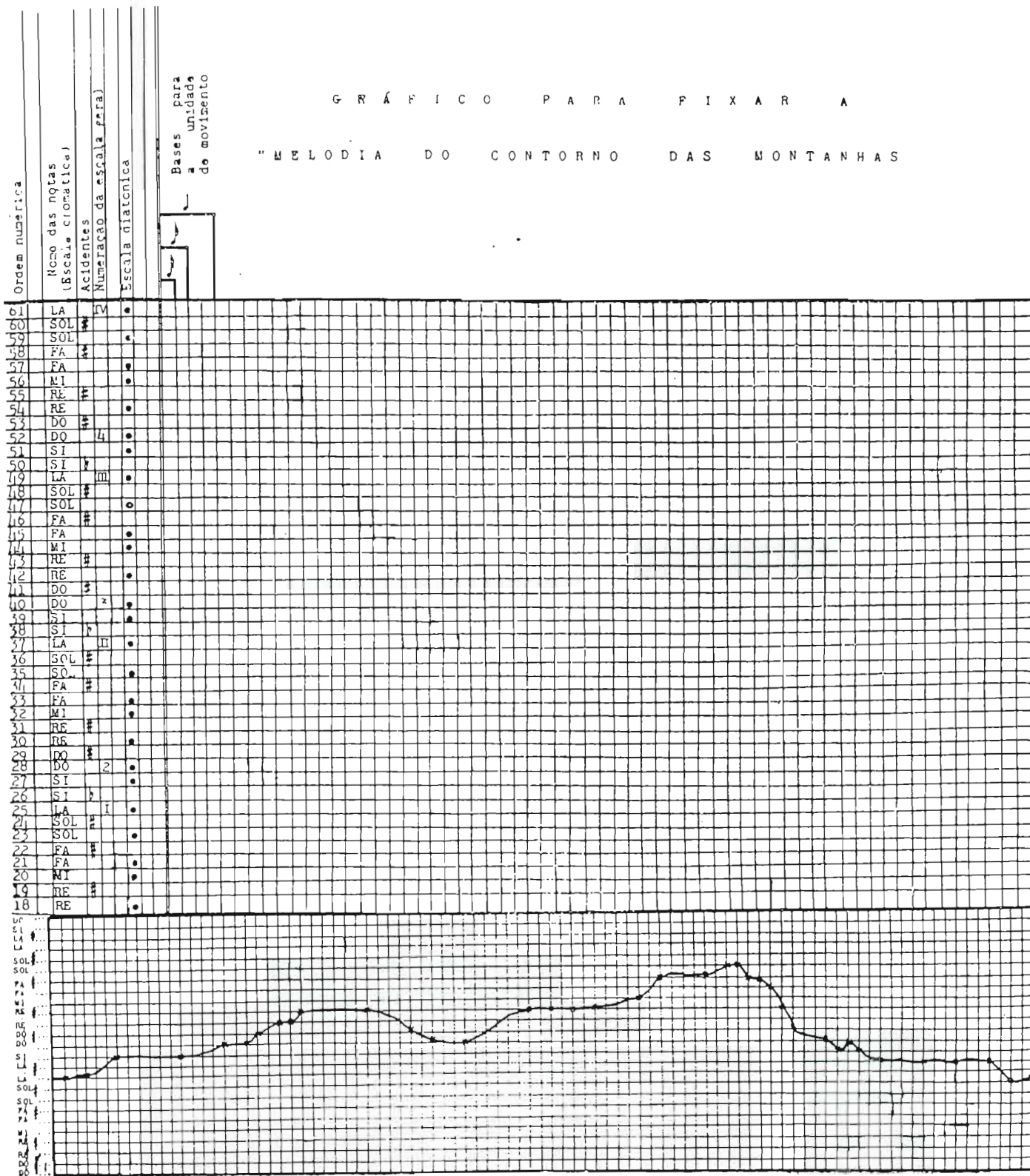


Gráfico da Serra da Piedade, (Minas Gerais)



## Anexo IV

Linha melódica resultante do contorno da Serra da Piedade (Unio Horizontal)

ASTOR

Unidade.

*Largo*  
M 180.

— MELODIA DA MONTANHA —  
(Serra da Piedade de Bello Horizonte)  
(Minas Geraes)

Milmelada e Harmonizada  
por H. VILLA-LOBOS  
em 1938

*Legato*

*Melodia das montanhas* — Em cima, a linha melódica resultante do contorno da Serra da Piedade (v. pág. 553). Em baixo, a harmonização da melodia.

Anexo V

MELODIAS DAS MONTANHAS

BRASIL

"Sema dos Açores"  
(Estado de R. L.)  
II. Tempo

(Escrita em 1940)  
H. Villa-Lobos

ANDANTE

Handwritten musical score for "Sema dos Açores" in G major, 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a simple, folk-like style with a long, sweeping line across the first two staves.

Fotografia de Edgar Medina  
(Em 1938)

Pão de açúcar  
(Estado de Pernambuco)

(Escrita em 1915)  
H. Villa-Lobos

Moderato

Handwritten musical score for "Pão de açúcar" in G major, 4/4 time. It consists of two staves of music. The first staff begins with a bass clef. The melody is characterized by a series of eighth and sixteenth notes, creating a rhythmic pattern.

Foto de Carlos Alliot (1925)

Sema da Piedade  
(Estado do Rio Grande)

(Escrita em 1917)  
H. Villa-Lobos

LARGO

Handwritten musical score for "Sema da Piedade" in G major, 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is slow and features a series of quarter notes and half notes.

(Foto de Amador de Bull. Ruy)



# Espectaculo (Capitulo Federal)

(Escrito em 1934 por  
H. V. de Alencar)

Handwritten musical score for 'Espectaculo'. It features a vocal line at the top and a piano accompaniment below. The piano part includes a section marked 'Solo de Carlos Alencar (1925)'. The score is written in a single system with a treble clef for the voice and a grand staff for the piano.

# Tijucas (Capitulo Federal)

Handwritten musical score for 'Tijucas'. It consists of three systems of music. The first system includes a vocal line and piano accompaniment, with a measure number '27' visible. The second system shows piano accompaniment with some scribbled-out notes. The third system continues the piano accompaniment. The score is written in a grand staff format.

Escrito em 1934 por  
H. V. de Alencar

# Anexo VI

Gaita

Ganzá

Bombol

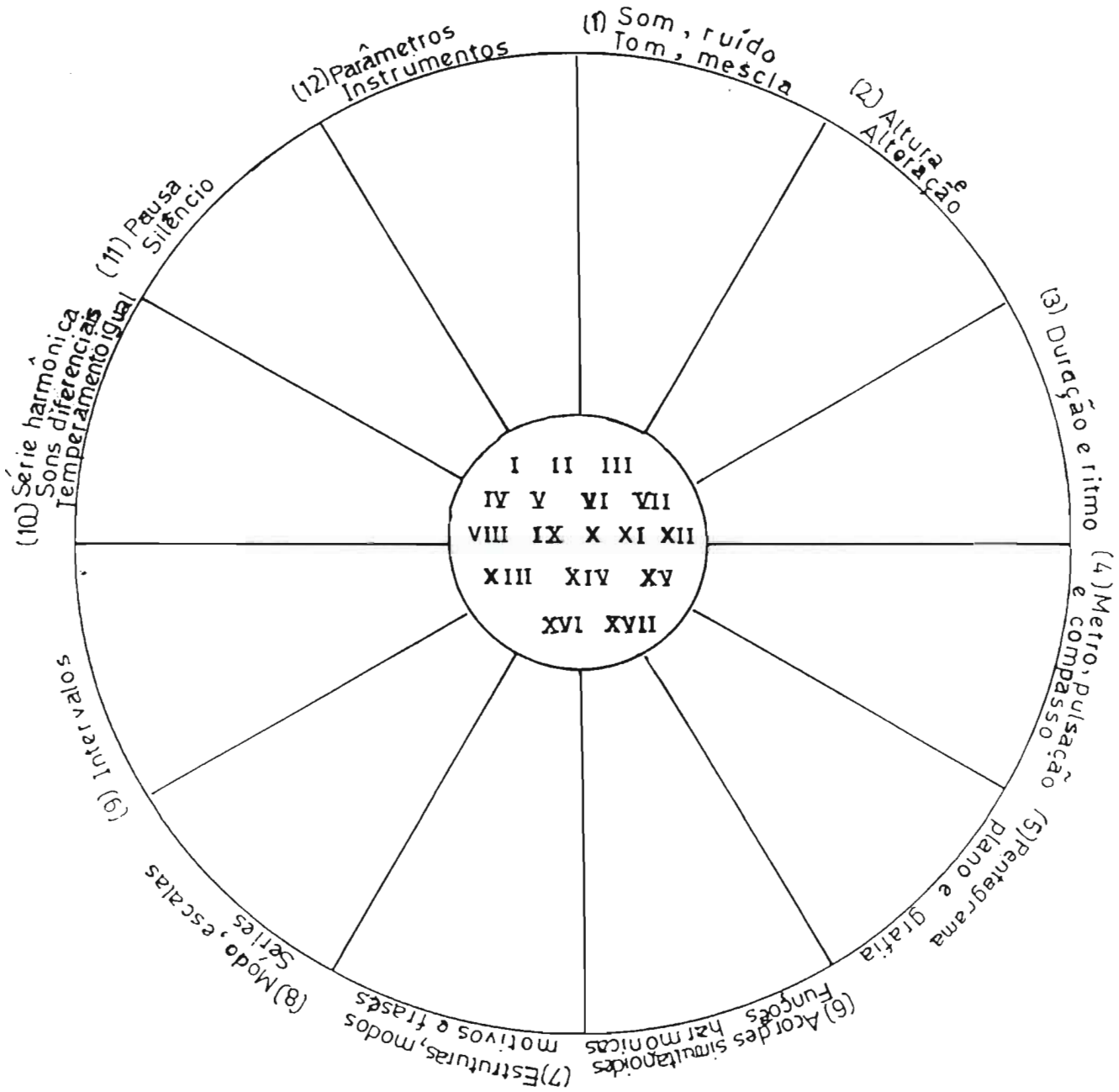
The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is for Gaita, the middle for Ganzá, and the bottom for Bombol. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The Gaita part begins with a rest for four measures, followed by a melodic line. The Ganzá part has a similar rest, then enters with a rhythmic accompaniment. The Bombol part starts with a rhythmic pattern of eighth notes and rests, marked with accents (>).

The second system continues the musical score. The Gaita part has a melodic line with some grace notes. The Ganzá part continues its rhythmic accompaniment. The Bombol part maintains its rhythmic pattern with accents.

The third system concludes the musical score. The Gaita part has a melodic line. The Ganzá part has a rhythmic accompaniment. The Bombol part has a rhythmic pattern with accents.

# Anexo VII

## MODELO DE UM PROGRAMA DE DISCIPLINA PARTINDO DA IMPROVISAÇÃO



Obs: Inicialmente, eram 17 modelos; atualmente, são 28.

## Anexo VIII

### Modelo nº 1 de improvisação Tamboriladas

#### Procedimento

Forma-se um círculo com, no máximo, 8-10 improvisadores. O restante dos alunos colocam-se em torno dos improvisadores para atuarem como críticos, devendo observar e comentar a ação destes. Posteriormente, os críticos tomam o lugar dos improvisadores e vice-versa. Aos improvisadores serão fornecidos membrafones ou qualquer objeto com o qual seja possível tamborilar (mesa, cadeira etc.). Serão usados como agentes de produção sonora mãos, baquetas, punhos e dedos.

#### Ação inicial

Os improvisadores tamborilam para experimentar seus instrumentos, produzindo sons móveis. Duração e intensidade, bem como início e término dessa fase, ficam a critério de cada improvisador. Som móvel: som produzido por movimento contínuo (trêmulo, esfregar, sacudir, raspar etc.).

#### 1º desenvolvimento

Os improvisadores voltam a tamborilar, tendo agora uma regra fundamental: começar e parar ao mesmo tempo, sem qualquer sinal de fora. Esse procedimento objetiva a vivência do contato inter-humano. O professor, no entanto, não deve comentá-lo, apenas solicitar aos alunos que se concentrem e procurem começar juntos (o professor deve sentir energia).

O grupo de improvisadores deve integrar-se para que o resultado sonoro seja homogêneo, como um fluxo. Devem-se evitar ritmos métricos, acentos, estruturas rítmicas irregulares ou qualquer outro elemento que se destaque do conjunto.

#### 1ª ampliação

Duas fases de tamboriladas, surgindo entre elas uma pausa clara. As durações dessas fases devem ser diferentes, sem que se predetermine qual delas será mais longa. Os críticos devem perceber qual das fases é a maior. Esse procedimento objetiva o desenvolvimento da sensibilidade quanto às proporções de durações, a vivência de um tempo que não é mais medido metricamente em compassos.

Os improvisadores devem deixar bem clara a diferença entre as durações das fases, cuidando também para que a duração total não seja longa demais, devido ao limite da percepção humana. Eventualmente, poderão ser utilizados dois grupos, sendo que cada grupo executará uma das fases, contrastando-se o timbre entre eles. Ex.: Pele X Madeira.

## 2ª ampliação

Também duas fases separadas por uma pausa. Devem ser diferenciadas, agora, não somente as durações, mas também a intensidade e os timbres. A densidade deve ser igual. Eventualmente, formar dois grupos.

## 3ª ampliação

Três fases com duração, intensidade e timbres diferentes. Essas fases devem ser separadas por duas pausas que, a critério dos improvisadores, devem ter, também, durações diferentes. Aos críticos caberá dizer sobre a duração, a qualidade e a expressão dessas fases e dos silêncios.

## 4ª ampliação

Dois grupos de improvisadores: o primeiro grupo inicia e o segundo entra após alguns instantes com um timbre aproximado. Cada grupo executará duas fases, sem que haja, no entanto, coincidência das pausas.

## 5ª ampliação

Três fases separadas por pausas, com durações e timbres diferenciados. As fases devem ser em "piano". Podem-se introduzir agora pequenas estruturas irregulares, vários tipos de articulações e andamentos, pancadas e outros efeitos (sempre irregulares, evitando ostinatos métricos).

Exemplos de articulações: abafando a reverberação; dar estalos com os dedos no tambor; "chover no tambor", com ou sem unha; esfregar com ou sem acento; e tocar com a mão aberta etc. É aconselhável se predeterminarem as fases e os efeitos a serem utilizados anteriormente.

## 6ª ampliação

Experimentar quatro ou cinco fases sucessivas, utilizando agora várias possibilidades de durações, intensidade, contrastes e estruturas rítmicas.

## 7ª ampliação

Cada improvisador executa sua própria fase individual, terminando-a independentemente dos outros. O professor deverá sempre gravar as improvisações, tanto para que o aluno ouça sua produção quanto para eliminar possíveis dúvidas. Deverá, também, despertar o interesse dos improvisadores e críticos quanto ao desenvolvimento das fases, no que se refere à forma, qualidade do silêncio, relacionamento das ocorrências musicais etc. Poderá, ainda, existir uma variante que não determine a quantidade das fases.



## Objetivos dessa improvisação

- Desenvolvimento da capacidade de concentração e de contato inter-humano.
- Conscientização das proporções temporais (proporção de duração como substituição ao compasso, ao ritmo definido).
- Conscientização do silêncio como elemento de expressão musical.
- Estudo de timbres, matizes e articulações (maneira de tocar).
- Desenvolvimento da percepção sistática.
- Desenvolvimento da capacidade de contato inter-humano e da comunicação, na atividade musical, em conjunto.
- Proporção entre som e silêncio.
- Ritmo não-métrico e unidades estruturais irregulares (MOTS).
- Desenvolvimento do senso crítico, desenvolvimento de um criticismo musical que permita a autocrítica.
- Disciplina, concentração, silêncio e integração (quatro pontos principais da Arte).

É importante observar que este modelo de improvisação serve apenas como sugestão de procedimento, podendo ser ampliado, transformado ou, ainda, adaptado parcialmente, segundo as necessidades do professor.

100

## Bibliografía

- ALFAYA, Mônica & PAREJO, Enny. *Musicalizar*. Brasília, Artes Gráficas. Ed. e Dist. Musimed, 1987.
- ASTON, Peter & PAYNTER, John. *Sound and silence*. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.
- BARBOSA, Cacilda Borges. *Estudos de ritmo e som*. Preparatórios 1º, 2º, 3º e 4º anos. Rio de Janeiro, Ed. da autora, 1982.
- CHEVAIS, Maurice. *Éducation musicale de l'enfance*. Paris, Alphonse Leduc, 1937-1943, t. 1-3.
- COMPAGNON, Germaine & THOMET, Maurice. *Educación del sentido ritmico*. Buenos Aires, Kapelusz, 1966.
- DALCROZE, E. *Methodes Jacques*. Sandoz, Jobin Éditeurs, s/d., v. 1.
- . *Le rythme, la musique et l'éducation*. 9. ed. Paris, Foetisch Frères Éditeurs, s/d.
- EDLUND, Lars. *Modus vetus*. English version. Stockholm, Nordiska Musikförlaget, 1967.
- GAINZA, Violeta Hemsey de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1964.
- . *Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1977.
- . *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.
- . *Ocho estudios de psicopedagogía musical*. 1. ed. Buenos Aires, Paidós, 1982.
- GARMENDIA, Emma. *Educación audioperceptiva*. Libro del Maestro. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1981, fascs. 1-8.
- GONZÁLEZ, Maria Elena. *Didáctica de la música*. Buenos Aires, Kapelusz, 1963.
- GRAETZER, Guilherme. *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Buenos Aires, Barry, 1961.
- . YEPES, Antonio. *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires, Barry, 1961.
- MÉTODO MARTENOT. Solfeo 1º, 2º e 3º cadernos. Guía didáctica del maestro. La carrera de las notas. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1957.

- PAZ, Ermelinda A. Villa-Lobos, o educador. In: *Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988*. Brasília, DF, INEP/MEC, 1989.
- PEREIRA, Antonio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar de música*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937.
- SÁ, Gazzi de. Apontamentos para o aluno. In: *Musicalização*. Registrado no MEC sob o nº 13.145.
- SCHAFER, R. Murray. *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1969.
- . *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1970.
- . *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1965.
- . *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1975.
- . *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1967.
- SCHOCH, Rudolf. *Educación musical en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
- SCLIAR, Esther. *Elementos de Teoría Musical*. São Paulo, Novas Metas, 1985.
- SELF, George. *Make a new sound*. London, Universal Edition, 1976.
- SILVA, Conrado. A oficina de música. *Revista Ar-te*. São Paulo, 6 (2):12-5, 1983.
- VILLA-LOBOS, H. Educação Musical . In: *Boletim Latino-americano de Música*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, abril de 1946, t. 6, p. 495-588.
- . *Presença de Villa-Lobos*. 2. ed. Rio de Janeiro, Museu Villa-Lobos, MEC, 1982, v. 2 e 7.
- WILLEMS, Edgar. *L'oreille musicale*. 4. ed. Suisse, Pró-Música, t. 1 - 1977, t. 2 - 1976.
- . *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- . *Educación Musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1966, t. 1-4.
- . *La preparación musical de los mas pequeños*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- YEPES, Antonio. *Introducción al método coral Kodály*. Buenos Aires, Barry, 1968.

## Dados da autora

Ermelinda Azevedo Paz é Livre-Docente em Percepção Musical pela Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO); desde 1991, Membro Titular da Academia Nacional de Música e Professora Adjunta de Percepção Musical da UNI-RIO e da UFRJ. Atualmente, dedica-se à Percepção Musical nas duas universidades e desenvolve intensa atividade de pesquisa em música. Possui diversos cursos de pós-graduação (*latu sensu*) realizados na UNI-RIO, UFRJ, Universidade Nacional de Rosário, Argentina, como bolsista da OEA.

De 1969 a 1978, foi professora de Educação Artística - Música, na Escola Guatemala - 1º Centro Experimental do INEP do Rio de Janeiro; professora de Percepção Musical no Curso de Regência Coral Infantil do Projeto Villa-Lobos, no Instituto Nacional de Música/FUNARTE; Regente e fundadora do Coral Comunitário da UFRJ, de 1982 a 86, e Regente do coral *Os Curumins* da Associação de Canto Coral do Rio de Janeiro, em 1981.

Foi laureada nos concursos de monografias *Silvio Romero*, no Instituto Nacional de Folclore/FUNARTE, em 1983, - Menção Honrosa; *Villa-Lobos e a música popular brasileira*, no Museu Villa-Lobos, Pró-Memória, MINC, em 1988, obtendo o 1º lugar; *Villa-Lobos, sua vida e obra*, na Organização dos Estados Americanos e Governo Brasileiro, em 1988, obtendo o 4º lugar; *Concurso Grandes Educadores Brasileiros*, no INEP, MEC, em 1988, obtendo o 3º lugar com a monografia *Villa-Lobos o educador*; e *Concurso Lúcio Rangel - 1989 de FUNARTE*, obtendo o 1º lugar com a monografia *Jacob um bandolim inesquecível*.

Teve seu trabalho retratado pelo musicólogo Brian Hodel, no artigo *Ear training for guitarists*, publicado na revista *Guitar Review*, nº 68, 1987, p. 1-6. Mereceu, também, citação do seu trabalho pelo musicólogo dr. Vasco Mariz, na 11ª edição do livro *Heitor Villa-Lobos - Compositor Brasileiro*, p. 105-201 e 223.

Autora de *As pastorinhas de Realengo*, RJ, Editora da UFRJ, 1987; *Villa-Lobos o Educador*, Brasília/DF, INEP/MEC, 1989; *O folclore no processo de arte-educação*, publicado na *Revista Brasileira de Música*, XVIII, RJ, Editora da UFRJ, 1989; *500 canções brasileiras*, RJ, Luiz Bogo Editor, 1989; e *As estruturas modais na música folclórica brasileira*, RJ, CADERNOS DIDÁTICOS UFRJ, SR-1, nº 8, 1993.



## CADERNOS DIDÁTICOS UFRJ

- 1 *Iniciação à Fonética* (4ª ed.)  
Maria Aparecida Botelho P. Soares - CLA
- 2 *Introdução ao Direito Romano*  
Francisco Amaral - CCJE
- 3 *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus: uma proposta prática*  
Maurício da Silva - CFCH
- 4 *Introdução à Sociolinguística Variacionista*  
Maria Cecília Mollica (org.) - CLA
- 5 *Desenhos de estruturas em concreto armado*  
Carlos Augusto Góes - CLA
- 6 *Temas de políticas de saúde*  
Carlos Augusto Aguilera e Lígia Bahia - CCS
- 7 *Beowulf student's book* (2ª ed.)  
Evelyn Judith Kirstein, Marlene S. dos Santos e Sonia Zyngier - CLA
- 8 *As estruturas modais na música folclórica brasileira* (3ª ed.)  
Ermelinda A. Paz - CLA
- 9 *Tratamento e análise de dados em física experimental* (2ª ed.)  
Ricardo B. Barthem - CCMN
- 10 *Análise de estruturas em computadores: estruturas reticuladas - volume 1*  
Humberto Lima Soriano e Sílvio de Souza Lima - CT
- 11 *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais* (2ª ed.)  
Ermelinda A. Paz - CLA
- 12 *Literary awareness: a coursebook for EFLit students* (2ª ed.)  
Sonia Zyngier - CLA
- 13 *Fundamentos para a pesquisa e melhores decisões clínicas*  
Marleide da M. Gomes - CCS
- 14 *Edição bilingüe de Apolo de Bellac: exercícios de linguagem, literatura e tradução*  
Maria Cristina da F. Elia e Irène Harlek Cubric - CLA
- 15 *Fundamentos de relatividade especial*  
João Barcelos Neto - CCMN
- 16 *Radiação: princípios básicos, aplicações e riscos*  
Odair Dias Gonçalves - CCMN
- 17 *Espaços e interfaces da Linguística e da Linguística aplicada*  
Luiz Paulo da M. Lopes e Maria Cecília Mollica - CLA



# **CADERNOS DIDÁTICOS**

Divisão de Atividades Extracurriculares  
Av. Brigadeiro Trompowsky, s/nº, Prédio da Reitoria, sala 817  
Ilha do Fundão, RJ, CEP 21914  
Tel.: (021)2902112 - R/2115

*Todos os direitos reservados*





Impressão e Acabamento  
Divisão Gráfica  
SG-6 / UFRJ