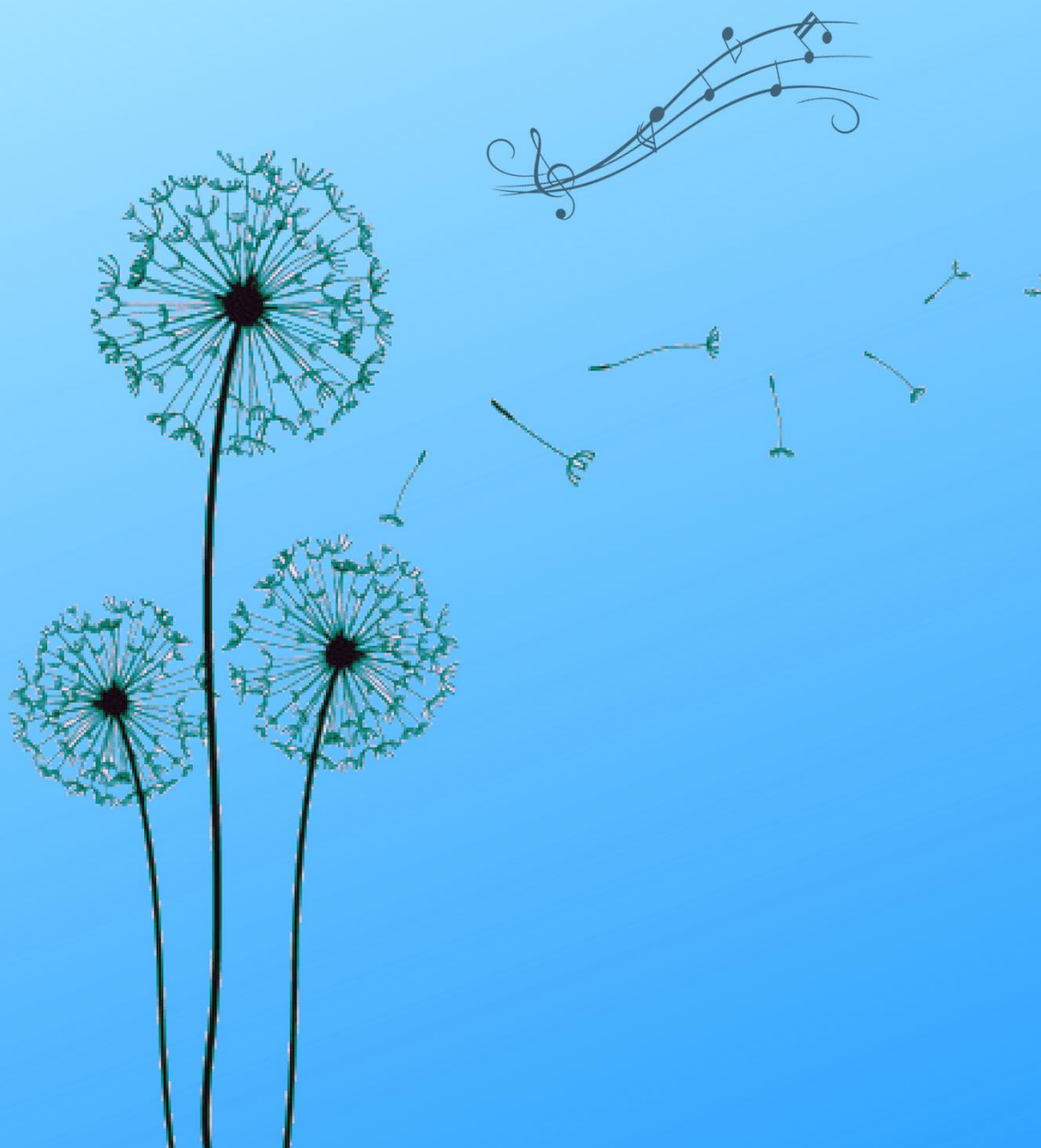


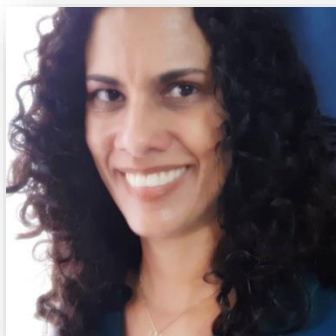
Por uma

Educação Musical Plural

Rosangela Lambert



Musicaliza Som



Rosângela Lambert é licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música, Especialista em Educação Musical, em Musicoterapia e em Saúde do Idoso e Gerontologia. Pós-graduanda em Neuropsicologia Interdisciplinar.

Formada em Piano (Conservatório).

Dirigente de Dança Sênior.

Atua como educadora musical no Colégio Salesiano Santa Teresinha e como musicoterapeuta no Centro Unisal – Idade Ativa (Universidade Livre para Idosos).

Ministra cursos de formação para profissionais que atuam com crianças e idosos.

Whatsapp : (11) 98529 3718

Email: *rosangela.lambert@hotmail.com*

Instagram: *rosangela.lambert10*

Facebook: *Rosângela Lambert - Musicaliza Som*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	04
Por uma educação musical sensível	05
Afinal, o que torna o ensino musical eficiente?	07
UM POUCO DA HISTÓRIA	09
Como começou a educação musical?	10
A história da educação musical brasileira	13
EDUCADORES MUSICAIS	17
Dalcroze e a interação mente-corpo	18
Kodály e a música como parte da vida	21
Willems e a relação entre sons e natureza humana	24
Carl Orff e a importância do “fazer musical”	27
Koellreutter e a música como estímulo à reflexão	30
Murray Schafer: Os sons do mundo e a conscientização sonora	35
Swanwick e a pluralidade do discurso musical	41
Educadores musicais: Uma reflexão comparativa de suas abordagens	45
Violeta Gainza: A importância da improvisação no processo de educação musical	49
ENTREVISTA COM ELVIRA DRUMMOND	55
“Música para mim é plenitude”	56
REFERÊNCIAS	61

Apresentação

Este E-book é resultado de uma série de artigos que escrevi para o site "*Terra da Música*" (<https://www.terradamusica.com.br/>).

Desejosa que educadores musicais, professores polivalentes e profissionais da saúde que utilizam a música em suas práticas, conheçam as propostas deixadas por grandes nomes da pedagogia musical, reuni as principais abordagens presentes na educação musical brasileira.

Em pleno século XXI, em que as informações “transbordam” de vários canais de comunicação, a importância da formação do educador como conhecedor de diversas metodologias parece ser desnecessária, mas conhecer o surgimento da educação musical e sua evolução até nossos dias, ajuda-nos a refletir sobre nossa própria prática.

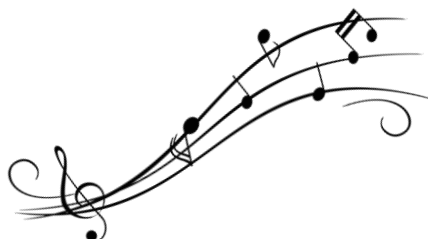
Estudar e conhecer as propostas de educadores como Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Schafer, entre outros, é fundamental para compreendermos a concepção do que é uma educação musical de qualidade nos dias de hoje.

Além destes pedagogos, apresento uma pequena entrevista com a educadora, escritora e compositora, Elvira Drummond. Mestre na arte da educação do “ser”, compartilha conosco preciosas reflexões.

Minha gratidão a **Karine Teles Alves** que me incentivou a produzir este material e ao mestre e amigo, **Turi Collura**, pela oportunidade, sem a qual este E-book não existiria!

Rosangela Lambert

Março/2019



REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL SENSÍVEL



Onde se inicia a educação musical?

Não há uma resposta única. Vários educadores já responderam a esta pergunta propondo diferentes percursos de aprendizagem. No entanto, acreditamos que, inicialmente, nada mais importante do que saber ouvir.

O ouvir, segundo estratégias bem definidas, é o ponto de partida.

A escuta ativa

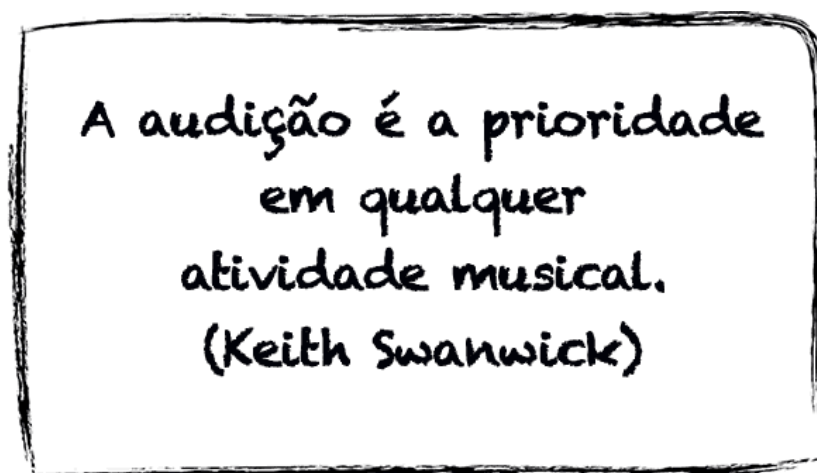
O exercício da escuta cria as condições necessárias para que a pessoa se torne receptiva ao ambiente sonoro e aprenda a pensar sobre o que ouve. Na atualidade, concentrar-se no ato de ouvir, bem como ouvir de forma ativa, está ficando cada vez mais difícil. A vinculação cada vez maior do som à imagem e os níveis de poluição sonora, principalmente nos grandes centros urbanos, são os principais responsáveis por essa dificuldade de concentração. Ouvir ativamente não significa, simplesmente, colocar o órgão auditivo em funcionamento, mas sim desenvolver a audição nas suas sutilezas e reflexos.



Segundo a educadora musical Violeta Gainza, “o ouvido é a porta de entrada, o que presencia e controla a música que é absorvida. Por isso, deixá-lo sensível, sutil, inteligente, criativo, é a melhor garantia de uma boa educação musical”. A aula de música deve ser, portanto, um excelente laboratório para experiências estéticas com o som.

Vale ressaltar que a pedagogia musical atual não se interessa apenas por sons considerados “agradáveis” ao ouvido, mas sim por todos os sons e no desafio de descobrir sua beleza potencial. Beleza esta que advém da pesquisa e do exercício cotidiano da escuta. Para o pesquisador e educador Keith Swanwick, a audição é a prioridade em qualquer atividade musical, pois ela está presente não só no ato de se ouvir a gravação de uma obra musical, como também no ato de se explorar ou tocar um instrumento, improvisar e compor.

Sob esta perspectiva, a importância da escuta enquanto “atividade” não deve ser questionada: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados.



Assim, o exercício da escuta sonora e musical é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas.

AFINAL, O QUE TORNA O ENSINO MUSICAL EFICIENTE?



Em pleno século XXI em que as informações “transbordam” de vários canais de comunicação, a importância da formação do educador musical como conhecedor de diversas metodologias pode estar em xeque.

Por que ele deveria estudar e conhecer as propostas de educadores como Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Schafer, Paynter, entre tantos outros? A resposta é simples: porque, em conjunto, o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical e de como ensinar música. Há um imenso valor histórico e educacional nas ideias desses clássicos e conhecer seu legado pedagógico implica entender as formas de pensar o ensino de música.

Outra questão central diz respeito à conceituação de método, um termo complexo e com múltiplos significados. Talvez a definição mais difundida seja a ideia de método como “uma fórmula ou receita”, que já vem pronta e que necessita apenas de um “aplicador”, no entanto, acreditamos tratar-se de uma visão reducionista.



O húngaro Zoltan Kodály, importante nome da pedagogia musical moderna

Por um ensino musical consciente

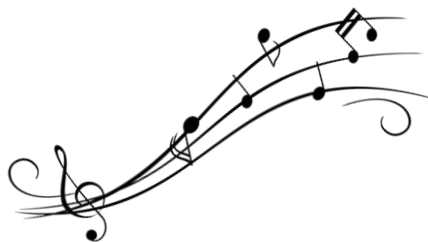
O romancista, dramaturgo e jornalista irlandês Bernard Shaw (1856-1950), disse: “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Tal pensamento, equivocadamente, desmerece o papel do professor. Muito mais do que um “aplicador de métodos, fórmulas ou receitas”, é o professor quem articula o que e o como para ensinar efetivamente, para desenvolver um processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso destes em sua vida.



Rosângela Lambert com algumas crianças do
Colégio Salesiano Santa Terezinha - São Paulo

Assim, longe de uma função menor, que pode caber a quem não sabe, o ensinar constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina – *o que* – uma forma – *como*, que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. Lee Shulman (1938), célebre estudioso da educação, afirma que o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil pedagogicamente quanto habilidades para ensinar sem conteúdo.

Então é preciso arregaçar as mangas e tornar-se um “professor-aluno”, sempre estudioso, buscando conhecer diversos métodos de educação musical, sem perder de vista a reflexão sobre sua própria prática e não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor. Contrapondo a máxima de Bernard Shaw, declaramos nossa preferência pela original dita por Aristóteles (384–322 A.C.): “Aqueles que sabem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam”.



UM POUCO DA HISTÓRIA

COMO COMEÇOU A EDUCAÇÃO MUSICAL?



Qual o valor da Educação Musical? Desde quando se fez presente na educação das crianças ou é objeto de estudo de pedagogos musicais?

Neste artigo, quero apresentar um panorama inicial das transformações ao longo dos séculos no campo da Educação Musical.

“A educação musical é a suprema, visto que, mais que qualquer outra coisa, o ritmo e a harmonia conseguem penetrar os mais secretos recantos da alma.”

Platão

Tanto o valor da música, quanto da educação musical sofreram modificações a cada período da história. Antes do século IX não se pode falar em “educação musical” no sentido contemporâneo do termo.

O mundo medieval era cristão e a música tinha fins litúrgicos. O controle do aprendizado musical era atribuído à Igreja.

É somente a partir do século XVI que a criança é reconhecida como um ser que necessita de cuidados especiais, de educação e lazer.

Neste contexto, começaram a ser criadas na Itália, escolas de formação básica em música, denominadas Conservatórios ou Ospedale (hospital), as quais eram, na verdade, orfanatos. Elas também formavam músicos para as igrejas, mas embora condicionadas ao repertório, se adaptaram à época, com coros maiores e reconheciam sua responsabilidade na formação de seres humanos.



Foi no século XVIII que apareceram as primeiras sistematizações de ensino, os primeiros métodos educacionais e as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na educação. Embora vários teóricos já tivessem se ocupado da questão pedagógica, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), grande inspirador da psicologia moderna, foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical.

Pouco após Rousseau, surgiram outros pensadores, como Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Friedrich Froebel (1782-1852), os quais também abriram espaço para a música na escola. Em suas propostas educacionais, a base deveria ser de cunho afetivo, na qual a vivência e a experimentação deveriam vir antes dos princípios e teorias.

Na virada do século XVIII para o XIX surgiram as primeiras escolas particulares de ensino musical com caráter profissionalizante.

A primeira delas é o “Conservatório de Paris” (1794) e a segunda é “The Royal Academy of Music”, na Inglaterra, em 1822. Este modelo de escola se espalhou por vários países, tendo chegado ao Brasil em 1845, com a criação do “Conservatório Brasileiro de Música”, na cidade do Rio de Janeiro e do “Conservatório Dramático e Musical” em 1906 na cidade de São Paulo.



**Sede do Conservatório Dramático e Musical
de São Paulo - 1906**



No século XX surgem os chamados “métodos ativos”, os quais são baseados em metodologias ou propostas que priorizam a vivência musical anterior à aquisição de conceitos e técnicas instrumentais. Tais propostas buscaram a integração da experiência musical bem como sua democratização. Nos países onde estes métodos se desenvolveram, a música passou a fazer parte do programa curricular da escola pública, o que não aconteceu no Brasil.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA

“O aluno, se movido pela aventura da descoberta terá uma experiência única e pessoal, relacionando sentimentos, imaginação e invenção.”

John Paynter

Em nosso artigo anterior ([Como começou a educação musical?](#)) apresentamos um panorama inicial de importantes transformações ao longo dos séculos no campo da **educação musical** no mundo ocidental. Agora propomos uma reflexão sobre a trajetória da **educação musical** brasileira.

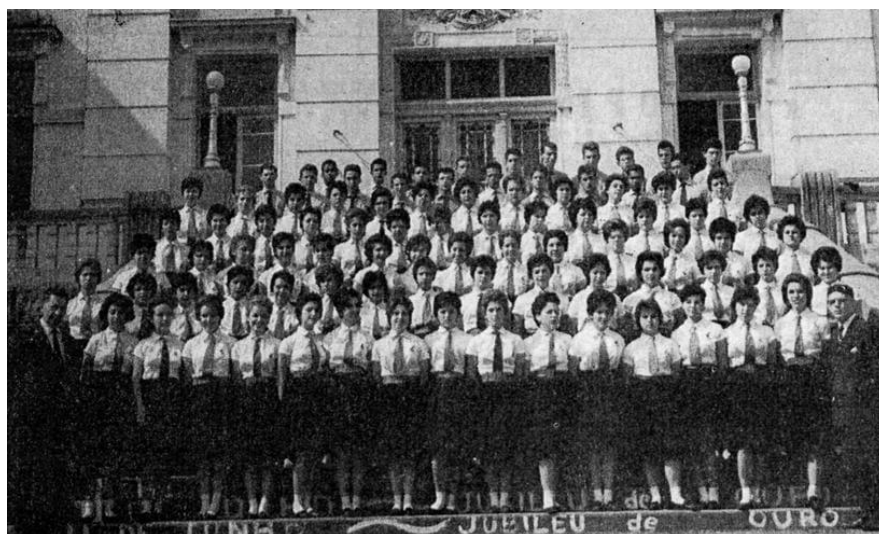
Após o descobrimento, para cá vieram os jesuítas, os primeiros educadores do nosso país, que inevitavelmente trouxeram valores e práticas que iriam exercer influência no conceito da educação no Brasil. Pode-se observar na ação jesuítica o rigor metodológico e a imposição da cultura lusitana, desconsiderando a cultura local. Durante o período colonial (1500-1815), a **educação musical** estava diretamente vinculada à Igreja e ao repertório musical europeu; fora dela tinha caráter profissionalizante, por meio de aulas particulares.

Em 1854 instituiu-se oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, o qual deveria abranger dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, porém nada, além disso, foi explicado no texto da lei vigente

O Canto Orfeônico

Na década de 1910 os educadores João Gomes Junior e Carlos Alberto Gomes Cardim iniciaram em São Paulo o trabalho de organizar a disciplina Música – já existente nas escolas públicas – na modalidade de canto coral. Paralelamente, a migração da família do músico espanhol Lázaro Lozano para Piracicaba, proporcionou o início do movimento orfeônico, o qual teve origem na Prússia em 1831 e que ganhou impulso também na Inglaterra, Espanha e nos Estados Unidos ao longo da segunda metade do século XIX.

Esta iniciativa foi apoiada por Honorato Faustino, flautista e diretor da Escola Normal de Piracicaba, e João Baptista Julião, músico de bandas locais, que publicaram manuais didáticos de canto orfeônico.

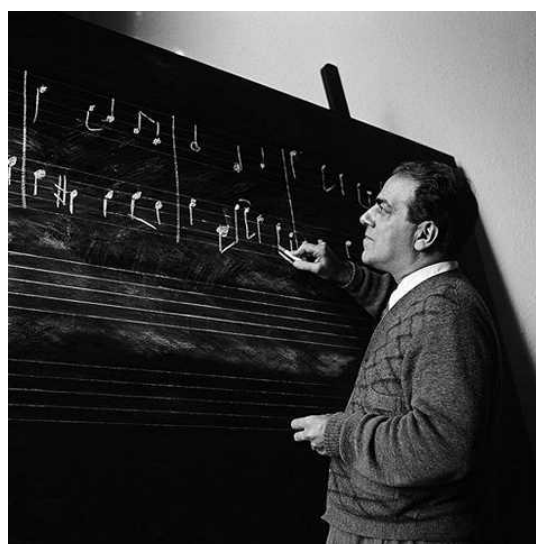


Grupo de Canto Orfeônico do Instituto de Educação de Pirassununga.
Durante a primeira metade do século XX,
a modalidade teve grande importância para a educação musical brasileira.
Fonte: site da Escola Estadual Pirassununga

Heitor Villa-Lobos esteve em Paris na década de 20 onde conheceu os métodos ativos de educação musical e se encantou com a proposta de Zoltan Kodály, uma vez que priorizava o uso de material folclórico e popular da própria terra e a ênfase no ensino da música por meio do canto coral.

Tendo retornado ao Brasil em julho de 1930, encontrou um ambiente propício aos seus ideais cívico-patrióticos e elaborou um plano de **educação musical**, o qual teria sido inspirado no trabalho que já vinha sendo realizado pelos irmãos Fabiano Lozano e Lázaro Lozano.

Assim, em 1932, surgiu oficialmente a disciplina “Canto Orfeônico” nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Villa-Lobos assumiu, neste mesmo ano, a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), criada para a formação de professores de Canto Orfeônico. As décadas de 30 e 40 foram o período de maior desenvolvimento dessa prática no Brasil.



O compositor Heitor Villa-Lobos:
responsável pela implementação
da disciplina Canto Orfeônico
nas escolas públicas do Rio de Janeiro
na década de 1930.

Aproximadamente nesta mesma época, chegava ao Brasil, em 1937, o professor Hans Joachim Koellreutter, trazendo para cá pela primeira vez na história da música brasileira, ideias que valorizavam a pesquisa e a experimentação. Sob sua orientação, as propostas para o ensino de música ganharam nova dimensão, com ênfase em processos criativos, infelizmente em âmbito restrito.

“Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos.”

Hans Joachim Koellreutter

Nas décadas de 50 e 60 os educadores musicais Liddy C. Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa, Carmen Maria M. Rocha, entre outros, introduziram os “métodos ativos” de **educação musical** em escolas especializadas no ensino de música, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Paralelamente, nas escolas públicas, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, o “Canto Orfeônico” perdeu espaço e foi substituído em 1964 pela “Educação Musical”, mas na prática as aulas não diferiam da proposta anterior. Essa LDB foi substituída por uma nova, em 1971. As disciplinas “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” tomaram o lugar do “Canto Orfeônico” no que se referia à missão de promover o patriotismo e o respeito à moral e a música foi incorporada à disciplina “Educação Artística”, com caráter polivalente: o professor deveria dominar quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho. Porém os cursos de formação de apenas três anos, impossibilitava aos professores aplicarem adequadamente as quatro áreas de expressão artística, fazendo com que focassem as artes plásticas em suas aulas. Neste contexto, a música foi praticamente esquecida do cotidiano das aulas devido à sua especificidade enquanto linguagem com características e conteúdos próprios.

A educação musical no Brasil atual

Em 1996, uma nova LDB substituiu a vigente desde 1971, no entanto nada mudou em relação às aulas de música, que continuaram inexistentes. Em 1997 houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de orientações para os docentes desenvolverem em cada área do conhecimento. O volume de número seis, intitulado “Arte”, apresenta orientações acerca das quatro áreas já supracitadas, mas devido à fragilidade da lei, a música, enquanto área de conhecimento, esteve ausente das escolas públicas brasileiras por cerca de 40 anos.

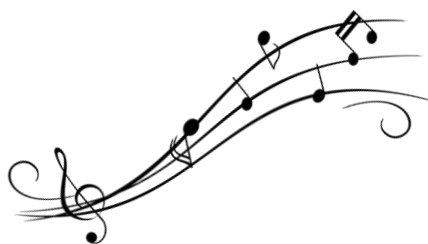
“É preciso tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetar um plano estratégico, transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.”

Alícia Maria Almeida Loureiro

Em agosto de 2008 foi aprovada a lei nº 11.769, a qual tornou “obrigatório” o ensino de música nas escolas de educação básica, como conteúdo não exclusivo, sem a exigência de professor habilitado em Música e sem especificações de quais conteúdos devem ser trabalhados.

Mesmo longe do ideal, tal lei representa um avanço para os educadores musicais que vêm, há vários anos, em busca da inserção desta área do saber nos currículos das escolas públicas, de forma obrigatória.

Sabemos que a presença efetiva e de qualidade do ensino da música nas escolas públicas depende da clareza da legislação, fato que não ocorre. Será que a história irá se repetir?



EDUCADORES MUSICAIS

DALCROZE E A INTERAÇÃO MENTE-CORPO

Não ouvimos a música só
com os nossos ouvidos,
ela ressoa no corpo inteiro,
no cérebro e no coração.
(Dalcroze)



Émile Jaques Dalcroze

Émile-Henri Jaques (1865-1950), compositor e pedagogo musical, nasceu em Viena, Áustria. Aos seis anos iniciou seus estudos de piano. Em 1875 mudou-se para Genebra, Suíça. Em 1877 foi admitido no Conservatório de Genebra. Em 1883 terminou seus estudos secundários e participou em representações teatrais como ator. De 1884 a 1890, época em que adotou o nome artístico de **Émile Jaques Dalcroze**, realizou viagens para estudar ou para apresentações artísticas em Paris, Argélia e Viena. Em 1891 retornou à Suíça e foi convidado a participar da Academia de Música de Genebra como responsável pela cadeira de História da Música. Em 1892 foi nomeado professor de Harmonia e Solfejo Superior no Conservatório de Genebra, onde deu início a seus experimentos que culminariam no seu sistema de educação musical.

Segundo ele, os alunos recebiam um precário preparo auditivo e por isso não conseguiam identificar o som dos acordes que escreviam nas aulas. Ele acreditava que havia uma falha no método convencional de ensino: o de centrar o conhecimento na mente do aluno, quando o cérebro e o corpo são desenvolvidos paralelamente e um está constantemente a comunicar as suas impressões e sensações ao outro.



com uma turma de jovens estudantes

Sensível às transformações que ocorriam no campo da arte, não se conformava com a maneira mecânica e estéril com que seus alunos aprendiam música. Assim, passou a propor exercícios que fizessem com que o aprendizado passasse pela experiência corporal.

Com suas descobertas, **Dalcroze** abriu as portas para as inovadoras pedagogias musicais que surgiram na primeira metade do século XX. Ele desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. O grande objetivo de **Dalcroze** era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei”. Para ele, a fusão entre a música e o gesto é essencial e, em sua metodologia, propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente. Diz ele:

“Eu me pego sonhando com uma educação musical na qual o corpo faria ele mesmo o papel de intermediário entre os nossos pensamentos, e se tornaria instrumento direto dos nossos sentimentos.”

E. J. Dalcroze

Na época essa ideia foi desprezada pela sociedade de Genebra e **Dalcroze** resolveu abrir seu próprio estúdio para dar continuidade às suas experiências. Seu trabalho foi reconhecido em uma conferência internacional de educadores musicais em 1905. Nessa ocasião, um grupo de empresários montou para ele uma escola em Hellerau, na Alemanha. Com a 1ª Guerra Mundial ele deixou a Alemanha e voltou à Suíça, onde finalmente suas ideias foram compreendidas e admiradas.

Seu sistema de educação musical é conhecido como “*Rythimique*” (Rítmica), cujo objetivo é criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida, regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física.



Em 1915 foi fundado o **Instituto Émile Jaques-Dalcroze** em Genebra, que continua sendo um importante centro de formação de professores, difundindo as ideias e propostas de seu mestre. Oferece cursos de Rítmica para pais e crianças a partir dos três anos de idade, assim como cursos de Rítmica, Solfejo e Improvisação para adultos; além de Bacharelado em Artes e Pós-Graduação em “Método **Dalcroze**” para instrumentistas, professores de música ou dança, pedagogos e profissionais especializados em psicomotricidade.

O método **Dalcroze** foi implantando no Brasil em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. Atualmente existem vários professores especializados em sua metodologia, entre eles, Iramar Rodrigues, brasileiro naturalizado suíço, que ministra cursos, oficinas e encontros de educação musical no Brasil.

O estudo de sua metodologia também está presente nos conteúdos programáticos e ementas das disciplinas didáticas dos currículos de Licenciatura em Música e de outras áreas, como a Dança, o Teatro e a Educação Física. Em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, foi defendida a primeira tese de doutorado realizada no Brasil sobre a experiência poética da Rítmica de **Dalcroze**.

KODÁLY E A MÚSICA COMO PARTE DA VIDA

"Que a música
pertença a todos."
(Zoltán Kodály)

Compositor, musicólogo e pedagogo, **Zoltán Kodály** nasceu em uma família de músicos amadores. Cantou no coro infantil da catedral, aprendeu a tocar piano, violino e violoncelo. Em 1898, aos 16 anos de idade, começou a compor pequenas



O compositor e educador musical
Zoltán Kodály
(1882-1967)

obras apresentadas em seu percurso escolar. Em Budapeste, inicialmente inclinado às letras, frequentou a Universidade de Filosofia, Línguas e Literatura. Foi aluno da Academia Liszt de Música, graduando-se em Composição em 1904, aos 22 anos. Após ganhar uma bolsa de estudos, viaja para Berlim e Paris, onde tem contato com a obra de Debussy. Em 1907 torna-se professor de teoria musical e composição na Academia de Música de Budapeste.

Entre 1906 e 1908 viajou com Bela Bartók pela Hungria coletando canções folclóricas e infantis. Eles resgataram, entre outros elementos, ritmos e escalas em desuso, que despertaram a atenção. Suas pesquisas resultaram em publicações, consolidando seu nome como etnomusicólogo.

Durante o período de 1910 e 1922, foi diretor assistente da Academia Nacional de Música da Hungria e atuou como crítico musical em uma revista literária chamada "*Nyugat*" e no jornal diário "*Pesti Napló*".

A partir de 1923, aos 40 anos de idade, seus experimentos acabaram por coloca-lo à frente de projetos de ensino musical nas escolas da Hungria. Junto a seus colaboradores, passou a organizar livros e atividades musicais para serem utilizadas nas escolas, a partir do jardim da infância. Seu pensamento filosófico contempla a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. Para ele, as aulas de música devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo que o apreciar e o fazer musical façam parte da vida do cidadão.

“A MÚSICA É UMA MANIFESTAÇÃO DO ESPÍRITO HUMANO, SIMILAR À LÍNGUA FALADA. OS SEUS PRATICANTES DERAM À HUMANIDADE COISAS IMPOSSÍVEIS DE DIZER EM OUTRA LÍNGUA. SE NÃO QUIERMOS QUE ISSO PERMANEÇA UM TESOURO MORTO, DEVEMOS FAZER O POSSÍVEL PARA QUE A MAIORIA DOS POVOS COMPREENDA ESSE IDIOMA.”
(ZOLTÁN KODÁLY)

O educador e sua obra

Em suas propostas, uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de aprendizagem de conteúdos musicais.

Sua abordagem, a qual viria posteriormente a tornar-se conhecida como “**Método Kodály**”, é essencialmente estruturada no uso da voz e o repertório baseado em canções folclóricas. Segundo ele, “a participação ativa no fazer musical é a melhor forma de se conhecer música; o toca-discos e o rádio não são mais do que acessórios”.

Assim, o canto, deve ser introduzido o mais cedo possível e dispensa o uso de instrumentos, pois até os acompanhamentos harmônicos são feitos por vozes. Ele não era contra o aprendizado de um instrumento, porém insistia que o canto deveria preceder ao seu aprendizado:

“Temos que educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ganhar um instrumento depois que ela já sabe cantar. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto”.



Zoltán Kodály com aluna

Kodály desenvolveu 21 livros que integram seu método de educação musical, com exercícios melódicos e rítmicos, incluindo o uso de nome de notas na realização do solfejo melódico, para o sistema *Dó Móvel**, quer dentro ou fora da pauta musical e para a leitura absoluta; o sistema *Manossolfa***, com gestos para representar as alturas musicais e a utilização do sistema de “silabação rítmica”, este último, já existente, instituído por J. Chavé, na França.

Vale salientar que o objetivo do método não é a aprendizagem do conteúdo teórico, mas provocar a experiência musical e desenvolver a capacidade de se cantar com ritmo, fraseado, dinâmica e fluência musical.

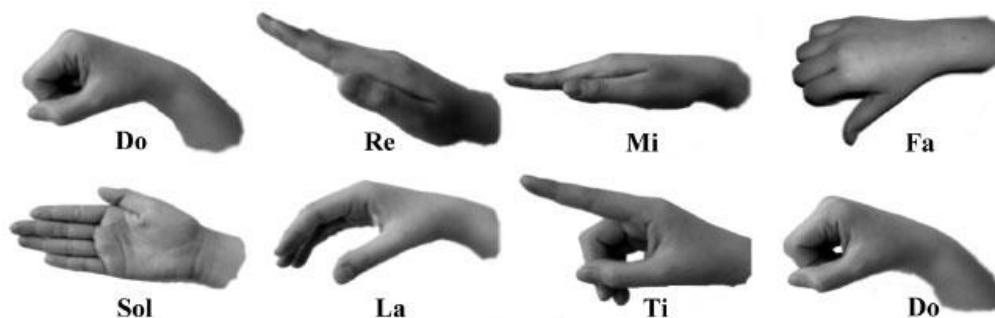
O Método Kodály no Brasil

O **Método Kodály** vigora em seu país desde a década de 1940, inserido no conteúdo escolar dos cursos de I e II Graus. No Brasil, desde 1986, o compositor e educador húngaro Ian Guest (radicado no Brasil), tem divulgado o método por meio de oficinas em vários estados brasileiros.

Em 1993, a educadora Marli Batista Ávila, fundou, em São Paulo, a Sociedade Kodály do Brasil (SKB), filiada à Sociedade Kodály Internacional (*International Kodály Society - IKS*). Uma importante contribuição da SKB foi a tradução para o português do livro *Kodály's Principles in Practice* e a publicação de cadernos de exercícios e material didático destinados principalmente à educação musical infantil. A SKB também oferece cursos de curta duração para educadores brasileiros, por meio do Conservatório Musical Brooklin Paulista, em São Paulo.

* “Dó Móvel” caracteriza-se pela atribuição de uma altura aleatória como “tônica” (centro tonal) para a prática do solfejo melódico. Dessa maneira, as notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si são dados para os graus da escala em qualquer tonalidade maior e sua relativa menor.

** Representação imagética do sistema Manossolfa:



WILLEMS

E A RELAÇÃO ENTRE SONS E NATUREZA HUMANA

**"Crer na música é acreditar
na possível harmonia
entre os homens."**

(Edgar Willems)

Edgar Willems (1890-1978) nasceu na Bélgica. Filho de músico, recebeu aulas de piano e tocou na fanfarra de sua cidade. Desde cedo, manifestou interesse pela música e pela pintura. Quando criança, gostava de fabricar instrumentos musicais e ensinar solfejo aos irmãos mais novos.

Durante anos seu contato com a música se deu, sobretudo, por meio de experiências autoditadas, compondo e improvisando. Anotava seus pensamentos mais íntimos sobre diferentes aspectos da vida e das diferentes artes. Em 1925, aos 35 anos, iniciou seus estudos no Conservatório de Genebra, na Suíça, onde passou a ministrar, a partir de 1928, aulas de Filosofia e Psicologia da Música.

Em 1929 criou o curso de Desenvolvimento Auditivo para Adultos e, mais tarde, outro para crianças a partir de cinco anos. Em 1956 o Conservatório confiou-lhe os cursos de Iniciação e mais tarde o de Pedagogia.



Edgar Willems

A produção de **Willems** é essencialmente pedagógica. Escreveu livros, artigos, textos reflexivos e, entre outros trabalhos, os Cadernos Pedagógicos, os quais trazem em detalhe seus procedimentos didáticos. Além de obras escritas, criou também materiais sonoros, como a flauta de êmbolo, o carrilhão intratonal*, o tubo harmônico** e as famílias de sinos***

O EDUCADOR DEVE IR AOS FUNDAMENTOS, ÀS BASES, NÃO ADIANTA CRESCER EXTERIORMENTE, MAS SOLIDIFICAR AS BASES, MESMO COMO O JARDINEIRO QUE SE PREOCUPA ANTES COM O SOLO E SOMENTE DEPOIS COM AS FLORES.
(EDGAR WILLEMS)

Música e psicologia

Willems buscava compreender a correlação entre som e natureza humana. Sua proposta de educação musical tem como princípios norteadores as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano e a ênfase no trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito. A audição está ligada à sensibilidade afetiva e à inteligência do homem.

Além disso, defende a necessidade do preparo auditivo antes do ensino de um instrumento musical e considera a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, fazendo uma analogia aos elementos constitutivos da música: o ritmo – físico e sensorial; a melodia – afetivo; e a harmonia – mental.

No entanto, para ele, a melodia é o elemento primaz da música, razão pela qual o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes, enquanto que o ritmo e a harmonia são meios eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior. Sobre a melodia, ele afirmaria:

“A melodia é o ato típico da escuta sensível; com ela, entramos no domínio melódico, e é graças a ela que o homem pode cantar sua alegria, suas dores, suas esperanças ou, ainda, simplesmente seu amor pela beleza sonora”.

Seu método de ensino musical segue uma ordem semelhante ao da aquisição da língua materna, sendo acessível a todos. Graças às suas bases ordenadas e “vivas”, assegura o desenvolvimento do ouvido, do sentido rítmico e da musicalidade como um todo.

A MÚSICA É BELEZA, UMA BELEZA ESPECIAL. O ESPLendor
DAS PROPORÇÕES HARMONIOSAS QUE REGEM O UNIVERSO.
(EDGAR WILLEMS)

Willems no Brasil

Com o intuito de divulgar os princípios de sua obra, viajou por vários países, inclusive o Brasil. Em 1963, a convite do compositor alemão Hans Joachin Koellreutter, esteve na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, onde ministrou um curso para jovens professores, tendo retornado em 1971 para novo curso.

Em 1972, convidado pela Faculdade de Educação da Bahia, além de ministrar cursos em Salvador e em São Paulo, assistiu à fundação da Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia (APEMBA), da qual foi sócio honorário. **Willems** esteve ainda no Rio de Janeiro, Niterói, Tatuí, Belo Horizonte, Brasília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Itabuna e Feira de Santana.

No ano de 1968 foi criada a *Fédération Internationale Willems*, cuja função é difundir a obra de seu mestre. Seus membros encontram-se em cerca de trinta países. O representante oficial no Brasil é o IEM – Instituto de Educação Musical, fundado em 1992, em Salvador e dirigido pela educadora Carmen Maria Mettig Rocha.

O método Willens: aprendizado de música semelhante ao da aquisição da língua materna.

As características estruturais e metodológicas, tão bem explicadas por Willems em suas diversas obras, exigem do professor competências específicas, estudo e uma compreensão detalhada das propostas e objetivos, além dos materiais próprios a serem utilizados. Por estas razões, não é comum encontrarmos, no Brasil, pedagogos adeptos desse método em sua forma estrita.

No entanto, o trabalho de Willems nos lega contribuições inquestionáveis e a certeza de que todo educador deve ser um estudioso profundo da natureza humana e da música, de forma que a sua ação se torne completa, interdisciplinar e adequada ao tempo presente.



* **Carrilhão intratonal:** metalofone no qual um tom está dividido em dezoito partes ou mais partes.

** **Tubo harmônico:** tubo de plástico que, ao ser girado pelo aluno, emite os sons iniciais da série harmônica, na proporção da força empregada.

*** **Família de sinos:** jogo de sinos com distâncias intratonais.

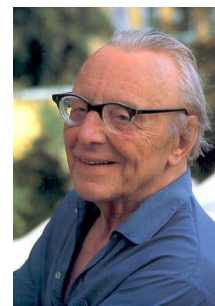
CARL ORFF

E A IMPORTÂNCIA DO "FAZER MUSICAL"



Carl Orff (1895-1982) nasceu na cidade de Munique, Alemanha. Filho de pais músicos, iniciou seus estudos de piano em 1900, sob a orientação de sua mãe. Aprendeu violoncelo e participou da orquestra da escola em que estudava, além de cantar solos no coral da igreja que frequentava. Aos 14 anos teve contato com o mundo dos grandes espetáculos, por meio da ópera. Entre 1912 e 1914 estudou na Academia de Música de Munique.

Suas composições, de início, tiveram como referência as transformações musicais do início do século XX. O contato com a música de Gustav Mahler, Claude Debussy, as combinações de som e ruído, a enarmonia dos futuristas e a proposta atonal de Arnold Schönberg proporcionaram-lhe a perspectiva de um novo universo musical. Em 1916 assumiu, por um ano, a função de Mestre Capela na Orquestra de Câmara de Munique e, de 1918 a 1919 foi Mestre Capela no Teatro Nacional de Mannheim e no Teatro da Corte do Grão Duque de Darmstadt.



Compositor e educador alemão
Carl Orff

Carl Orff desenvolveu um estilo de composição baseado em experimentos criativos. Fez obras para coro e instrumentos, para voz e piano e produziu ainda peças para coro a capella e para coro falado. No percurso de sua produção artística, aprimora uma nova concepção de palavra, movimento e som, em que o último deixa de ser o elemento dominante para estar a serviço da cena e da palavra.

Em 1924, Orff e Dorothee Gunther, professor de ginástica, artista gráfico e autor, fundaram a “Guntherschule”, uma escola para o ensino da ginástica rítmica e da dança. Nela, ambos atuavam dando aulas de música e dança para professores de educação física, desenvolvendo uma proposta criativa de integração entre música e movimento, cujos princípios norteadores eram baseados no Método Dalcroze.

Com a ajuda de um amigo, Carl Maendler, **Carl Orff** construiu uma série de instrumentos de percussão que eram utilizados na escola (hoje conhecidos como “Instrumental Orff”). Foi nesta ocasião em que surgiram os instrumentos de plaquetas: xilofones, metalofones e jogos de sinos. Por ocasião da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a escola foi destruída.

Em 1937 estreia sua cantata cênica “*Carmina Burana*”, momento crucial de sua carreira. Segundo Orff, ele passa a desaprovar seus trabalhos anteriores e a considerar esta cantata como o fundamento das produções que se seguiriam. Assista ao vídeo indicado no link abaixo com um dos trechos mais conhecidos da cantata.

<https://youtu.be/hAFn2J6FEbI>

A abordagem pedagógica de Orff

Ao término da guerra **Orff** retomou seu trabalho e resolveu desenvolver, com a ajuda de Gunild Keetman, também professor de música, práticas musicais para atuar diretamente com as crianças pequenas. Os instrumentos foram reconstruídos por Klauss Becker e o “Studio 49” foi criado, o qual ainda hoje fabrica instrumentos Orff.

Sua tônica era a de que nada substitui a experiência e a prática, o “fazer musical”. A partir desta ideia, desenvolveu o conceito de “música elementar”, ou seja, música que oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Experiências estas que valerão na vida adulta. Segundo **Orff**, essa “música elementar” é “uma espécie de húmus para o espírito”.

A primeira edição da “Obra Escolar” (Orff-Schulwerk) surgiu em 1930 e constituía-se em um volume com exercícios rítmico-melódicos para flauta doce e instrumentos de percussão e de plaquetas.

No entanto, entre 1950 e 1954 surgiram os cinco volumes que compõem o cerne do material pedagógico da “Obra Escolar”. No decorrer dos volumes, **Orff** busca contemplar a linguagem, o canto e a prática instrumental, de forma gradativa e de acordo com o universo infantil.

Seu trabalho com as crianças baseava-se em atividades lúdicas: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar, percutir objetos, além de investir no movimento corporal, pois segundo ele, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia.



Orff com crianças: para ele, experiência e prática eram fundamentais no ensino musical

A improvisação é introduzida logo no início do processo de educação musical de forma orientada e controlada – os alunos utilizam-se criativamente de elementos já vivenciados: a fala, movimentos corporais, canto, manuseio de instrumentos melódicos ou percussivos.

O “Instrumental Orff”

O conjunto de instrumentos musicais, reconhecido como “*Orff-Instrumentarium*” (Instrumental Orff), são instrumentos para a utilização em sala de aula. São projetados e adaptados para que as crianças consigam manuseá-los.

Composto por flautas doces, xilofones e metalofones, tambores, pratos, platinelas, triângulos, castanholas, pandeiros, maracas e outros instrumentos pequenos de percussão.



O Studio 49 é o fabricante original do Instrumental Orff. Aqui no Brasil temos, entre outros fabricantes, a Jog Vibratom.

Orff no Brasil

Os primeiros impulsos para a introdução da proposta de Carll Orff no Brasil aconteceram em 1963, por meio de cursos ministrados por Hermann Regner, educador musical e compositor, em Teresópolis e nas cidades de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Durante os anos de 1960 e 1970, muitos estudantes e professores de música brasileiros realizaram estudos no Instituto Orff, em Salzburg e aplicaram em seus espaços de atuação, os conhecimentos adquiridos.

Desde 1988, o Colégio Santo Américo, em São Paulo, vem promovendo cursos para divulgar as ideias e o material da “Obra Escolar”, do original “*Orff-Schulwerk*”.

Em 2004, foi fundada a **Associação Orff Brasil (Abraorff)**, sob a orientação da Fundação Carl Orff de Munique, por meio da professora Verena Maschat, membro do Instituto Orff, de Salzburg, com o propósito de oportunizar o conhecimento e divulgar as ideias pedagógicas de **Carl Orff**, por meio de cursos e encontros mensais.

KOELLREUTTER

E A MÚSICA COMO ESTÍMULO À REFLEXÃO

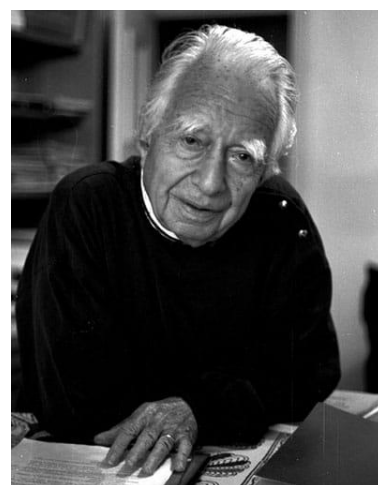


Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) nasceu em Freiburg, Alemanha. Sua paixão pela música surgiu quando, aluno rebelde, com notas ruins na escola, foi proibido de sair às ruas. Ele conta:

"Não podia brincar, nem conversar com ninguém... só podia estudar. Tinha apenas 12 anos [...] enquanto brincava com as coisas dos armários, descobri uma flauta militar, vertical, como flauta doce - um instrumento austríaco... [...] Quando saí da 'prisão' resolvi que ia ser músico".

Entre 1934 e 1936, estudou composição na Academia Superior de Música de Berlim e flauta no Conservatório de Música de Genebra, na Suíça. Ainda jovem, conquistou a admiração e o respeito como flautista de concerto.

Em 1937, ao ficar noivo de uma moça judia, desagradou sua família, que simpatizava com o nazismo e o denunciou à Gestapo, polícia secreta da Alemanha nazista. Por isso ele exilou-se no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, onde conheceu amigos como Heitor Villa-Lobos e Mário de Andrade. Em 1938 tornou-se professor do Conservatório Brasileiro de Música.



Hans Joachim Koellreutter

Em 1939, organizou, ao lado de jovens compositores, intérpretes, musicólogos e professores, o movimento "Música Viva", cujas propostas eram cultivar a música contemporânea de todas as tendências, considerada como expressão da época;

promover uma educação musical ampla, revendo conceitos e posições doutrinárias e lutar pela liberdade e pela criação de novas formas na música brasileira.

Em 1940 ajudou a fundar a Orquestra Sinfônica Brasileira, onde foi o primeiro flautista. Naturalizou-se brasileiro em 1948. Na década de 1950 atuou como professor nos “Cursos Internacionais de Férias de Teresópolis”, Rio de Janeiro, nos “Seminários de Música da Pró-Arte” em São Paulo e nos “Seminários Internacionais de Música”, em Salvador. Destas experiências pedagógicas surgiram propostas de oficinas de música, ligadas à experimentação e criação musical.

Em 1962 regressou à Alemanha e, logo em seguida, viajou para a Índia e Japão, dedicando-se por treze anos ao estudo da música oriental. De volta ao Brasil em 1975, atuou como diretor do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, em São Paulo e foi professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

Em 1985 fundou o “Centro de Pesquisa em Música Contemporânea”, da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atuou como diretor e professor de Estética, Análise, Composição Musical e Pedagogia.

O objetivo da Educação Musical

Como artista e educador, **Koellreutter** jamais considerou a educação musical apenas um meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem privilegia a importância da música na vida humana; para ele a música é um instrumento de educação.

Ele explica (1998):

“Aquele tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como por exemplo, as faculdades de percepção, comunicação, concentração, autodisciplina, trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade, da memória e, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical”.

Proposta Pedagógica

Koellreutter é sem dúvida um dos grandes nomes da educação musical brasileira, tendo influenciado e congregado um grande número de alunos-professores à sua volta. Ele sempre incentivou a capacidade inventiva de seus alunos, ensinando-os a “duvidar de tudo”, a ampliar seu leque de escuta, a improvisar e a criar. Ele dizia:

“Não acredite em nada que o professor diz; não acredite em nada do que você lê; não acredite em nada do que você pensa; em outras palavras, questione sempre”.



Hans Joachim Koellreutter:
O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical

Em suas aulas a participação ativa, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica e o questionamento eram inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Ele era contra uma postura didática tradicional que se limitava a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos. Propôs o ensino que chamou de “pré-figurativo” (1997):

“O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. O ensino pré-figurativo orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista. Um sistema educacional em que não se “educa”, no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e “orienta” através do diálogo e do debate”.

Koellreutter acreditava que num ambiente de experimentação e diálogo, o aluno desenvolve-se de maneira integral e segura. Ele afirmava (1987):

“Não há coisa errada em música, a não ser aquilo que não se pode executar; errado é sempre relativo a alguma coisa; o errado absoluto em música não existe”.

Mas ele adverte:

“Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro e, a partir daí, trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar, etc. O resto é vale-tudismo!”

Outro ponto relevante de sua proposta pedagógica diz respeito à importância do professor despertar no aluno o desejo pelo saber, criando condições para desenvolver seu espírito criador. Ele disse (1997):

“A melhor hora para apresentar um conceito ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é sempre o debate, e nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções”.

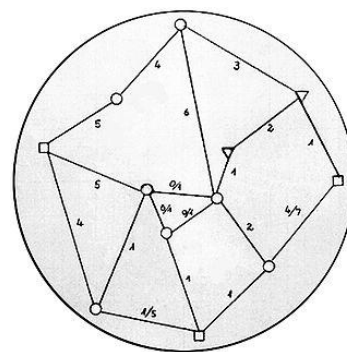
Jogos de Improvisação

Koelreutter desenvolveu 28 jogos, que chamou de “Modelos de Improvisação”. Trata-se de jogos criativos que propõem a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se também em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical. Ele explica (1987):

“O centro da aula é a improvisação. 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 pausa e silêncio. O professor só explica quando o aluno pergunta, e o aluno é motivado a perguntar através das improvisações. Atualmente são 28 modos de improvisação, e que contêm os meios expressivos de música, desde a Idade Média até os nossos dias”.

O Diagrama K (Wu-li) - Planimetria e Metapadrão

Criado em 1990, trata-se de uma música experimental centrada na atuação do artista. Não é uma obra musical, mas um ensaio, no qual o artista ordena sua música de maneira a relacioná-la com a estética relativista e imprecisa proposta por **Koellreutter**. É uma projeção gráfica das partes significativas do trecho musical a ser criado e reforça a ideia de se fugir às regras estabelecidas pela academia, restando ao artista a opção da interpretação e o estudo pessoal de suas próprias referências.



Veja duas interpretações baseadas na proposta do Diagrama K:

<https://www.youtube.com/watch?v=sfhGrFPYsh8>

<https://www.youtube.com/watch?v=p2uV7gESPac>

Livros Publicados

Koellreutter não criou um método de ensino musical, ao contrário, ele afirmava:

“Meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além”.

No entanto, escreveu alguns livros: “Harmonia Funcional”, “Terminologia de uma Nova Estética da Música”, “À Procura de um Mundo se Visávis”, “Nocturnos” e “Estética”.

A educadora Teca Alencar de Brito, educadora musical, aluna e amiga pessoal de **Koellreutter**, publicou as obras:

“Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical” (2001)

“Hans-Joachim Koellreutter: Ideias de Mundo, de Música e Educação” (2015)

E hoje, suas propostas são divulgadas e utilizadas?

Levando-se em conta as dimensões de nosso país, pode-se dizer que é pequeno o âmbito de alcance de suas propostas pedagógicas, tanto em escolas de música e conservatórios quanto na educação geral. Não se diminua, no entanto, a importância de seu legado.

Em 2006, Margarita Schack, viúva de **Koellreutter**, doou à Universidade de São João del-Rei (UFSJ) o acervo (partituras, manuscritos, correspondências, recortes de jornais e revistas, materiais fonográficos e objetos pessoais, entre outros), que daria surgimento à **Fundação Koellreutter**.

<http://www.ufsj.edu.br/koellreutter/koellreutter.php>

MURRAY SCHAFER

OS "SONS DO MUNDO" E A CONSCIENTIZAÇÃO SONORA



Raymond Murray Schafer nasceu em 1933, no Canadá. Quando criança estudou piano com a mãe e na adolescência ingressou no Royal Conservatory of Music, onde teve aulas de piano e cravo. Não chegou a completar seus estudos. Em 1956 mudou-se para a Alemanha e depois para a Inglaterra, onde estudou composição. Em 1962 voltou ao Canadá e trabalhou no Centro de Música Canadense. Em 1964 mudou-se para a costa oeste, iniciando um período de intenso de pesquisa, docência e criação, na Universidade de Simon Fraser, onde ficou por cerca de dez anos. Dessa época datam os primeiros livros sobre educação musical.

Depois destes anos dedicados à vida universitária, **Schafer** resolveu se afastar e, após demitir-se de Simon Fraser, passou os dez anos seguintes em uma fazenda que comprara em Ontário, construindo sua própria casa. O novo ambiente, em que os sons naturais prevaleciam sobre os urbanos, influenciou, não apenas sua pesquisa acadêmica, mas suas ideias acerca de educação musical, composição e o que ele chamou de paisagem sonora*.

Schafer passou a se dedicar apenas ocasionalmente ao ensino, ministrando cursos de curta duração em diversas partes do mundo, como professor convidado, porém seguiu como compositor de várias obras para orquestra, quarteto de cordas e canto coral.

Assista nos links abaixo duas de suas obras como compositor:

<https://www.youtube.com/watch?v=HtTWkxgStKE>

<https://www.youtube.com/watch?v=f3wRZLNoEfQ>

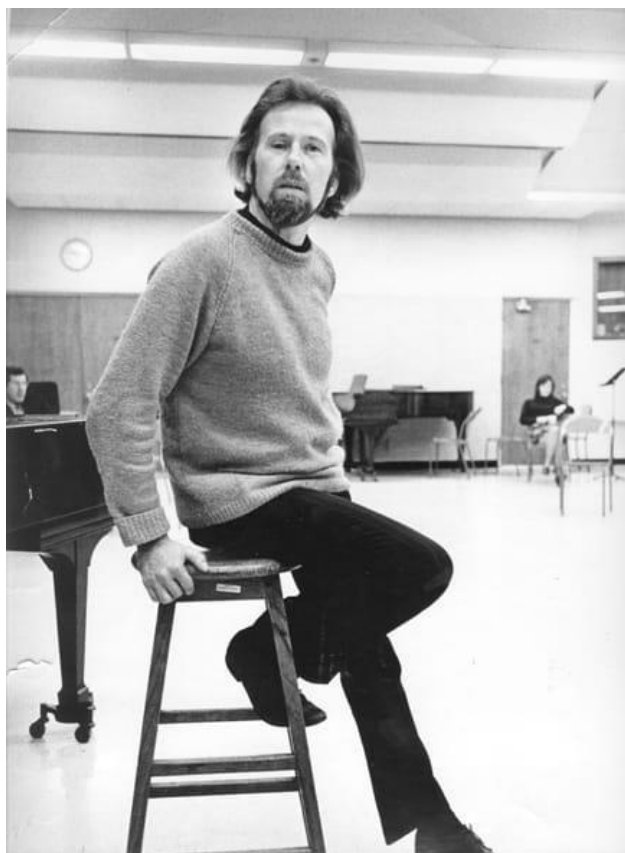
Proposta Pedagógica

Schafer acredita que a qualidade da audição é o centro de uma boa educação musical. Para ele é fundamental a relação equilibrada entre o homem, o ambiente e as diversas possibilidades criativas do fazer musical, dando pouca importância ao ensino de teoria da música. Ele é, por essa razão, considerado um “compositor/educador polêmico” por compositores ou educadores musicais mais conservadores.

Suas atividades sonoro-musicais podem ser executadas dentro ou fora da sala de aula, quer como práticas incluídas dentro do currículo específico de música, quer como atividades extraclasse, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase em sons do ambiente. Ele não busca o ensino sistemático de música, ao contrário, busca uma conscientização sonora que pode contribuir para a qualidade da vida no planeta.

Schafer também acredita na importância do fazer musical criativo e em uma aula de música em que o aluno tenha espaço para expressar-se por meio dos sons e organizá-los como “sua” música. Neste contexto, fica evidente a importância da improvisação, buscando atingir a expressividade pessoal. Ele afirma que:

“Na aula de música deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual; porém currículos organizados previamente não concedem a oportunidade para isso, pelo fato de seu objetivo ser o treinamento de virtuosos, e, nesse caso, geralmente falha. O principal objetivo de meu trabalho tem sido o fazer musical criativo, e embora seja distinto das principais vertentes da educação, concentrada sobretudo, no aperfeiçoamento das habilidades de execução de jovens músicos, nenhuma dessas atividades pode ser considerada substituta da outra. O que me interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor.”



Murray Schafer na sala de ensaios da
Universidade de Toronto, 1982.
(Imagem: Canadian Music Centre)

Ele fundamenta seu trabalho em objetivos claros e bem definidos, buscando que seus alunos sejam capazes de ouvir mais e melhor, de criar mais e melhor e de superar a dicotomia que a escola moderna estabeleceu para as linguagens artísticas. Ele explica:

“Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos:

- 1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas;*
- 2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente e tratar a paisagem sonora do mundo como uma grande composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade;*
- 3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.”*

Assim, pode-se dizer que suas propostas pedagógicas são caracterizadas pela não linearidade, ou seja, a qualquer tempo é possível aplicá-las, reaplicá-las ou transformá-las, levando-se em consideração as necessidades, capacidades e interesses do grupo com o qual se trabalha, a fim de se atender a objetivos específicos.

“Meu método de educação musical é não linear. Os exercícios que se seguem não vão como ABCDEFG... todavia, acredito que eles constituem um alfabeto. A técnica é a de mosaico – uma pedra aqui, uma pedra ali – num modelo em constante expansão. Alguns exercícios são relacionados ao aperfeiçoamento técnico; outros à exploração criativa de sons.”



Murray Schafer em cena do curta Listen (David New, 2009) sobre o educador.

Schafer também propõe a superação acerca de possíveis rótulos e preconceitos sobre o que vem a ser música de boa qualidade, música adequada para as salas de aula ou música adequada para determinados grupos de pessoas:

“Temos uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupo de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação. Imagino frequentemente se seria possível dissociar a música dos seres humanos e apreciá-la assepticamente em sua forma pura. Não creio que seja inteiramente possível. Mas acho que às vezes é necessário experimentar e ver por esse lado os nossos gostos musicais e desenvolvê-los para muda-los. Em outras palavras, deixem a música falar por si mesma, não por associações. Eu nunca seria tão cego e preconceituoso a ponto de me recusar a ouvir a parada de sucessos; vocês também não seriam a ponto de recusar-se a ouvir música d câmara. Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas.”

Limpeza de Ouvidos

Schafer criou um curso em sua estada da Universidade Simon Fraser chamado Limpeza de Ouvidos. Neste curso, ele abordou exercícios para a atenção minuciosa aos sons ouvidos em uma determinada paisagem sonora, classificando-os e selecionando-os e, a partir deles, os alunos criavam possibilidades musicais, improvisando ou compondo, quer imitando-os ou recriando-os. Por meios destes exercícios os alunos eram chamados à consciência de alturas, timbres, intensidades, durações, ritmos, texturas, formas, bem como da importância do silêncio.

Era possível trabalhar com ou sem grafia, a qual era utilizada de maneira não convencional:

“À medida que as tarefas se tornam mais elaboradas, chega o momento em que a escrita se torna inevitável, e então deixo que desenvolvam a sua própria, utilizando os meios que quiserem”.

Por uma Educação Sonora

Suas propostas seriam mais bem classificadas como propostas de educação sonora, ao invés de propostas de educação musical, uma vez que seu foco é essencialmente a qualidade da escuta, seja ela musical ou não.

Poderíamos dizer que o que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino de música por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação *homem x paisagem sonora**.

Para ele, qualquer coisa que soe, pode transformar-se em música, e, dessa maneira, o simples bater de um martelo ou o tilintar de talheres durante um jantar podem ser música, isto é, se os sons forem organizados e intencionalmente utilizados. “A intenção faz a diferença”, explica **Schafer**.



Schafer regendo
(Imagem: Canadian Music Centre)

Assim, até os ruídos considerados indesejáveis, podem transformar-se em música ou em parte de uma obra musical. **Schafer** adverte, porém que devido à grande quantidade de ruídos que ouvimos durante todo o nosso dia, passamos automaticamente a não percebê-los mais, porém se atentos nos daremos conta que o “silêncio é ilusório; procure encontra-lo.”

Schafer lança seus alunos no universo sonoro de uma maneira nova, não esperada e convida-os a fazer música de maneira crítica e reflexiva. Ele afirma:

“Venho discutindo a educação dirigida à experiência e à descoberta. [...] Em um trabalho criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe e juntos trabalham inteiramente os problemas. [...] É suficiente mencionar aqui que ao fazer “música” com folhas de papel, inventar nossa própria linguagem onomatopaica, colecionar sons em casa e nas ruas, improvisar em grupos pequenos, e ao elaborar todas as outras atividades, não fizemos nada que qualquer outra pessoa não possa também fazer, desde que tenha os ouvidos abertos. Essa foi a única habilidade exigida”.

Schafer no Brasil

Sua primeira visita ao Brasil foi em 1990, ocasião em que ministrou dois cursos, um no Rio de Janeiro e outro em São Paulo, ambos patrocinados pela Fundação Vitae. Em 1992, ele voltou, dessa vez ministrando cursos no Rio de Janeiro, em São Paulo, Londrina e Porto Alegre. Retornou ainda em 1998, em 2004 para o XIV Encontro Internacional do Foro Latino-americano de Educação Musical (Fladem) e em 2011 para o lançamento do livro Educação Sonora, tendo participado de encontros e workshops.

Livros publicados em português

- O Ouvido Pensante (UNESP, 2013, 2ª ed.)
- A Afinação do Mundo (UNESP, 2001)
- Educação Sonora (Melhoramentos, 2011)

**Paisagem sonora – do inglês “soundscape”, é composta pelos sons que compõem um determinado ambiente, sejam estes sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica.*

SWANWICK

E A PLURALIDADE DO DISCURSO MUSICAL

**“A música sem
qualidades estéticas é
como um fogo sem calor.”**

(Keith Swanwick)

Keith Swanwick (1931), pesquisador e educador musical inglês, estudou trombone, piano, órgão, composição e regência em um dos mais aclamados conservatórios do mundo, o Royal Academy of Music. Tem vasta experiência como regente, organista e músico de orquestra.

Foi editor do *British Journal of Music Education*, com John Paynter; o primeiro presidente da *British National Association for Education in the Arts*; chefe do *Music Education Council* (Inglaterra); professor visitante na Universidade de Washington e professor conselheiro no Instituto de Educação (Hong Kong).

Participou de diversos encontros internacionais de música, ministrando cursos e palestras na Nova Zelândia, Austrália, Finlândia, Suécia, Noruega, Holanda, Espanha, Canadá, Singapura, Portugal, Estados Unidos e Brasil.



Keith Swanwick

Reflexões acerca do valor da música

Swanwick defende que é essencial uma reflexão para o significado da música, sobre sua natureza e o valor da experiência musical. Ele adverte que “falar sobre música como se ela fosse uma coisa simples e única é correr o risco de subestimar sua força potencial e infinita variedade”.

Segundo ele, a música pode ser definida a partir de três condições interligadas, sendo cada uma isoladamente, insuficiente: a seleção de sons, a relação entre os sons e a intenção de que os sons se tornem música, ou seja, o material sonoro carregado de sentido, gerando uma resposta estética, a qual alimenta nossa imaginação.

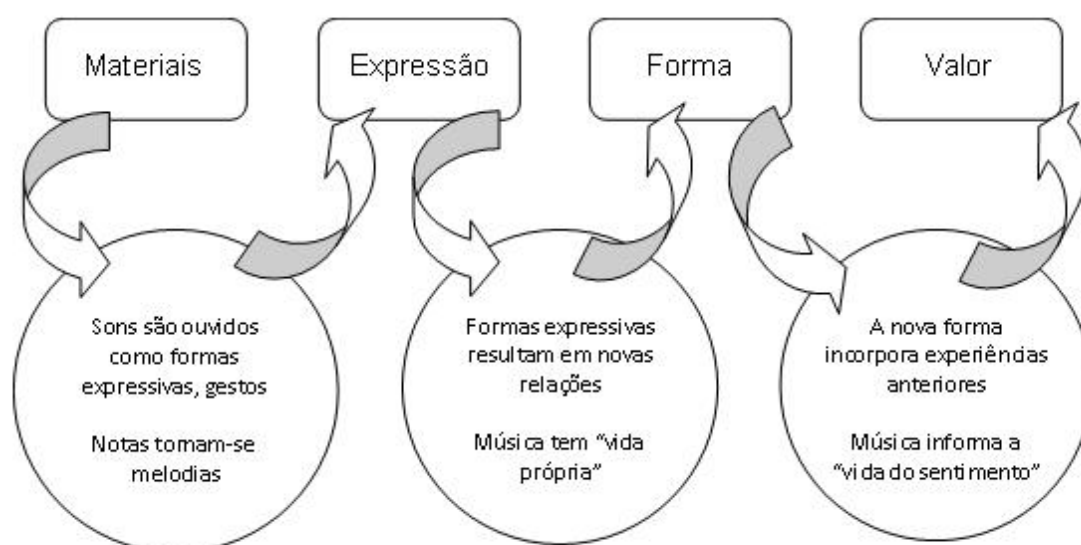
Em seus estudos e reflexões, **Swanwick** aborda que a música, em sua forma simbólica, representa um discurso, imbuído de significados, promovendo sensações e sentimentos. Nesta perspectiva, ele usa o termo “metáfora” para exprimir um processo que é dinâmico e que está subjacente a todo o tipo de discurso. Ele explica:

“A palavra ‘metáfora’ é, naturalmente, originada do grego antigo: ‘meta’ indica tempo, lugar ou direção, enquanto ‘phéro’ significa levar. ‘Metaphorá’, então, literalmente significa transporte de um lugar para outro”.

Partindo desta reflexão, ele sustenta que o processo metafórico musical acontece em três níveis cumulativos:

- Notas são ouvidas como melodias: escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isoladamente;
- Melodias são escutadas juntas, gerando novas relações e a música “parece” ter vida por si própria;
- A música informa a “vida do sentimento”, despertando o forte sentido de significância.

O esquema abaixo ajuda a compreender melhor o processo metafórico musical proposto por **Swanwick**:



Princípios da Educação Musical

Para **Keith Swanwick** uma visão de música como uma forma de discurso impregnada de metáfora tem consequências para a educação musical. Ele afirma:

“O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora.”

Ele propõe dois modelos de ação para o ensino de música: a “Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical” e o “Modelo Compreensivo da Experiência Musical”, denominado C(L)A(S)P.

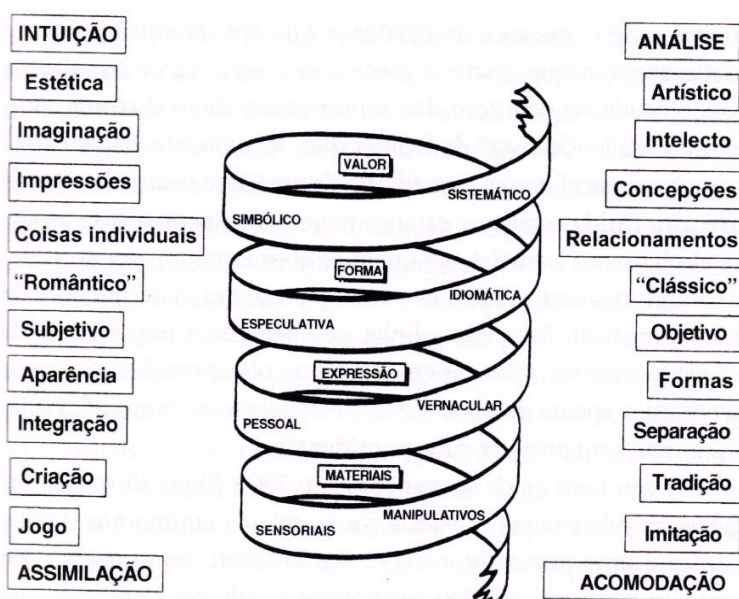
Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical

Esta teoria dialoga com os pressupostos teóricos da teoria construtivista lançada por Jean Piaget, que procura apresentar as diversas fases de construção do conhecimento. **Swanwick** elabora a espiral de desenvolvimento articulando atividades musicais e as suas influências no processo de aprendizagem da música, o qual deve respeitar o estágio em que cada aluno se encontra e propor atividades que lhes propiciem experiências musicais.

A aquisição de um novo conhecimento acontece quando ocorre o “desequilíbrio” quanto à conceituação de algo já conhecido. A partir de então, ocorre o processo de assimilação. Quando este novo conhecimento é interiorizado e passa a fazer parte do sujeito, ocorre a acomodação do conhecimento musical. Este sujeito que assimila, acomoda, adapta, readapta, integra a si novos conhecimentos.

Sua abordagem procura alcançar as várias facetas que envolvem o processo de aprendizagem musical.

A figura ao lado possibilita a visualização não apenas das etapas de desenvolvimento musical, mas também um movimento que ocorre da esquerda para a direita e que se repete em quatro níveis, correspondentes às voltas da espiral.



Modelo Compreensivo da Experiência Musical – C(L)A(S)P

Este modelo propõe cinco parâmetros de atividades musicais que devem abarcar a educação musical:

C= *Composition* (composição);

L = *Literature Studies* (literatura sobre música);

A = *Appreciation* (apreciação);

S = *Skill Aquisition* (conhecimentos e habilidades sobre música);

P = *Performance* (execução).

O modelo sugere que o professor deve trabalhar os parâmetros de forma equilibrada e integrada, no entanto, as atividades de *Composition*, *Appreciation* e *Performance* (CAP), desempenham papel primordial na educação musical, pois constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, enquanto os outros dois, *Literature* e *Skill*, desempenham papel de suporte. Assim, o modelo busca enfatizar o que é fundamental e o que é periférico, propondo uma hierarquia de valores e objetivos.

Vale lembrar que a composição inclui todas as formas de invenção musical, desta forma, a improvisação também é compreendida como “composição” no modelo proposto por **Swanwick**.

Ao professor atento, cabe propor atividades que possibilitem equilíbrio e interligação entre as propostas do CLASP. Isto não quer dizer que os cinco parâmetros do modelo devam estar presentes em todas as aulas, mas que o professor não elabore seu planejamento de forma desproporcional, lembrando que uma educação musical abrangente, propicia maior engajamento com a música.

Livros publicados no Brasil

“Ensinando Música Musicalmente”, 2003

“Música, Mente e Educação”, 2014

O Modelo CLASP no Brasil

Keith Swanwick esteve no Brasil cerca de 15 vezes, a última delas em novembro de 2010. Seu modelo CLASP é parte integrante de currículos de cursos de Licenciatura em Música e em cursos livres, como oficinas, palestras e workshops. No entanto, levando-se em conta as dimensões de nosso país, pode-se dizer que é ainda é pequeno o âmbito de alcance de suas propostas pedagógicas.

EDUCADORES MUSICAIS

UMA REFLEXÃO COMPARATIVA

DE SUAS ABORDAGENS



De maneira geral, pode-se dizer que o século XX foi marcado por mudanças que tiveram impacto significativo em vários aspectos da vida humana, quer no campo intelectual, social, artístico e também educacional. Com o crescimento acelerado das cidades e da indústria moderna, houve o reforço do coletivismo e o ensino focado nas massas.

Os *métodos ativos* – alguns dos quais abordados em nossos artigos – que surgiram durante o século XX apontam para a preocupação em contribuir para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso à linguagem musical de maneira eficaz e ao mesmo tempo, prazerosa.

Ressalta-se, no entanto, que embora chamados *métodos ativos*, nem todos são, na verdade, metodologias de educação musical, mas propostas e abordagens que facilitam e democratizam o aprendizado musical.

Nota-se que todas as abordagens aqui expostas, embora diferentes, descartam a aproximação do educando com a música priorizando a técnica ou a teoria, ao contrário, esta se dá pela vivência e experiência pessoal de cada aluno.

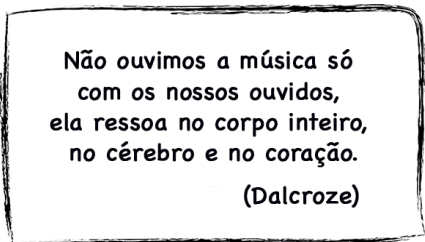

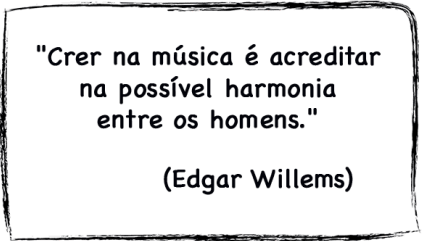



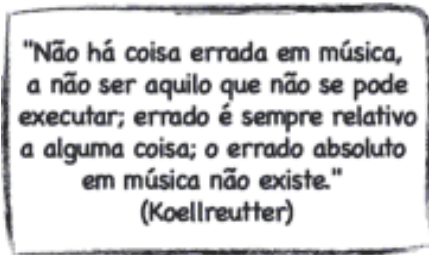
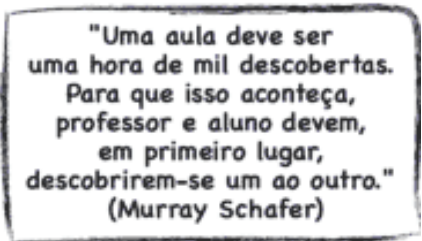
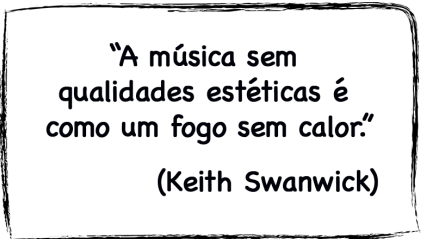
Opera - Paris, cerca de 1930.

Pode-se afirmar também que, em cada uma destas pedagogias, há a valorização de um determinado aspecto em detrimento de outro, isto é, para alguns educadores, como Dalcroze e Orff, o corpo tem papel mais relevante no ensino musical, enquanto que, para outros, como Kodály e Willems, a prática do canto é mais relevante que a prática instrumental e, ainda, para outros, como Koellreutter e Schafer, a escuta ativa e a improvisação são o centro da educação musical. Da mesma forma, nota-se significativa diferença com relação ao repertório e material utilizado, como por exemplo, canções folclóricas, repertório tradicional europeu, repertório contemporâneo, novos sons (ruídos e sons antes considerados como “não musicais”), novas formas, texturas e possibilidades de uma “nova música”.

Já o educador Keith Swanwick propõe um modelo de educação musical (*CLASP*)* que abarcaria as propostas destes e outros educadores, uma vez que seu modelo propõe, dentre atividades periféricas, atividades de composição, escuta e execução, elencados em uma hierarquia de valores e objetivos.

A seguir, um quadro resumo com as principais características de cada abordagem pedagógica:

EDUCADOR	ESSÊNCIA METODOLÓGICA	RECURSOS UTILIZADOS	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
Jaques-Dalcroze 	Busca desenvolver a escuta e a integração entre música e movimento	Corpo, voz e piano	Exercícios corporais e vocais
Kodaly 	Busca desenvolver a prática do canto coletivo e habilidades de percepção auditiva	Voz	Canto, solfejo rítmico e melódico
Willems 	Busca desenvolver a acuidade auditiva e o canto coletivo	Voz, sinos e instrumentos de plaquetas	Exercícios corporais, de solfejo rítmico e melódico, exercícios com sinos e instrumentos e plaquetas
Carl Orff 	Busca desenvolver a expressão, a criatividade e a musicalidade como um todo	Instrumentos de plaquetas, de percussão e a voz	Tocar e improvisar em grupo, criando frases, ostinatos, perguntas e respostas ou inventando rimas

EDUCADOR	ESSÊNCIA METODOLÓGICA	RECURSOS UTILIZADOS	EXEMPLOS DE ATIVIDADES
Koellreutter 	Busca desenvolver o fazer musical criativo e reflexivo	Qualquer estímulo ou material sonoro pode ser utilizado	Jogos de improvisação
Murray Schafer 	Busca refinar a capacidade de escuta e desenvolver o fazer musical criativo a partir de sons do ambiente.	Qualquer estímulo ou material sonoro pode ser utilizado	Jogos de improvisação, atividades criativas utilizando materiais convencionais ou não
Swanwick 	Busca desenvolver a capacidade de ouvir ativamente, tocar e criar (compor ou improvisar)	Corpo, voz, instrumentos musicais convencionais ou não.	Qualquer atividade musical que trabalhe de maneira equilibrada os pilares de sua abordagem: a escuta, a criação e a execução.

VIOLETA GAINZA

A IMPORTÂNCIA DA IMPROVISACÃO

NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL



Violeta Gainza nasceu em 1929, na Argentina. Pianista e educadora musical, fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical - FLADEM, é autora de mais de quarenta obras sobre Pedagogia da Música, Didática do Piano e do Violão, Conjuntos Vocais Infantis e Juvenis, Improvisação e Musicoterapia.

A improvisação na aula de música

Segundo **Violeta Gainza**, a improvisação é uma forma de jogo-atividade-exercício que permite a vivência e interiorização de elementos musicais para posterior expressão. Aprende-se, pois, a improvisar, improvisando. Trata-se de um processo construtivo. Este “jogo” pode ser compreendido sob três aspectos:

- Objetivos da improvisação (para quê se joga);
- Estímulos ou Materiais para a improvisação (com o quê se joga);
- Técnicas de improvisação (como se joga).

A improvisação pode ser livre ou dirigida e trabalha com distintos graus de intenção ou de consciência. O resultado pode, por isso, nem sempre ser coerentemente estruturado, porém sempre estará presente um ato expressivo de comunicação, utilizando dois canais de aprendizagem ao mesmo tempo – razão e intuição. **Gainza** faz uma comparação entre a educação musical e a educação em outras áreas:

“Não posso conceber uma educação musical e muito menos uma iniciação musical sem livre expressão. Por que haveria de ser a música diferente das outras artes, das outras linguagens? Não é fato que uma criança aprende a falar para poder expressar-se e pedir o que deseja, aprende a caminhar para mover-se à vontade pelo espaço e usa os lápis de cor para se entreter desenhando, rabiscando, inventando formas?”

O trabalho de improvisação abre espaço para o diálogo musical de forma expressiva e criativa; improvisar é, pois, inventar, é lançar-se na aventura do risco e da descoberta.

Objetivos da Improvisação (para quê se joga)

O jogo da improvisação permite ao aluno projetar e absorver ideias e elementos musicais que se transformam e amadurecem. Seus objetivos gerais são promover a descarga do aluno ao atuar, manipular, criar e recriar com os sons e incorporar sensações, experiências, conhecimentos, técnica, criatividade e sensibilidade.

É, pois, no exercício da improvisação que o aluno constrói suas ideias musicais, sem compromissos ou prévias exigências, expressando-se sem a preocupação de errar, deixando fluir sua imaginação e espontaneidade. Trata-se de uma experiência rica, na qual, além de apreender e internalizar conceitos musicais exercita o contato inter-humano, tornando-se mais sensível.



Buenos Aires, 20 de fevereiro de 2015.
Encontro com Violeta Gainza na "Huella argentina"

Estímulos ou Materiais para a Improvisação (com o quê se joga)

O exercício da improvisação não está restrito a nenhum estilo musical em particular. Sua finalidade consiste em responder de maneira funcional a necessidades inerentes ao processo de aprendizado musical. Cabe ao professor identificar as necessidades de seus alunos, para que possa escolher adequadamente quais estímulos ou materiais irá utilizar.

Assim, uma proposta de improvisação pode ser desencadeada por estímulos de natureza musical – o som, o ritmo, a melodia, a forma, entre outros; extramusical, como a natureza, as cores, os objetos, instrumentos musicais; ou ainda regida por sentimentos, ideias, imagens e sensações. Não é necessário que se tenha estudado música ou que se tenha o domínio da técnica de um instrumento para poder improvisar com a voz, com o corpo, com um objeto sonoro ou com um instrumento musical.

Numa improvisação individual se fala sozinho. O indivíduo se auto-estimula na criação das ideias musicais que aos poucos vão surgindo. Em uma improvisação em duplas ou grupos, os participantes são instigados a ouvirem-se uns aos outros, o que pode ajudar na elaboração de uma improvisação mais ordenada ou coerente, podendo haver uma comunicação entre os improvisadores. Gainza explica:

“A improvisação musical é uma atividade projetiva que pode definir-se como toda execução instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo “improvisação” designa tanto a atividade como seu produto.”

Técnicas de Improvisação (como se joga)

A improvisação pode ser livre ou dirigida. Na primeira, o aluno expressa suas ideias musicais de maneira livre, transportando os sons e a música para seu mundo; na segunda, os objetivos, regras, etapas, estímulos ou materiais, são pré-determinados pelo professor.

O jogo da improvisação pode começar de forma exploratória – como uma “garatuja musical” - ou de forma imitativa, se o jogador não tiver experiências anteriores. A atividade imitativa compreende uma gama de possibilidades, que vai desde uma alusão e variação, a uma reprodução fiel do material sonoro que se pretende imitar.

À medida que o aluno “joga” – improvisa - internaliza experiências, formas e conceitos musicais. Mesmo na prática imitativa, o aluno deve ser incentivado a acrescentar elementos próprios, a fim de que se desenvolva, pouco a pouco, o processo criativo. Dessa maneira o aprendizado da improvisação acontecerá de forma natural, ativa e em espiral, no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos a partir do conhecimento que eles já adquiriram por meio de diferentes situações e experiências anteriores. Fundamental é compreender que tudo é um

jogo, uma pesquisa, uma exploração, na qual não há o erro e nem o feio. Sua maior importância reside no fato de fazer parte de um processo de desenvolvimento que valoriza o sensorial, o criativo e o emocional na estruturação da linguagem.

Durante o jogo de improvisação – individual ou em grupo - as regras podem ser:

- Abertas: têm caráter mais livre, de maneira que o aluno pode expressar-se usando os materiais disponíveis e inventar formas diferentes para tocar um determinado instrumento;
- Fechadas: têm caráter de lei e servem para fixar limites para a proposta;
- Simples ou Compostas: referem-se à quantidade de objetos ou elementos musicais que serão utilizados durante a improvisação;
- Única: como a regra fechada, tem caráter de lei, mas é mais específica que a regra fechada, ou seja, a improvisação deverá ser elaborada com um único elemento;
- Seriada: formada por regras secundárias que se sucedem à regra principal;
- Investigativa: o aluno deve manipular e pesquisar as possibilidades sonoras de um determinado instrumento ou objeto para posterior improvisação.

A improvisação é a manifestação de uma ideia musical que deve acontecer sem interrupções. O improvisador não toca nota por nota, mas pela audição, o exercício da improvisação estabelece um relacionamento imediato entre as imagens auditivas e os mecanismos motores da performance.

É, portanto, muito importante que o professor peça ao seu aluno que, do momento em que tocar a primeira nota, ou o primeiro som – no caso de objetos ou instrumentos percussivos – mesmo encontrando dificuldades durante a improvisação, só pare na última nota ou som. Só assim ele poderá aprender a desenvolver uma ideia musical e a acreditar na sua capacidade de construção na improvisação.



Curso com Violeta Gainza no Conservatório Superior de Música de Vigo

Didática e Avaliação da Improvisação

O exercício da improvisação deve constar do planejamento elaborado pelo professor, o qual deve articular estratégias e atividades, levando-se em conta aquilo que o aluno sabe e o que deverá aprender. Dessa maneira, a prática da improvisação será carregada de significado, uma vez que estará contextualizada dentro da proposta da aula, juntamente com outras atividades, e não utilizada como uma atividade aleatória.

É importante, porém, que o professor esteja preparado para possíveis alterações de seu planejamento, ou seja, que tenha a clareza de que ele é norteador, mas deve ser flexível e ajustável à realidade. Isso quer dizer que um determinado exercício de improvisação poderá tomar um novo rumo no decorrer do encontro, não perdendo por isso sua importância.

A prática da improvisação requer um professor sem preconceitos musicais, que reconheça e valorize a riqueza da diversidade. No trabalho criativo, o professor deve estar pronto a ouvir mais do que falar, além de compreender que não existem respostas definitivas.

Em cada proposta de improvisação o professor deve ter bem claros os objetivos que quer alcançar e como organizar suas regras. Estas podem ser mais abertas no início e, à medida que os improvisadores adquirem vocabulário da linguagem musical e exercitam os jogos de improvisações, tendem a ser cada vez mais fechadas, como no exemplo a seguir dado por **Gainza**:

1. Improvisar uma melodia;
2. Improvisar uma melodia alegre;
3. Improvisar uma melodia em ritmo de valsa;
4. Improvisar uma melodia em La Maior;
5. Improvisar uma melodia em La Maior com acompanhamento básico de acordes;
6. Improvisar uma melodia em La Maior atentando para os parâmetros do som – altura, duração e intensidade;
7. Improvisar uma melodia em La Maior na forma A-B-A.

É importante que o professor não limite a atividade improvisativa a uma só ou a algumas poucas formas dirigidas ou livres a fim de não mecanizar ou estereotipar a prática da improvisação. **Gainza** afirma que:

“se se utiliza a improvisação de forma mecânica, ou “por decreto”, ela perderá a maior parte de sua essência e sentido.”

Sem perder de vista o caráter pessoal da improvisação, é interessante que o professor troque considerações sobre o resultado do trabalho com os alunos, perguntando sobre que facilidades ou dificuldades surgiram, se a proposta foi atingida, o que faltou, o que sobrou, os porquês e como os alunos se sentiram durante o jogo. Numa proposta cujo ponto de partida é a criatividade, as dificuldades

devem ser consideradas como parte do processo de aprendizagem e uma mostra do estágio em que o aluno se encontra. **Gainza** afirma que:

“Expressar-se é, pois, mostrar tanto as deficiências quanto as capacidades”

Enfim, as técnicas de improvisação introduzidas adequadamente ao longo do processo de educação musical contribuem para que se alcance a tão almejada integração do fazer com o sentir e o conhecer.

Violeta Gainza no Brasil

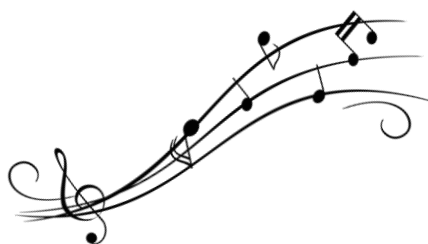
Gainza esteve no Brasil por mais de uma vez, como no Seminário Iberoamericano de Educação Musical e Inclusão Social, em 2009, no 5º Encontro Nacional das Escolas de Música – CAEM, em 2011 e no Encontro de Educadores Musicais na Teca Oficina de Musica, em 2014.

Um vídeo da Oficina com **Violeta Gainza** na CAEM em São Paulo:

https://www.youtube.com/watch?v=fcJKbeS_T2w



**Violeta Gainza e Rosangela Lambert
no encontro da CAEM em São Paulo.**



ENTREVISTA COM ELVIRA DRUMOND

ELVIRA DRUMMOND

"MÚSICA PARA MIM É PLENITUDE"



“Sem afinar os sentidos, não afinamos o pensamento”. Quem diz isso é Elvira Drummond, educadora musical e atualmente professora da Universidade Federal do Ceará. Autora que atingiu a impressionante marca de quase 200 títulos publicados, Elvira nos fala nesta entrevista sobre como a música entrou em sua vida, da importância de se fazer do ato de se criar um hábito, dos autores que norteiam seu pensamento pedagógico, e ainda nos propõe uma reflexão sobre o contexto, rumos e necessidades da educação musical no Brasil.

Uma inspiradora demonstração de sensibilidade e conhecimento por parte de uma das maiores educadoras musicais em exercício no Brasil!

Pergunta: Elvira, conte-nos como a música surgiu em sua vida e em que momento se descobriu uma educadora.

Elvira Drummond: Venho de uma família em que o gosto pela música é passado de geração a geração... Minha avó, alemã, formou-se pianista, na Itália; meu pai tocava piano com desenvoltura, muito embora não fosse essa sua profissão. Vem dele minha paixão pela música e pela literatura, porque tive uma infância embalada com essas duas fantásticas expressões artísticas. Eu e meu pai dialogávamos melodias, utilizando o recurso do piano a quatro mãos. Com ele, tive as primeiras noções de



A educadora musical
Elvira Drummond
Imagem: arquivo pessoal

harmonia, da forma mais lúdica e intuitiva possível — aprendi harmonia farejando possibilidades!... Embora meu pai tenha falecido quando eu tinha apenas 10 anos de idade, convivemos o suficiente para que guarde dele doces lembranças e preciosas lições de vida e de arte. Cedo conclui o curso técnico de piano e, com 16 anos, iniciei o magistério na categoria de professor-monitor (uma espécie de "estágio supervisionado"), no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno — escola em que me formei. Dessa oportunidade, floresceu o enorme prazer de compartilhar saberes e experiências, e descobri o encanto de conduzir uma sala de aula!...



Elvira Drummond: "A criação é um exercício de liberdade e, com o tempo, vira vício!"
Imagem: arquivo pessoal

Pergunta: Autora de cerca de, aproximadamente, 200 títulos, divididos entre os catálogos de Formação Musical, Práticas Instrumentais e Literatura Infantil, mais que uma educadora, você tornou-se uma “educadora-compositora-escritora”. Como isso aconteceu?

Elvira Drummond: Apesar de não ter formação pedagógica, meu pai manteve comigo um procedimento didático surpreendente, estabelecendo uma conduta pedagógica ousada, livre, lúdica e intuitiva. Numa época em que se priorizava a leitura de partituras, freando a habilidade natural de "tocar de ouvido", meu pai ignorou tal aspecto e usou o recurso "tocar de ouvido" em função de desenvolver a acuidade e desempenho auditivo, fazendo para isso uso do piano. Estimulou de maneira enfática minha capacidade de expressão, em ambas as linguagens (literária e musical), de

modo que, desde a infância, experimentei pequenas criações, tanto na área da música como na área de literatura. As invencionices literárias e musicais viraram meu brinquedo favorito. De brincadeira passaram a recursos didáticos, tão logo assumi a função de conduzir uma sala de aula. A criação é um exercício de liberdade e, com o tempo, vira hábito — melhor dizendo: vira vício!... É raro o dia em que não escrevo uma canção, uma história, um arranjo ou um versinho... O ato de criar tem uma faceta de moleque travesso: cutuca, pinica e espremeia até cedermos aos seus encantos! Penso que passei a vida me divertindo, mas as pessoas nem desconfiam!... (Imaginam que só trabalho!...)

Pergunta: Sua proposta pedagógica foi inspirada em alguma escola ou método ativo de educação musical?

Elvira Drummond: Adoro ler e, com isso, fui abrindo diversas janelas do conhecimento humano que me serviram de respaldo para a escrita. Além dos vários pedagogos musicais (Dalcroze, Willems, Orff, Kodály, Schafer, dentre outros), pesquisei em áreas afins, ou seja, no campo da psicologia, filosofia, sociologia, antropologia e pedagogia (com destaque para o processo de letramento). Vale ressaltar o fato de que, indiscutivelmente, aprendi mais música quando saí dela, isto é, pesquisar outras áreas de conhecimento ampliou meu campo de visão do próprio discurso sonoro, ou seja, a articulação da música com outros saberes e linguagens artísticas propiciou uma ótica diferenciada sobre a própria música. Cito, aqui, alguns teóricos que muito influenciaram meu trabalho: • Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet, Montessori, Rousseau, Gardner, Steven Pinker, Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Adorno, Bachelard, Foucault, Levi-Strauss, Antoine Compagnon, Joseph Campbell, Mircea Eliade, Otto Maria Carpeaux, Mário de Andrade, Kurt Pahlen, dentre outros.

Pergunta: O que você acredita ser fundamental no ensino de música nas escolas?

Elvira Drummond: A música nas escolas de ensino básico precisa partir de uma experiência significativa para as crianças. E nada é mais significativo que cantar, tocar e expressar-se através dos sons, porque música é



Rosangela Lambert e Elvira Drummond

vida, e vida é movimento... Somente através de uma prática relevante, elementos constitutivos do discurso sonoro, tais como sentido de pulso, fraseio, motivos, ostinatos e noções de morfologia musical serão, naturalmente, absorvidos pelas crianças e jovens. Considero improdutivo o foco em elementos da teoria musical, que não sejam sugeridos pela própria experiência prática — uma decorrência do fazer musical. Afinal, a teoria existe para explicar a prática, e não o contrário. Importante destacar que, com as novas descobertas da neurociência, constatamos que a música ativa diversas áreas cerebrais, intervindo de maneira positiva no desempenho geral da criança; a prática musical traz benefícios nas áreas cognitiva, motora, inventiva, social, emocional... Mas o que acredito que de melhor a música faz pelo ser humano é *cultivar a beleza*. Aqui, caberia a pergunta: "Pra que serve cultivar a beleza?" Em termos práticos, eu diria que contribui para o desenvolvimento do senso estético. Um bom trabalho musical nos dá ferramentas e meios para se apreciar com critério uma obra de arte; em termos subjetivos, filosóficos, eu diria que a música, sobretudo, engrandece o espírito, nos dá a sensação de plenitude. Música para mim é plenitude!...

Pergunta: O ensino de música ainda é pouco valorizado pela sociedade e as escolas não investem para que o professor tenha recursos pedagógicos adequados. Além disso, seus conteúdos não são organizados de maneira integrada. Neste contexto desfavorável, o que você diria ao professor que deseja fazer um trabalho musical de qualidade?

Elvira Drummond: Professor precisa, sobretudo, de duas ferramentas indispensáveis ao seu trabalho: sede de pesquisa e sensibilidade. Seu empenho em procurar conhecer o conteúdo de sua matéria, somado ao olhar sensível, aponta o melhor caminho para apresentá-lo à criança. A pesquisa abre a janela do conhecimento; a sensibilidade aponta a estratégia adequada para que a criança receba o "pacote" da melhor maneira. Um bom material de apoio pode ajudar, mas não basta ter acesso a bons materiais, é preciso saber como utilizá-los. E levando em conta que a relação professor/aluno é única — cada turma é cada turma; cada aluno é cada aluno — cabe ao professor descobrir a melhor maneira de explorar o conteúdo necessário com seu grupo de alunos. Já vi livros maravilhosos, recheados de ricos conteúdos, usados de modo totalmente inadequado, ignorando a faixa etária e algumas estratégias



Para Elvira Drummond, duas ferramentas são essenciais a um professor: sede de pesquisa e sensibilidade.
Imagem: arquivo pessoal

didáticas que fazem absoluta diferença na aprendizagem e interesse do aluno. A batuta do maestro e a varinha de condão pertencem ao mesmo "naipe", operam a mesma magia... Ambas, batuta e varinha, saem por aí, milagrando a vida e fazendo do nada surgir o inusitado! Professor de música tem um pouco de mágico e de fada, porque opera com o imaginário, mexe com o pensamento e as emoções — as proezas melódicas são, naturalmente, invisíveis aos olhos, porque música não se vê, apenas se ouve e, principalmente, se sente!...

Pergunta: Educação Musical no Brasil: uma realidade possível ou utopia?

Elvira Drummond: Acreditar na arte é acreditar na força do bem e do belo. A beleza é o alimento do espírito (para mim, questão de sobrevivência!...). Períodos de maiores e menores adversidades viveremos sempre, mas nós, seres humanos, podemos perder tudo na vida, menos a esperança e a capacidade de sonhar. A realidade é feita de sonhos que deram certo. O mundo real foi sonhado, antes de existir. Portanto, desistir do sonho, jamais!... Vale ressaltar que a palavra esperança é própria de quem pratica o verbo "esperançar", e não "esperar"... A espera é passiva; a esperança é ativa. Esperar implica aguardar acontecimentos que não

dependem de você. Esperançar significa ter atitude positiva diante de nossa conduta, em que resultados são consequências. Para concluir nossa conversa, preciso frisar que é impossível viver sem música e sem poesia, porque, colando de Ferreira Gullar, "a arte existe porque a vida não basta"...

Para acompanhar o trabalho de Elvira Drummond, siga sua página no **facebook** ou, então, acesse o site oficial: <http://www.elviradrummond.com.br/>

**"Caminhante, não há caminho,
o caminho se faz ao caminhar."**

Antonio Machado

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Marli B. *Aprendendo a ler música com base no método Kodály: Repertório 1 – Canções sem semitons*. 2.ed. São Paulo: MUSICI – Assessoria Pedagógico-Musical, 1996.
- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BONA, Melita. Carl orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- BRÉSCIA, Vera P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2011.
- BRITO, Teca A. *Música na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CAMPOS, Moema C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- COSTA, Rogério L. M. O ambiente da livre improvisação musical: referências para um campo de consistência. *Revista Famosp*, São Paulo, v.1, n.1, p. 63-79, ago. 2004.
- FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- _____. Raymond murray schaffer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- FREIRE, Madalena et. al. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaços Pedagógicos, 1996, p.57.
- GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988, p.31-33, 119.
- _____. *La improvisacion musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.
- _____. A improvisação musical como técnica pedagógica. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez, n. 1, p. 22-30, 1990.
- _____. Improvisação, educação e desenvolvimento musical. *Cadernos da Pós-Graduação*, Campinas, v.9, n.2, p. 96-102, set. 2007.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 184.
- KATER, Carlos. Entrevista: encontro com H. J. Koellreutter. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez, 1997, n. 6, p. 131-144.
- KOELLREUTTER, Hans J. Seminários internacionais de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez, 1997, n. 6, p. 29-32.
- _____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez, 1997, n. 6, p. 41-57.
- MARIANI, Silvana. Émile jaques-dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- PAREJO, Enny. Edgar willem: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- ROCHA, Carmen M. M. *Educação musical: método willem*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990, p. 7-47.
- SCHAFER, Raymond M. *O ouvido pensante*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1992.
- SILVA, Walênia M. Zoltán kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003