

THAÍS VEIGA BORGES

JA/SP



2010000331

**RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL:
A INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO MUSICAL**

T/UNESP
780.7
B732r

THAÏS VEIGA BORGES

RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL:

RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL:

A INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO MUSICAL

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
para obtenção do título de Mestre em Artes (Área de
Concentração: Música).



Orientador: Prof. Dra. Maria Helena Maestre Gios

Dep. Ana 0027033

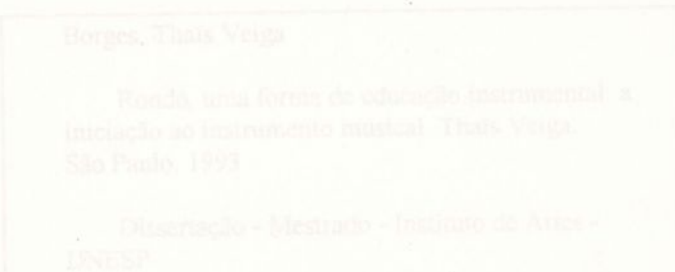
São Paulo
1997



THAÏS VEIGA BORGES

RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL:

A INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO MUSICAL



Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do título de Mestre em Artes (Área de Concentração: Música).

Orientador: Prof. Dra. *Maria Helena Maestre Gios*

Arq. Bia 0027583

São Paulo
1997



THAÏS VEIGA BORGES

RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL

A INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO MUSICAL

Borges, Thaïs Veiga

Rondó, uma forma de educação instrumental: a
iniciação ao instrumento musical. Thaïs Veiga.
São Paulo, 1993

Dissertação - Mestrado - Instituto de Artes -
UNESP

1. Música - Estudo e ensino

CDD 780.7

Presidente e Orientador.....

2º Examinador.....

3º Examinador.....

São Paulo, de de 1997.





THAÏS VEIGA BORGES

THAÏS VEIGA BORGES

NASCIMENTO 01.02.1938 - SÃO PAULO/SP

NACIONALIDADE Brasileira

FILIA **RONDÓ UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL**

A INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO MUSICAL

Graduação

• Academia Paulista de Música - São Paulo

Curso de Piano e Matérias Teóricas (conclusão dezembro, 1960)

COMISSÃO JULGADORA

• Registro de Professor de Educação Musical no Ministério da Educação e Cultura nº 4765 - 06.07.1966

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Pós-Graduação

• Instituto de Artes - UNESP

Mestrado em Artes

• Área de Concentração - Música

Início 1991

Presidente e Orientador.....

2º Examinador.....

3º Examinador.....

Cursos - Formação de Professores de Educação Musical - Método Willem

- Método Orff

São Paulo, de

de 1997.

- Iniciação e Pedagogia Musical

- Regência Coral



DADOS CURRICULARES

THAÏS VEIGA BORGES

NASCIMENTO 01.02.1938 - SÃO PAULO/SP

NACIONALIDADE Brasileira

FILIAÇÃO Jorge de Campos Borges

Lygia Veiga Borges

Graduação

- Academia Paulista de Música - São Paulo
Curso de Piano e Matérias Teóricas (conclusão: dezembro, 1960)
- Registro de Professor de Educação Musical no Ministério da Educação e Cultura nº 4765 - 06.07.1966

Pós-Graduação

- Instituto de Artes - UNESP
Mestrado em Artes
Área de Concentração - Música
Início 1991

Bolsas de Estudo

- Bolsa de Estudos concedida pela Fundação "Calouste Gulbenkian" para Educação Musical - Lisboa - 1970/71
- Cursos
 - Formação de Professores de Educação Musical - Método Willems
 - Método Orff
 - Iniciação e Pedagogia Musical
 - Regência Coral

- Psicopedagogia da Expressão Artística
- Confecção e Execução de Flautas de Bambu
- Bolsa de Estudos concedida pela Fundação “Calouste Gulbenkian” - Lisboa - Porto - Braga - 1974/75
 - Observação das escolas de música - Música na Educação
 - Iniciação à Viola da Gamba - Profa. Pilar Q. Levy
 - Paligrafia Musical do Século IX ao Século XIV - Profa. Edith Weber (Paris)
 - Música Experimental para Crianças - Prof. Yan Carswell
 - Pesquisa de Música Antiga da Península Ibérica

Atividades Docentes

- Professora de Iniciação à Flauta doce
Escola Municipal de Iniciação Artística - São Paulo/SP - de 1980 à presente data
- Professora de Educação Musical
Colégio Rousseau
- Professora de Prática de Ensino Musical
Faculdade de Artes Alcântara Machado (F.A.A.M.) - São Paulo/SP

Publicações

- Pesquisa e escolha de material para confecção de Cartões de Natal com temas da história da música do Brasil para as Empresas Dow - São Paulo. Outubro de 1984 e outubro de 1985.
- Pesquisa de texto e iconografia para elaboração do livro “Modinha” (música do cotidiano brasileiro do séc. XVI ao final do séc. XIX), projeto institucional das Empresas Dow; em vários estados do Brasil, 1984, 1985.

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Sou grata a todos e de forma particular:

Dedicatória

à Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Maestre Gios

ao Prof. Dr. Lino de Macedo

Sempre foi perceptível para os alunos a diferença entre o grande professor e o mestre. Muitas vezes esta diferença se dá por causa da “não sintonia” entre aluno e professor, independente da capacidade de um e do potencial do outro.

Revendo a minha escolaridade musical posso afirmar que no contato com um grande professor de piano esta sintonia aconteceu. Desde o início da minha convivência (pianística) com o Prof. José Kliass, reconheci nele o mestre e não simplesmente um professor. Sua influência na minha vida artística foi profunda e transformadora, a partir daí ficou clara a diferença entre tocar bem piano e fazer “Música” tocando bem piano.

Desde então Música tem sido a grande meta a ser atingida, através da Educação Musical ou do Instrumento, estando a técnica sempre a serviço da qualidade musical.

Sumário

CAPÍTULO 1: As grandes descobertas: uma trajetória artística e pedagógica	7
1.1. A descoberta da obra pedagógica de Edgar Willems	7
1.2. A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Sou grata a todos e de forma particular:	11
1.4. Descoberta de Portugal	14
1.4.1. Primeira face	14
à orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Maestre Gios	14
ao Prof. Dr. Lino de Macedo	15
1.4.2. A outra face	16
à Profa. Dra. Ceres Antunes	16
ao Prof. Dr. Luiz Carlos Chichierchio	17
à Dra. Eva Frigerio	21
à Profa. Mônica Vermes	23
CAPÍTULO 2: Princípios filosóficos e pedagógicos de Edgar Willems	23
aos meus alunos da Escola Municipal de Iniciação Artística E.M.I.A. - São Paulo e do Colégio Rousseau - São Paulo.	23
2.2. Princípios filosóficos	27
2.2.1. Unidade	27
2.2.2. Comprovação Científica	30
2.3. Princípios pedagógicos	32
• Postura pedagógica de Edgar Willems	32
• Despertar - ensinar	34
2.3.1. Objetivos da educação musical	35



Sumário

CAPÍTULO 1: As grandes descobertas: uma trajetória artística e pedagógica	7
1.1. A descoberta da obra pedagógica de Edgar Willems	7
1.2. A transformação	9
1.3. Espaço Intratonal, um novo mundo sonoro	11
1.4. Descoberta de Portugal	14
1.4.1. Primeira face:	14
• Os cursos	14
• Os discípulos de Edgar Willems	15
1.4.2. A outra face	16
• Descoberta do Brasil lusitano	16
1.5. Experiência artística	17
1.6. Convergência para a prática pedagógica	21
 CAPÍTULO 2: Princípios filosóficos e pedagógicos de Edgar Willems	 23
2.1. Dados biográficos	23
2.2. Princípios filosóficos	27
2.2.1. Unidade	27
2.2.2. Comprovação Científica	30
2.3. Princípios pedagógicos	32
• Postura pedagógica de Edgar Willems	32
• Despertar - ensinar	34
2.3.1. Objetivos da educação musical	35



2.3.1.1.	Desenvolvimento rítmico.....	35
•	Batimentos com as mãos.....	38
2.3.1.2.	Desenvolvimento auditivo.....	39
•	Sensorialidade auditiva.....	40
•	Afetividade auditiva.....	42
•	Inteligência auditiva.....	43
2.3.1.3.	Improvisação.....	43
•	Invenção - improvisação.....	45
2.3.1.4.	Associações.....	46
•	O que o autor entende por associação.....	47
•	Associações quanto ao aspecto rítmico e ao aspecto melódico.....	47
2.3.2.	Caraterísticas do método.....	49
2.3.3.	Em que consiste a iniciação musical segundo Edgar Willems.....	51
2.3.4.	Educação Instrumental.....	52

CAPÍTULO 3: A experiência “D. Duarte foi pra guerra”, romance brasileiro... 58

1.	Abertura.....	58
1.1.	Preparação do mundo sonoro.....	59
1.2.	Desenvolvimento sensorial auditivo.....	59
1.3.	Introdução à leitura tradicional:.....	60
1.3.1.	Parâmetro altura.....	60
1.3.2.	Parâmetro duração.....	62
2.	A experiência.....	67
2.1.	1ª etapa.....	67
2.2.	2ª etapa.....	77
3.	Porque abordar um romance.....	89

CAPÍTULO 4: Rondó, uma forma de Educação Instrumental	92
4.1. Abertura	92
4.2. Rondó, uma postura pedagógica	93
4.3. Atitudes implícitas na Educação Instrumental	94
4.4. Metas a atingir	95
4.4.1. Invenção musical	96
4.4.2. Postura corporal	101
4.4.3. Desenvolvimento de recursos técnicos	106
4.4.4. Aquisição de conhecimentos musicais	111
4.5. As canções na Educação Instrumental	113
4.5.1. Os vários gêneros de canções	114
• Canções pedagógicas	114
• Canções tradicionais	116
• Canções pedagógicas no início da prática instrumental	117
• Canções como estímulo	117
• Aprofundando o sentido das canções	122
4.6. Estímulo à pesquisa	126
4.6.1. Pesquisa sonora	126
4.6.2. Pesquisa Histórica e Contextualização	127
4.7. Expressão em outras linguagens	128
4.8. Pontos em comum com a Metodologia Triangular	130

CAPÍTULO 5: Considerações finais.....133

1. A preparação musical anterior à prática do instrumento musical
2. A Canção
3. Repertório Inicial
4. Contextualização - História da arte, dos costumes, geografia
5. Conclusão

Referências bibliográficas.....144

Bibliografia consultada.....148

Anexo.....162

Resumo.....176

Abstract.....177

Edgar Willems, pedagogo musical nascido na Bélgica em 1890, falecido em Genebra em 1978, é autor de extensa obra, tratando de aspectos básicos da formação musical e humana.

Willems exerceu grande influência sobre os profissionais da Educação Musical e Instrumental, Musicoterapeutas e instrumentistas de vários países. Nomes mundialmente reconhecidos como Violeta Garsa (Argentina), Rodolfo Zolovitzky (Argentina), Jacques Chapuis (Suíça), José Cerequeira Aguiar e Ana Maria Fortes (Portugal), Thierry Hirsch (Suíça), Carmen Montú Rocha (Brasil) entre outros, foram influenciados pelos seus princípios básicos, o que transparece nos seus trabalhos teóricos, práticos e artísticos.

Introdução

Impulsionada pela insatisfação com o ensino musical vigente, excessivamente intelectualizado, atravessei o Atlântico por duas vezes, rumo a Portugal, em busca da pedagogia musical de Edgar Willems,¹ largamente aplicada naquele país. Essas experiências, básicas para a minha formação profissional, foram concretizadas graças a bolsas de estudo concedidas pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1970 e 1975.

A minha identificação com os princípios filosóficos e pedagógicos desse autor, decorrente da leitura da sua obra teórica, assim como da experiência prática no meu “autodesenvolvimento” auditivo, foi então confirmada, reforçada e desenvolvida.

Edgar Willems, cuja obra teórica e prática sintetiza o pensamento da pedagogia musical deste século até a década de ‘70, desenvolveu um trabalho incansável no campo da Educação Musical em todos os níveis, sempre coerente com os seus princípios filosóficos e pedagógicos. Estes salientam a estreita ligação entre a Música, o Ser Humano e a Natureza; são por essa razão universais, atuais e libertadores, pois permitem a expressão da personalidade de cada professor, de cada aluno.

Em Lisboa, tive a oportunidade de observar, estudar e avaliar a prática do método Willems com crianças e com adultos nos cursos

¹ Edgar Willems, pedagogo musical nascido na Bélgica em 1890, falecido em Genebra em 1978, é autor de extensa obra, tratando de aspectos básicos da formação musical e humana.

Willems exerceu grande influência sobre os profissionais da Educação Musical e Instrumental, Musicoterapeutas e Instrumentistas de vários países. Nomes mundialmente reconhecidos como Violeta Gainza (Argentina), Rodolfo Zubrisky (Argentina), Jacques Chapuis (Suíça), José Cerqueira Aquino e Ana Maria Ferrão (Portugal), Thérèse Hirsch (Suíça), Carmen Mettig Rocha (Brasil), entre outros, foram influenciados pelos seus princípios básicos, o que transparece nos seus trabalhos teóricos, práticos e artísticos.

pedagógicos, assim como perceber os resultados musicais e artísticos alcançados pelos alunos, somados à capacidade artística e pedagógica dos professores, discípulos de Edgar Willems.

Ainda em Lisboa, foi possível frequentar os cursos de Método Orff, Música Experimental para Crianças, Confecção de Flautas de Bambu, Música Antiga, Flauta Doce e Psicopedagogia da Expressão Artística. Como complemento dos cursos práticos e teóricos, desenvolvi uma pesquisa de material sonoro para desenvolvimento sensorial auditivo, material didático instrumental, além de repertório tradicional (cancioneiros e romanceiros) e histórico. Este levantamento foi realizado de forma intensiva em Lisboa e outras províncias portuguesas e de maneira menos sistemática na Suíça, França, Inglaterra e Alemanha.

Essa convivência estreita com a terra e a gente lusitana foi básica não só no aspecto profissional, mas também na minha formação como “gente brasileira”. A vivência dessas origens culturais, mostrou-me um Brasil fortemente ibérico, que “habita” o interior de cada um de nós e quando redescoberto, facilita a expressão artística e a trajetória rumo ao autoconhecimento.

Desde essa época, os dois aspectos acima, ou seja, a busca e a vivência das nossas raízes culturais, assim como princípios básicos de Edgar Willems, estão presentes na minha atuação musical em todos os níveis. É mesmo possível afirmar que o meu trabalho artístico e pedagógico é uma síntese desses dois aspectos.

A experiência “D. Duarte foi pra guerra”, romance ibérico recolhido no Brasil (Lima, 1971, p. 85) no século XX, é um exemplo desse trabalho pedagógico de Iniciação ao Instrumento realizado na Escola Municipal de Iniciação Artística (E.M.I.A.) em São Paulo.

Neste caso, a vivência contextualizada² do repertório musical e literário tradicional, impulsionou um processo criativo que ultrapassou o âmbito da aprendizagem do instrumento, transformando-se em uma experiência de *Educação Instrumental*, que integrou outras linguagens artísticas e outras áreas do conhecimento. O trabalho foi profundamente significativo para todos, tanto alunos como professor.

Esta “maneira” prazerosa de ensinar e aprender música, apesar de lúdica, não descuidava da qualidade artística, da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento de habilidades técnicas, aspectos indispensáveis na formação artística e humana.

A esta “forma didática” dei o nome de Rondó, por sua analogia com a forma musical e literária de rondó simples, em que a seção A inicial, vai se repetir após cada novo episódio, como no esquema seguinte:

A B A C A D A...

Considero A como ação de estimular e reestimular a imaginação musical dos alunos para que surjam idéias e frases. Estas poderão ser encadeadas, ampliadas, opostas ou complementadas, constituindo os outros episódios B, C, D... até que o trabalho adquira uma “forma”, sendo considerado pelo aluno e pelo professor como completo e aprimorado, dentro das suas possibilidades humanas e musicais.

A consciência da validade deste percurso pedagógico para a Educação Instrumental, diante dos resultados musicais e humanos alcançados pelos alunos, trouxe-me a necessidade de refletir e analisá-lo com profundidade procurando responder a indagações como:

² As próprias crianças participantes da experiência *escolheram* a maneira de contextualizar o fato musical, localizando-o em um país distante, durante a Idade Média. A partir dessa escolha, realizaram pesquisas sonoras, musicais, artísticas, geográficas e históricas em vários níveis.

- por que tanto envolvimento e interesse das crianças neste processo de aprendizagem do instrumento e conseqüente desenvolvimento técnico e musical?

- por que esta forma de aprender e ensinar música é lúdica e realimentadora tanto para os alunos como para o professor?

- por ter sido uma experiência pedagógica bem sucedida, por que não criar subsídios para que seja reexperimentada por outros educadores musicais, instrumentistas ou educadores em geral?

Essas reflexões e indagações deram origem a esta pesquisa de caráter descritivo que poderá interessar aos professores de música em geral, aos professores de instrumento, aos educadores musicais e aos educadores interessados na iniciação artística de seus alunos.

A intenção deste trabalho é relatar, analisar e documentar esta “forma” didática (Rondó) para desenvolver a Iniciação ao Instrumento Musical, construída ao longo dos anos de vida artística e pedagógica e encarando-a como um processo de Educação Instrumental.

Além dos aspectos acima, pretende especificar e demonstrar os alicerces desta prática pedagógica, ou seja:

- a minha experiência artística, pedagógica e vivencial.
- os princípios filosóficos do professor Edgar Willems.
- a busca e a vivência de nossas raízes culturais, para a construção da expressão artística e o auto conhecimento.

Para exemplificar essa forma de desenvolver a Educação Instrumental, o trabalho irá descrever em detalhe todas as etapas da experiência “D. Duarte foi pra guerra” (romance ibérico recolhido no Brasil) realizada com alunas de flauta doce, com oito e nove anos de idade, na Escola Municipal de Iniciação Artística em São Paulo.

Finalmente deverá demonstrar que princípios filosóficos são básicos e indispensáveis ao músico, seja ele intérprete ou professor e seja qual for o nível dos seus alunos. Estes princípios proporcionam segurança e liberdade ao pedagogo, para que atue de acordo com seu temperamento e origem, propiciando e extraindo prazer da atividade pedagógica e musical, sem escravizar-se a “moldes” ou “receitas”, muitas vezes inadequadas a sua personalidade, ao seu ambiente cultural e aos seus alunos.



Capítulo 1. AS GRANDES DESCOBERTAS: UMA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA

Capítulo 1

A pré-história pedagógica da experiência “D. Duarte foi pra guerra”¹ carrega em si a história de uma busca incessante por novos caminhos, construindo a minha “forma” (capítulo 2) de transmitir e compartilhar com os alunos o meu interesse e entusiasmo pela música, assim como a necessidade de dizê-lo a todos os que quiserem ouvir.

1.1. DESCOBERTA DA OBRA PEDAGÓGICA DE EDGAR WILLEMS

A primeira dessas descobertas deu-se por volta de 1968, quando por intermédio de uma amiga tomei conhecimento da pedagogia musical do professor Edgar Willems. A minha identificação com os princípios filosóficos e pedagógicos do autor foi imediata. Fascinou-me a sua colocação da estreita relação entre a vida fisiológica e o ritmo, da vida afetiva e a melodia, da vida mental e a harmonia.² A ideia dessa Unidade: Música - Ser Humano - Natureza,³ era absolutamente compatível com as minhas expectativas. A leitura das obras trazia (e ainda traz) a sensação de que o autor colocara no papel alguma coisa muito importante pela qual eu havia sempre esperado.

A releitura periódica da sua obra, de tópicos isolados de suas palestras ou livros, tem propiciado muitas redescobertas quanto ao ensino musical, novas maneiras de encarar a relação professor - música - aluno, cada vez mais abrangentes, mas ao mesmo tempo mais pessoais (a obra de Edgar Willems será comentada no Capítulo 2).

Aliás, Willems afirmava insistentemente em suas conferências ou cursos que se tivermos interiorizado princípios básicos será possível atuar pedagogicamente de

¹ É um romance lírico recolhido no Brasil (descrito em detalhe no Capítulo 3 deste trabalho).

² Nota: Em 1975 o autor publica o seu último livro em que desenvolve amplamente este esquema, inclusive fazendo um paralelo entre as várias linguagens artísticas. (Willems, 1975)

Capítulo 1. AS GRANDES DESCOBERTAS: UMA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA

A pré-história pedagógica da experiência “D. Duarte foi pra guerra”¹ caracterizou-se por duas grandes descobertas que somadas foram aos poucos construindo a minha “forma” (capítulo 4) atual de transmitir e compartilhar com os alunos o meu interesse e entusiasmo pela música, assim como a necessidade de dizê-lo a todos os que quiserem ouvir.

1.1. DESCOBERTA DA OBRA PEDAGÓGICA DE EDGAR WILLEMS

A primeira dessas descobertas deu-se por volta de 1968, quando por intermédio de uma amiga tomei conhecimento da pedagogia musical do professor Edgar Willems. A minha identificação com os princípios filosóficos e pedagógicos do autor foi imediata. Fascinou-me a sua colocação da estreita relação entre a vida fisiológica e o ritmo, da vida afetiva e a melodia, da vida mental e a harmonia.² A idéia dessa Unidade: Música - Ser Humano - Natureza,³ era absolutamente compatível com as minhas expectativas. A leitura das obras trazia (e ainda traz) a sensação de que o autor colocara no papel alguma coisa muito importante pela qual eu havia sempre esperado.

A releitura periódica da sua obra, de tópicos isolados de suas palestras ou livros, tem propiciado muitas redescobertas quanto ao ensino musical, novas maneiras de encarar a relação professor - música - aluno, cada vez mais abrangentes, mas ao mesmo tempo mais pessoais (a obra de Edgar Willems será comentada no Capítulo 2).

Aliás, Willems afirmava insistentemente em suas conferências ou cursos que se tivermos interiorizado princípios básicos será possível atuar pedagogicamente de

¹ É um romance ibérico recolhido no Brasil (descrito em detalhe no Capítulo 3 deste trabalho).

² Nota: Em 1975 o autor publicou o seu último livro em que desenvolve amplamente este esquema, inclusive tecendo um paralelo entre as várias linguagens artísticas. (Willems, 1975)

acordo com a nossa própria personalidade, não permanecendo atrelados a uma “receita” metodológica correta porém impessoal.

Para mim, esta liberdade é uma das facetas mais interessantes da pedagogia musical do professor Willems e foi prazeroso constatar que muitos pedagogos compartilham desta minha sensação. Por exemplo, Violeta Gainza, eminente educadora musical, pianista e musicoterapeuta argentina, fala sobre isso num depoimento de 1980:

Pensei muitas vezes que a obra e a presença de Willems em nosso país contribuíram para construir uma das características mais positivas do nosso movimento pedagógico musical.

Sua ideologia aberta, sem dívida alguma, nos ajudou a encontrar mais facilmente nosso próprio caminho, sem naufragar nas correntes das metodologias estrangeiras e nacionais, que, como em todos os setores, monopolizavam o gosto e os costumes pedagógicos.

Graças a esta abertura, pudemos assimilar suas contribuições e ao mesmo tempo aprofundar nossas próprias buscas. (Chapuis, Westphal, 1980, p. 110-11)

Num outro trecho do seu depoimento sobre o professor Willems, Violeta Gainza se refere ao grande interesse e admiração dos pedagogos argentinos por seus ensinamentos, sua temática fundamental, pela profundidade e clareza das suas colocações e seus pontos de vista. Ela se refere também à admiração e respeito experimentado por seus alunos, discípulos e amigos, pelo seu aspecto humano. Willems, fiel às suas idéias, dedicou sua vida a uma busca incansável da essência da música e do homem, mesmo quando “modismos” começaram a impor padrões de comportamento cultural (Chapuis, Westphal, 1980, p. 110).

Todos os que o conheceram bem poderiam dizer como Violeta Gainza, que a música era a sua janela aberta para o mundo e nós como sul-americanos

³ Este aspecto será tratado no Capítulo 2, Princípios Filosóficos.



concordaríamos também quando ela diz no mesmo depoimento: “...embora tenha sido o maior integrador do pensamento pedagógico musical do século XX [grifo meu], lamentavelmente ainda é ignorado por muitos educadores”. (Chapuis, Westphal, 1980, p. 111).

Este desconhecimento muitas vezes se deve a uma leitura superficial ou preconceituosa de suas obras, sem a reflexão necessária sobre a filosofia que a norteia; sua pedagogia ficará esvaziada de significado se for reduzida a uma série de atividades práticas na expectativa de resultados imediatos.

A obra de Edgar Willems sintetiza o pensamento pedagógico musical até a década de 1970, sempre embasada nos seus princípios filosóficos, os quais são compatíveis com as colocações dos pedagogos musicais mais recentes. Muitas vezes, é possível perceber nas entrelinhas dessas colocações, os seus princípios pedagógicos e filosóficos.

1.2. TRANSFORMAÇÃO

Uma palavra comum a todos os que de uma maneira ou outra estiveram ligados ao professor Willems é: transformação.

A convivência com ele e a sua pedagogia durante seus cursos em São Paulo foi transformadora não somente para mim, mas também para muitos compositores, intérpretes, pedagogos, musicoterapeutas e autores espalhados por inúmeros países, sobretudo latinos.⁶

⁶ Só para citar alguns: Carmen Mettig Rocha e M. Amália Martins (Brasil); Violeta H. de Gainza, Ronaldo Benenson (Argentina); Jacques Chapuis (Suíça, França); José Cerqueira Aquino, Ana M. Ferrão, Raquel Simões, Salomé Leal, Luisa Gama e muitos outros (Portugal).

Um exemplo é a opinião de José Cerqueira Aquino,⁵ grande professor português, com quem tive o privilégio de estudar em Lisboa, posteriormente radicado na França atuando como regente em Lyon, Toulouse e Bordeaux.

Edgar Willems, mais que um simples criador de um método no âmbito restrito da Educação Musical, um filósofo que tinha uma concepção global da existência. Depois de tê-lo conhecido, se formos impregnados pelo seu pensamento, não poderemos mais viver como antes. Tudo irá adquirir um novo sentido na vida de todos os dias (...) era um ser humano cujo objetivo de vida consistiu em aprofundar sem cessar o conteúdo da sua mensagem, fruto de suas reflexões tão ricas e profundas. Os princípios por ele defendidos não eram teorias estereis. Sua visão cósmica do mundo, do ser humano e da arte ia muito mais longe (...) suas pesquisas de mais de cinquenta anos deram-lhe a certeza de que as idéias que defendia estavam fundamentadas em realidades profundas, mesmo se pouco perceptíveis à análise de um raciocínio humano qualquer.

(Chapuis, Westphal, 1980, p. 72-3)

Outra artista portuguesa, Ana Maria Ferrão,⁶ com quem também tive aulas em Lisboa, se refere igualmente ao efeito transformador do seu primeiro contato com a pedagogia do professor Willems em uma conferência na Fundação Gulbenkian em que expôs seus princípios básicos. Para Ana Maria, assim como para Violeta Gainza, a filosofia de Edgar Willems abriu as portas de um mundo novo; a partir daí, surgiu para ela, como no caso de muitos outros músicos, um futuro pedagógico diferente (Chapuis, Westphal, 1980, p. 95).

⁵ José Aquino, além do trabalho de formação de professores, atuou como regente do Théâtre du Capitole em Toulouse e no Grand Théâtre de Bordeaux, foi também regente dos "Choeurs de l'Opera de Lyon".

⁶ Ana Maria Ferrão, professora e musicista portuguesa, desenvolve intensa atividade pedagógica em Portugal, África, França e Suíça.

1.3. O ESPAÇO INTRATONAL: UM NOVO MUNDO SONORO⁹

Com o objetivo de desenvolver minha sensorialidade auditiva, assim como obter material sonoro para o trabalho com os alunos, desenvolvi uma intensa pesquisa de som, construindo séries de pequenos objetos ou instrumentos classificados quanto à altura. Tornei-me assídua freqüentadora de selarias, lojas de material para festas, de caça e pesca e quinquilharias, em busca de sininhos, guizos, apitos, brinquedos e pequenos instrumentos, além de pedacinhos de madeira ou metal; enfim, tudo o que pudesse ser utilizado com essa finalidade, tendo o cuidado de selecionar objetos com ínfimas diferenças de freqüência, mas com forma e cor iguais, para que os alunos não se fixassem no aspecto visual e sim no auditivo.

Esta busca foi e continua sendo extremamente lúdica; a pesquisa sonora tornou-se um hábito diário do qual extraio grande prazer. Frequentemente me surpreendo comparando o canto pontuado de dois bem-te-vis que dialogam a distância e nem sempre são exatamente iguais, apresentam mínimas variações de freqüência.

A prática constante da pesquisa sonora feita de maneira tão natural trouxe um ótimo resultado. Refletindo sobre a minha própria experiência, concluí que houve um *auto desenvolvimento auditivo*, o que me permite afirmar que a busca do material didático para esta finalidade, assim como sua seleção e classificação, são passos importantes e indispensáveis na formação dos professores de música.

Ainda como vantagens adicionais decorrentes desse trabalho auditivo, ocorreram dois fatos igualmente importantes: a consciência da importância do silêncio e da vibração sonora.

- a constante observação do som levou-me à busca proporcional do silêncio; aos poucos fui aprendendo a construir espaços interiores para que este silêncio

⁹ Willems denomina as diferenças de freqüência menores do que meio tom, Espaço Intratonal. Este aspecto será comentado no Capítulo 2, item 2.3.12 - Desenvolvimento Auditivo (Sensorialidade Auditiva).

acontecesse e naturalmente esta atitude colaborou para a minha auto descoberta e o gradativo encontro comigo mesma.

- redescobri uma antiga paixão dos tempos acadêmicos, “o som”. Sempre tive grande fascínio e respeito pelo fenômeno sonoro, a vibração sonora, a produção do som, os sons harmônicos e os resultantes, enfim, este lado (ciência) admiravelmente lógico da música.

Willems trata deste aspecto científico musical com clareza e minúcia em toda a sua obra, ele considera a vibração sonora como a matéria-prima da arte musical, constituindo sua face material.¹⁰

Desde a época acadêmica eu me perguntava sobre o poder dessa vibração sonora, que, somada ao ritmo na música, vem atuando desde sempre sobre o ser humano de todas as culturas. Embora exista a música - Arte - continua existindo a música utilizada com vários objetivos, provocando e proporcionando os mais variados efeitos e estados de espírito. É possível citar os cânticos e hinos para elevação espiritual como o cantochão, assim como marchas executadas com metais e tambores para impulsionar com energia um grande exército ou os “jingles” na publicidade induzindo o consumismo.

É possível também pensar na vibração sonora do ambiente que nos cerca, definido como “paisagem sonora” pelo compositor canadense Murray Schafer. Este, assim como Willems, fala sobre a necessidade de um grande trabalho de desenvolvimento auditivo para que o homem possa aceitar ou rejeitar a sua paisagem sonora pois os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico em todas as direções (Schafer, 1991, p. 68 e 123).

¹⁰ A face material da arte é estudada pela ciência, no caso da música, pela Física.

Compatíveis com esta opinião são as colocações de Willems e Violeta Gainza; esta, em palestra proferida em São Paulo¹¹ enfatizou as várias dimensões da música, sendo a primeira delas a *energia*:

A vibração sonora é Energia e como tal tem grande influência sobre o ser humano; é muito antiga na vida do homem pois começa na sua vida intra-uterina. O som traz o mundo externo para dentro do ser humano, movimentando-o, penetrando o seu interior sem esperar, percorrendo o seu ser fisiológico e psíquico. Embora o estímulo sonoro não seja visível, vai provocar respostas. Os homens não se dão conta do efeito, tanto positivo como negativo, do som. (Gainza, 1991)

Naquela mesma ocasião, Gainza lembrou a fala do compositor Murray Schafer: “*não temos pálpebras sobre os ouvidos assim como sobre os olhos, sendo impossível fechá-los impedindo a entrada do som*”; portanto precisamos escolher o que vamos ouvir, o que vamos permitir que penetre o nosso ser fisiológico e psíquico.

Willems por sua vez na sua primeira obra escrita em 1934, **Novas Idéias Filosóficas sobre a Música**¹² refere-se à vibração sonora: “O som é uma vibração da matéria. Vibração é força, energia ou Vida” (Willems, 1968a, p. 6).

Referindo-se também ao aspecto auditivo antes do nascimento do bebê, Willems diz:

...Os psicólogos puderam constatar que o feto, na sua vida intra-uterina, pode ouvir desde os quatro meses de existência e que ele pode apresentar uma recusa de escuta em relação a sons ou ruídos que deseja evitar. De onde se conclui que possa haver uma recusa auditiva (em seres humanos normais).

(Willems, 1975, p. 123)

¹¹ “Porque a Música é tão importante”, palestra proferida em São Paulo em 16/09/1991 para a rede municipal de ensino, área de Educação Artística

¹² O livro de Willems: **Novas idéias filosóficas sobre a música**. 1968, Edição Pro Musica Suíça (em português) é a transcrição de uma palestra proferida em 06/01/1934 no “Cercle Interallié” em Paris patrocinada por “La Musique pour tous”.

Na mesma obra, o autor informa que em Paris o Dr. Tomatis e em Buenos Aires o Dr. Benenson¹³ aprofundaram as pesquisas neste sentido.

1.4. A DESCOBERTA DE PORTUGAL

O grande interesse pela obra de Edgar Willems levou-me a Portugal onde sua pedagogia vinha sendo divulgada e praticada com muita seriedade há muitos anos.

O meu contato com os educadores musicais portugueses deu-se graças a bolsas de estudo que por duas vezes me foram concedidas pela Fundação Calouste Gulbenkian, promotora da arte e da cultura naquele país. O meu objetivo foi estudar aquela pedagogia da educação musical assim como observar a sua aplicação com crianças e adultos.

1.4.1. A primeira face

- *Os cursos*

Além dos cursos do método Willems também tive a oportunidade de frequentar as aulas do método Orff e várias matérias complementares, como flauta doce, confecção de flautas de bambu, regência coral, harmonia prática...

Considero esse período de estudos e vivências pedagógicas absolutamente vital na minha trajetória musical, profissional e humana por várias razões:

Em primeiro lugar, o fato de observar e experimentar praticamente uma pedagogia anteriormente assimilada pela leitura, com a qual já me sentia identificada, foi muito proveitoso, pois a sua estrutura teórica e filosófica já me era familiar, sendo possível então canalizar toda a energia para colocá-la em prática de maneira dinâmica e intensiva, integrando o conteúdo já conhecido com a sua realização ao vivo.

¹³ Dr. Rolando Benenson - psiquiatra e compositor argentino, pioneiro da musicoterapia na Argentina e na América do Sul.

Também foi muito importante a oportunidade de presenciar a aplicação desses princípios da Educação Musical com crianças portuguesas, cuja reação não diferia muito das nossas (naquela época).

Um outro ponto alto a levantar foi a possibilidade de atuar e observar todas as atividades faladas ou cantadas em português, pois embora tenhamos construções ou sotaques diferentes, falamos a mesma língua. Seria muito mais trabalhoso ouvir as canções e improvisações em outras línguas, mesmo latinas, a sonoridade não seria a mesma e na sua eventual adaptação sofreria grandes alterações.

- *Os discípulos de Edgar Willems em Portugal*

Por fim, um detalhe básico da maior importância na minha experiência em Portugal: a competência dos professores portugueses com quem tive o privilégio de estudar.

Dentre eles, José Aquino e Ana Maria Ferrão, discípulos do professor Willems, eram artistas de grande sensibilidade, pessoas muito especiais. A cada aula se renovava o meu respeito e admiração pela sua capacidade pedagógica, não somente porque demonstravam uma sólida formação musical e segurança na aplicação dos princípios e técnicas da Educação Musical, mas sobretudo pelo entusiasmo com que transmitiam o que para eles era uma verdade interior. Tudo isso transparecia a cada gesto, desde as atividades de caráter mais filosófico, como os exercícios para ritmo livre ou reflexos, até o trabalho de caráter mental com intervalos e acordes, ou improvisações melódicas de grande sensibilidade. A simples manipulação do material sonoro nas atividades para desenvolvimento sensorial auditivo, tinha para eles um significado interior, nunca uma atitude repetitiva ou mecânica.

¹⁴ Zubinóky, violinista e professor argentino, falecido em 1991. Foi presidente da Sociedade Internacional de Educação Musical (Iseme).

Mais recentemente, um comentário do grande músico argentino Rodolfo Zubrisky¹⁴ sugeriu-me a imagem destes pedagogos:

O principal problema do ensino não está no aluno, mas sim no professor. O que importa não é só o saber do educador, mas também sua atitude, sua faculdade de colocar-se ao alcance do aluno em cada circunstância, seu poder de comunicação e sua capacidade de transmitir o conhecimento, o que depende essencialmente da sua generosidade e do seu valor humano. O verdadeiro educador não ensina unicamente o que ele sabe, mas também o que ele é. (Chapuis, Westphal, 1980, p. 108)

1.4.2. A outra face

- *A descoberta do Brasil lusitano*

A outra face da experiência portuguesa foi a descoberta desta origem lusitana em que nós brasileiros pensamos pouco e da qual falamos menos ainda, porém que existe com raízes profundas dentro de (quase) todos nós brasileiros.

O reencontro com esta origem cultural foi tão transformador na minha vida e arte quanto a descoberta da filosofia de Edgar Willems; mudou prioridades e gerou uma necessidade imperiosa de contar para os outros esta sensação “mágica” de continuidade, da existência de um “antes” cultural, que deu para mim coerência para o “agora” e sobretudo trouxe uma nítida e ampla consciência de brasilidade. Realmente, após o contato estreito com essa origem ibérica, este lado tão forte da nossa cultura, senti-me muito mais brasileira, extraindo daí grande prazer, independente de acertos e desacertos dos (nossos) homens, tanto colonizadores como colonizados.

A convivência com a terra e a gente lusitana, seu linguajar, sua arte, seus mares e cantares, trouxe-me à lembrança textos trovadorescos e clássicos lidos nos tempos da escola. Lá, jograis, menestrelis ou navegadores não são realidades distantes como para nós, cá deste lado do Atlântico; tem-se a sensação de que transitam à vontade por

¹⁴ Zubrisky, violinista e professor argentino, falecido em 1991, foi presidente da Sociedade Internacional de Educação Musical (Isme).

mosteiros, alcáçovas¹³ ou pinhais, convivendo lado a lado com a atualidade tecnológica, industrial, científica e artística.

Foi impossível resistir à tentação de buscar o repertório musical correspondente a essas “glórias passadas”,¹⁴ muito bem guardadas nos cancionários portugueses e ibéricos (atualmente já bem mais divulgados).

1.5. EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Mais tarde, do encontro e afinidade com a cantora Anna Maria Kieffer,¹⁵ cujos interesses e buscas se aproximavam dos meus, isto é, pesquisar, dizer, tocar e cantar as nossas raízes culturais ibéricas e brasileiras, surgiu o “Confraria”, conjunto de música antiga.

Durante oito anos o conjunto reuniu dez músicos entre cantores e instrumentistas de sopro, cordas e percussão.

O trabalho com o conjunto teve a intenção de levantar material, executar e levar ao público espetáculos de música antiga evocando essas origens musicais, principalmente ibéricas, através de música e textos, salientando também a sobrevivência e continuidade dessas sonoridades, temáticas e formas musicais em nosso repertório tradicional.

Os espetáculos mais significativos nessa linha de trabalho foram:

- O céu, a terra, o amor, o mar
- Romances ibéricos da renascença e romances ibéricos recolhidos no Brasil
- Os prazeres do baile

¹³ Castelo, fortaleza.

¹⁴ Expressão que aparece com frequência na poesia clássica portuguesa musicada pelos compositores da época e ainda presente.

¹⁵ Anna Maria Kieffer, mezzo-soprano, intérprete de música brasileira e contemporânea. Criamos e exercemos juntas a coordenação do “Confraria”, conjunto de música antiga, de 1975 a 1983.

O Céu, A Terra, O Amor, O Mar

Música e texto da época dos trovadores galaico-portugueses e do tempo das grandes navegações, salientando várias formas musicais e literárias como Cantigas de Amor e de Amigo, Albas, Pastorelas, Cantos de Marcar, Romances e Crônicas. Espetáculo apresentado em cidades do Brasil e Portugal entre 1977 e 1983.



Leiria, Portugal - julho 1983
Arquivo particular da autora

ROMANCES IBÉRICOS DA RENASCENÇA

ROMANCES RECOLHIDOS NO BRASIL

DIREÇÃO TEATRAL - JUIZ SOARES

1977 - 1978 - TEATRO DA CÂMARA

1979 - 1980 - TEATRO DA CÂMARA

1981 - 1982 - TEATRO MUNICIPAL

1983 - 1984 - TEATRO MUNICIPAL

1985 - 1986 - 1987

Romances Ibéricos da Renascença e Romances Ibéricos recolhidos no Brasil

Romances ibéricos tradicionais ou compostos por compositores eruditos do Século de Ouro (Renascença) contando fatos heróicos ou pitorescos das várias etnias da Península Ibérica, isto é: árabes, judeus (sefardís) e espanhóis, incluindo temáticas carolíngias, cristãs, árabes e sefardís. Foram escolhidos alguns romances relatando o mesmo fato segundo o sentimento do espanhol cristão e do espanhol (ou ibérico) árabe.

Além disso fizeram parte deste espetáculo dois romances de origem espanhola e portuguesa, recolhidos no Brasil por Rossini Tavares de Lima em meados do séc. XX.

CONFRARIA

CONJUNTO DE MÚSICA ANTIGA



ROMANCES IBÉRICOS DA RENASCENÇA ROMANCES RECOLHIDOS NO BRASIL

DIREÇÃO TEATRAL — SILNEI SIQUEIRA

30/10 - 21 hs - TEATRO JOÃO CAETANO
5/11 - 21 hs - TEATRO PAULO EIRÓ
19/11 - 21 hs - TEATRO MUNICIPAL
20/11 - 21 hs - TEATRO MUNICIPAL
8/12 - 21 hs - MASP

Cartaz da temporada de 1979
Arquivo particular da autora

Os Prazeres do Baile

Espetáculo de música profana brasileira dos séculos XVIII e XIX (lundus, modinhas, lundu canção, chulas e maxixes) compostos por compositores eruditos e populares da época ou recolhidos por viajantes como por exemplo Spix e Martius, além de romances tradicionais.

Alguns dos compositores focalizados: Domingos Caldas Barbosa, Marcos Portugal, Antônio da Silva Leite, Padre Telles, Joaquim Manuel, Januário da Silva Arvellos, Xisto Bahia, entre outros.



Espetáculo apresentado em várias cidades do Brasil e de Portugal entre 1981 e 1983
Arquivo particular da autora

O repertório musical foi encadeado por crônicas e relatos de jornalistas, viajantes, cientistas e artistas que estiveram no Brasil e Portugal nos séculos XVIII e XIX, registrando suas impressões sobre o nosso cotidiano como Johan Emanuel Pohl, Lord Beckford, Spix e Martius, Nuno Marques Pereira.¹⁶

PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PROFESSOR EDGAR WILLEMS

1.6. CONVERGÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Todas as vivências, aprendizagens, descobertas, experiências artísticas, pedagógicas e reflexões pessoais, convergiam para uma síntese que hoje constitui a minha “forma” de desenvolver a Educação Instrumental (neste caso, a flauta doce). A esta metodologia dei o nome de Rondó, por lembrar a forma de rondó simples, a qual será comentada detalhadamente no Capítulo 4 deste trabalho.

A busca e conseqüente descoberta das raízes ibéricas do nosso Brasil musical, objeto das experiências artísticas acima descritas, foi transposta do palco para a sala de aula, integrando a minha prática pedagógica diária.

Um exemplo dessa integração está presente na experiência descrita no Capítulo 3, “D. Duarte foi pra guerra”, romance ibérico recolhido no Brasil.



¹⁶ O conteúdo deste repertório foi fruto de pesquisas intensas, executado com instrumentos adequados, de construção atual, sem preocupação de obter uma estética ou sonoridade originais (o que seria impossível), porém mostrando os seus reflexos e heranças que sobreviveram dentro de nós mesmos, gente de um Brasil atual.

Capítulo 2. PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PROFESSOR EDGAR WILLEMS

Capítulo 2

2.1. DADOS BIOGRÁFICOS

Edgar Willems, pedagogo e filósofo da Educação Musical, autor de extensa obra a este respeito, nasceu no dia 13 de outubro de 1890 numa pequena comuna flamenga, Lanaeken, na Bélgica. Lá viveu durante a infância e a adolescência em meio a uma família numerosa, estável e bem estruturada.

Já nessa época Willems demonstrava características que permearam toda a sua vida: dinamismo, capacidade de liderança, amor pelas crianças e pela liberdade, rejeitando sempre as atitudes conformistas, preferindo a vida artística autônoma às instituições. Tinha grande habilidade e prazer no trabalho manual, vindo a confeccionar mais tarde seu próprio material sonoro, assim como imprimir ele mesmo seus livros. O trabalho com as mãos deve ter sido um ponto de equilíbrio, compensando os seus momentos de reflexão e introspecção.

Durante as férias escolares, Edgar costumava tomar parte ativa nas iniciativas artísticas e culturais da comunidade, encenando peças teatrais desempenhando funções de diretor, cenógrafo, pintor dos cenários, músico, regente do coro e instrumentista. Era o próprio animador cultural da comunidade jovem e segundo o seu irmão mais novo, Maurice, “sem ele... não haveria festa” (Chapuis, Westphal, 1980, p. 20).

¹ A primeira metade do século XX foi uma época de grandes mudanças na Educação em música e geral. Nesse período surgiram personalidades importantes nesses dois campos como por exemplo:

Educação Musical:

Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltan Kodaly (1882-1967), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-)

Educação:

Henri Wallon (1879-1962), Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Carl Gustav Jung (1873-1961).

² Nota: Os dados biográficos do professor Edgar Willems foram colhidos em anotações pessoais feitas durante cursos em Portugal, ministrados por seus discípulos e colaboradores José Aquino e Ana Maria Ferrão, em São Paulo (Brasil) quando exerci a coordenação dos cursos do professor Willems neste estado e no livro “Sur les Pas de Edgar Willems” organizado por seu principal colaborador, o pianista e pedagogo Jacques Chapuis e Beatrice Westphal, 1980, Editions Pro-Musica, Suíça.

Capítulo 2. *PRINCÍPIOS BÁSICOS DO PROFESSOR EDGAR WILLEMS*¹

2.1. DADOS BIOGRÁFICOS²

Edgar Willems, pedagogo e filósofo da Educação Musical, autor de extensa obra a este respeito, nasceu no dia 13 de outubro de 1890 numa pequena comuna flamenga, Lanaeken, na Bélgica. Lá viveu durante a infância e a adolescência em meio a uma família numerosa, estável e bem estruturada.

Já nessa época Willems demonstrava características que permearam toda a sua vida: dinamismo, capacidade de liderança, amor pelas crianças e pela liberdade, rejeitando sempre as atitudes conformistas, preferindo a vida artística autônoma às instituições. Tinha grande habilidade e prazer no trabalho manual, vindo a confeccionar mais tarde seu próprio material sonoro, assim como imprimir ele mesmo seus livros. O trabalho com as mãos deve ter sido um ponto de equilíbrio, compensando os seus momentos de reflexão e introspecção.

Durante as férias escolares, Edgar costumava tomar parte ativa nas iniciativas artísticas e culturais da comunidade, encenando peças teatrais desempenhando funções de diretor, cenógrafo, pintor dos cenários, músico, regente do coro e instrumentista. Era o próprio animador cultural da comunidade jovem e segundo o seu irmão mais novo, Maurice, “sem ele... não haveria festa” (Chapuis, Westphal, 1980, p. 20).

¹ A primeira metade do século XX foi uma época de grandes mudanças na Educação em música e geral. Nesse período surgiram personalidade importantes nesses dois campos como por exemplo:

Educação Musical:

Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltan Kodály (1882-1967), Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-).

Educação:

Henri Wallon (1879-1962), Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Carl Gustav Jung (1875-1961).

² Nota: Os dados biográficos do professor Edgar Willems foram colhidos em anotações pessoais feitas durante cursos em Portugal, ministrados por seus discípulos e colaboradores José Aquino e Ana Maria Ferrão; em São Paulo (Brasil) quando exerci a coordenação dos cursos do professor Willems neste estado e no livro “Sur les Pas de Edgar Willems” organizado por seu principal colaborador, o pianista e pedagogo Jacques Chapuis e Beatrice Westphal. 1980, Editions Pro-Musica, Suíça.

Mais tarde, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando a família já se transferira para Bruxelas, ele ingressou na “Academie de Beaux Arts” onde estudou pintura e marchetaria. Simultaneamente desenvolveu um intenso trabalho pianístico, improvisando e compondo como autodidata, impulsionado pela necessidade interior de expressão. Datam dessa época as suas primeiras reflexões sobre a estreita relação entre o ser humano e as estruturas musicais, isto é: a ligação entre a vida fisiológica e o ritmo, a vida afetiva e a melodia, a vida mental e a harmonia.

Esta conclusão viria a constituir o **princípio básico** da sua pedagogia musical.

Rememorando relatos seus em conversas informais, aulas ou palestras, observa-se que Edgar Willems esteve ligado ou participou de movimentos importantes no mundo da arte, assim como desfrutou da amizade de personalidades tão fascinantes quanto a sua. Por exemplo: Ernest Ansermet, um dos grandes regentes deste século, Henri Gagnebin, diretor do Conservatório de Genebra, criador do famoso Concurso de Genebra, Alexandre Denévez, autor de obras filosóficas sobre a música, Jacques Dalcroze, o grande pioneiro da Educação Musical, principalmente da vivência corporal do ritmo, a rítmica Dalcroze.

Entre estes e muitos outros nomes, desperta a atenção o de Raymond Duncan, artista norte-americano, idealista tão revolucionário para a época quanto a sua irmã, a dançarina Isadora Duncan, homem de múltiplos talentos, líder de uma comunidade da qual Willems participou, em Paris e Nice, durante vários anos. Lá, Raymond e seus discípulos teciam suas roupas, confeccionavam suas sandálias, imprimiam tecidos com tintas vegetais, mergulhando-os a seguir na água do mar para fixar as cores. As tapeçarias de Duncan ficaram famosas, assim como suas conferências denunciando a sociedade de consumo, além dos seus recitais de poesia, canto e dança.

Na “Akademia Raymond Duncan”, uma escola livre de arte e filosofia, este transmitia aos seus discípulos seus ideais e sobretudo a sua dança rítmica, inspirada nos movimentos do trabalho humano. A sua comunicação gestual fascinava o espectador e a este respeito é interessante ouvir Simone Demaria, amiga e contemporânea de Willems na comunidade:

Raymond Duncan nos ensinava a estética do gesto no mais insignificante trabalho manual. Ele próprio, até mesmo quando acionava a prensa manual para imprimir seus panfletos, tinha movimentos de dançarino.

(Chapuis, Westphal, 1980, p. 24)

Desse período de convivência com Duncan, Edgar Willems herdou uma profunda experiência com o movimento corporal a qual irá transparecer em seus cursos, palestras e em toda a sua obra.

Por exemplo, no seu Carnet nº 4C, **Le Rythme Musical et le Mouvement Naturel** dirigido a professores de Educação Musical, o autor faz uma síntese de suas colocações sobre este tema; analisa os movimentos naturais (básicos) de locomoção, em que braços e pernas agem de maneira oposta e sugere exercícios práticos para que os professores tomem consciência dessa oposição (no seu próprio corpo). Diz ele:

Este princípio do movimento contrário, já conhecido pelos gregos, foi trazido à luz por Raymond Duncan, o irmão da dançarina Isadora Duncan (fortemente influenciada por ele) na sua ginástica grega. Esta ginástica consiste de marchas, saltos, corridas e outros movimentos submetidos à lei do movimento contrário, estilizados de várias maneiras, como podemos ver nos vasos gregos. (Willems, Carnet nº 4C, p. 3)

Quando já estava com trinta e cinco anos, em 1925, Willems ingressou no Conservatório de Genebra para estudos regulares de órgão e matérias musicais em geral. Dois anos depois, em 1927, tornou-se professor de Filosofia da Música e a

seguir, de preparação rítmica e auditiva para alunos (muitas vezes já profissionais) do Conservatório, cujos estudos sempre haviam enfatizado apenas a técnica instrumental em consequência do que apresentavam desenvolvimento insuficiente nesses aspectos. Só na década de 50 surgiram as classes de Iniciação Musical para crianças de cinco a sete anos, ao mesmo tempo que os cursos de Formação de Professores de Educação Musical.

Paralelamente à atividade no conservatório, Willems desenvolveu intensa atividade (independente) pedagógica com crianças e adultos, fazendo conferências tanto na Suíça como em muitos outros países, sobretudo em Portugal, França e Argentina.

Para o trabalho prático de desenvolvimento auditivo quanto à altura, Willems inventou um variado material sonoro, permitindo ao aluno um trabalho de autodesenvolvimento auditivo, que lamentavelmente não foi comercializado em escala industrial. Para o estudo teórico e filosófico foram surgindo, a partir de 1934, seus livros, nos quais perpetuou suas idéias, seus princípios, seu ideal musical e humano. Para imprimi-los, criou a “Editions Pró Musica” em 1940.

É importante lembrar que a atuação dinâmica de Jacques Chapuis, um grande colaborador, foi um fator de relevo na divulgação da pedagogia musical de Edgar Willems, no início dividindo com o mestre a presença em congressos ou cursos internacionais, responsabilidade que mais tarde foi compartilhada com outros colaboradores. Além disso Chapuis com seu espírito empreendedor fundou e dirigiu a “Ecole Jurassienne de Musique”, em Delémont, mais tarde “Institut d’éducation musicale Willems”, escola de música descentralizada, atingindo cidades da região do “Jura” na Suíça e do exterior. Desde 1968 preside a “Association Internationale d’Éducation Musicale Willems”, que promove encontros, congressos, estágios anuais e emite boletins periódicos. Hoje, tanto a “Association” como os cursos de formação

pedagógica estão instalados em Lyon (França), sob a direção de Jacques Chapuis. É importante o seu trabalho de organização do material didático para a teoria e a prática musical.

2.2. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

2.2.1. Unidade Música-Homem-Natureza

Ao longo de sua carreira como autor e professor, Edgar Willems desenvolveu uma pedagogia musical, cujo ponto de partida é a integração entre a Música, o Homem e a Vida (Natureza).³

Em toda a sua extensa obra assim como em conferências o autor enfatiza a necessidade de apoiar a Educação Musical e Instrumental sobre princípios filosóficos e pedagógicos sólidos e duradouros, os quais virão a constituir o alicerce da sua pedagogia.

Para tanto, na sua opinião, é importante conhecer a natureza dos elementos estruturais da música e a sua profunda ligação com o ser humano e a natureza, já que as mesmas leis regem o desenvolvimento humano e do universo.

Esse conhecimento vai possibilitar um ensino da música mais adequado ao mundo de hoje, ou seja, um nível mais amplo de contato com a criação musical de todos os tempos e culturas, inclusive a dos nossos dias. Falando sobre a música contemporânea ele diz:

...ela (a música) procura atingir maior universalidade e maior profundidade, tentando ser mais cósmica ou mais humana. Mais cósmica, no sentido em que pelo lado material, a música se junta às leis do universo: lei dos números⁴, lei da

³ Willems utiliza com frequência o termo Vida com o sentido de Natureza.

⁴ Lei dos números: Willems se refere com frequência a este aspecto científico musical (acústica) trazido à tona por Pitágoras, isto é leis dos sons harmônicos, dos sons resultantes, conseqüentemente da constituição dos acordes.



gravitação, lei da gravidade, proporção áurea.⁵ Mais humana, porque procura atingir o ser humano no que ele possa ter de físico, de afetivo, de inteligente, de intuitivo e de espiritual.

(Willems, s.d. a., p. 15 e 16)

Sempre na busca da unidade Música-Homem-Natureza, Edgar Willems descobre que os elementos estruturais da música têm estreita relação com três faculdades humanas diferentes: o ritmo é realizado por funções fisiológicas, a melodia pela sensibilidade afetiva e a harmonia pela função mental, capaz de análise e síntese. Ele resume então essa idéias num esquema de aparente simplicidade, que constitui o ponto de partida e a base das suas concepções da educação musical.

Ritmo	Melodia	Harmonia
vida fisiológica	vida afetiva	vida mental
ação	sensibilidade	conhecimento

(Willems, 1975, p. 55-6)

Partindo dessa conclusão à qual chegou por introspecção (idem) o autor localiza o ser humano com todas as suas capacidades e potenciais entre dois pólos opostos porém complementares: polo material e polo espiritual, propondo uma amplificação do esquema anterior para efeito de reflexão (Willems, 1975, p. 59).

⁵ Proporção áurea: Willems acha que a proporção matemática existente no acorde perfeito é a mesma de certas medidas do corpo humano e das distâncias entre os astros.



Música

Pólo material				Pólo espiritual
Vibração sonora	Ritmo e som	Melodia	Harmonia	Arte
mundo inorgânico	vida fisiológica	vida afetiva	vida mental	intuição supramental

Ser Humano

(Willems, 1975, p. 59)

É importante lembrar que na prática, cada um dos elementos estruturais da música, ritmo, melodia, harmonia, poderá por sua vez, apresentar um triplo valor, isto é, fisiológico, afetivo e mental; o esquema se refere aos momentos mais característicos de cada um desses aspectos.

Willems menciona também que “a meditação e a intuição devem colaborar com o intelecto para captar a validade dos esquemas” (Willems, 1975, p. 55).

Esta opinião é compatível com a colocação do Professor Doutor Lino de Macedo. Segundo ele, “a intuição que pertence ao nível do não verbal, do sentir, é estruturante das relações do homem com o mundo, fato fundamental para o artista. Para Piaget, a intuição é o ponto de partida e deve ser transformada em raciocínio; este não se basta, depende da intuição”.⁶

Para o professor, “intuir é criar forma antes de saber o conteúdo que preenche a forma”.⁷

⁶ Prof. Dr. Lino de Macedo, diretor do Instituto de Psicologia da USP, especialista na obra de Piaget reconhecido internacionalmente.

⁷ “Construção Simbólica e a aplicação na Iniciação Artística”, palestra proferida na Escola Municipal de Educação Artística - São Paulo - SP, em 10/9/1992.

2.2.2. Comprovação científica do seu trabalho⁸

Embora convicto da validade dos seus princípios básicos decorrentes, da reflexão e da prática pedagógica diária, Willems teve a preocupação de confrontá-los com várias áreas da ciência mantendo contato com os cientistas do seu tempo para acompanhar o desenvolvimento da física nuclear, da medicina e principalmente das descobertas sobre a fisiologia humana.

No contato com dois fisiólogos franceses, André Gribensky e Paul Chauchard⁹ ele pôde constatar a sintonia entre as suas idéias sobre os três aspectos da audição, ou seja, sensorial, afetivo e mental e os estudos (mais recentes na época) sobre a fisiologia do nervo coclear (auditivo).

Esta coerência ele sintetiza da seguinte forma:

Audição

Vida

sensorial

afetiva

mental

Nervo auditivo

nível bulbar

nível diencefálico

nível cortical

(Willems, 1975, p. 62)

Explicando este esquema o autor fala sobre o percurso do nervo auditivo:

O nervo auditivo não transmite diretamente a mensagem do ouvido interno ao cérebro. Ele passa antes pelo nível bulbar, (o bulbo é a sede das ações reflexas ou dinamogênicas).

A seguir o nervo auditivo passa pelo nível diencefálico (couche optique - quiasma ótico), nível da afetividade, sede das emoções. (Willems, 1965, p. 27)

⁸ Vários trabalhos têm lançado luz sobre aspectos científicos da aprendizagem musical: "Um estudo na Universidade da Califórnia em Irvine (realizado por Gordon Shaw e Frances Raucher), por exemplo, indica que o estudo de música na primeira infância melhora o raciocínio espacial. As crianças que tiveram aulas de música melhoraram tremendamente sua habilidade para desenhar figuras geométricas, copiar modelos de blocos coloridos e trabalhar com labirintos. Além disso, apresentaram aumento de 46% no seu Q.I. espacial, o que é importante para as funções superiores do cérebro, tais como matérias exatas." (LANDRE, 1996, p. 127).

⁹ Edgar Willems cita a seguinte obra em vários dos seus trabalhos: André Gribensky, "L'Audition" P.U.F. 1959, Collection "Que sais-je" nº 138.

É somente depois de ter atravessado os níveis bulbar e diencefálico que o nervo auditivo atinge o nível cortical. (Willems, 1975, p. 76)

Ainda no seu livro **Valeur Humaine de l'Éducation Musicale** p. 75 e 76, Willems cita trechos da sua correspondência com o fisiólogo francês Raoul Husson em que o cientista se refere à concordância entre os dois enfoques sobre a audição: musical (Willems) e científico (Husson).

Por métodos diferentes a fisiologia nervosa corrobora a introspecção musical e psicológica. (8/7/51)

Eu me lembro bem das vossas teses sobre os três níveis de percepção musical. Esta concepção está totalmente de acordo com os fundamentos da fisiologia auditiva.

Aliás é esta a razão do seu sucesso. (13/11/64)¹⁰

Realmente esses depoimentos confirmam cientificamente colocações anteriores de Edgar Willems sobre a audição interior, a imaginação musical a afinação, feitas em conferências ou livros, principalmente no seu importante trabalho “L’Oreille Musicale” em dois volumes que lamentavelmente não foi ainda traduzido para português.¹¹ Referindo-se à afinação vocal no canto ele sempre afirmava “se cantamos errado é porque pensamos (o som) errado”.

¹⁰ Raoul Husson, especialista em fisiologia da audição, também consultado por vários cantores brasileiros, defende a origem cerebral da vibração das cordas vocais e desenvolveu um trabalho sobre o nervo recorrente.

¹¹ O fenômeno da audição musical é tratado em detalhe nos livros de Willems, E.: “L’Oreille musicale, vol. 1.



2.3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

• *Postura pedagógica de Edgar Willems*

O professor Willems considera como objetivos primeiros da Educação Musical¹² o desenvolvimento auditivo e o desenvolvimento rítmico, respeitando os limites de cada um, mas procurando de maneira gradual atingir o máximo de suas possibilidades.

Para ele o conhecimento teórico musical é uma consequência da experiência prática, instintiva, sensorial e afetiva vivenciada e interiorizada. O mesmo se dá em relação à técnica, que estará sempre “a serviço da música” sendo um meio para a expressão artística e não um fim em si mesma.¹³

Então a atuação pedagógica musical terá característica global para a vivência prática da música e analítica para a tomada de consciência do que foi vivenciado. Pode-se resumir esse percurso pedagógico da seguinte forma:

Vivenciar os fenômenos musicais e senti-los afetivamente (vivência global).



Saber o que foi vivenciado (tomada de consciência).



Utilizar conscientemente o que foi vivido (vida consciente).

¹² Educação musical para Willems significa o ensino da música, não tem um sentido apenas de iniciação musical, mas um sentido amplo.

¹³ Muitos músicos se referem a este aspecto, por exemplo: M. de Saint Lambert, séc., XVIII; Schumann, Liszt, W. Gieseking e muitos outros.

Dizendo em outras palavras:

Síncrese ou síntese inconsciente que é o conhecimento empírico global

Análise, compreensão das partes

Síntese, compreensão profunda após o trabalho de análise, encarando o fenômeno musical como um todo, sendo a soma das etapas anteriores. (Willems, 1971, p. 9-10)

Em outras palavras, a experiência sonora prática e concreta antecede a fase de abstração, a transição entre a etapa instintiva e a etapa consciente acontecerá com grande naturalidade.

Como exemplo do que foi dito acima é possível falar sobre as canções,¹⁴ já que estas podem ser consideradas como globais, pois incluem ritmo, melodia, subentendem acordes e funções tonais. Todos estes aspectos estão incluídos na vivência sincrética das canções, até mesmo a transposição para outras tonalidades.

Tanto em aulas como em todos os seus livros Willems insiste na grande importância das canções para a Educação Musical e Instrumental por constituírem, como já foi dito, um “ato musical sintético inconsciente” (Willems, 1971, p. 9-10), sejam elas escolhidas segundo objetivos pedagógicos, artísticos ou humanos como no caso das cantigas tradicionais. Estas nos remetem à nossa raízes culturais ancestrais, desde as lengalengas, acalantos, cantares e brinquedos de roda até os romances.

Pessoalmente incluo os romances no trabalho pedagógico musical por considerá-los como canções amplificadas. No capítulo 3 deste trabalho está relatada a experiência prática com o romance brasileiro “D. Duarte foi pra guerra”, realizada

¹⁴ No capítulo 4, item canções este trabalho será tratado em detalhes, já que é o núcleo da minha forma de desenvolver a Educação Instrumental.

com alunas de Iniciação Instrumental na Escola Municipal de Iniciação Artística, em São Paulo, no ano de 1986.

• *Despertar - Ensinar*

*Pour eveiller la vie, il faut être vivant soi même*¹⁵

Para que o educador possa agir conforme os princípios já expostos, permitindo que os alunos construam os seus alicerces musicais ele precisa ter consciência de que alguns desses princípios são inatos, portanto deverão ser despertados, desenvolvidos e não ensinados. A este respeito Willems diz:

... é importante saber distinguir entre os elementos inerentes à natureza do ser humano que serão somente desenvolvidos, daqueles que precisam ser ensinados segundo uma convenção adotada. A criança respira, anda, corre, salta, possui instinto rítmico. Este deve ser liberado e desenvolvido. Ao contrário, é preciso inculcar o conhecimento dos compassos, meio convencional utilizado para escrever e ler valores rítmicos. (Willems, s/d, p. 19)

Ele acha também que a criança tem o senso inato da escala maior diatônica e do acorde correspondente. Em compensação deverá aprender os nomes convencionais das notas assim como a leitura e a escrita musicais segundo sistemas estabelecidos ou necessidades de estilo, época ou local.

¹⁵ Tradução: Para podermos despertar a vida é preciso que sejamos vivos nós mesmos (Willems, s/d, p. 72).

2.3.1. Objetivos primeiros da Educação Musical: desenvolvimento rítmico e desenvolvimento auditivo

2.3.1.1. Desenvolvimento Rítmico

Para Willems o Ritmo é a própria vida.

O Ritmo é uma corrente vital, base de toda a vida. O ritmo musical se manifesta graças ao sistema nervoso e muscular, é uma propulsão fisiológica, básica para toda expressão artística.

(Willems 1965, v. 1, p. 67)

Ele considera que o Ritmo, assim como o som, é um elemento pré-musical. É inato e está presente em todo ser vivo (Willems, 1971, p. 18); na natureza, no Universo. Então é possível dizer que Ritmo é sinônimo de Vida, sobretudo vida fisiológica, conseqüentemente movimento e no caso da música, movimento ordenado. Além disso é necessário lembrar um detalhe da maior importância, ou seja: “o ritmo musical deverá ser, antes de qualquer coisa sonoro” (Willems, p. 2, Carnet nº 4), portanto será percebido pelo ouvido.

No livro **Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale** o autor explica:

o andar, a respiração, a pulsação, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos esses movimentos são instintivos; é a eles que o educador deve recorrer para obter do aluno do virtuose, o verdadeiro ritmo, interior, criador no pleno sentido do termo.

(Willems, 1971, p. 18)

Assim sendo, será indispensável despertar, através da vivência prática essa vida “corpóreo musical” de todos os alunos; Willems acha mesmo que no caso dos alunos que apresentam problemas rítmicos, a consciência do movimento corporal está pouco desenvolvida.

Na obra **Le Rythme Musical** inteiramente dedicada ao ritmo o autor insiste:

O movimento é não somente a condição primeira para a manifestação do ritmo, mas também para a tomada de consciência da duração [do som]. Não são nem a inteligência nem a emoção que podem trazer a sensação do tempo que passa, mas sim os movimentos corporais e, na falta destes, a imaginação motora. A inteligência proporciona apenas um conhecimento abstrato do ritmo.

(Willems, 1954, p. 56)

A uma certa altura da formação musical o ritmo poderá se canalizado, estilizado, teorizado, representado sob formas na composição mas tudo isso no momento adequado do desenvolvimento do aluno, jamais na fase inicial.

Muitas vezes, segundo o autor, as teorias falsas, as concepções erradas da música e até mesmo da vida, anulam o princípio vital, ritmo = movimento, criador das formas musicais e ele insistentemente afirma mais uma vez:

É o movimento humano, aquele que se concretiza no tempo e no espaço e que tem numerosas propriedades plásticas: rigidez, elasticidade, flexibilidade, peso, etc., é este movimento que deve ser utilizado na educação rítmica, como na criação. Naturalmente que este movimento pode se realizar unicamente na imaginação motora alimentada por experiências efetivas.

(Willems, 1971, p. 19)

Imaginação motora é um termo que o autor emprega com frequência para designar a “imagem interior” do movimento corporal vivenciado anteriormente. Em outras palavras, é através da vivência corporal do tempo que passa (pulsção) real no início e mais tarde imaginado, que a criança aos poucos adquire o sentido do tempo, o qual somado à noção espacial resulta no desenvolvimento da imaginação motora.

Para sintetizar o pensamento do autor sobre a importância do sentido do tempo no desenvolvimento rítmico, é interessante recorrer às suas próprias palavras:

o fundamental deve ser a aquisição do sentido do tempo (...) que tem a sua chave na sensação de deslocamento do centro de gravidade [do corpo], cuja perpendicular prolongada até o chão coincide com a base de sustentação do corpo dada em geral pelos pés.

(Willems, p. 1, Carnet nº 4C)

Como esse deslocamento é o ponto de partida para a realização do movimento de “andar” é interessante acompanhar a análise feita mais adiante no mesmo Caderno:

a perpendicular partindo do centro do corpo, sai da base de sustentação provocando um desequilíbrio; é preciso avançar um dos pés para retomar o equilíbrio (...) avançando ao mesmo tempo o braço e ombro opostos.

(Willems, p. 2-3, Carnet nº 4C)

Estas são leis básicas para o movimento natural na prática do desenvolvimento rítmico musical para Willems. Isto é:

- Lei do deslocamento do centro de gravidade
- Lei dos movimentos opostos, esta referente principalmente ao equilíbrio.

Estes são princípios da ginástica grega de Raymond Duncan, muito freqüentemente ilustrados de forma prática por Willems nos seus cursos ou palestras (ver item 1 deste capítulo - Dados biográficos); eles estão presentes no trabalho prático de desenvolvimento rítmico de crianças ou adultos nos dias de hoje.

¹⁰ O autor considera que a escuta do ritmo sonoro, ou seja, a escuta rítmica, é indispensável na prática musical.

• *Batimentos com as mãos*

Um outro aspecto do desenvolvimento rítmico é a atividade específica para as mãos, já que estas são as principais executantes do ritmo musical, no início tocando instrumentos de percussão adequados para a Iniciação Musical, mais à frente instrumentos mais complexos em níveis gradativamente mais avançados.

No trabalho direto com as crianças, a partir dos três anos de idade, Willems foi criando atividades adequadas para liberar e desenvolver o impulso rítmico através das mãos, denominadas “frappés”, isto é, batimentos.

No Carnet nº 4 B, especialmente dedicado aos batimentos ele relata:

Os batimentos nasceram graças à natureza das crianças (...) pode-se dizer que eles foram criados com, para e pelas crianças.

(Willems, p.1, Carnet nº 4B)

Estas são atividades que, se realizadas com dinamismo, vão desenvolver a motricidade, os reflexos e a sensorialidade tanto tátil como auditiva; o impacto das mãos sobre a superfície da mesa ou outra, provoca o que o autor chama de “choque sonoro”, percebido simultaneamente pelo sistema nervoso e pela audição.

O choque sonoro por sua vez colabora no desenvolvimento da escuta rítmica,¹⁶ isto é, a escuta do ritmo sonoro, o qual acontecerá dentro de um clima de liberdade e dinamismo (Willems, p. 2, Carnet nº 4B).

A prática dos batimentos traz, além das possibilidades de desenvolvimento rítmico, um grande prazer para as crianças e para o professor; este, no entanto, deverá ser espontâneo, flexível e ter grande presença de espírito.

¹⁶ O autor considera que a escuta do ritmo sonoro, ou seja, a escuta rítmica, é indispensável na prática musical.

(...) é preciso que [o professor] se deixe envolver pelo jogo (jogo) e torne-se criança com as crianças

(Willems, p. 1, Carnet nº 4B)

Os batimentos são, pois, essenciais na Educação Musical e Instrumental, além disso podem constituir um importante ponto de partida para a improvisação e exteriorização do impulso rítmico que temos dentro de nós mesmos.

2.3.1.2. Desenvolvimento auditivo¹⁷

Antes de falar sobre o desenvolvimento auditivo segundo Edgar Willems, é conveniente lembrar o que diz o autor sobre o som e a vibração sonora.

vibração sonora... é um fenômeno puramente objetivo, enquanto que o som é um fenômeno subjetivo. A vibração somente se torna som (sensação sintética definida, produzida pelas vibrações) graças ao ouvido completo, isto é, aquele que possui o caracol.¹⁸

(Willems, 1971 p. 27)

Ou seja, só existirá som para o ser humano, se a vibração sonora for recebida pelo ouvido. É através do sentido da audição que o homem entra em contato com o

¹⁷ Há uma grande harmonia entre as colocações de Edgar Willems e as de vários compositores sobre o desenvolvimento auditivo. Por exemplo, Robert Schumann no seu diário salienta a máxima importância da educação do ouvido em vários níveis. Ele recomenda aos músicos que procurem reconhecer a quais notas das escalas correspondem os sons dos sinos; esta é uma atividade sensorial auditiva segundo Willems, ou seja, “ouvir, reconhecer, emparelhar”. Logo a seguir, Schumann aconselha que o músico faça o mesmo em relação ao canto do cuco, o que vai corresponder ao aspecto afetivo da audição, pois o cuco emite um intervalo melódico de terça menor descendente, isto é, uma relação entre dois sons. Por fim, o compositor relata o aspecto mental da audição, dizendo que o músico perfeito é aquele que, ao ouvir uma composição complexa, consegue vê-la na própria mente, como se tivesse diante de si a partitura. Segundo Schumann, “seria isso o cúmulo da inteligência musical”, em outras palavras, a ideação sonora. (Robert Schumann: Romance e Tragédia, série de programas levados ao ar pela Rádio Cultura FM, produzidos e apresentados por Artur da Távola, em 15/6/95).

¹⁸ O caracol (cóclea) localiza-se no ouvido interno; dentro dele estão o nervo auditivo e as fibras de Corti.

mundo sonoro¹⁹ que o cerca e graças a ela, o músico poderá elaborar e construir o seu universo feito de lembranças ou imagens sonoras e criações pessoais.

No que concerne ao desenvolvimento auditivo, o Ouvido Musical é encarado sob os mesmos três aspectos presentes nos princípios básicos, isto é: sensorial, afetivo e mental (citados nos itens 2.2.1 e 2.2.2 deste capítulo - Princípios Filosóficos).

O autor sugere mesmo, três verbos diferentes para designar cada um desses aspectos da audição:

Ouïr (ouvir)²⁰

Écouter (escutar)

Entendre (compreender o que foi ouvido)

Compete à Educação Musical despertar e desenvolver a percepção do fenômeno sonoro, já que este é a matéria-prima da atividade musical.

• *Sensorialidade auditiva*

A base indispensável para a Arte Musical é a sensorialidade auditiva, cujo desenvolvimento proporciona grande liberdade e versatilidade dentro dos sistemas tonal e atonal.

Willems criou o termo sensorialidade auditiva para designar

*um estado de receptividade orgânica, reação puramente física, passível de desenvolvimento pela educação. O órgão auditivo é composto por elementos físicos, não transformáveis, porém é possível influir sobre o seu funcionamento, tornando-o mais flexível e sutil.*²¹

(Willems, p.13, Bulletin...)

¹⁹ Este mundo sonoro ou paisagem sonora é chamado de "Soundscape" pelo compositor Murray Schafer - ver Capítulo 1.

²⁰ Ouïr - verbo arcaico francês, ao qual Willems recorre para designar o aspecto sensorial da audição.

²¹ Palestra Ouïr, Écouter, Entendre, p. 13 in Bulletin.

É ideal que o despertar da sensibilidade sensorial auditiva aconteça na idade mais sensorial das crianças, mas nada impede que o trabalho seja feito com outras faixas etárias. Para tanto é necessário um variadíssimo material sonoro, cuja organização e classificação desenvolve a percepção auditiva do próprio professor simultaneamente com o desenvolvimento do aluno.²²

Na mesma palestra acima citada, assim como nos seus cursos o professor Willems afirma:

Sabe-se atualmente (...) que existe uma relação entre a sutileza da percepção do órgão [ouvido] (que pode atingir atualmente até 1/200 de tom) e a facilidade de ouvir intervalos, acordes e agregados. Esta relação foi confirmada de um lado pelas experiências pedagógicas (testes no audiometro²³ e percepção de acordes), de outro lado pelas experiências de laboratório dos fisiólogos do sistema nervoso. Quanto mais sutil é a capacidade do ouvido, maior será o seu "poder separador".

(Willems, p. 14, Bulletin...)

O desenvolvimento da sensorialidade auditiva compreende as seguintes operações:

- reconhecimento do som
- reprodução do som
- classificação do som quanto à altura
- emparceiramento do som
- percepção do espaço tonal (tons e meios tons)
- percepção do espaço intratonal (diferenças menores que meio tom)
- movimento sonoro ascendente e descendente

²² Ver Capítulo I em que descrevo o meu próprio desenvolvimento sensorial auditivo

²³ "audiomètre" - harmônio de teclado regular inventado por Willems para o trabalho de desenvolvimento auditivo, o qual produz intervalos muito menores do que um semitom.

• *Afetividade Auditiva*

Por A afetividade auditiva é a reação da sensibilidade afetiva às relações sonoras, assim como às qualidades físicas do fenômeno sonoro (...) pode-se dizer que a afetividade auditiva constitui a essência característica da arte musical.

(Willems, p. 14, Bulletin...)

Na obra **Les Bases Psychologiques de L'Éducation Musicale** (p. 44), o autor diz também que se considerarmos o assunto partindo do seu aspecto mais material para o mais espiritual, a afetividade auditiva é desencadeada pela reação (emotiva) ao impacto sonoro, seja ele ocasionado pelo som isolado, pelo movimento sonoro, por melodias, intervalos, acordes e harmonias.

É importante salientar que Edgar Willems considera o intervalo musical como uma relação entre dois sons; o acorde como “uma harmonia entre duas relações, portanto entre dois intervalos” (Edgar Willems 1971 p. 72).

Assim, ele recomenda que a afetividade auditiva seja desenvolvida através do trabalho com:

- ouvidos
- reconhecidos
- Intervalos:
 - cantados
 - inventados
- Canções
- Melodias
- Acordes
- Escalas (não só as ocidentais)
- Modos

• *Inteligência Auditiva*

Por fim a Inteligência auditiva ou aspecto mental da audição.

Na palestra **Ouïr, Ecouter, Entendre** (p. 12), ele diz:

A Audição mental deveria ser na realidade a representação sonora, a ideação ou o pensamento sonoro. Este deveria ter um conteúdo emotivo, uma carga afetiva e estar alicerçado numa sensorialidade auditiva desenvolvida. A verdadeira inteligência auditiva pressupõe portanto uma experiência sensorial, afetiva e mental.

A inteligência auditiva inclui o aspecto intelectual da audição, que no ensino musical tradicional era o mais praticado, isto é, o estudo de elementos abstratos da teoria (ciência) musical, tais como: leitura e escrita da música que são atividades intelectuais.

O autor considera como aspectos mentais:

- Ordenações (progressões) de sons
- Ordenações de sons e nomes dos sons
- Funções tonais

2.3.1.3. Improvisação

Edgar Willems tanto nas suas aulas como em todos os seus livros sobre pedagogia musical sempre deixou claro que a invenção ou improvisação precisa ser parte integrante do trabalho cotidiano com os alunos, em todas as etapas do seu desenvolvimento; isto é, desde as pequenas invenções e construções na Iniciação Musical até etapas avançadas a caminho da profissionalização.

Com que idade deve-se começar a improvisação?

- Em todas as idades. Evidentemente que nem sempre é fácil obter resultados com crianças de três e quatro anos. É necessário recorrer ao movimento corporal e às "dicas" descobertas pelas próprias crianças.

(Willems, 1975, p. 85)

Porém o autor sugere que esta atividade aconteça encaixada em um percurso didático que é compatível com as suas sugestões para desenvolvimento rítmico e auditivo (item 2.3.1.1 e 2.3.1.2 deste capítulo) ou seja: ouvir, reconhecer, reproduzir, inventar; percurso este que por si só, leva as crianças ou alunos mais velhos, a exteriorizarem a sua expressão espontânea.

A prática da improvisação pode começar desde a mais tenra idade, sempre admitindo a importância da imitação na educação inicial, nós podemos dar um lugar para a improvisação, para a expressão espontânea do instinto [impulso] musical.

(Willems apud Chapuis, Westphal, 1980, p.146)

No seu trabalho **La Préparation Musicale des Tout-petits** (p. 27) o autor relata algumas observações da expressão musical de crianças a partir de dois anos de idade. Na sua opinião, entre dois e cinco anos, elas improvisam pequenas melodias em que fazem referência a plantas, flores, animais, fatos do cotidiano.

Ainda no mesmo livro (p. 28) afirma:

O canto enquanto expressão do dinamismo sonoro livre e como reflexo de elementos afetivos, é acessível à criança antes da palavra. A memória rítmica (de caráter motor), a memória do som (de caráter sensorial e afetivo) precedem normalmente a memória semântica das palavras (de caráter mental). Muitas crianças, portanto, podem cantar numerosas canções antes de falar. (Willems, s/d, p. 28)

• *Invenção - Improvisação*

Willems emprega a palavra improvisação para indicar tanto pequenas construções ou invenções espontâneas das crianças, como as improvisações conscientes, com características da composição instantânea dos estágios mais avançados.

Ele considera que a criança ou o principiante geralmente combina elementos já conhecidos nas suas construções ou invenções; já o artista mais amadurecido produz elementos novos e desconhecidos nas suas composições, uma característica da criação artística (Willems, 1975 p. 41).

No Carnet nº 0, **Iniciação Musical Infantil**, onde são tratados de maneira acessível os princípios básicos e planos de aula, Willems deixa clara a sua postura quanto à invenção na iniciação musical, que se aplica também na Iniciação Instrumental:

Não está na nossa intenção levar as crianças à criação musical, o que não é, quase nunca, o seu caso. Por outro lado, damos uma enorme importância à invenção, à participação ativa das crianças.

(Willems, p. 13 - Carnet nº 0)

Como primeiro passo para despertar essa participação ativa, portanto a inventividade musical dos alunos, é preciso recorrer às atividades rítmicas; estas têm natureza fisiológica e proporcionam uma estrutura material indispensável à atitude musical (Willems, 1975, p. 102).

²⁰ Nota: No capítulo 4 deste trabalho descrevo em detalhe os procedimentos que são usados para estimular e desenvolver a capacidade de "inventar" musicalmente, assim como os recursos técnicos para a execução das invenções no instrumento musical.

No início as crianças poderão inventar batimentos com as mãos ou instrumentos de forma instintiva (sem raciocinar a respeito); mais adiante surgirão pequenos motivos rítmicos, perguntas e respostas e ainda mais tarde frases inteiras.²⁴

Como o ritmo dá a forma para a melodia, a improvisação melódica vai depender da capacidade de invenção rítmica, embora tenha caráter sobretudo afetivo; muitas vezes é mais sutil, mais interiorizada, solicitando já a memória do som. Quanto mais a criança rememorar os sons, mais estará preparando a audição interior (Willems Carnet n° 3, p. 14).

No seu livro **Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale**, Edgar Willems sintetiza o seu pensamento a respeito da improvisação melódica:

A chave para a improvisação melódica está na audição afetiva baseada sobre a sensibilidade e sustentada como deve ser, pelo senso rítmico. Deve haver normalmente, uma união orgânica entre ritmo e melodia, e essa união não se faz facilmente sob comando, ela depende da prática diária viva, que apela para o instinto rítmico e o coração (estado de alma).

(Willems, 1971, p. 54)

2.3.1.4. Associações

A aprendizagem musical traz à tona um dos pontos importantes da pedagogia de Edgar Willems, que diz respeito às associações. No livro **Les Bases Psychologiques de l'Éducation musicale** ele trata deste ponto detalhadamente:

Com efeito, nos exercícios pedagógicos são associados nomes e signos a valores rítmicos e sonoros. Criam-se elos entre a leitura de uma nota e sua realização instrumental. Adquirem-se hábitos que se tornam automatismos, dizendo de outra forma, adquire-se reflexos condicionados. Estes são de uma importância capital para o desenvolvimento humano. Pode-se mesmo dizer que o número, a

²⁴ Nota: No capítulo 4 deste trabalho descrevo em detalhe os procedimentos que adoto para estimular e desenvolver a capacidade de “inventar” musicalmente, assim como os recursos técnicos para a execução das invenções no instrumento musical.

complexidade e a rapidez dos reflexos de um ser, estão relacionados ao seu grau de evolução.

(Willems, 1971, p. 85)

A seguir ele dá uma definição para os reflexos condicionados:

Os reflexos são reações nervosas, musculares ou outras, provocadas por impressões exteriores. Estes reflexos, estão na base dos automatismos. Ora, na música os automatismos são numerosos e diversos. (...) Os automatismos são favorecidos pelos hábitos e portanto pela repetição. Podem criar-se bons ou maus hábitos; as associações provocadas podem portanto ser favoráveis ou não ao desenvolvimento musical e constituir por vezes, obstáculos reais, cuja importância nem sempre é fácil determinar. (Willems, 1971, p. 85)

Continuando o autor lembra que o problema pode tornar-se agudo, pois muitas vezes as associações provocadas pelo ensino podem ser aparentemente benéficas numa fase inicial do aprendizado musical e mais tarde perder a validade tornando-se falsas.

Nem sempre será fácil neutralizá-las e substituí-las por outras.

• *Associações: aspecto rítmico e aspecto melódico*

Para um aluno cujo desenvolvimento rítmico teve uma seqüência compatível com os princípios filosóficos e pedagógicos já mencionados, não será preciso lançar mão de meios extra musicais para a assimilação de conteúdos, tanto na fase inicial como na fase de introdução à leitura e à escrita.

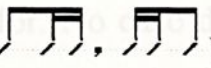
No trabalho cotidiano da Educação Musical e Instrumental, terão sido realizadas muitas atividades práticas para a liberação do impulso rítmico e desenvolvimento de reflexos (ritmo livre), como foi explicado no item desenvolvimento rítmico.



Paralelamente será proporcionada a vivência da pulsação, da sua subdivisão binária, quaternária e ternária, assim como o acento ou primeiro tempo do compasso, através do movimento corporal, natural (andar, saltar, correr).

No trabalho com as canções, o ritmo real da melodia será vivenciado com as mãos e instrumentos de percussão, o que subentende fórmulas rítmicas bem simples a princípio e progressivamente mais complexas.

Tudo isso explica a rejeição de Edgar Willems pelos recursos extra musicais, como por exemplo, as sílabas rítmicas usadas na execução vocal de grupos de colcheias ou semicolcheias.

Ele se refere também a palavras chave pronunciadas nas fórmulas rítmicas compostas por colcheias e semicolcheias ().

No livro **Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale**, o autor levanta vários processos pedagógicos que podem provocar associações, segundo ele, indesejáveis. Além disso, alerta o leitor para a introdução precoce da teoria musical, atividade de caráter abstrato, que, mesmo suavizada por recursos lúdicos só terá razão de ser após intensa vivência prática e abordada na idade apropriada para atividades abstratas (Willems, 1971, p. 90 e 91).

Quanto ao aspecto melódico (altura do som), Willems faz referência, em toda a sua obra, vários sistemas pedagógicos que associam o som a elementos extra musicais, sobretudo na fase de introdução à leitura. Porém, nos seus cursos ou palestras ele salientava alguns deles como, por exemplo, som = cor, fononímia e os sistemas que usam a tônica-do para os países latinos.

²⁵ Ele cita nomes como Flourenoy, Delawesky, Scriabin entre outros (Edgar Willems 1971 p. 92).

²⁶ Na abertura do capítulo 3 deste trabalho há vários exemplos de altura relativa em que o primeiro som determina a altura dos sons subsequentes, porém com os nomes reais das notas, ou seja, um lá com 440^{Hz} será sempre chamado de lá e não de dó.

Som = cor: na sua opinião a associação de uma nota com uma cor tem caráter subjetivo, tanto que os vários estudiosos²⁵ que pesquisaram este aspecto sugerem cores diferentes para os mesmos sons (Willems, 1971, p. 92).

Fononímia: isto é, a associação entre uma nota e uma parte do corpo (cintura, ombro, ...), ou a gestos das mãos. O autor considera este sistema útil no caso de grandes grupos corais, por exemplo, na escola de primeiro grau, porém não recomenda a sua utilização na Iniciação musical.

Tônica-do: Segundo Willems, este é um sistema interessante para os países anglo-germânicos, que utilizam letras para os nomes das notas (A, B, C, D, E, F, G) e os vocábulos do, ré, mi, fá, sol, lá, si para as funções tonais, assim, o primeiro grau de uma escala será sempre do, seja ela qual for. No caso dos países latinos, que adotam os vocábulos acima como nome das notas, poderá haver confusão ente tonalidades e funções tonais²⁶ (Willems, s/d a., p. 38, 39).

2.3.4. Características do método Willems

Para colocar em prática os seus princípios filosóficos e pedagógicos, Edgar Willems desenvolveu uma metodologia que é detalhada nos seus livros e cadernos pedagógicos.

Mas tanto em cursos como nos livros teóricos fica evidente a sua postura em relação “aos métodos”

nós insistimos sobre a importância de uma mentalidade nova a tal ponto que embora pareça paradoxal, diremos: ‘não é preciso ter um método, mas sim ter método’. Pois quando seguimos princípios psicológicos redescobrimos nós mesmos os princípios essenciais (...) enquanto o professor não tiver redescoberto, por ele mesmo, estes

²⁵ Ele cita nomes como Flournoy, Unkowsky, Scriabin entre outros (Edgar Willems 1971 p. 92).

²⁶ Na abertura do capítulo 3 deste trabalho há vários exemplos de leitura relativa em que o primeiro som determina a altura dos sons subsequentes, porém com os nomes reais das notas, ou seja, um lá com 440’ será sempre chamado de lá e não de do.

princípios, não os terá compreendido bem (...). Coloco-me sob o ponto de vista da vida que está além dos princípios, acessível a todos quando aprendem a deixar as portas abertas.

(Willems, 1975 p. 87)

O autor considera que as principais características do seu método são as seguintes:

-- O método evita analogias extramusicais como analogias entre som e cor, som e figuras, desenhos, sílabas rítmicas, etc. que produzem efeitos imediatos, mas trazem associações indesejáveis para mais tarde.

-- Explora os movimentos corporais naturais e característicos como o andar, o saltitar, os pulos, balanceios, galopes e movimentos giratórios, para vivenciar o ritmo musical com o corpo, adquirindo e reforçando o Sentido do Tempo que passa.

-- Explora um variado material sonoro abrangendo vários parâmetros do som, para o desenvolvimento do Ouvido Musical, sobretudo nos aspectos sensorial e afetivo.

-- Utiliza canções com objetivos pedagógicos vários, desde o desenvolvimento da sensibilidade até a prática instrumental.

-- Inicialmente trabalha a escala diatônica e, mais tarde, os modos, as escalas exóticas, hexatônicas, de doze sons e outras. A escala diatônica é encarada como um conjunto de intervalos com relação à tônica, isto é, 2ª M, 3ª M, 4ª J, 5ª J, 6ª M e 7ª M.

-- A leitura musical acontece primeiro pelo princípio da relatividade e só depois por absoluto com as claves.

-- A improvisação rítmica e melódica se desenvolve regularmente desde o início.

-- A teoria musical está a serviço da prática musical. O conhecimento intelectual e teórico da música não pode ser confundido com a audição interior. Esta é

consequência da experiência instintiva, sensorial e afetiva realmente vivenciada e interiorizada.²⁷

Pode-se mesmo resumir o seu percurso pedagógico da seguinte forma:

- 1º. vivenciar os fenômenos musicais e senti-los afetivamente (vivência global ou síncrese).
- 2º. saber o que foi vivenciado (tomada de consciência ou análise).
- 3º. utilizar conscientemente o que foi vivido (vida consciente ou síntese).

2.3.4. Educação Instrumental

2.3.3. Em que consiste a Iniciação Musical segundo Edgar Willems

No Carnet nº 5, **Introduction à la l'Écriture et à la Lecture**, dedicado à introdução à escrita e à leitura, Willems enumera os principais tópicos desenvolvidos de forma prática, na Iniciação Musical.

“Em que consiste a iniciação musical das crianças pequenas:

1) Educação sensorial auditiva com um material variado; tendo como ponto de partida o domínio sonoro, evitando apelar para meios extra sonoros. Trata-se sobretudo de aprender a escutar, reconhecer, reproduzir e classificar.

2) Prática de canções simples e “bonitas” que podem ter um valor pedagógico pelo conteúdo rítmico ou auditivo (graus conjuntos, intervalos, etc.)

3) Trabalho com o ritmo instintivo (não métrico, que virá em seguida) usando movimento corporal natural e instrumentos de percussão.

²⁷ *Bulletin de l'Association Internationale d'Éducation Musicale Willems*. Geneve: Délemont. 1971. Tradução de Willems, E., Chapuis, J.



4) Desenvolvimento da sensibilidade e inteligência auditivas baseada no sentido da altura do som, da subida e descida da linha melódica, na sensibilidade aos intervalos, à escala e aos acordes.

5) Utilização dos nomes das notas como simples denominação. Estes nomes são uma introdução ao domínio do abstrato, favorecem a consciência das ordenações”.²⁸

2.3.4. Educação Instrumental

• *Preparação para a prática do instrumento*

Tanto em livros teóricos como em conferências, Edgar Willems sempre enfatizou a necessidade de uma preparação anterior à abordagem de um instrumento. Em outras palavras, a Educação Musical deve preceder a Educação Instrumental, a qual será desenvolvida a partir dos alicerces construídos na etapa anterior.

Willems afirma no seu livro **Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale**:

...A educação musical no seu sentido mais completo comporta a prática instrumental e, se possível, do canto... Inversamente, toda educação instrumental deveria ser completada por uma educação musical.

(Willems, 1971, p. 107)

A mesma postura se aplica à aquisição de conhecimentos teóricos necessários a todo instrumentista. Estes só deverão ser introduzidos na vida musical dos alunos depois de uma iniciação prática. O ensino teórico musical deverá obedecer aos mesmos princípios básicos (itens 2.2 e 2.3 deste capítulo), priorizando o sentido

²⁸ Tradução de Willems, E., Carnet nº 5 (p. 3-4).

rítmico e o ouvido musical, mesmo que em estágios musicais avançados (Willems, p. 4, Carnet nº 0).

Mais uma vez, é possível perceber a harmonia entre as colocações de Edgar Willems em meados do século XX e as colocações atuais do compositor Murray Schafer:

Trata-se de fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas. (Schafer, 1991, p. 295)

Assim como existe a etapa pré-escolar na educação do ser humano, em que a sensorialidade, a afetividade e o sentido do movimento têm um lugar preponderante, na vida musical há aspectos análogos que preparam as crianças para a trajetória artística.

É importante lembrar que nessa pré-escola, ou Iniciação Musical, são vivenciados aspectos indispensáveis ao amadurecimento musical e humano, ou seja: senso rítmico, coordenação motora, noção espaço-temporal e de lateralidade, percepção e sensibilidade auditivas, atenção, concentração, imaginação e memória musical.

Essas faculdades devidamente desenvolvidas e trabalhadas vão constituir a “prontidão” necessária para a aprendizagem de um instrumento musical e para a vida em geral.

Esse é um longo processo que não deverá ser interrompido ou substituído pelas aulas de instrumento, mas sim continuar acontecendo paralelamente. As duas atividades se complementam, sendo o “tocar” uma decorrência natural e enriquecedora da vivência musical anterior.

• *Iniciação à prática instrumental*

A prática do instrumento, sendo uma continuidade da vida musical dos alunos, apoia-se nos mesmos princípios básicos e segue o percurso pedagógico da Educação Musical, ou seja, síncrese, análise, síntese, aspectos já comentados nos itens 2.2 e 2.3 deste capítulo.

Willems considera a etapa de iniciação ao instrumento básica para o desenvolvimento do instrumentista, exigindo do professor uma formação especializada:

... não se trata somente de ensinar rudimentos desta prática [instrumental], mas também estabelecer as bases. Além disso, trata-se não somente de técnica instrumental, mas também de música, e não apenas de ensino, mas também de educação. Poucos professores foram preparados para essa tarefa delicada e complexa. (Willems, p. 1, Carnet nº 6)

No mesmo Carnet nº 6, ele afirma que o grande desafio para o pedagogo, sobretudo na etapa inicial, é “preservar o ideal musical, sem negligenciar a técnica instrumental”. O desenvolvimento de habilidades técnicas, se realizado com um sentido musical, vivificado pelo senso rítmico, pela audição interior, estará sempre próximo da vida e poderá ser uma fonte de prazer.²⁹ (Este aspecto será detalhado no capítulo 4, item 4.3).

Segundo Edgar Willems, o professor precisa estimular o aluno a cantar suas melodias, ou exercícios para desenvolvimento técnico, os quais poderão ser entoados

²⁹ No seu ensaio sobre a maneira de tocar teclado, Carl Philipp faz várias recomendações aos cravistas semelhantes às colocações de Willems. O instrumentista deve “tocar com a alma e não como um pássaro bem treinado” (trad. p.120). Muitos instrumentistas impressionam pela sua perfeição técnica, mas nada oferecem à “alma sensível do ouvinte” (p.116). Esses musicistas não conseguem “preencher com os sentimentos mais doces o ouvido e mais ainda, o coração, impressionando a alma sensível do ouvinte” (p.116). Sintetizando, Carl Philipp coloca que para atingir os ouvidos e o coração do ouvinte, o artista deve ser capaz de sentir ele próprio a emoção, pois o músico não provoca emoção se não estiver emocionado. Bach C.P.E., *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. N. York: W.W. Norton, 1949, p. 152.

com os nomes das notas. Ao cantar, a criança realiza o fraseado (pela respiração), nuances de dinâmica e, principalmente, desenvolve a audição interior.³⁰

Assim, um processo musical se completa, unindo o som, o nome do som, execução no instrumento, ou seja, leitura, audição, execução instrumental, formando uma unidade real entre a música e o instrumento (Willems, 1971, p. 107-8).

Para Willems, há vários tipos de execução instrumental, relativos ao grau de desenvolvimento dos alunos.

1. *Execução de ouvido: reproduzindo canções conhecidas ou peças já ouvidas. Sobretudo as canções pedagógicas são importantes nesta etapa. [ver no capítulo 4 - 5. Canções].*
2. *Execução por leitura, que inclui conhecimentos teóricos aliados à prática instrumental [leitura → audição → execução].*
3. *Execução instrumental, que requer desenvolvimento técnico e capacidade de memorização, aspectos indispensáveis para a interiorização e interpretação da literatura musical.*
4. *Execução por improvisação ... desenvolve a vida interior, a capacidade criadora... partindo do impulso interior vai desenvolver a musicalidade e o domínio do instrumento. (Willems, 1971, p. 120-21)*

A improvisação constitui um dos aspectos importantes praticado desde o início da vida musical das crianças (ver item 2.3.1.3 deste capítulo).

Para finalizar, é interessante relembrar alguns pontos que sintetizam o pensamento do autor sobre a Educação Instrumental.

Em primeiro lugar, ... “é um *ser humano* espiritual e material, que procura um instrumento para [se] expressar. A vida interior deve impulsionar o ser humano para a ação, sem ela, pode-se desumanizar a música” (Willems, 1971, p. 120).

³⁰ Carl Philipp E. Bach recomenda no seu tratado de teclado que o músico cante o que vai tocar, pois assim aprende a “pensar cantando”. (ibidem)



Um segundo aspecto importante é o *contato com o instrumento* que é feito através do corpo, desenvolvendo vários sentidos: visão, audição, tato.

Em consequência, surgem os *princípios técnicos*, criados em função do conteúdo musical e artístico.

Pode-se sintetizar as colocação acima no seguinte esquema:

Técnica → Música → Arte → Desenvolvimento do *ser humano*.





Capítulo 3. *A EXPERIÊNCIA "D. DUARTE FOI PRA GUERRA, ROMANCE BRASILEIRO"*

Capítulo 3

L. Abertura

A experiência *"D. DUARTE FOI PRA GUERRA, ROMANCE BRASILEIRO"* foi escolhida para exemplificar o "ponto de partida" de um trabalho de Educação Instrumental iniciado anteriormente. Ela é a consequência da aprendizagem (exemplificada detalhadamente no capítulo 4) musical com a flauta doce, que teve início dois anos antes, ao longo dos quais outras experiências interessantes aconteceram, menos elaboradas que este romance, mas também significativas.

O trabalho foi desenvolvido em 1986 na Escola Municipal de Iniciação Artística (Emia) na cidade de São Paulo, com alunos de Iniciação à flauta doce, na ocasião com oito e nove anos de idade, tendo começado as aulas do instrumento em 1984.

Os procedimentos didáticos utilizados para a iniciação ao instrumento musical serão descritos minuciosamente mais à frente, no capítulo 4 deste trabalho.

Foram realizadas atividades complementares à prática instrumental, constando das seguintes etapas:

- Preparação do mundo sonoro
- Desenvolvimento sensorial auditivo
- Introdução à leitura tradicional;
 - parâmetro altura
 - parâmetro duração

Capítulo 3. A EXPERIÊNCIA “D. DUARTE FOI PRA GUERRA, ROMANCE BRASILEIRO

1. Abertura

A experiência “D. Duarte foi pra guerra” (Cap. 3) foi escolhida para exemplificar o “ponto de chegada”, isto é, o resultado de um trabalho de Educação Instrumental iniciado anteriormente. Ela é a consequência da aprendizagem (exemplificada detalhadamente no capítulo 4) musical com a flauta doce, que teve início dois anos antes, ao longo dos quais outras experiências interessantes aconteceram, menos elaboradas que este romance, mas também significativas.

O trabalho foi desenvolvido em 1986 na Escola Municipal de Iniciação Artística (Emia) na cidade de São Paulo, com alunos de Iniciação à flauta doce, na ocasião com oito e nove anos de idade, tendo começado as aulas do instrumento em 1984.

Os procedimentos didáticos utilizados para a iniciação ao instrumento musical serão descritos minuciosamente mais à frente, no capítulo 4 deste trabalho.

Foram realizadas atividades complementares à prática instrumental, constando das seguintes etapas:

- Preparação do mundo sonoro
- Desenvolvimento sensorial auditivo
- Introdução à leitura tradicional;
 - parâmetro altura
 - parâmetro duração

¹ Termo usado por Willems, referindo-se à necessidade do professor de instrumento ter uma postura de educador, já que a prática instrumental deve ser um meio de “educação artística e humana”, segundo o autor tanto os cursos denominados teóricos como a prática instrumental deveriam ter um valor “educativo” (Willems, 1971 – C. XVI, p. 107).

² Aspecto tratado detalhadamente em Capítulo 1 (3.1) em que descrevi o resultado do meu auto desenvolvimento auditivo, Capítulo 2 (2.3.1.2) que trata dos aspectos sensorial, afetivo e mental da audição, segundo Edgar Willems.

1.1. PREPARAÇÃO DO MUNDO SONORO

Complementando a “Educação instrumental”,¹ as crianças foram levadas a observar o máximo possível o seu ambiente sonoro, para que pudessem usufruir das sonoridades do mundo, mas também rejeitá-las, se indesejáveis.

Mais tarde, no contato com a obra do compositor canadense Murray Schafer, foi fascinante constatar que o autor tem uma postura semelhante, tratando o desenvolvimento da percepção auditiva de modo abrangente e contemporâneo. Aliás, Schafer criou um termo sugestivo para designar esse mundo sonoro que nos cerca, diz ele:

Uso a palavra “Paisagem Sonora” (Soundscape) para referir-me ao ambiente acústico. Parece-me essencial que comecemos a ouvir criticamente a nova paisagem sonora do mundo moderno.

(Schafer, 91, p. 13)

1.2. DESENVOLVIMENTO SENSORIAL AUDITIVO²

Além disso, foi desenvolvido um trabalho sistemático de desenvolvimento sensorial auditivo com material sonoro concreto, isto é, séries de apitos, guizos, sinos grandes e pequenos, sucata (pedaços de madeira ou metal, vidros), etc., classificados quanto ao parâmetro altura. Houve sempre a preocupação de selecionar material de aspecto (visual) idêntico, porém com diferentes alturas sonoras.

A atividade consistiu em ouvir, reconhecer, comparar, reter, por fim emparelhar e classificar séries de sons quanto à altura, partindo do grave para o agudo e vice-versa (Willems, 1965I, p. 101-103; e pranchas VIII e IX). No início foram trabalhados dois

¹ Termo usado por Willems, referindo-se à necessidade do professor de instrumento ter uma postura de educador, já que a prática instrumental deve ser um meio de “educação artística e humana”, segundo o autor tanto os cursos denominados teóricos como a prática instrumental deveriam ter um valor “educativo” (Willems, 1971 - C. XVI, p. 107)

² Aspecto tratado detalhadamente em: Capítulo 1 (3.1) em que descrevo o resultado do meu auto desenvolvimento auditivo. Capítulo 2 (2.3.1.2.) que trata dos aspectos sensorial, afetivo e mental da audição, segundo Edgar Willems.

a três objetos sonoros dentro de um intervalo de terça maior; progressivamente as crianças foram conseguindo classificar maior número de sons, chegando a perceber quatro a cinco objetos sonoros dentro de uma segunda menor (um semitom) o que Willems denomina “espaço intratonal”. Willems explica em seu livro **L'Oreille Musicale** vol. II:

Chamamos de “Espaço Intratonal” a distância auditiva entre dois sons distantes de menos de um tom. Trata-se, pois, do infinitamente pequeno na escala pancromática dos sons (sucessão ininterrupta na escala de vibrações sonoras).

(Willems, 1965, v. II, p. 114)

1.3. INTRODUÇÃO À LEITURA (TRADICIONAL)

• *Parâmetro altura*

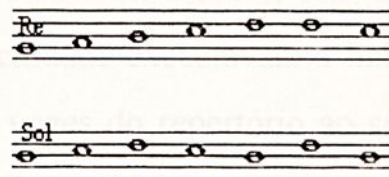
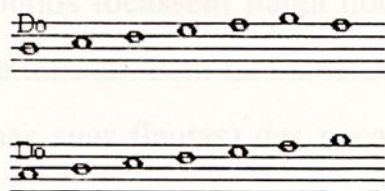
No caso específico das participantes de “D. Duarte foi pra guerra”, o processo de introdução à leitura tradicional e à escrita foi desenvolvido pelos princípios relativo e absoluto, como recomenda Willems, no seu Carnet nº5, **Introduction à l’Ecriture et à la Lecture**.

As crianças já tinham noção de grave-agudo, assim como de som ascendente e descendente, o qual fora vivenciado através de atividades corporais, vocais e gráficas com o movimento sonoro³ pré-musical. Paralelamente já haviam conquistado um bom domínio da ordem dos nomes das notas.

Foi possível então iniciar o trabalho de leitura tradicional, utilizando grandes pautas (de cartolina ou flanelógrafo), em que as crianças colocavam suas pequenas melodias, ou canções conhecidas de duas a cinco notas por graus conjuntos.

Este processo foi realizado sem o uso de claves, já que o mais importante é o aluno estabelecer a relação entre os sons:

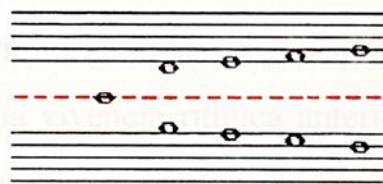
³ Willems considera que “o movimento sonoro é a base real de toda a música (Willems, 1971a, p. 19).



Exemplo 1

Os nomes das notas iniciais é que são determinantes, os nomes das notas subsequentes estarão relacionados à primeira.

A etapa seguinte abordou a pauta dupla com uma linha pontilhada no meio.



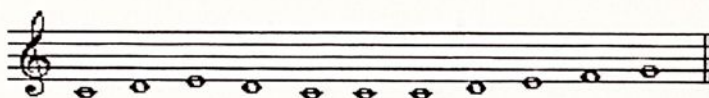
Exemplo 2

preparando as claves de Do na linha pontilhada, de Sol na 2ª linha e de Fá na 3ª.

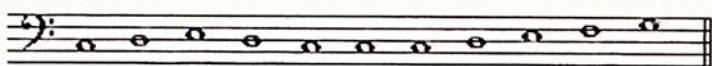


Exemplo 3

Rapidamente as crianças retiraram a linha pontilhada e foram capazes de decifrar e escrever suas melodias também com as claves usando uma linha somente.



ou então:



Exemplo 4

Embora os alunos tocassem flauta doce soprano (instrumento agudo), estavam habituadas com a leitura também na clave de Fá. Com facilidade executavam a linha do Baixo (mesmo nas suas flautas) das peças para várias vozes do repertório ao seu alcance na ocasião. Naturalmente, quando tocavam o Baixo no instrumento agudo, eu o executava na altura real com uma flauta baixo, no teclado ou, quando possível, no xilofone baixo, mantendo assim o equilíbrio sonoro.

• *Parâmetro duração*

Para as crianças envolvidas na experiência “D. Duarte foi pra guerra”, o aspecto duração não apresentou dificuldades, pois tinham uma boa vivência rítmica anterior, através do movimento corporal natural, que proporcionou-lhes o sentido de “tempo que passa”.⁴

As crianças já realizavam na prática, com bastante desenvoltura o Tempo (pulsção), o Compasso (o primeiro tempo dos compassos) e a Subdivisão do Tempo (binária e ternária). Graças a essa base prática, foi possível passar para a etapa seguinte, tomando consciência (cerebralmente) daquilo que havia sido vivenciado instintivamente.

Como a proporção entre a duração já havia sido garantida pela vivência, foi possível então iniciar pequenos gráficos das durações curtas e longas, que as crianças apelidaram de “retratos dos sons”.

⁴ Nota - O professor Willems salienta que “pelo movimento corporal, o sentido de tempo une-se ao sentido de espaço, que é mais concreto e tangível”. Willems. **La préparation musicale des tout petits**. Edition Foetisch. s/d. Lausanne - Suíça.

Exemplo 1 (proporcionalmente)

Exemplo 2 (mais livremente)

Os gráficos sempre eram realizados simultaneamente com o som. Íamos dizendo curt(o) para as durações curtas e long(o) para as longas.

A seguir começamos a contar um, dois, um, dois, três, etc. em voz alta ao realizar o gráfico, introduzindo a métrica.

----- etc.

1, 2 1, 2 1, 2 1, 2

Exemplo 3

Depois começamos a contar mentalmente, conscientizando o “tempo que passa”.

Simultaneamente iam sendo grafadas as canções simples já conhecidas ou inventadas.

Exemplo 5

Nota: há muitas canções como esta nas seguintes obras:

Driff Scholwerk volume I (versão portuguesa) Edition 5117, Schott's Söhne, Mainz

Raquel Simões Canções para a Educação Musical, Edições Valentim de Carvalho, s.d., Lisboa

O ponto de partida foi a *Oh! Miguel*⁵ (Mahle, s/d) da Edgar Willems, pois é mais



Oh Miguel, Oh Miguel!

Dos cabelos cor de mel.

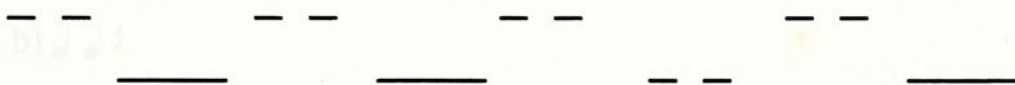
Exemplo 4

Etapas:

a) Gráfico inicial:



b) Pouco depois já foi possível o seguinte:



unindo a duração e a altura do som, já que os dois aspectos já haviam sido intensamente vivenciados.

Exemplo 6

Logo começamos a substituir os gráficos por figuras pretas e brancas livremente:



Exemplo 7



Exemplo 5

⁵ Nota: há muitas canções como esta nas seguinte obras:

Orff Schulwerk, volume I (versão portuguesa). Edition 5137. Schott's Söhne, Mainz.

Raquel Simões. **Canções para a Educação Musical**. Editions Valentim de Carvalho, s/d. Lisboa.

ocasião. Naturalmente, quando tocavam o baixo no instrumento agudo, eu o executava também na altura real com uma flauta baixo, no teclado ou, quando possível, no xilofone baixo, mantendo assim o equilíbrio sonoro.



2. A experiência “D. Duarte foi pra guerra”,⁷ romance brasileiro

A experiência “D. Duarte foi pra guerra”, romance ibérico recolhido no Brasil, foi projetada para o primeiro semestre de 1986, mas devido ao entusiasmo e interesse das crianças, estendeu-se até o encerramento do ano letivo.

O projeto dividiu-se em duas etapas:

- A primeira desenvolveu-se de março a junho de 1986 e foi encerrada com uma apresentação do trabalho em forma de audiovisual na própria escola.
- A segunda teve início em setembro do mesmo ano com a retomada e ampliação do projeto, culminando com apresentações públicas do trabalho, incluindo maior número de participantes numa versão encenada.

2.1. 1ª ETAPA

Diante do bom desenvolvimento musical e instrumental das crianças e do interesse demonstrado em projetos anteriores, resolvi introduzir na nossa convivência musical e humana um romance brasileiro, “D. Duarte foi para a guerra”, uma história de ausência e fidelidade, envolvendo o cavaleiro e sua dama, torres, castelos, pagens, guerra e morte. Enfim, um tema comum no romanceiro ibérico, muito presente no nosso folclore.

⁷ No texto original (Lima, 1971, p. 85) para, mas as crianças decidiram pronunciar pra.

D. Duarte foi para a guerra

1. D. Duarte foi para a guerra
Olerê, olerê, olerá, á,
D. Duarte foi para a guerra
Quando ele voltará,
Quando ele voltará?
2. Ele voltará para a Páscoa,
Olerê, olerê, olerá, á,
Ele voltará para a Páscoa
Ou para a Santa Trindade
Ou para a Santa Trindade.
3. A Trindade já passou,
Olerê, olerê, olerá, á,
A Trindade já passou
E D. Duarte não voltou,
E D. Duarte não voltou.
4. A Senhora subiu na torre,
Olerê, olerê, olerá, á,
A Senhora subiu na torre
Para ver quem chegará,
Para ver quem chegará?
5. Ela fez partir seu pagem,
Olerê, olerê, olerá, á,
Ela fez partir seu pagem,
Que notícias lhe trará,
Que notícias lhe trará?
6. No alto da torre imensa,
Olerê, olerê, olerá, á,
No alto da torre imensa,
A senhora está só,
A senhora está só?
7. Ela vê chegar seu pagem,
Olerê, olerê, olerá, á,
Ela vê chegar seu pagem,
Numa nuvem de pó,
Numa nuvem de pó.
8. Meu pagem, meu bom pagem,
Olerê, olerê, olerá, á,
Meu pagem, meu bom pagem,
Que notícias me trará,
Que notícias me trará?
9. Tirai vossos rendados,
Olerê, olerê, olerá, á,
Tirai vossos brocados
D. Duarte não voltará,
D. Duarte não voltará.
10. D. Duarte já está morto,
Olerê, olerê, olerá, á,
D. Duarte já está morto,
Bem morto e enterrado,
Bem morto e enterrado.
11. E viram partir sua alma,
Olerê, olerê, olerá, á,
E viram partir sua alma,
De louros coroada,
De louros coroada.

Nas aulas individuais de flauta doce, embora trabalhando todo o conteúdo necessário e usual, propus a execução da melodia do romance tanto cantando como tocando; ao mesmo tempo forneci o texto completo com as onze estrofes.

Contei para as crianças da minha opinião sobre a importância do romanceiro de nossa cultura, da seriedade e respeito com que artistas do povo ou eruditos, como “Toinho” Nóbrega, abordam esse repertório e sobretudo, da possibilidade de *reinventarmos* muitas coisas a partir daí.

Falei também sobre violeiros, cantadores, assim como sobre as Congadas, cujas batalhas entre mouros e cristãos, provocavam a minha imaginação, quando, ainda muito pequena, acompanhava suas escaramuças ao redor da pracinha no litoral Norte de São Paulo.

As crianças ficaram interessadíssimas no projeto; cada uma, dentro de suas possibilidades e necessidades, fazia exercícios musculares e técnicos para poder tocar bem o “D. Duarte” ou inventar pequenos trechos “combinados” com a sua melodia. Naturalmente todo esse empenho propiciou grande progresso musical envolvendo todo o repertório abordado por cada uma delas.

O entusiasmo, o resultado sonoro que surgia, o brilho no olhar das crianças, me forneceram a certeza de que esse caminho valia a pena ser vivido; deveríamos levá-lo avante, realizando o projeto de maneira mais ampla.

O nosso envolvimento com o trabalho crescia a cada encontro semanal; em cada aula de cada criança, eu criava espaço para breves trocas de informações, pesquisas, indagações e divagações sobre o romance.

Eu fazia perguntas para instigar a curiosidade, a imaginação, as reflexões que, levadas para casa, contadas para a família, se transformavam muitas vezes em desenhos interessantíssimos.

Canção folclórica francesa, presente (em versões variadas) em muitos países da Europa e das Américas.

• *Afinal, quem é esse cavaleiro, D. Duarte, dono de um castelo com uma torre imensa onde a Senhora o espera?*

• *Aonde mesmo fica esse castelo?*

• *Quando foi que isso tudo aconteceu?*

Um dia, uma das alunas, uma menina de nove anos muito sensível exclamou:

-- Isso é tão bom que eu até sonhei com o D. Duarte!

Mesmo como força de expressão foi ótimo constatar uma reação dessas frente a uma proposta de trabalho.

Por minha vez, eu também conjecturava:

Quem seria esse cavaleiro ao longo do tempo? Seria ele um conde, um duque, um príncipe, um herói... talvez o duque de Marlborough como na canção francesa:

Malbrough s'en va-t-en guerre⁸



“Malbrough s'en va-t-en guerre,

“Mironton mironton mirontaine

“Malbrough s'en va-t-en guerre

“Ne sait quand reviendra

“Ne sait quand reviendra”

⁸ Canção folclórica francesa, presente (em versões variadas) em muitos países da Europa e das Américas.

Para onde parte D. Duarte? Será que para os Pireneus, nos desfiladeiros de Roncesvalles? Será que embarca numa caravela, rumo aos mares bravios, nunca dantes navegados? Ou será que parte para as Terras Santas a combater os exércitos de Saladim? Ou ainda para ajudar os grandes senhores da Aquitânia a preservar a refinada cultura provençal, ameaçada pelos franceses do Norte?

Seja para onde for, D. Duarte se foi, possivelmente cavalcando um sedoso cavalo negro, acompanhado pelos grandes fidalgos da região. As armaduras reluzem refletindo o sol a pino e os estandartes de seda bordados a ouro e prata, ostentando os brasões dos grandes senhores, esvoaçam colina abaixo, ao som das trombetas e cascos dos cavalos.

A essa altura, todos nós: crianças, eu, algumas mães e irmãzinhas, havíamos embarcado nessa fascinante viagem ao país do “Era uma vez...”

Comecei a marcar algumas reuniões em que todos os intérpretes tocavam juntos, mostravam suas pequenas invenções musicais, traziam seus desenhos, consultavam os livros de História da Arte, da Música ou do Costume, que eu trazia para enriquecer as pesquisas. Nessas ocasiões, além da troca de experiências, eram combinadas as próximas etapas do trabalho.

Depois de grandes elucubrações ficou decidido que: “D. Duarte foi pra guerra” era uma história contada em verso e música por um menestrel, passada na Idade Média, mesmo que alguns desenhos, por vontade dos autores, apresentassem damas com saia balão tipo século XIX. O seu castelo de pedra, com torre muito alta, era contornado por um fosso, tinha ponte levadiça, grandes jardins cheios de árvores, fontes e pássaros. Dentro dele, costumavam acontecer grandes bailes, em que se dançava ao som de música tocada por flautas e outros instrumentos.

Além disso deliberaram apresentar o trabalho no final do semestre, não somente a parte musical, mas também os desenhos.

Anteriormente, prevendo necessidades futuras, eu havia feito uma farta distribuição de sulfite branco tamanho ofício, conseqüentemente as obras de arte apresentaram conteúdo bem variado, mas tamanhos iguais.

Resolveu-se que os desenhos seriam fixados sobre um longo papel pardo, com mais ou menos cinco metros de comprimento, obedecendo a seqüência do texto, no estilo história em quadrinhos em ponto grande.

Na organização dos desenhos ficou visível a necessidade de expressar a sexta estrofe:

“No alto da torre imensa,
Olerê, olerê, olerá, á,
No alto da torre imensa
A Senhora está só,
A Senhora está só.”

O episódio mereceu a atenção de todas as crianças; cada uma de modo muito pessoal representou a sua própria torre e a sua própria Senhora dentro dela.

No decorrer de todo o projeto, com insistência a “Torre imensa” nos fascinou, nos desenhos, na música, no estandarte, seja aonde for, aquela torre de pedra, que há séculos enfrenta a ventania apontada para o céu, esteve diante de nós.

Cada um, mesmo que por breves momentos de reflexão, sentiu-se no alto da “Torre imensa” e de lá recortou a sua paisagem. Assim como as crianças também lá estive e pude contemplar o horizonte distante.

(Thaís Veiga Borges)

...Do alto da torre imensa

vejo o céu, a terra e o mar

envolto em nuvens finas

descortino o horizonte

e adivinho o infinito.

Do alto da torre imensa,

uma torre toda minha,

costuro o céu, a terra,

o sol do meio-dia

e a estrela da noite escura.

Do alto da torre imensa,

no encontro comigo mesma,

revejo o meu trajeto,

ouço a voz da minha voz,

que resgata a minha história...

(Thaís Veiga Borges)

Tapeçaria de Bayeux. Bordado com fio de lã sobre tecido, originalmente com 70 metros de comprimento por 0,34 cm de altura, confeccionada entre 1066 e 1072. Representa os episódios de Conquista da Inglaterra por Guilherme, o Conquistador. É notável fonte de pesquisa pela variedade dos costumes, armamentos, embarcações e arquitetura. L'Art des originaux à nos jours. Larousse, Paris, 1932.

Além desta, houve bastante interesse pela primeira estrofe:

“D. Duarte foi pra guerra,

“Olerê, olerê, olerá, á

“D. Duarte foi pra guerra,

“Quando ele voltará?

“Quando ele voltará?”

Em compensação os aspectos mais ligados às festas religiosas, Páscoa, S^{ma} Trindade não haviam aparecido. O problema foi rapidamente resolvido; as estrofes em questão foram representadas, depois de conversarmos com entusiasmo sobre festas religiosas e populares pelo Brasil afora, com suas procissões, bandas e dobrados.

Os episódios repetidos foram utilizados na forma de “balloons” significando o pensamento da “Senhora só na torre” ou para “A Senhora subiu na torre, para ver quem chegará”.

O tempo para o pensamento ser pensado foi preenchido pelas invenções musicais já inventadas. Visualmente, depois dos retoques finais, desenhos e pensamentos devidamente fixados sobre os cinco metros de papel pardo, contornados pelos autores com arabescos, o trabalho ficou uma lindeza. Uma das meninas comentou:

--Até parece aquela tapeçaria da França que a gente viu no seu livro de Arte.

Anteriormente haviam ficado interessadíssimas na tapeçaria de Bayeux⁹ que ao longo dos seus quase 70 metros bordados com lã colorida, conta uma longa história de

⁹ Tapeçaria de Bayeux. Bordado com fio de lã sobre tecido, originalmente com 70 metros de comprimento por 0,50 cm de altura, confeccionada entre 1086 e 1092. Representa os episódios de Conquista da Inglaterra por Guilherme, o Conquistador. É notável fonte de pesquisa pela exatidão dos costumes, armamentos, embarcações e arquitetura. *L'Art des origines à nos jours*. Larousse, Paris, 1932.

batalhas e heroísmo.¹⁰ A diferença é que a nossa “tapeçaria” não permaneceu estática; as suas extremidades foram fixadas em dois tubos de papelão (sucata de uma fábrica de camisas), que, girados por dois voluntários, transformaram-se em “cineminha”, movendo a nossa história ao som de flautas e cantoria, em forma de audiovisual.

A apresentação do trabalho realizou-se numa das salas da escola, tendo como público outros alunos e professores.

Todos apreciaram muito o nosso romance e todos nós, felizes com o resultado, fomos para as férias, levando conosco D. Duarte, a Senhora, o castelo...



¹⁰ Como as crianças tinham vivência em artes plásticas, puderam apreciar a Tapeçaria em muitos detalhes até mesmo técnicos. Acharam extraordinário que as cores (de origem vegetal) do bordado permaneçam originais, apesar das muitas exposições à luz do dia, ao longo dos séculos (Musset, s/d).

AGFA 100 S



12A

13

D. Duarte foi para a guerra

AGFA 100 S



24A

25

Olerê, olerê, olera, a

5 5

AGFA 100 S



15A

16

Quando ele voltara?

10 S



16A

17

Ele voltara para a Páscoa
Ou para a Santa Trindade

AGFA 100 S



19A

20

Ela fez partir seu pagem.

A Senhora subiu na torre
Para ver quem chegara

AGFA 100 S



21A

22

No alto da torre imensa
A senhora está só

AGFA 100 S

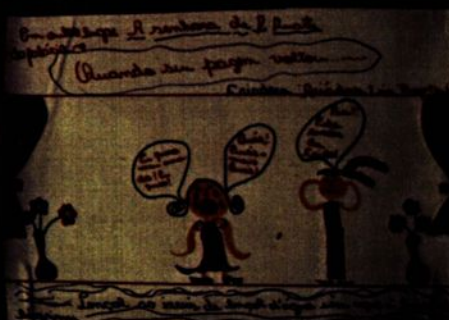


26A

27

Ela vê chegar seu pagem
Numa nuvem de pó

10 S

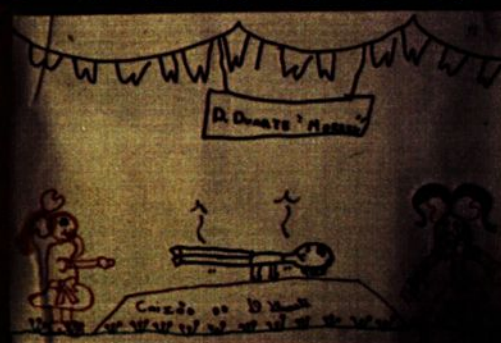


30A

31

Meu pagem, meu bom pagem
Que notícias me traráTirai vossos brocados
D. Duarte não voltara

4 5 5



32A

33

D. Duarte já está morto
Bem morto e enterrado

AGFA 100 S



33A

34

E viram partir sua alma
De louros coroad

2.2. 2ª ETAPA: RETOMADA DO PROJETO D. DUARTE

Em meados de setembro, por iniciativa das próprias crianças, o projeto “D. Duarte” foi retomado, com vistas a uma eventual participação no espetáculo de encerramento no teatro (MASP).

Fizemos então uma revisão em todo nosso material para adequá-lo ao espaço do MASP. Ficou claro que teríamos que vencer vários desafios:

A nossa qualidade sonora deveria ser melhorada, adquirindo maior alcance, o que exigiria mais dedicação aos exercícios respiratórios e de sons longos, nem sempre apreciados (Conscientização).

A nossa “tapeçaria cinema” havia sido pensada para um ambiente pequeno, próxima aos espectadores e agora deveria ser adequada ao palco do teatro, tornando-se visível a distância para um público numeroso (Adaptação a novas condições).

- *Audiovisual*

A solução foi fotografar os desenhos em diapositivos que seriam retroprojetados numa tela grande e precisaríamos de um “operador” devidamente entrosado no projeto que operasse o projetor de acordo com a parte musical (Solução do problema).

Enquanto esta versão ia ganhando forma, sendo aprimorada, fatos novos iam se delineando.

Contaminadas pelo entusiasmo das cinco alunas (meio “donas” do projeto) iniciais, surgiram outras crianças querendo participar também; uma irmãzinha, pianista, outras flautistas, sendo algumas bem iniciantes. Todas foram bem recebidas e sua colaboração trouxe um grande enriquecimento para o grupo, assim como ampliou os horizontes do trabalho.



O repertório musical das recém chegadas, assim como sua energia e suas idéias, foram acolhidas pelas outras e a troca de experiências abriu novas perspectivas para o projeto.

Depois de sérias confabulações concluiu-se que:

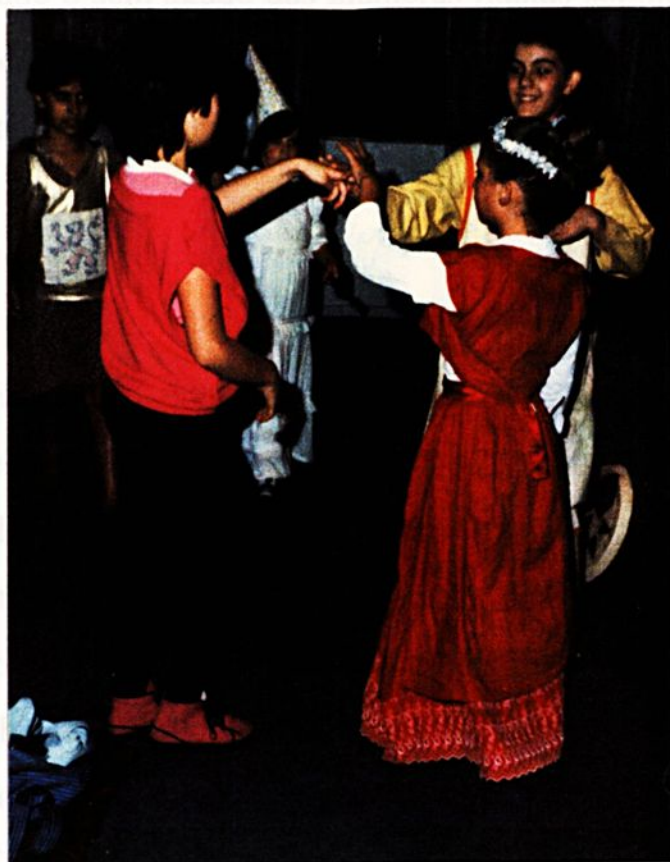
- a - a parte musical seria ampliada e enriquecida, adicionando novas sonoridades, incluindo instrumentos de percussão além do piano.
- b - pequenas peças dos repertórios já dominados poderiam ser enxertadas na história.
- c - a história musical do nosso Cavaleiro deveria ser encenada ao mesmo tempo que “musicada”.

Essas idéias tomaram corpo, e, conscientes das novas responsabilidades, resolvemos enfrentar o novo desafio; naturalmente novas reuniões gerais foram colocadas na nossa agenda, desta vez além dos horários das aulas individuais de cada uma. Para tanto houve boa vontade tanto das crianças como das mães, já devidamente enturmadas no trabalho. Aliás, as mães já estavam habituadas ao ritmo do nosso trabalho, pois algumas participavam da oficina de flauta doce que eu desenvolvia para mães na ocasião.

- *Revisão Musical*

Começamos então esta etapa do trabalho fazendo a revisão na parte musical. A idéia de criar o “clima” de Castelo de D. Duarte ganhou corpo e para tanto, decidiu-se que haveria danças e música nos jardins (out doors music) antes da ação propriamente dita, o que teria quase a função de Abertura.

Por unanimidade, as peças escolhidas foram: uma dança de Tielman Susato (1550), tocada com flautas e percussão, dançada por toda a companhia, e uma peça trazida por uma das flautistas recém chegadas, “Passa passa gavião”, em versão instrumental para duas vozes com flautas soprano e contralto.



Dança
Arquivo particular da autora

Terminada essa Introdução, D. Duarte diria em alto e bom tom:

– *A guerra está declarada!*

Assim o público compreenderia melhor a partida do cavaleiro já na primeira estrofe.

- *Instrumentação*

Para a instrumentação do romance, aproveitando os recursos bem limitados da pianista, escolhemos depois de pesquisar bem, os sons graves mais “combinados” com a melodia; Tônica e Dominante, executados garbosamente com as duas mãos a distância de uma oitava, contrabalançando o som agudo das inúmeras flautas soprano. Garantimos assim, o Baixo, já que não contávamos com um violoncelo ou similar.

No decorrer do semestre foram acrescentados outros recursos sonoros, como coral das mães e conjunto de zabumba.

- *Roteiro Musical*

Decidida a instrumentação, foi preciso conversar bastante sobre o texto, analisando-o para determinar quantas estrofes seriam cantadas “a capela”, isto é, sem instrumentos, quantas seriam cantadas somente com o piano, quando seriam enriquecidas com as flautas e principalmente quais delas precisariam ser ditas (faladas) sem acompanhamento musical, criando assim maior impacto e inteligibilidade para a “fala” de personagens. Concluíram também que a última estrofe

“E viram partir sua alma...

“De louros coroada”

seria muito festiva; teríamos flautas, guizos, membranas, piano, crótalos e cantoria, enfim, uma apoteose final para a subida do cavaleiro aos céus.

Dramatização

• *Personagens*

Com o nosso esquema musical bem estabelecido, funcionando como alicerce, dedicamos os encontros seguintes à definição dos personagens e seus intérpretes, adereços indispensáveis à ação propriamente dita.

Os personagens “reais” do romance: a Senhora, D. Duarte e o Pagem foram democraticamente distribuídos, além destes as crianças criaram vários outros. Surgiu o “inimigo que lutaria numa batalha contra D. Duarte, além de várias damas de companhia da Senhora e narradores, que se alternavam, ora tocando, ora falando.

Como a essa altura, além da vivência musical e artística, as crianças já dominavam um bom número de informações históricas sobre música, arte em geral, arquitetura, vestuário e hábitos do cotidiano, foi possível deslanchar o trabalho de maneira extremamente lúdica, envolvente e enriquecedora. Todos nós aguardávamos ansiosamente pelas aulas e reuniões.

Espontaneamente as meninas tomaram a iniciativa de anotar as deliberações e incumbências de cada uma, assim como a versão final de cada etapa. Esse hábito era consequência de trabalhos anteriores em que fizemos algumas pesquisas de campo juntas. A produção sempre foi democraticamente distribuída.

• *Adereços, Figurinos e Cenário*

Por unanimidade ficou decidido que D. Duarte partiria para a guerra montando um sedoso cavalo negro, levando um estandarte ostentando o seu brasão.

O inimigo também teria um estandarte e haveria uma luta com espadas entre os dois grandes cavaleiros.

O pagem montaria um cavalo branco e a nuvem de pó que o envolve na sétima estrofe seria de papel picado.

A Senhora precisaria de uma torre, cuja confecção exigiria uma caixa grande de papelão e papel pedra; além disso ela usaria um chapéu comprido, com um véu pendurado na ponta, tipo fada.

Os cavaleiros usariam armaduras simbólicas, feitas com saco de estopa, costurados (caseados) com fios de lã colorida e enfeitados com retalhos de batik de cores vivas, doados por uma das mães; foram confeccionadas pelas mães enquanto esperavam pelas crianças no saguão.

As damas de companhia da Senhora usariam saias compridas e rodadas além de outros enfeites, logicamente pertencentes às mães, irmãs mais velhas e outras parentes.

Para que a alma de D. Duarte “subisse aos céus de louros coroada”, ele colocaria asas de cartolina branca e subiria numa cadeira transformada em nuvem graças a cartolinas recortadas.

Além disso tudo, seriam feitas flâmulas e bandeirolas, com outros retalhos coloridos, suspensas a cabos de vassoura, para ajudar a ambientação.

A partir de todas essas deliberações, teve início em casa de cada uma delas a confecção dos adereços e guarda-roupa simbólico, envolvendo crianças, pais, mães, até mesmo avós, num clima muito divertido e criativo.

O pai de D. Duarte fabricou os mastros para bandeirolas e estandartes com sarrafinhos e paus de vassoura (colaboração de todos) pintados de prateado. O pai da Senhora arranjou uma caixa de papelão corrugado bem grande, que foi forrada de papel pedra, transformando-se na torre, peça-chave do romance.

As montarias foram executadas por seus próprios cavaleiros com cartolinas acopladas a cabos de vassoura. Conforme iam ficando prontos, os adereços eram trazidos para as aulas, mostrados para o grupo e utilizados para experimentar o seu manuseio.

A confecção dos estandartes foi uma criação coletiva do grupo, acontecendo numa tarde especialmente destinada para esse trabalho. Depois de muita confabulação, os brasões de D. Duarte e do Inimigo foram esboçados no papel e transpostos para o algodãozinho que achamos no almoxarifado. As armas do cavaleiro não obedeceram a rígidas regras de heráldica, mas lá estava a torre do seu castelo, como elemento predominante, bem no centro.

O episódio foi um exemplo de trabalho de grupo harmonioso e integrado, sem agitação desnecessária, mas com entusiasmo; não houve desperdício de tempo nem de material. Cada criança trouxe um potinho de tinta para tecido, de cores previamente combinadas e pedacinhos de espuma. Enquanto umas pintavam, outras esticavam o tecido e quem tinha traço mais firme ia fazendo os contornos com pincel fino e tinta mais escura.

- *Encenação e Solução das Dificuldades*

Com todos os adereços e apetrechos prontos, pudemos nos dedicar mais à encenação propriamente dita, no que fomos ajudados por uma das mães, a atriz profissional Gabriela Rabello.

A esta altura já privávamos da intimidade de D. Duarte e seus cavaleiros, da Senhora e suas damas, no cotidiano de seu castelo e de sua história cantada pelos menestréis dos quatro cantos do Velho e do Novo Mundo até os dias de hoje.

Convictos de que esta familiaridade facilitava muito a nossa tarefa, iniciamos a montagem da nossa versão teatral do romance: Eis que para surpresa geral começaram a surgir situações inesperadas, para as quais as crianças foram descobrindo soluções de grande adequação que evidenciavam o trabalho musical de base anteriormente realizado.¹¹

¹¹ A vivência musical desenvolve a noção espaço temporal, assim como a noção do esquema corporal.

Logo na Abertura ficou evidente que, se toda a companhia dançasse nos “jardins do castelo”, não haveria músicos para tocar as danças. Para tanto foi reduzido o número de dançarinos e algumas mães “flautistas” foram convidadas para tocar.

Houve também ligeira alteração na ordem dos interlúdios, trocando-os para momentos estratégicos, em função da ação, possibilitando a troca mais segura e tranqüila de instrumentos, personagens e adereços. Damas e cavaleiros se transformavam sem solução de continuidade em menestrelis ou narradores, logo reassumindo o papel anterior, segundo as necessidades do texto e das execução musical.



Pagem a cavalo
Arquivo particular da autora



A seguir executa seu interlúdio
Arquivo particular da autora

Um dos detalhes que exigiu maior dedicação foi a morte heróica de D. Duarte atingido pela espada do “inimigo” durante a batalha.

- *Como manejar as espadas carregando ao mesmo tempo cavalos, estandartes e flautas?*

Após muitas tentativas as flautas viraram espadas.

- *Aí novamente como simular uma luta com movimentos vigorosos sem bater uma flauta na outra ou estragá-las?*

Não tiveram dúvidas: os movimentos da luta aconteceriam em câmara lenta, o que facilitou a queda de D. Duarte, mas também exigiu exaustivas repetições, não somente por parte dos cavaleiros, mas sobretudo dos músicos, para chegar à velocidade adequada, mantendo-a e reproduzindo-a a cada execução.¹²

Um outro momento interessante foi a troca de experiências com o coral das mães. Estas não conseguiam decorar as onze estrofes do texto, assim como o momento certo das suas intervenções; todas as tentativas neste sentido foram inglórias.

As crianças, por sua vez, não admitiam a idéia da execução por leitura, com um papel na mão. Segundo elas, as mães eram “figurantes”, cavaleiros simbólicos, portando flâmulas e bandeirolas, com movimentação corporal livre e natural.

Arranjaram, então, formas de pizza de papelão e fabricaram escudos também simbólicos, adornados com “Cruzes de Aviz” para disfarçar os logotipos, colando o texto no verso, à guisa de “aide mémoire”.

Não é preciso dizer que as mães, apesar dessas pequenas dificuldades, estavam muito envolvidas no trabalho e se divertiam tanto como nós.

¹² Este é um exemplo do resultado do trabalho de desenvolvimento rítmico e auditivo que, segundo Willems, vai formar a “imaginação motora”, aspecto comentado no Capítulo 2, item 2.3.1.1 - Desenvolvimento Rítmico.

Os ensaios, que não foram muitos, transcorreram sempre num clima prazeroso, entusiástico, muito criativo e responsável. Não houve faltas ou atrasos, mesmo quando realizados além do horário das aulas. Sentíamos às vezes o cansaço normal de fim de semestre, mas compensados e gratificados pelo resultado do trabalho.

Apresentações

O grande dia chegou e mesmo experimentando aquela típica sensação de “borboletas no estômago”, velha conhecida dos artistas, a apresentação foi muito bem sucedida. Fomos bastante aplaudidos por um público numerosíssimo e agitado demais para o nosso gosto, no espetáculo de encerramento do ano de 1986 no MASP.



Apresentação no MASP
Arquivo particular da autora

Na semana seguinte, nos reunimos para comemorar e saborear o sucesso, assim como avaliar o evento. O grupo concluiu que a idéia de projetar os desenhos como “fundo” e elemento auxiliar para a ação dividia a atenção dos espectadores.

Devido ao sucesso, fomos convidados a apresentar o trabalho na escola “Magda Tagliaferro” e naturalmente o convite foi aceito com entusiasmo. Teríamos um público de professores e alunos interessados no processo pedagógico musical, assunto de uma oficina que eu desenvolvi naquela escola em Outubro e Novembro de 86. Isto animou as crianças a propor duas versões do romance, uma em forma de audiovisual, outra encenada, o que foi bem aceito pelos espectadores.

Como não tínhamos programas impressos, o grupo confeccionou um convite-programa e distribuiu. Lá estavam novamente a torre do castelo e o escudo do cavaleiro como fundo e moldura para o texto.

Naquela altura, as crianças que já estavam muito à vontade nos seus papéis, sentiram-se propriamente em casa naquele auditório de pequenas proporções, mais aconchegante e adequado ao tamanho dos artistas e à natureza do trabalho. A troca energética com aquele público “ideal”, diferenciado e interessadíssimo, trouxe como resposta uma atuação natural, enérgica e descontraída.

Pequenos detalhes que normalmente trariam insegurança, como por exemplo as asas de D. Duarte, assim como a armadura do pagem, foram esquecidos em casa, o coro das mães estava só com três elementos (suficiente para o espaço), tornaram-se insignificantes diante da dinâmica geral.

As duas formas, audiovisual e dramática, foram entusiasticamente aplaudidas. Tanto artistas como espectadores saíram felizes com o resultado, principalmente porque “D. Duarte foi pra guerra” acrescentou algo na vida de cada um de nós.

Agradecimentos
Arquivo pessoal da autora

Apresentação na Escola Magda Tagliaferro



Toda a companhia
Arquivo particular da autora



Agradecimentos
Arquivo particular da autora

3. Porque abordar um romance de origem ibérica com alunos de Educação Instrumental?

O romance deriva das primitivas “Canções de Gesta”, (gesta em latim significa ação, façanha) cantos épicos em que o povo ou os eruditos registravam os feitos heróicos ou fabulosos dos grandes cavaleiros.¹³ Por volta do século XIII começaram a desaparecer as gestas, permanecendo como germe dos romances ou baladas, novelas ou dramas.

Na Espanha, desde os séculos X e XI a palavra romance foi usada para designar os poemas cantados ao som de um instrumento musical, em danças dramáticas, durante folguedos, como no Brasil ainda acontece, ou durante o trabalho comunitário. Muitos instrumentos, ao longo do tempo, foram usados para acompanhar o canto, como cítara, lira, harpa, alaúde, rabeca, viola, percussões como pandeiros ou chocalhos e muitos outros virão ainda.

Os especialistas, como M. Pidal, F. Pedrell e outros, muitas vezes divergem na análise desse gênero literário musical, mas todos afirmam que sua característica principal é o caráter narrativo (Lima, 1971, p. 3).

Os romances ibéricos geralmente começam dando a palavra ao narrador, em seguida falam os personagens com esporádicas intervenções do narrador que retoma a palavra no final (Lima, 1971, p. 3).

Todas estas características sobrevivem nos romances brasileiros de origem ibérica que além disso reproduzem as origens árabes, cristãs ou sefardís contando feitos heróicos herdados dessas três etnias constituintes da raça ibérica. Sobrevivem no Brasil também os romances cujos textos apresentam fatos históricos, traições, batalhas, com grande riqueza de detalhes e exatidão geográfica. Como é normal na

¹³ Vicente T. Mendoza (in: Lima, 1971 p. 2 e Larrousse XX^e siècle, 1936, v.6, p. 27-8)

tradição oral, essas narrativas são alteradas, distorcidas, seus personagens mudam de nome, conforme a região em que sobrevivem, mas sempre conservam o seu conteúdo essencial, arquetípico,¹⁴ tão importante para o processo de individuação¹⁵ do ser humano, o que explica a existência nos romances brasileiros de heróis mouros e cristãos, guerreiros lutando nas Cruzadas ou junto a Carlos Magno e o Doze Pares de França.



¹⁴ Segundo a Dra. Ceres Antunes, Jung considera os arquétipos como padrões de desenvolvimento humano, uma herança da humanidade e fazem parte do inconsciente coletivo.

Ceres Antunes - Doutora em psicologia na PUC, São Paulo. Entrevista em 13/06/95, São Paulo.

¹⁵ Ainda segundo a Dra. Ceres Antunes, o termo individuação é utilizado por Jung para designar o processo de amadurecimento e autoconhecimento do ser humano.

Capítulo 4. *RONDÓ, UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL*

4.1. ABERTURA

Capítulo 4

Este capítulo será inteiramente dedicado à análise dos procedimentos de ensino, por mim ***RONDÓ, UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL*** instrumento, considerando-a como um processo de Educação Instrumental.¹

Como foi exposto na Introdução e no Capítulo 1 (item 1.6.), esta forma de ensino (e aprendizagem) musical resulta da assimilação dos princípios básicos do professor Edgar Willemis, Capítulo 2 (item 2.3.), assim como da minha experiência artística e pedagógica nos campos da Educação Musical e Instrumental.

Tendo em vista o que foi relatado nos capítulos anteriores, há condições agora de apresentar uma sugestão pedagógica, cuja forma que sinteticamente se compõe das seguintes etapas:

A B A C A D A Final

Fica evidente a analogia entre este esquema e a forma literária e musical de Rondô Simples, em que a parte [A] sempre se repete entre cada uma das outras partes.

No caso do esquema acima, considero como [A] a atitude de estimular o aluno a inventar musicalmente, o que compreende atividades sonoras rítmicas, melódicas e, mais tarde, harmônicas; os episódios subsequentes correspondem às respostas dos alunos aos estímulos.²

¹ Esta é uma postura defendida por Edgar Willemis, já comentada no Capítulo 2 (item 2.3.4.).

² Todos os exemplos musicais, jogos e estratégias demonstradas mais adiante são destinados à flauta doce, porém os professores de outros instrumentos poderão adaptá-los para seus instrumentos específicos sem nenhuma dificuldade.

Capítulo 4. RONDÓ, UMA FORMA DE EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL

4.1. ABERTURA

Este capítulo será inteiramente dedicado à análise dos procedimentos de ensino, por mim utilizados, para desenvolver a Iniciação à Prática do Instrumento, considerando-a como um processo de Educação Instrumental.¹

Como foi exposto na Introdução e no Capítulo 1 (item 1.6.), esta forma de ensino (e aprendizagem) musical resulta da assimilação dos princípios básicos do professor Edgar Willems, Capítulo 2 (item 2.3.), assim como da minha experiência artística e pedagógica nos campos da Educação Musical e Instrumental.

Tendo em vista o que foi relatado nos capítulos anteriores, há condições agora de apresentar uma sugestão pedagógica, cuja forma que sinteticamente se compõe das seguintes etapas:

A B A C A D A Final

Fica evidente a analogia entre este esquema e a forma literária e musical de Rondó Simples, em que a parte [A] sempre se repete entre cada uma das outras partes.

No caso do esquema acima, considero como [A] a atitude de estimular o aluno a inventar musicalmente, o que compreende atividades sonoras rítmicas, melódicas e, mais tarde, harmônicas; os episódios subseqüentes correspondem às respostas dos alunos aos estímulos.²

¹ Esta é uma postura defendida por Edgar Willems, já comentada no Capítulo 2 (item 2.3.4.).

² Todos os exemplos musicais, jogos e estratégias demonstradas mais adiantes são destinados à flauta doce, porém os professores de outros instrumentos saberão idealizá-los para seus instrumentos específicos sem nenhuma dificuldade.

4.2. RONDÓ, UMA ATITUDE PEDAGÓGICA

A - Estímulo: para deslancar a observação sonora e musical

B - Uma idéia aparece (sonora ou musical)

A - Estímulo: para a ampliação da idéia ou das idéias sonoras e musicais

C - Encadeamento coerente dos motivos musicais surgidos até o momento, formando pequenas construções com sentido

A - Estímulo: para pesquisar novas sonoridades, novas técnicas, novas soluções, fatos históricos, outras áreas expressivas...

D - Novas maneiras de encadear tudo (o que as crianças chamam de “costurar”), construindo um todo mais elaborado

A - Estímulo para o aperfeiçoando o produto

Final - Apresentação do trabalho na forma escolhida pelos alunos

Assim como na forma musical de *Rondó*, a atitude [A] (estímulo) será sempre a mesma, porém quando reaparecer após o [B] (resposta do aluno), o segundo [A] estará enriquecido pelos significados dos episódios anteriores e assim por diante, até chegar ao [FINAL].

Esta forma didática não pretende ser um método para ensinar e aprender a tocar instrumentos musicais (neste caso a flauta doce), pois bons métodos existem e muitos bons professores os colocam em prática.

Prefiro considerar este *Rondó* como uma “maneira pedagógica de ser”, em outras palavras, uma atitude pedagógica. É uma forma de relacionamento musical com a criança, profundamente lúdica em que temos liberdade para “fazer de conta”, para inventar e jogar vencendo desafios propostos, portanto, uma forma prazerosa de fazer música.

Por todas essas razões, é uma “forma” muito séria de ensinar e aprender, que em momento algum transforma-se em um brinquedinho banal. Quando : fazemos de conta...” juntos, ou jogamos cartas para vencer desafios técnicos, agimos com muita seriedade. O mesmo se dá quando vivenciamos juntos o sentido do repertório musical tradicional, ou quando inventamos uma continuação para as canções conhecidas.

4.3. ATITUDES IMPLÍCITAS NA EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL

Pressupõe-se que o instrumento musical seja um meio material através do qual o homem irá expressar a sua vida interior musical, em outras palavras, o instrumento é um meio para fazer música e não um fim em si mesmo. É preciso então cuidar e preparar o arcabouço físico da criança para que ela possa exteriorizar sua afetividade usando o instrumento.

A criança que vem para o estudo de um instrumento musical por livre escolha, sem interferência ou indução dos adultos, normalmente está bastante motivada e tem grande expectativa, o que às vezes gera um estado natural de tensão. Além disso, desconhece as eventuais dificuldades, assim como a necessidade de uma rotina mínima de trabalho diário para ultrapassá-las.

A execução de um instrumento musical exige do aluno, mesmo iniciante, uma sincronia de ações físicas não praticadas antes que precisam tornar-se habituais, automáticas.

- Atitudes físicas exigidas pela prática da flauta doce:

Sopro

Quanto à flauta doce, a primeira novidade será o uso da própria respiração através de um tubo para obter conscientemente sons variados e afinados.



Articulação

Ao mesmo tempo deve acontecer a articulação, isto é, os movimentos realizados pela língua, independentes dos movimentos dos lábios, para que os sons tenham duração e caráter diferentes, sem contração da musculatura da boca e laringe.

Dedilhação

Os dedos bem posicionados deverão aprender a fechar e abrir os orifícios com movimentos nem sempre simultâneos com os da língua, numa posição natural e arredondada, sem apertar o instrumento, definindo a altura do som e a linha melódica.

• Postura Corporal e Musculatura das Mãos

A boa postura corporal é condição indiscutível para a prática de qualquer instrumento musical, seja o executante um principiante ou um artista consumado. A musculatura das palmas das mãos precisará ser tonificada, através de jogos e exercícios, o que vai beneficiar outras atividades além da prática instrumental.

4.4. METAS A ATINGIR NA EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL

Sejam quais forem os procedimentos didáticos adotados para realizar a Educação Instrumental, há aspectos importantes, ou mesmo imprescindíveis ao diálogo musical professor-aluno. A falta de algum desses aspectos seguramente vai comprometer a seriedade e o resultado tanto do ensino como da aprendizagem do instrumento musical, os quais estiveram presentes em todos os exemplos citados nos capítulos 2 e 3.

Invenção (Imaginação) Musical, que subentende um trabalho de desenvolvimento rítmico e auditivo relacionados com os três aspectos: sensorial, afetivo e mental já tratados nos capítulos 1, 2 e 3; e a liberdade para “fazer de conta...”;

Postura Corporal;

Desenvolvimento de recursos técnicos, específicos para cada instrumento;

Aquisição de conhecimentos musicais necessários ao desempenho da musicalidade consciente de acordo com o nível do aluno.

4.4.1. Invenção Musical

Num primeiro momento eu chamaria de Invenção musical a capacidade de “fazer de conta”. Na experiência D. Duarte (capítulo 3) fizemos de conta juntos durante todo o desenvolvimento do projeto, isto é, inventamos juntos respeitando as *possibilidades de cada um*.

Em todos os projetos citados ao longo deste trabalho, procurei transmitir em primeiro lugar para os alunos a vontade de inventar, um impulso existente em todos nós, por vezes meio adormecido, mas do momento em que desperta, torna a atuação musical mais significativa, além de enriquecer o repertório interior de quem inventa.

Muitas vezes essa imaginação é intimidada pelo senso crítico das crianças ou dos próprios adultos, os quais consideram que a invenção musical exige grande quantidade de recursos técnicos e conhecimentos intelectuais musicais.

Como primeira providência para que mesmo os iniciantes possam exercer a sua capacidade do “inventar instrumental”, é preciso limitar os materiais disponíveis, de acordo com as necessidades e possibilidades do momento pedagógico.

No caso de uma criança que já consegue tocar dois ou três sons no seu instrumento mantendo uma postura adequada, é possível produzir pequenos motivos melódicos usando, por exemplo, duas ou três notas já assimiladas, durações curtas e longas, silêncios.

Nada impede, é mesmo desejável, que a pequena construção musical inclua “barulhinhos e barulhões” (ruídos), episódios cantados ou falados, sons vocais,

percussão corporal, elementos estes desenvolvidos desde as primeiras aulas de Iniciação Musical, já incorporados ao cotidiano das crianças, que fazem parte até mesmo de suas brincadeiras de “faz de conta”.

Futuramente, muitos desses efeitos sonoros poderão ser obtidos com o próprio instrumento musical utilizado de maneira não convencional. A inclusão dessas possibilidades sonoras no trabalho de Iniciação Instrumental complementa as sonoridades e idéias que o iniciante ainda não consegue realizar com o seu instrumento e seus recursos iniciais.

• Estímulo para a Invenção (A)

Na fase inicial do estudo do instrumento musical costumo aproveitar tudo que for possível e necessário para estimular a imaginação sonora e musical, desde os primeiros contatos com as crianças. Este é um aspecto importante, que faz parte da nossa convivência musical já nas primeiras aulas, pois uma quantidade imensa de estímulos passa por nós a cada instante, é só estarmos sensíveis a eles e sabermos aproveitá-los.

Um som, um ruído, uma luminosidade, a nuvem que muda de forma embalada pelo vento, as gotas da chuva, a palavra sugestiva, o passeio do domingo, o gato do vizinho, enfim, a listagem seria inesgotável.

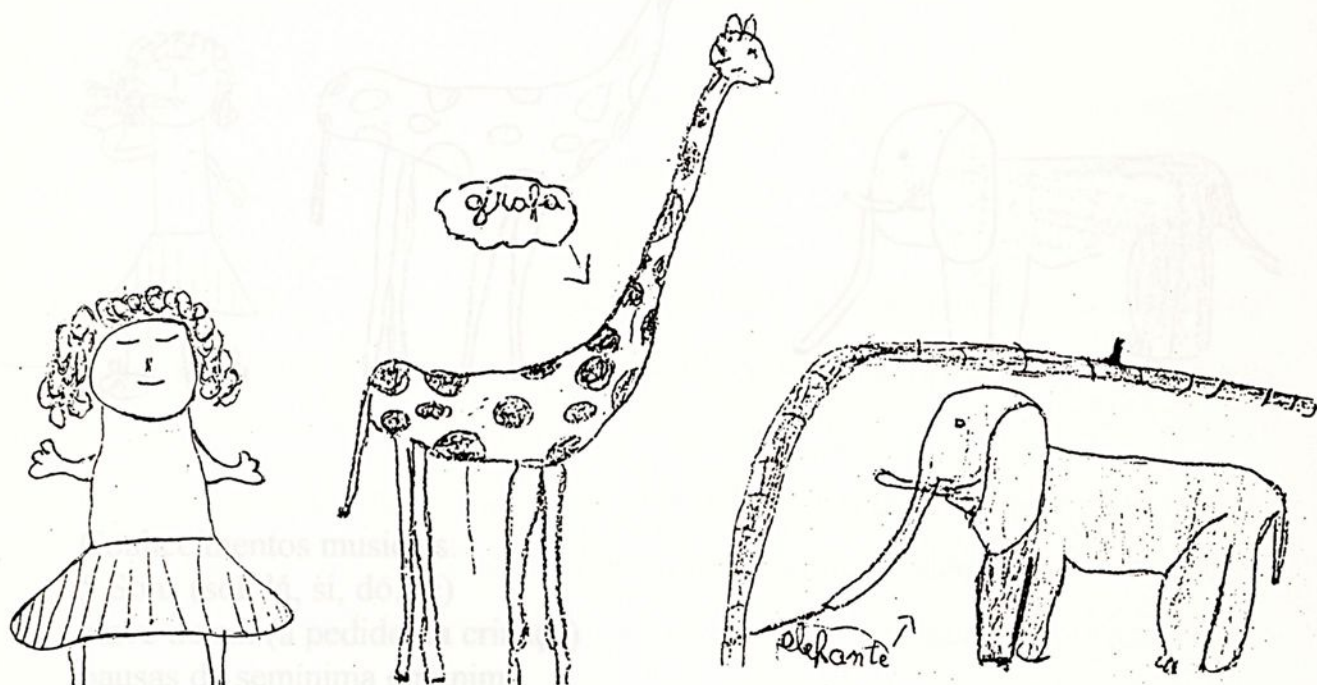
Este constante “observar o mundo”, principalmente o mundo sonoro, somado ao “Era uma vez...”, tem sido uma fonte de grande prazer, constituindo uma das principais características do meu trabalho artístico e pedagógico de muitos anos para cá.

Naturalmente, é indispensável aguçar o senso de oportunidade para que tanto o “observar” como o “inventar” não aconteçam gratuitamente, mas sim, compatíveis com o trabalho a ser desenvolvido.



Exemplo: “A Girafa e o Elefante” ou “Lili no Zoológico”, trabalho de uma aluna iniciante de flauta doce, 7/8 anos. Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA (SP). 1º Semestre - 1984

1ª Etapa - Conversa do Elefante com a Girafa



Conhecimentos musicais:

3 sons no instrumento (sol, lá, si)

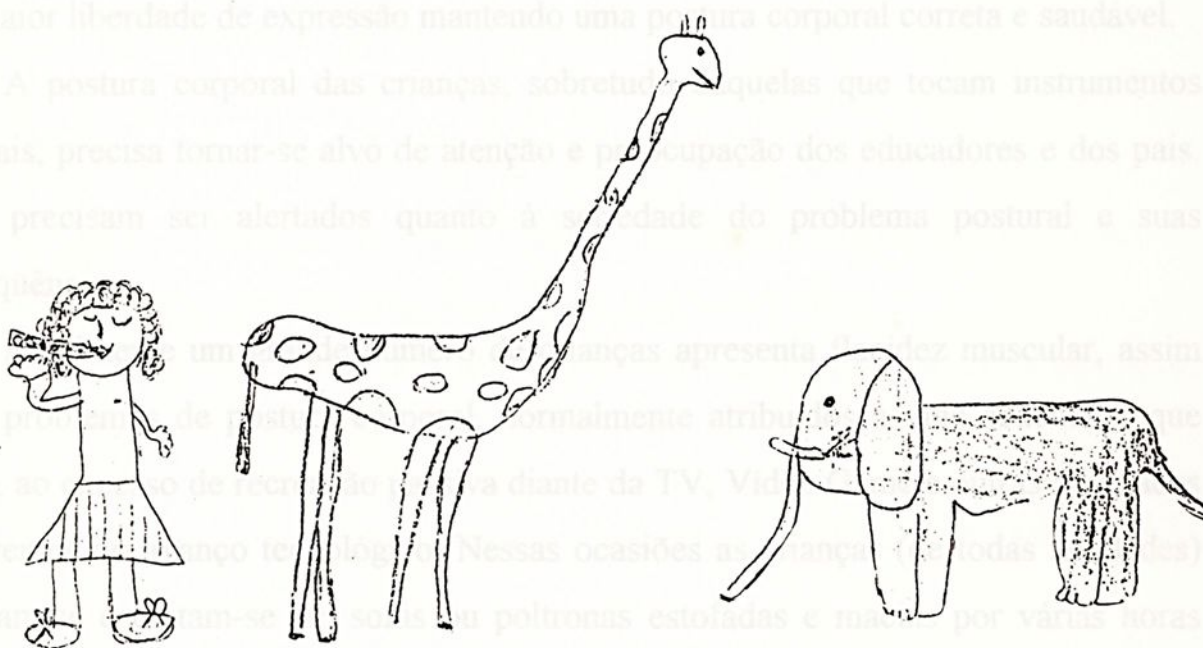
Durações: Curto (♩), longo (♩)

2ª Etapa

Lili com a flauta

Voz do Elefante - com vogal "ô"

Passos do Elefante - 1. pés
- 2. tamborete com baqueta



Conhecimentos musicais:

- * 5 Sons (sol, lá, si, dó, ré)
- * clave de sol (a pedido da criança)
- * pausas de semínima e mínima
- * vozes dos animais executadas vocalmente:
girafa: iiiiii...
elefante: ôooooo...
- * Todo o trabalho foi inventado pela aluna, bem mais tarde, foi executado em Do Maior, utilizando a mão direita.

4.4.2. Postura Corporal

- *O corpo do instrumentista*

A prática musical solicita e desenvolve a musculatura, a coordenação motora e a liberdade de movimentos, sobretudo dos ombros, braços e mãos. No entanto poderá ser bastante prejudicada em consequência da flacidez muscular e da postura corporal incorreta.

A boa execução instrumental poderá ser inviabilizada pela má posição do corpo, seja qual for a faixa etária e o nível do executante. Até mesmo um grande intérprete terá maior liberdade de expressão mantendo uma postura corporal correta e saudável.

A postura corporal das crianças, sobretudo daquelas que tocam instrumentos musicais, precisa tornar-se alvo de atenção e preocupação dos educadores e dos pais. Estes precisam ser alertados quanto à seriedade do problema postural e suas consequências.

Atualmente um grande número de crianças apresenta flacidez muscular, assim como problemas de postura corporal, normalmente atribuídos à vida sedentária que levam, ao excesso de recreação passiva diante da TV, Vídeo Game e outras atividades decorrentes do avanço tecnológico. Nessas ocasiões as crianças (de todas as idades) recostam-se e deitam-se em sofás ou poltronas estofadas e macias por várias horas seguidas.

Essas mesmas crianças, durante o ano letivo, permanecem pelo menos meio período na escola regular, onde não existe uma preocupação com a postura corporal do aluno na sala de aula, isto é, as crianças sentam-se propriamente “enroscadas” em carteiras cujo “design” é geralmente inadequado para a sua anatomia. Assim, a cada dia que passa, a coluna vertebral vai sendo sacrificada, as costas tornam-se arredondadas, o que provoca uma postura que as crianças apelidaram de “tatu bola”, a qual persiste mesmo quando ficam em pé. A posição natural e saudável lhes é penosa,

pois já condicionaram o hábito de recostar em lugar de sentar e chegam mesmo a sentir dores musculares quando corrigem a postura incorreta.

Naturalmente, essa posição compromete muitos aspectos básicos para o desempenho no instrumento musical, tais como: o processo respiratório, o desempenho muscular, a estabilidade do corpo e a liberdade de movimentos.

- *O processo respiratório*

A posição recurvada provoca a compressão do diafragma, inviabilizando uma oxigenação satisfatória, o que vai prejudicar a execução dos instrumentos de sopro, interferindo na sustentação, na afinação, no fraseado, portanto, na forma musical. No caso dos outros instrumentos, o fraseado e o desempenho muscular também serão prejudicados pela respiração insuficiente.

No seu livro **Psicomotricidade, Ritmo e Expressão Corporal**, Martha Schinca refere-se a este aspecto, relacionando-o com a psicomotricidade.

Observa-se, através da experiência de muitos especialistas, que existe uma relação muito forte entre as dificuldades psicomotoras e a má respiração.

Os problemas respiratórios variam em cada caso, em intensidade e características, mas em geral se manifestam provocando ansiedade, cansaço e incapacidade de boa concentração...

... A respiração é também um grande auxiliar para a obtenção de um bom relaxamento.

(Schinca, 91, p. 41, 49)

- O desempenho muscular

A criança com problemas de postura vai desenvolver tensões localizadas, sobretudo nos braços, mãos e dedos, podendo irradiar para os ombros, a nuca e a laringe, prejudicando a coordenação e livre movimentação dos membros superiores e

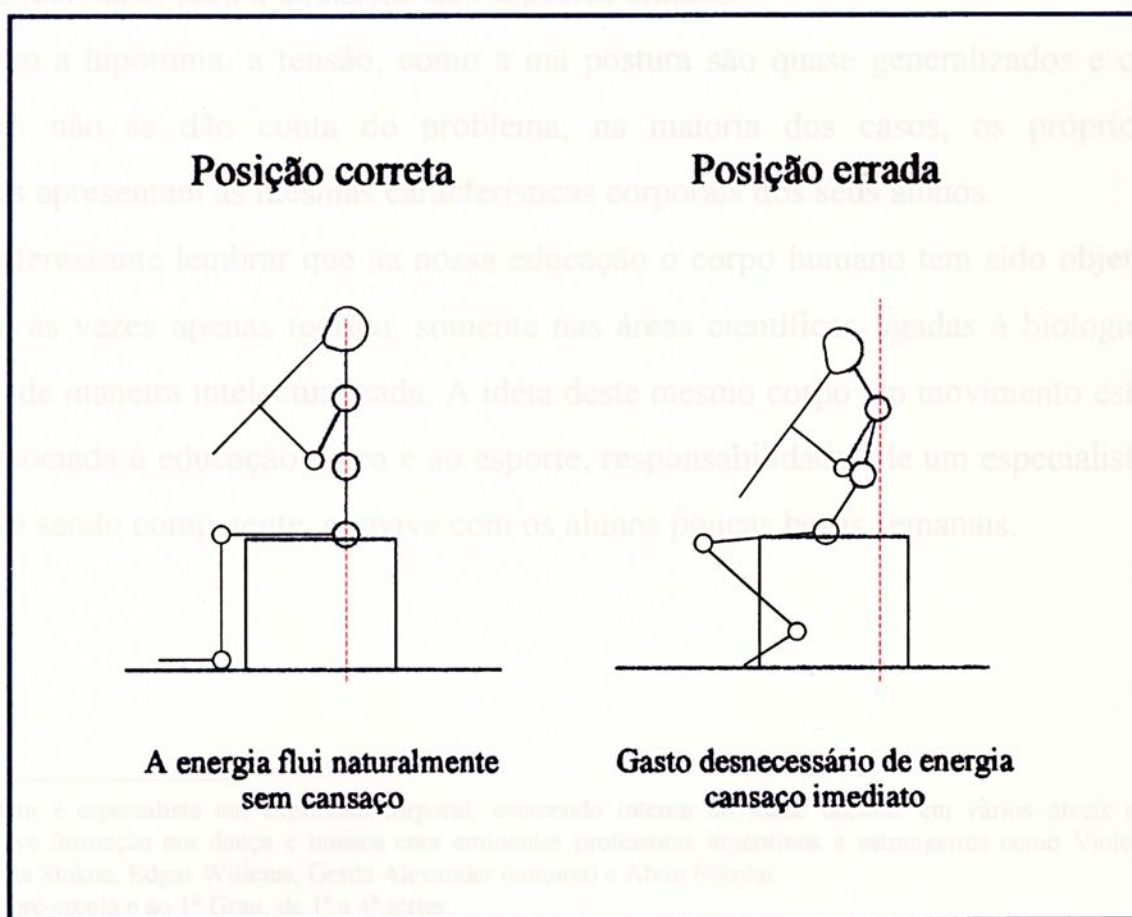
da língua, cuja descontração é indispensável para a boa articulação no instrumento de sopro e na linguagem falada.

- *A estabilidade do corpo*

Como se sentam sobre o cóccix e não sobre os ísquios (posição correta), os joelhos são empurrados para a frente e os calcanhares levantados do chão. Visualmente tem-se a impressão de que estão escorregando da cadeira, seguros apenas pelos ombros, já que as costas ficam em posição oblíqua.

- *Liberdade de movimentos*

A liberdade de movimentos nas articulações da cintura para cima com um mínimo de esforço será difícil, já que a base do corpo até a cintura não terá estabilidade.



No exemplo acima, o eixo do corpo é deslocado e a criança terá que se “segurar” de alguma forma compensatória para retomar o equilíbrio. O gasto de energia neste caso será muito maior para menor rendimento muscular. A criança vai se cansar rapidamente e o tocar um instrumento passará a ser um sacrifício e não um prazer.

A professora argentina Lola Brikman³ refere-se ao aspecto “energia” no seu trabalho “El lenguaje del movimiento corporal”, observando que a musculatura bem posicionada vai permitir a livre passagem da energia, preservando-se assim os reflexos vitais (Brikman, s/d, p. 18).

- O corpo dos educadores

A escolaridade dos nossos educadores⁴ não inclui um trabalho artístico e corporal direcionado para a aquisição dos aspectos citados.

Tanto a hipotonia, a tensão, como a má postura são quase generalizados e os professores não se dão conta do problema; na maioria dos casos, os próprios educadores apresentam as mesmas características corporais dos seus alunos.

É interessante lembrar que na nossa educação o corpo humano tem sido objeto de estudo, às vezes apenas teórico, somente nas áreas científicas ligadas à biologia, realizados de maneira intelectualizada. A idéia deste mesmo corpo em movimento esta sempre associada à educação física e ao esporte, responsabilidades de um especialista que mesmo sendo competente, convive com os alunos poucas horas semanais.

³ Lola Brikman é especialista em expressão corporal, exercendo intensa atividade docente em vários níveis na Argentina. Teve formação em dança e música com eminentes professores argentinos e estrangeiros como Violeta Gainza, Patricia Stokoe, Edgar Willems, Gerda Alexander (eutonia) e Alvin Nikolai.

⁴ Refiro-me à pré-escola e ao 1º Grau, de 1ª a 4ª séries.

• Busca de uma solução

Como primeiro passo para transformar esta realidade um tanto desanimadora, seria desejável realizar um trabalho prático e intenso de movimento e postura corporal com os educadores, sobretudo os que lidam diretamente com as crianças da faixa pré-escolar até 4ª série do 1º Grau, com os seguintes objetivos:

- a - Proporcionar melhor convivência do ser humano com o seu próprio corpo, colaborando assim para o seu autoconhecimento;
- b - Desenvolver as possibilidades expressivas e comunicativas do movimento corporal;
- c - Usar o corpo (em movimento) no espaço e no tempo para posteriormente ser capaz de imaginar o próprio corpo no tempo e no espaço.

A maioria das pessoas tem a impressão de que o gesto expressivo, liberto de tensões, comunicativo é uma característica da dança ou do teatro; há dificuldade para entender a comunicação gestual no cotidiano, encarando o corpo como uma ponte entre o mundo interior limitado pela pele e o mundo de fora, o espaço físico circundante além da pele (Brikman, s/d, p. 21)

A posição do corpo precisa ser muito cuidada, já que atualmente as crianças têm grande dificuldade para manter a coluna reta. Sentam-se em posição recostada. Esta postura incorreta, descrita no item 4.4.2. deste capítulo) propriamente inviabiliza as ações citadas anteriormente e precisa ser corrigida.

No fundo, é preciso resgatar uma postura corporal saudável, um processo respiratório natural que foi deturpado.

Na busca de soluções para algumas dessas dificuldades, acabamos inventando, as crianças e eu, um "jogo de cartas" para vencê-las.

* Willens escreve: "... também se não deve esperar que a criança venha para a música com alegria. É esta alegria, que é um dos elementos de que nasce o amor pela música, deve ser mantida constante pela beleza e pelo interesse dos exercícios, assim como pelo entusiasmo do educador" (Willens, p. 2, Caderno nº 0).

* Willens refere-se em várias obras à opinião de Liest sobre a técnica postural: "... a técnica encarada por Liest como criação do espírito e não da mecânica" (idem, p. 2).

4.4.3. Desenvolvimento de recursos técnicos

Todo músico, profissional ou amador, intérprete, professor ou as duas coisas, já se deparou com dificuldades técnicas na execução musical, desde a fase de Iniciação Musical e Instrumental.

É importante que o aluno possa enfrentar com interesse e musicalidade esses desafios que desde o início vão surgindo, decorrentes da adaptação do físico às exigências musicais, sejam rítmicas, melódicas ou harmônicas.

Até hoje ninguém descobriu uma fórmula mágica para “ensinar” ao corpo movimentos novos sem repeti-los muitas vezes para torná-los habituais, dominando assim as dificuldades técnicas musicais. Esta repetição em nenhum momento deverá ocasionar a perda do conteúdo musical e artístico, pois isto tornaria a execução mecânica enfadonha, conseqüentemente desinteressante. Os bons músicos sabem que a técnica deve sempre estar a serviço da musicalidade. Este geralmente é o momento em que a criança rejeita a atividade musical, principalmente o instrumento.⁵

Acham-se então professor e aluno em uma situação aparentemente paradoxal. Por um lado, o fazer música depende da aquisição de recursos técnicos para tornar-se cada vez mais prazeroso. Por outro lado, os exercícios técnicos, se realizados de maneira mecânica, geram grande desprazer e tédio.⁶

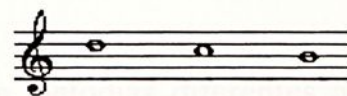
Porém, no dia-a-dia da convivência com as crianças, vão brotando idéias interessantes e soluções lúdicas, mas eventuais jogos e brincadeiras técnicas não poderão ser transformadas em meros brinquedinhos gostosos e descompromissados.

Na busca de soluções para algumas dessas dificuldades, acabamos inventando, as crianças e eu, um “jogo de cartas” para vencê-las.

⁵ Willems escreve: “Também se não deve esquecer que a criança vem para a música com alegria. E esta alegria, que é um dos elementos de que nasce o amor pela música, deve ser mantida constante pela beleza e pelo interesse dos exercícios, assim como pelo entusiasmo do educador”. (Willems, p. 2, **Caderno nº 0**)

⁶ Willems refere-se em várias obras à opinião de Liszt sobre a técnica pianística “... a técnica encarada por Liszt como criação do espírito e não da mecânica” (ibidem, p. 2)

Desde o início do estudo da flauta doce soprano, a criança sente dificuldade em passagens que incluem Do e Si, e Ré - Do - Si,



as quais subentendem movimentos rápidos e sutis dos dedos da mão esquerda.

Pode-se recomendar vários exercícios (para os dedos da esquerda) executados de preferência diante do espelho para auto-correção e boa postura, só que raramente as crianças os fazem em casa.

- Jogos: para vencer as dificuldades técnicas

Desde que descobrimos o nosso jogo de cartas, esse problema e outros mais, vêm sendo tratados de maneira mais prazerosa.

Exemplo de jogo de cartas para Ré, Dó, Si, na flauta soprano:

a) proponho um pequeno motivo melódico contendo a dificuldade, com fórmula rítmica simples e que será mantida em todos os motivos seguintes (na fase inicial);



exemplo 1

b) a seguir, outro motivo do mesmo tamanho e compatível com o primeiro, e assim sucessivamente até formar uma frase com sentido;

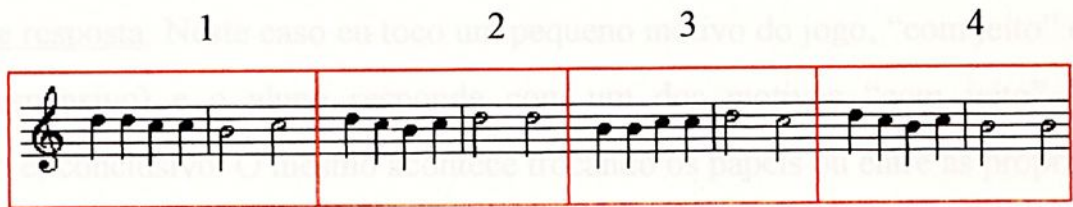


exemplo 2

c) depois, cortamos o papel com a frase (escrita) em pedacinhos do mesmo tamanho, cada um contendo um dos motivos melódicos, transformados agora em cartas para tocar (em casa também);

d) a criança poderá mudar a ordem das cartas, obtendo melodias diferentes a cada dia.

Normalmente a criança estuda várias vezes cada carta e depois escolhe a ordem em que vai tocar a frase inteira, a qual poderá ser diferente no dia seguinte.



exemplo 3

Cada criança tem o seu jogo, de acordo com as necessidades próprias. As cartas são guardadas num envelope ou caixinha especialmente destinada para esse fim e quando surge a necessidade, fazemos novos jogos. Muitas vezes os alunos tocam os jogos dos amigos e vice-versa.

Normalmente as crianças fazem questão de tocar o jogo quando vêm para a aula. Nessa ocasião é possível tocar os motivos ou frases musicais formadas pelas cartas do jogo de inúmeras formas, renovando o interesse musical.⁷

⁷ Esta atitude pedagógica é compatível com a proposta construtivista para a Educação. Macedo (1994, p. 36) fala sobre os jogos de exercício: "Este [o exercício] sempre será fundamental. Sem ele, sem repetição com prazer funcional, com afeto, com significado, não se aprende. Ser construtivista não é fazer uma coisa uma única vez, mas sim, praticá-la, exercitá-la, mas com sentido de pesquisa, de descoberta, de invenção, de construção. Exercitar com o desafio de fazer melhor, de superação de si mesmo."

Alguns exemplos:

a) Imitação: Costumo tocar motivos ou frases formados pelas cartas. As crianças devem reproduzir de maneira idêntica. A seguir trocamos os papéis, o mesmo acontecendo entre duas ou mais crianças. As crianças costumam chamar esta forma de “tirar retrato”.

Bem mais tarde será feita a imitação transpondo para outras tonalidades.

b) Pergunta e resposta: Neste caso eu toco um pequeno motivo do jogo, “com jeito” de pergunta (suspensivo) e o aluno responde com um dos motivos “com jeito” de resposta, isto é, conclusivo. O mesmo acontece trocando os papéis ou entre as próprias crianças.

Com o mesmo material costumamos tocar as respostas para achar uma pergunta que fique bem, construindo vários diálogos.

Diálogos: Perguntas e respostas

Carta nº 2



Carta nº 4



c) Variações: Do momento em que a criança domina alguns aspectos técnicos já é possível construir pequenas variações rítmicas sobre os motivos do jogo, por exemplo:

Variações sobre a carta nº 2

Variação nº 1



Variação nº 2



Já numa fase mais adiantada, quando os jogos incluem saltos de terça ou outros intervalos, fazemos variações preenchendo os saltos com notas de passagem. Por exemplo:

Tema



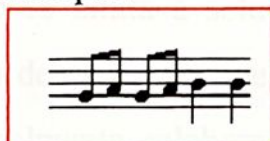
Variação



Geralmente quando executamos este tipo de cartas, um aluno toca a melodia original, outro a variação e vice-versa. Neste caso surgem inúmeras opções misturando frases originais com outras já alteradas.

d) Inversão: Ainda é possível, tanto com as cartas como com pequenos motivo melódicos, tocar “ao contrário” ou “do avesso”, como dizem as crianças.

Normalmente eu toco um pequeno motivo e os alunos logo a seguir executam “do avesso”, isto é, a inversão. Por exemplo:



original



inversão

Muitas vezes, depois de ouvidos e tocados, os motivos são escritos no caderno da criança, ou encadeados com outros já documentados anteriormente.

Usando o mesmo material (as cartas com motivos musicais) fazemos também outros tipos de jogos, como por exemplo:

c) Adivinhação: um aluno toca um motivo e outro deve adivinhar qual carta foi executada. Do momento que descobre, deve tocá-la para conferir. Depois invertem-se as posições.

4.4.4. Aquisição de conhecimentos musicais

Jogos como o de cartas são igualmente proveitosos nas aulas de Iniciação Musical, em que os motivos e frases musicais (das cartas) podem ser executados corporalmente (isto é, andando, batendo palma, sobre os joelhos, etc.), cantados ou tocados com instrumentos de percussão.

O importante é respeitar a trajetória pedagógica já comentada no capítulo 2, ou seja: vivência concreta antes de qualquer noção teórica.

Neste caso, o objetivo não se limita à solução de dificuldades técnicas, mas também visa enriquecer o trabalho de desenvolvimento rítmico e auditivo, da memória e da imaginação musical e principalmente colabora na transição da vivência concreta musical para a leitura e escrita musical tradicional, etapa que Willems denomina de Introdução à Leitura.

O jogo de cartas é especialmente útil no trabalho com fórmulas rítmicas, compassos, motivos rítmicos e melódicos; em etapas anteriores o conteúdo das cartas já terá sido vivenciado e interiorizado pelas crianças de forma prática. Costumo usar cartas gigantes de papel cartão, visíveis a distância, contendo os motivos musicais que depois de encadeados formam pequenos trechos musicais com sentido completo. A seguir, alguns exemplos dessas cartas gigantes.

Cartas gigantes com fórmulas rítmicas



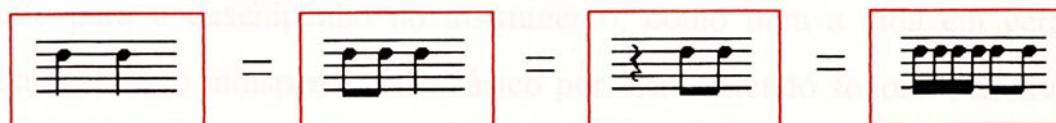
- Cartas Gigantes com motivos melódicos



Estas cartas poderão ser construídas sem clave, caso o objetivo pedagógico seja a leitura relativa.⁸

As regras do jogo com as cartas gigantes podem ser as mesmas já citadas; outras formas às vezes são escolhidas pelas crianças, mas sejam quais forem, todas elas permitem a experimentação musical nas seguintes etapas: a imitação, a reprodução, a variação ou improvisação.

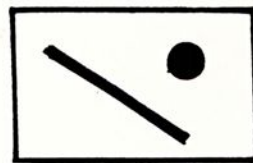
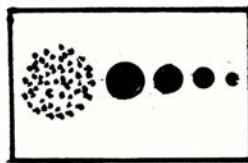
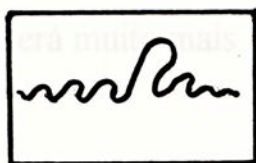
O antigo jogo para equivalências rítmicas continua sendo muito apreciado pelos alunos. Por exemplo:



⁸ Em etapa mais avançada serão utilizadas para realizar transposições.

a) B Motivos rítmicos, melódicos ou experimentais inventados pelos alunos poderão ser transformados em cartas, neste caso, o jogo será um registro dessas construções musicais.

b) M As crianças costumam inventar cartas com elementos sonoros e gráficos experimentais, resultantes de trabalho anterior. Por exemplo:



4.5. AS CANÇÕES NA EDUCAÇÃO INSTRUMENTAL

- Como estímulo (para inventar)
- Como conteúdo musical e afetivo
- Como roteiro para construções maiores
- Como ligação da forma musical
- Como desenvolvimento técnico

Quando a criança já consegue executar três a cinco notas com uma certa desenvoltura, retomamos as canções de duas a cinco notas trabalhadas anteriormente na Iniciação Musical, sobretudo aquelas que evoluem por graus conjuntos, além de canções tradicionais brasileiras com o mesmo âmbito melódico e ritmo simples.

Assim como na Iniciação Musical, as canções têm uma função muito importante, tanto para o desempenho no instrumento, como para a vida em geral, constituindo um repertório indispensável e básico por seu conteúdo sonoro e afetivo. Por essa razão devem ser trabalhadas detalhadamente nos seus aspectos estruturais.

a) Ritmicamente: Será preciso vivenciar a pulsação, a subdivisão da pulsação, o compasso e o ritmo real da melodia de maneira muito dinâmica e prática, sem nenhuma teorização.

b) Melodicamente: É indispensável que os alunos de instrumento cantem afinadamente as canções que tocam. A execução instrumental de quem canta, mesmo mentalmente, será muito mais sensível e artística.

4.5.1. Os vários gêneros de canções

Podemos evidenciar dois tipos de canções:

- a) as que se canta ou toca pelo prazer de cantar ou tocar;
- b) aquelas que são abordadas e que são muito importantes por corresponderem a objetivos pedagógicos.

No entanto, seja qual for o gênero da canção escolhida, será primordial observar o seu conteúdo artístico.

Antes de prosseguir na reflexão sobre o estímulo musical através de canções, é interessante falar sobre os vários gêneros de canções a que podemos recorrer na Iniciação Musical e Instrumental desde o início.

- *Canções Pedagógicas:*

- Canções de duas a cinco notas

São canções fáceis contendo de duas a cinco notas, inicialmente por graus conjuntos, que incluem nomes das notas no texto e que posteriormente serão transpostas para outras tonalidades.



* *Canções com fórmulas rítmicas recorrentes* Exemplo: “O Caracol”⁹

São canções que contêm fórmulas rítmicas bem características, que foram

trabalhadas sem teorização. Alguns exemplos:



“Dó, ré, mi, fá, sol

Olha o caracol

Dó, ré, mi, fá, sol

Deitadinho ao sol

Dó, ré, mi, fá, sol

Sol, fá, mi, ré, dó”

• *Canções de intervalos*

São canções cujo intervalo inicial forma um salto melódico característico e muitas vezes subentendem acordes.

Exemplo: “O trem de ferro” (2ª M)

tradicional brasileira



O trem de ferro

O trem de ferro

Quando sai de Pernambuco

Quando sai de Pernambuco

Vai fazendo fuco-fuco

Vai fazendo fuco-fuco

Até chegar no Ceará

Com vontade de parar.

⁹ Retirado de Simões, s/d, p. 58.

- *Canções com fórmulas rítmicas necessárias*

São canções que contém fórmulas rítmicas bem características, que deverão ser trabalhadas sem teorização. Alguns exemplos de fórmulas interessantes:

“Sambalelê”



“Malbrough”



“Lá no alto”



Este último pertence a uma das versões da canção tradicional brasileira, “Lá no alto”:



Lá no alto daquela montanha
 Avistei uma bela pastora
 Que dizia em sua linguagem
 Que queria se casar...

- *Canções tradicionais (folclóricas)*

São canções indispensáveis na formação do ser humano, pois são oriundas da tradição de cada raça. Quando convenientemente trabalhado, este repertório proporciona a oportunidade de vivenciar as raízes culturais de cada um, o que ajuda o autoconhecimento.

¹⁰ Gandra, V.H. “Porque a música é tão importante”, palestra para a Rede Municipal de Ensino (S.P.), Área de Educação Artística, 16/04/91

Segundo Violeta Gainza, as cantigas tradicionais são muito “fortes” e contém muitos “sons de base”, isto é, tônica e acordes básicos e suas respectivas funções tonais. Estes sons de base, na sua opinião, devem ser vivenciados bem cedo, como se fossem “a nossa casa”; só depois de conhecê-la bem, devemos sair para conhecer “lá fora”.¹⁰

- *Canções pedagógicas no início da prática instrumental*

Nesta fase da vida musical, como já foi dito, retoma-se as canções pedagógicas de duas a cinco notas, já conhecidas e vivenciadas anteriormente na Iniciação Musical.

É recomendável cantar a canção de várias formas antes de tocá-la:

- a) com lá, lá, lá...
- b) com os nomes das notas
- c) por fim, tocá-la no instrumento.

Conclui-se então que o percurso desejável é:

- 1º O som
- 2º O nome do som
- 3º Execução no instrumento

- *Canções como estímulo*

É possível estimular a imaginação e a prática musical através das canções, trabalhando-as de inúmeras formas diferentes, tornando essa atividade muito prazerosa e significativa.

¹⁰ Gainza, V.H. “Porque a música é tão importante”, palestra para a Rede Municipal de Ensino (S.P.), área de Educação Artística, 16/09/91.

a) Tema com variações

Costumamos construir juntos (alunos e eu) pequenas variações rítmicas e posteriormente melódicas sobre as canções simples iniciais, cuja notação geralmente inclui semínimas e mínimas. Subdividimos essas figuras introduzindo colcheias.

- Exemplo de variações rítmicas:

Tema: “Tique Taque Carambola”

(tradicional brasileira)



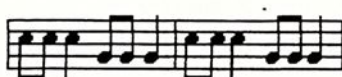
Tique taque carambola

Um de dentro, um de fora

1



2

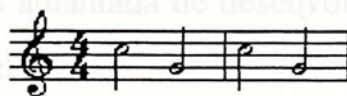


3



Subdividindo de várias maneiras

4



Dobrando

5



Incluindo pausas

b) Inventando uma continuação para canções simples

Costumo também estimular as crianças, propondo a *invenção* de uma segunda parte para canções já assimiladas e por elas consideradas já bastante fáceis.

Um exemplo deste processo foi “O lagarto e a Lagartixa”, canção francesa com três sons, extraída do livro *Iniciação à flauta dulce* (Akoschky e Videla, 1965)

• Exemplo de variações melódicas

Mucama bonita (5 sons, graus conjuntos, saltos de 3ª)

Tema



Mucama bonita

A bacia é de ouro

Vinda da Bahia

Touca de filó

Pegai este menino

Pegai este menino

Lavai na bacia

Levai p'ra vovó

Variação com notas de passagem (sobretudo preenchendo os saltos de 3ª):



Neste caso foram colocadas notas de passagem e uma fórmula rítmica foi mantida sempre igual; numa etapa posterior não haverá essa necessidade, pois as crianças já terão maior desenvoltura além de dominarem maior número de sons no instrumento.

Mais tarde, numa etapa já mais adiantada de desenvolvimento musical, pode-se somar os dois princípios: rítmico e melódico.

b) Inventando uma continuação para canções simples.

Costumo também estimular as crianças, propondo a *invenção* de uma segunda parte para canções já assimiladas e por elas consideradas já bastante fáceis.

Um exemplo deste processo foi “O lagarto e a Lagartixa”, canção francesa com três sons, extraída do livro **Iniciación a la flauta dulce** (Akoschky e Videla, 1965).

Foi um trabalho realizado com duas meninas, alunas de flauta doce, com oito anos (na ocasião), na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) em São Paulo.

Canção Original: O Lagarto e a Lagartixa

A



O Lagarto e a Lagartixa

Vão juntinhos p'ra tomar sol,

No inverno quando faz frio,

No verão quando faz sol.

(Tradução e adaptação de Thaís Borges)

Quando propus a continuação, surgiu o seguinte episódio inventado pelas crianças:

B



4.5.2. Aprofundando o sentido do texto das canções

Costumo aprofundar o conteúdo dos textos das canções, que muitas vezes falam de um Brasil muito nosso, porém ignorado das crianças.

Uma canção como “Mucama bonita”, cujo texto fala de um bebê que é lavado na bacia e usa touca de filó, remete já no título a um cotidiano colonial brasileiro que as crianças adoram explorar. Já fizemos trabalhos muito interessantes a partir desta canção simples, com uma linha melódica desenvolvida com cinco notas (podendo ser classificada como canção pedagógica com cinco notas), mas que conta nossas raízes culturais e de grande importância numa trajetória rumo ao autoconhecimento e à consciência de brasilidade.

Num projeto motivado pelo relato das férias em S. Sebastião e Ilha Bela de uma das crianças, todas quiseram saber mais a respeito das casas e dos hábitos coloniais, no tempo em que as “mucamas bonitas” lavavam os bebês nas bacias. Pesquisaram arquitetura, indumentária, culinária, enfim, o dia-a-dia numa propriedade rural no Brasil Colônia.

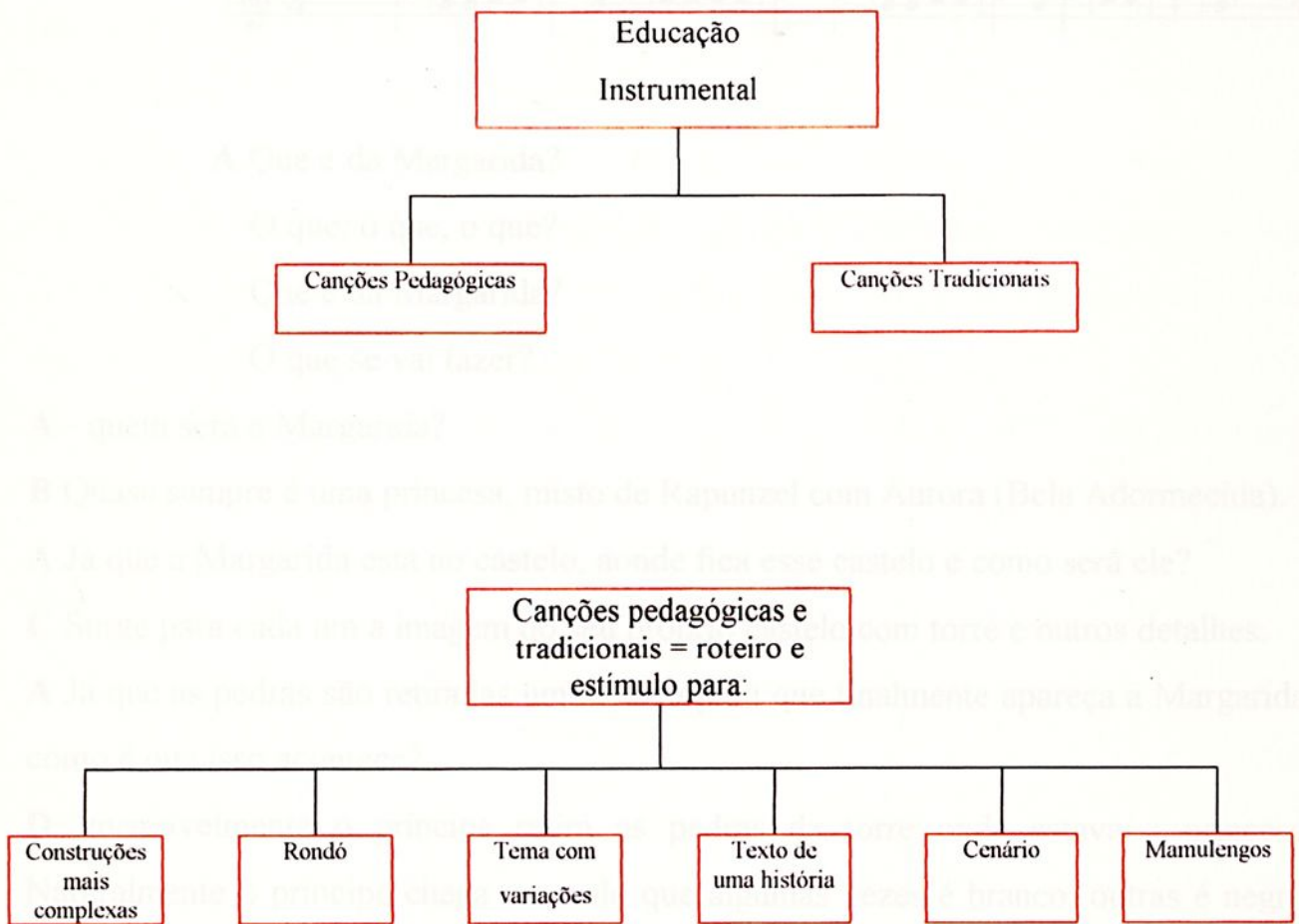
Surgiram engenhos, carros de boi e monjolos com suas sonoridades e ritmos peculiares, assim como saraus e varandas onde mucamas e sinhazinhas suspiravam ao som das modinhas e dos lundus.

Foram incluídos acalantos ao som dos quais os bebês eram embalados na rede, outras cantigas compatíveis com o clima do trabalho, pequenas modinhas brasileiras, além de invenções das próprias crianças. Uma delas quis inventar a sua própria modinha depois de ter estudado “Modinha” composta por Varnhagen no século XIX.

Naturalmente, na apresentação do trabalho foi organizado um sarau, em que foram servidos sequilhos e refrescos. Na ocasião houve música, relatos e mamulengos de cartolina, evoluindo atrás de cenários recortados também de cartolina.

Neste caso, a canção com cinco notas (sol, lá, si, dó, ré, em Sol M) que inicialmente preencheu um objetivo pedagógico musical, foi sendo aproveitada para estimular uma vivência intensa de cultura brasileira. Foi o início do roteiro de um trabalho com um semestre de duração.

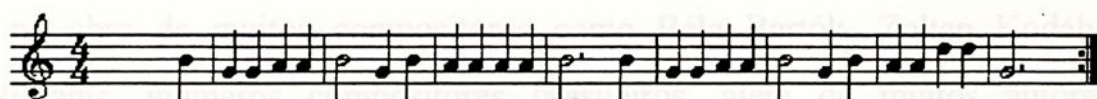
A partir de experiências como esta, comecei a utilizar canções tradicionais como *roteiro* intencionalmente, estimulando os alunos para a construção de trabalhos mais complexos, interdisciplinares.



Considero que o repertório musical (Canções de vários gêneros), utilizado em uma etapa do trabalho como conteúdo, a serviço de objetivos musicais, transforma-se em roteiro, ou forma, na próxima etapa.¹¹

Outro exemplo de canção roteiro:

“Que é da Margarida?”, canção de roda com muitas estrofes, todas contendo uma frase interrogativa, convidando para a reflexão, permitindo várias respostas para as perguntas.



A Que é da Margarida?

O que, o que, o que?

Que é da Margarida?

O que se vai fazer?

A - quem será a Margarida?

B Quase sempre é uma princesa, misto de Rapunzel com Aurora (Bela Adormecida).

A Já que a Margarida está no castelo, aonde fica esse castelo e como será ele?

C Surge para cada um a imagem do seu próprio castelo com torre e outros detalhes.

A Já que as pedras são retiradas uma a uma para que finalmente apareça a Margarida, como é que isso acontece?

D Invariavelmente o príncipe retira as pedras da torre onde estava a princesa. Naturalmente o príncipe chega a cavalo que algumas vezes é branco, outras é negro, mas sempre um belíssimo alazão.

¹¹ “Para construir algo como forma é necessário que os conteúdos da ação diferenciem-se, multipliquem-se criativamente, tornando, assim, possível sua assimilação como algo novo.” (Macedo, L. 1994, p.9)

final “grand final” feliz com muita música e dança no castelo com participação de nobres e plebeus.

A canção, que tem um âmbito de cinco sons, transforma-se no roteiro de um mundo mágico em que os recursos musicais de cada um são ampliados, pois os episódios imaginados resultam em novos eventos sonoros, novas canções ou acréscimos à própria canção inicial.

Em uma etapa mais adiantada da vida musical, vão aparecer canções tradicionais na obra de muitos compositores como Béla Bartók, Zoltan Kodály, Vaughan Williams, inúmeros compositores brasileiros, além de muitos autores barrocos (no caso da flauta doce).

No caso de outros instrumentos há um vasto repertório sobre canções folclóricas. Um dos grandes compositores cuja obra parte dessas raízes é Villa-Lobos e uma de suas frases famosas diz: “Quanto mais o homem se debruçar sobre suas próprias raízes, mais o seu canto será universal”.

As experiências citadas confirmam a afirmação do professor Edgar Willems sobre a grande importância das canções no trabalho musical, tanto na fase inicial como no aprendizado do instrumento musical.

Esta forma de trabalhar as canções foi desenvolvida com alunos de Iniciação Instrumental, mas é realizável com turmas de Iniciação Musical em escolas de arte ou de educação regular, utilizando outros materiais sonoros, como instrumental Orff, percussão, apitos, além da voz.



4.6. ESTÍMULO À PESQUISA

Tanto na experiência “D. Duarte” quanto nos exemplos citados neste capítulo, ficam evidentes dois aspectos importantes da minha proposta de trabalho pedagógico musical: a pesquisa e a expressão através de outras linguagens artísticas.

4.6.1. Pesquisa sonora

Sempre que necessário, tenho estimulado os alunos para a pesquisa sonora em vários níveis. Seja para distinguir as mínimas diferenças entre vários sons, seja buscando efeitos sonoros ou mesmo climas sonoros variados, além de sons da natureza.

Mesmo em uma pequena construção musical é importante pesquisar várias atmosferas sonoras, pois a mesma frase pode ser cantada ou tocada de muitas maneiras diferentes embora com as mesmas notas. Aliás, muitas “histórias” têm se originado de pequenas pesquisas sonoras.

Uma linha melódica com jeito de ventinho leve balançando as folhas, será executada diferentemente, caso sopra uma ventania com toda a força. Neste caso é até possível pesquisar efeitos sonoros vocais ou instrumentais não convencionais, o que muitas vezes desperta novas idéias para novas construções.

- Será que havia alguém lá no galho da árvore, quando soprou essa ventania fazendo esse barulhão?...

Assim vai nascendo um novo episódio de uma construção musical.

4.6.2. Pesquisa Histórica e Contextualização: História da Música, da Arte, dos Costumes, Geografia

Esta forma de trabalhar a prática instrumental instiga a curiosidade das crianças sobre episódios da História da Arte, da Civilização, até mesmo condições geográficas que envolvem ou fazem parte do fato musical.

Quando, por exemplo, executamos danças de corte de Praetorius ou Susato, músicos da Europa Central do século XVI, é indispensável visualizar como se vestiam os nobres que as dançavam, como eram os ambientes onde aconteciam essas “danceries”. Naturalmente deverá ser pesquisado também o clima sonoro dos conjuntos instrumentais da época que normalmente fascina a todos por sua sonoridade evocativa e inesperada.

As crianças vão descobrir também a grande diferença entre a dança de corte e a dança popular dos camponeses e não será difícil constatar as razões dessa grande diferença.

Além dos costumes de uma época, é importante conhecer um pouco (no nível da faixa etária do aluno) da produção artística de cada cultura, o que aconteceu no teatro, nas artes plásticas, na arquitetura, etc. As crianças percebem rapidamente que a sonoridade dentro de uma catedral gótica é diferente da sonoridade dentro de um edifício de concreto atual.

No projeto citado no item 4.5.2 deste capítulo, fomos, os alunos e eu, munidos de instrumentos musicais, papel e lápis, fazer uma pesquisa de campo na “Casa do Bandeirante” em São Paulo. A idéia era conhecer uma casa bandeirista e principalmente sentir sua atmosfera, sua sonoridade, assim como os hábitos dos seus moradores, já que desenvolvíamos um projeto de música brasileira no período colonial.

Nos exemplos dos capítulos 3 e 4, o objetivo não foi estudar determinado período histórico ou fazer uma análise estética do mesmo, mas sim, *recriar o ambiente* não apenas sonoro que envolveu os acontecimentos musicais. No decorrer da experiência “D. Duarte”, todos já haviam se transportado, isto é, já sentiam a sensação de estar vivendo naquela época, como cavaleiros e damas, contagiados pela atividade. Por alguns momentos, tanto as crianças como eu mesma, éramos “como” o cavaleiro ibérico, a senhora e outros personagens. Convidados pelo fidalgo, partilhamos a sua mesa, ouvindo o trovar do seu menestrel.

As crianças conheciam mais sobre a arte, as batalhas, os hábitos do cotidiano medieval do que se tivessem recebido “aulas” sobre estes temas específicos.

A sensação de sentir “como” se fosse o personagem, de “fazer de conta”, de agir como nas histórias que iniciadas por “Era uma vez...”, sem preocupação com o literal, é muito lúdica, tanto para as crianças como para o professor, que terá oportunidade de crescer junto com seus alunos, cúmplice das suas descobertas.

“O professor precisa permanecer uma criança (grande) sensível, vulnerável e aberto a mudanças.”(Schafer, 1991, p. 282).

4.7. EXPRESSÃO EM OUTRAS LINGUAGENS

Uma das características deste trabalho pedagógico musical é o estímulo para que os alunos de Iniciação ao Instrumento se expressem em outras linguagens artísticas, podendo também ocorrer o caminho inverso, isto é, uma manifestação de outra linguagem estimular a expressão musical. Não significa que o professor deva ser polivalente, ou especialista em várias linguagens, mas sim, deve ser capaz de estimular a livre expressão dos seus alunos de Educação Instrumental.

Nesta forma de trabalho, não existe solução de continuidade entre as várias linguagens expressivas, estas acontecem com naturalidade, de maneira não

compartimentada, tanto durante as aulas como no estudo em casa. As outras linguagens não substituem a prática do instrumento que é vital e indispensável, mas sim, complementam e enriquecem-no.

Como foi dito acima, a pesquisa histórica que fazem os alunos, não constitui um estudo paralelo de história da arte ou apreciação artística, todas as atividades exemplificadas nos capítulos anteriores fazem parte da vivência artística que submerge os alunos no núcleo da sua potencialidade expressiva e simultaneamente ativam o impulso energético ao qual dei o nome de “*vontade de inventar*”. Esta propulsão poderia ser comparada com a centelha que ao atingir a lenha provoca uma fogueira maior ou menor, dependendo da qualidade, do grau de umidade e amadurecimento da madeira.

Também é importante observar que nos exemplos e relatos dos capítulos 3 e 4 houve cumplicidade e intensa participação da minha parte como coordenadora do processo; em muitas ocasiões fui ajudante nas atividades braçais, como transporte de materiais e instrumentos, operadora de projetor, ou na coordenação das idéias e ações artísticas, sem falar na produção do evento, produto final, ao ser apresentado para o público. Mas é importante salientar que em momento algum deixei de ser professora de música, mais especificamente de flauta-doce.

Talvez esta seja uma das *chaves* deste processo artístico-pedagógico.

Embora as crianças tenham usado outras formas de expressão, desenvolveram sempre um trabalho musical e o meu canal artístico foi sempre musical, no qual atuo com segurança e competência.



¹⁰ São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. “História da Flauta-doce”. 2/7. Documento, 1992.

¹¹ A proposta O B. A. E. foi concebida na Inglaterra e Portugal, na década de 60. Sua sistematização parte de 1982 em virtude da sua adoção pela rede do “Getty Center for Education in Arts”.

4.8. PONTOS EM COMUM COM A METODOLOGIA TRIANGULAR¹² (PARA O ENSINO DA ARTE)

Existem semelhanças entre a postura pedagógica para a Educação Instrumental, descrita e analisada neste trabalho, e a adaptação brasileira do D.B.A.E.¹³ (Discipline Based Art Education), proposta pela Dra. Anna Mae Barbosa, que se apoia em três pontos:

- 1 - O fazer artístico, que valoriza tanto o processo como o resultado, ou produto; para tanto, dá ênfase ao desenvolvimento da percepção, da imaginação criadora, estimulando assim a expressão artística do aluno.
- 2 - A leitura da obra de arte (fusão da apreciação artística e da crítica de arte) que é desenvolvida a partir da observação do próprio trabalho e da produção artística em geral, inclusive dos meios de comunicação. A apreciação estética deverá desenvolver o senso crítico do aluno, impulsionada pela sua experiência quotidiana e seus conhecimentos prévios.
- 3 - História da arte, que deverá ser concebida como um processo dinâmico, focalizando a obra de arte como resultante do constante diálogo entre o artista e o mundo estético-histórico-filosófico que o cerca. Esta abordagem parte da contextualização da obra de arte sem se preocupar com a ordem cronológica da História da Arte.

Há pontos de contato entre os procedimentos acima e o processo de Educação Instrumental analisado neste trabalho, embora muitas vezes os objetivos tenham sido diferentes.

¹² São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. "Educação Artística. Visão de Área". 2/7, Documento 5, 1992.

¹³ A proposta D.B.A.E. foi concebida na Inglaterra e Estados Unidos na década de 60. Sua sistematização parte de 1982 em virtude da sua adoção pela equipe do "Getty Center for Education in Arts".

No caso da experiência “D. Duarte”, assim como no exemplo citado no item 4.5.2 deste capítulo, a *vivência* histórica fez parte do jogo de “faz de conta”, com o objetivo de tornar a experiência mais profundamente significativa, como foi comentado no item 4.6. deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Capítulo 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, há **Capítulo 5** para afirmar que o professor de instrumento (e de música em geral) precisa descobrir e apoiar o seu trabalho em princípios filosóficos e pedagógicos (Caderno 0). Estes deverão ser válidos não só para a etapa inicial de aprendizagem, mas sobretudo para a Música e para a Vida. Seus procedimentos didáticos deverão ser uma consequência dos seus princípios básicos, formando um todo coerente e harmonioso; até mesmo artistas consagrados como intérpretes, quando exercem a atividade didática são educadores e como tal precisam desenvolver um processo de Educação Instrumental.

Será então natural para esse profissional acolher, estimular e compartilhar a linguagem sonora inicial de cada criança, propiciando as condições para que ela se desenvolva musicalmente ao máximo do seu potencial, chegando à real expressão musical.

Com esse intuito será importante traçar um caminho pedagógico, partindo da vivência musical prática, concreta e somente após a fase intermediária de tomada de consciência (do que foi vivenciado) chegar à utilização consciente do que foi vivido, ou seja, com a compreensão profunda. Melhor dizendo: Síncrise, análise, síntese.

O trabalho de Educação Instrumental demonstrado nos capítulos 3 e 4 apoia-se nos princípios básicos do professor Edgar Willems e segue o percurso pedagógico acima citado.

Essencialmente, tem como núcleo a Canção de vários gêneros, ou seja, a canção pedagógica para finalidades musicais específicas, canção com características artísticas, principalmente a canção tradicional e o romance.

Capítulo 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, há condições para afirmar que o professor de instrumento (e de música em geral) precisa descobrir e apoiar o seu trabalho em princípios filosóficos e pedagógicos sólidos (Willems, p. 4, Caderno 0). Estes deverão ser válidos não só para a etapa inicial de aprendizagem, mas sobretudo para a Música e para a Vida. Seus procedimentos didáticos deverão ser uma consequência dos seus princípios básicos, formando um todo coerente e harmonioso; até mesmo artistas consagrados como intérpretes, quando exercem a atividade didática são educadores e como tal precisam desenvolver um processo de Educação Instrumental.

Será então natural para esse profissional acolher, estimular e compartilhar a linguagem sonora inicial de cada criança, propiciando as condições para que ela se desenvolva musicalmente ao máximo do seu potencial, chegando à real expressão musical.

Com esse intuito será importante traçar um caminho pedagógico, partindo da vivência musical prática, concreta e somente após a fase intermediária de tomada de consciência (do que for vivenciado) chegar à utilização consciente do que foi vivido, ou seja, com a compreensão profunda. Melhor dizendo: Síncrese, análise, síntese.

O trabalho de Educação Instrumental demonstrado nos capítulos 3 e 4 apoia-se nos princípios básicos do professor Edgar Willems e segue o percurso pedagógico acima citado.

Essencialmente, tem como núcleo a Canção de vários gêneros, ou seja, a canção pedagógica para finalidades musicais específicas, canção com características artísticas, principalmente a canção tradicional e o romance.



A experiência de Educação Instrumental “D. Duarte foi pra guerra” (romance), relatada no Capítulo 3, foi proposta por atender a necessidades rítmicas, melódicas e artísticas das alunas na ocasião.

Assim como em exemplos anteriores desenvolvidos com as mesmas crianças, envolvendo cantigas tradicionais brasileiras, o conteúdo musical e afetivo do repertório desencadeou um processo de desenvolvimento musical e expressivo que ultrapassou o âmbito da aprendizagem do instrumento.

É possível afirmar que o trabalho de Educação Instrumental atingiu os objetivos musicais iniciais e a seguir amplificou-se, tornando-se um exemplo elaborado de expressão artística e crescimento humano.

O conteúdo musical inicial, adequado ao desenvolvimento das crianças no aspecto instrumental, transformou-se no alicerce ou suporte de uma construção mais ampla, incluindo conteúdos de outras linguagens artísticas.

A experiência transcorreu de acordo com os princípios básicos de Edgar Willems e com a “forma didática” *Rondó* demonstrada no Capítulo 4, cujo esquema seria: A B A C A D A... Final.

Exemplo: 1ª Etapa do Capítulo 3

A - Estímulo:

- Forneço a música e o texto do romance e comento a importância desse tipo de repertório tão antigo mas vivo até os dias atuais, através dos artistas populares e eruditos.

B - Resposta ao estímulo:

- As crianças demonstram um interesse acima do habitual e vencem rapidamente alguns dos desafios técnicos e musicais. Isto é, estudaram mais e melhor em casa durante a semana.

A - Novo estímulo:

- Novas conversas sobre os personagens, o castelo, sua localização eventual, pesquisa sobre costumes e indumentárias. Estímulo para a invenção musical e pesquisa (contextualização).

Forneço papel em branco para eventual documentação de idéias, na linguagem que quiserem e se quiserem.

C - Retorno das crianças para as aulas subseqüentes:

- Começam a aparecer pequenas melodias inventadas, compatíveis com o romance.

- Além do retorno musical, surgem desenhos de episódios da história.

A - Estímulo:

- Para novas pesquisas sonoras, históricas e artísticas, assim como levantamento de episódios do romance pouco representados. Começa a surgir a vontade de dar uma *forma* ao trabalho unindo a música aos desenhos.

D - Retorno:

- Por consenso é escolhida uma versão musical encadeando as estrofes e as invenções das crianças.

- Adicionalmente decidem pela forma de “tapeçaria de Bayeux” e por uma apresentação pública para outras crianças.

A - Estímulo:

- Para o aprimoramento do produto musical individual e em grupo com maior precisão nas entradas de cada um e sincronia com o “cineminha” contendo desenhos.

Final:

Apresentação para colegas e pais em uma sala da escola.

A prática espaço-temporal foi desenvolvida ao longo da Educação Instrumental das alunas. Cap. 2, item 2.3.1.1 (Desenvolvendo Ritmo) e Cap. 4, item 4.4.2 (Postura Corporal).



A 2ª etapa da experiência “D. Duarte” desenvolveu-se conforme a mesma *forma didática*, com objetivos mais audaciosos, ou seja, uma versão a ser encenada no final do semestre.

Esta foi apresentada ao público no palco do teatro, exigindo dos participantes novos recursos técnicos, musicais, musculares, espaço-temporais.¹

Cada fase deste “Rondó” didático foi decorrência natural da etapa anterior. As produções das crianças (B, C, D...) originaram-se da estimulação (A) e esta foi direcionada pelo resultado trazido a cada aula.

O resultado final da experiência “D. Duarte” incluiu elementos de outras linguagens artísticas originadas do trabalho musical; pode-se considerá-la adequada ao trabalho interdisciplinar, por integrar várias áreas expressivas.

Neste caso, os aspectos extramusicais, como desenhos, audiovisual, dramatização, contextualizaram o conteúdo musical e estimularam o desenvolvimento técnico instrumental, tornando toda a experiência profundamente significativa para as crianças.

É interessante então frisar a diferença entre este trabalho pedagógico e o que Edgar Willems considera “analogias extramusicais” (Capítulo 2, item 2.3.1.4.) que provocam associações falsas.

- Associações (Analogias extramusicais)

Os dois anos de Educação Instrumental que antecederam “D. Duarte” (Capítulo 3, Abertura, 1 a 4), correspondem à etapa que Willems denomina “Introdução à leitura e à Escrita”.

¹ A noção espaço temporal foi desenvolvida ao longo da Educação Instrumental das alunas. Cap. 2, item 2.3.1.1. (Desenvolvimento Rítmico) e Cap. 4, item 4.4.2. (Postura Corporal).

Esta é uma etapa caracterizada pela transição entre a vivência global, portanto sincrética, dos fenômenos musicais e a vivência consciente, ou sintética, dos mesmos, com compreensão profunda (do que foi vivido nas etapas anteriores).

Durante essa transição, as crianças têm a experiência de um aspecto musical de cada vez, seja ele rítmico, melódico ou qualquer outro, isto é, vivência analítica.

Este é um período de tomada de consciência que vai conduzir ao desempenho musical consciente, em que experiência prática e conhecimento fundem-se em uma realidade única, síntese de todos os aspectos anteriores, que agora serão utilizados de forma consciente.

É, pois, uma etapa indispensável à construção do real conhecimento artístico musical.

Nessa fase de caráter analítico costumam ocorrer com certa frequência as analogias extramusicais, consideradas dispensáveis por Edgar Willems, pois provocam falsas associações de efeito imediato (que sobrecarregam o subconsciente) e só na aparência vão facilitar a aprendizagem teórica musical.

Pude observar um exemplo de recurso extramusical no caderno de uma criança considerada “musicalmente alfabetizada”. Havia na segunda página o seguinte exemplo:



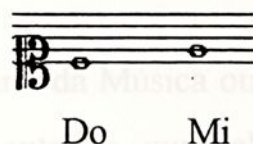
Miau

Sol

... e assim por diante

Esta é uma associação de caráter visual, atrelada à clave de sol, portanto leitura por princípio absoluto e não de relatividade. É um recurso de efeito imediato, talvez “divertido”, porém descartável e não musical.

Se a nota colocada na primeira linha for considerada Do, como se houvesse uma clave de do na primeira linha, o mi do ‘miau’ passará a ‘miar’ na segunda linha, o que tornaria sem efeito o recurso anterior.



Também são freqüentes as associações som-cor, em que as sete notas correspondem a sete cores diferentes.

Por vezes este expediente se estende ao teclado do piano, em cujas teclas são coladas rodela de papel colorido das cores desenhadas na pauta.

Este processo, além dos inconvenientes já citados, não leva em conta a necessidade de associar a percepção visual à auditiva e a associação das duas com a memória muscular e tátil. Seria a mesma coisa que inventar cores para os números em lugar da real compreensão da matemática.

Na Educação Instrumental precedida por uma Educação Musical em que são respeitados princípios filosóficos e pedagógicos descritos e comentados no Capítulo 2 - itens 2.2 e 2.3, os expedientes extramusicais são dispensáveis.

Na Abertura do Capítulo 3 estão demonstrados os recursos utilizados para a Introdução à Leitura das participantes da experiência “D. Duarte” realizada segundo os princípios do professor Edgar Willems, exemplificando a transição da etapa sincrética para a etapa sintética em que não foram utilizadas analogias extramusicais.

² As emissoras de TV e FM educativas são exceções a esta regra, sobretudo a TV Cultura e a Rádio Cultura FM, emissoras da Fundação Padre Anchieta - São Paulo.

Todo o processo foi decorrente da experiência prática de desenvolvimento rítmico e auditivo.

- Contextualização do repertório

Um detalhe bastante característico desta prática pedagógica é a preocupação em contextualizar o repertório musical abordado, seja ele tradicional, de autores conhecidos ou anônimos.

Não se trata de ministrar ensinamentos convencionais de História da Música ou Estética, mas, sim, de recriar uma atmosfera que envolva o conteúdo musical desenvolvido por cada aluno de instrumento.

O repertório inicial incluído nas coletâneas e métodos de Iniciação Instrumental é constituído de cantigas infantis tradicionais, com duas a cinco notas, por graus conjuntos e pequenos saltos de terça.

Essas melodias, adequadas para a etapa inicial, deveriam fazer parte do cotidiano familiar e escolar das crianças, o que não acontece nos dias de hoje. Os jovens educadores nem sempre vivenciaram esses cantares, ou mesmo a Educação Musical. Desde muito cedo o lazer das crianças é preenchido pelos programas de televisão e os “vídeo games”, alguns de grande interesse, outros de nível e conteúdo discutíveis, mas na maioria das vezes, de pouca qualidade sonora e musical.²

Diante desse quadro pouco alentador, como resgatar e praticar esse repertório, que faz parte de cada um de nós, além de atender a objetivos da Educação Musical e Instrumental?

Ao longo dos anos de prática pedagógica, fui aos poucos descobrindo que as cantigas tradicionais contam de forma resumida fatos históricos, heróicos, amorosos e

² As emissoras de TV e FM educativas são exceções a essa regra, sobretudo a TV Cultura e a rádio Cultura FM, emissoras da Fundação Padre Anchieta - São Paulo.

contos de fada; assim como estes, se executado ou contado por um real “contador de histórias”, o cancioneiro fascina crianças e adultos de todas as épocas.

Essa descoberta transformou-nos, a mim e aos alunos, em executantes, “contadores” e protagonistas dessas cantigas-histórias. A partir delas, quando devidamente estimuladas (A), as crianças inventam, recontam, variam e constroem novas formas musicais (B, C, D...).³

Para tanto, vencem dificuldades técnicas, adquirem conhecimentos, realizam pesquisas sonoras, históricas, artísticas, enriquecendo o seu cotidiano, seu desenvolvimento como ser humano.

Estes aspectos foram demonstrados e analisados no Capítulo 4 e relatados no Capítulo 3, “D. Duarte foi pra guerra”.

É interessante salientar a sintonia entre esta maneira de pensar a Educação Musical e Instrumental e a seguinte colocação de Villa-Lobos:

O folclore é a ciência da pesquisa, é o traço de união de que se utiliza o criador, para, tirando do povo esta música, essa arte espontânea, ele a burila no seu coração, na sua alma e a traz outra vez para o povo.

(H. Villa-Lobos, trecho de um discurso levado ao ar pela FM Cultura: Programa “Villa, alma brasileira” - 11/12/1996 - 20h, S.P.)

- Jogos e Desafios técnicos (ver Capítulo 4, 4.4.3 e 4.4.4)

O trabalho de Educação Instrumental demonstrado no Capítulo 4 preocupa-se com a aquisição de conhecimento musicais e o desenvolvimento de habilidades técnicas realizados de forma lúdica, porém sistemática, gerando o hábito e a autodisciplina imprescindíveis à prática da arte.

³ Neste caso, a atitude de criança e adultos considerando esses cantares “coisa de bebês”, como geralmente acontece, não se justifica. A experiência “D. Duarte” - Cap. 3 aí está, para provar a importância/profundidade/significado desse repertório.

A técnica é um meio para expressar uma arte. Não pode ser um fim em si mesma.

Ela deve nos liberar e nunca nos acorrentar. (Willems, p. 5, Carnet nº 6)

Esta é uma opinião comum aos pedagogos musicais de todas as épocas, está presente ou subentendida nos tratados e métodos dos compositores ao longo dos séculos, como Carl Philip E. Bach, M. de Saint Lambert, até mesmo no diário de Robert Schumann. Assim como Willems (se) perguntam: “Como conseguir ensinar piano [ou outros instrumentos] às crianças sem estragar a sua alegria de viver?” (Willems, p.5, Carnet nº6).

Igualmente reconhecem que o estudo diário do instrumento é indispensável, ou seja, os alunos precisam repetir muitas vezes o mesmo trecho ou exercício para vencer dificuldades, mas esse trabalho deverá despertar o interesse e proporcionar-lhes real satisfação.

Com esse intuito, incorporo à minha prática pedagógica os vários tipos de jogos de cartas, descritos em detalhe no Capítulo 4 - 4.4.3 e 4.4.4, adequado às dificuldades de cada aluno; estes propiciam a repetição de movimentos dos dedos sincronizados com a articulação da língua (no caso da flauta doce), a percepção auditiva e visual.

Estes jogos técnicos, muito apreciados pelas crianças, são versáteis podendo ser jogados com outros parceiros, ou individualmente em forma de quebra-cabeça, no qual o aluno constrói o seu discurso musical livremente.

O importante é que os movimentos ou passagens difíceis contidos em cada carta serão repetidos muitas vezes e a criança estará lidando com as dificuldades de forma lúdica, portanto, prazerosa.

Neste caso o ato de repetir é natural, pois no contexto do jogo, ao terminar uma partida joga-se outra; terminando o quebra-cabeça, o mesmo é desmanchado para ser montado outra vez.

O ingrediente fundamental dos jogos acima é a repetição com aperfeiçoamento gradativo, ação indispensável para o domínio técnico e conseqüente formação de hábitos.

Estes são aspectos característicos dos “jogos de exercício” na proposta de Jean Piaget, os quais são explicados por Lino de Macedo no seu trabalho “Os jogos e sua importância na escola”:

... os jogos de exercício caracterizam a atividade lúdica da criança no período de desenvolvimento, que Piaget chamou de sensório-motor e que compreende, em média, os primeiros dezoito meses de vida.

... as características dessa estrutura continuam fazendo parte fundamental das outras estruturas de jogos e esquecer isso significa ter uma vida sem prazer, caracterizada por uma fazer obrigado externamente ao sujeito e que, por isso, não tem sentido para ele.

(Macedo, 1995, p.7)

Esta atitude e estes procedimentos não se limitam à fase de aprendizagem musical, mas nos acompanham por todo o trajeto artístico e pedagógico.

O grande intérprete, ao longo dos séculos é, antes de mais nada, um músico e por essa razão desenvolve extremas habilidades técnicas para, através do seu instrumento e sua interpretação, recriar a obra de arte anteriormente criada pelo compositor,

A esse respeito, pronunciou-se um grande músico da atualidade:

A música é complexa, é um conjunto, uma mistura [sic] do conhecimento, da técnica, da educação recebida pelo músico e da sua alma.⁴

⁴ Maxim Vengerov, violinista russo, na ocasião com 20 anos de idade, em depoimento registrado pela Rádio Cultura FM de São Paulo, levado ao ar no programa “Asa Acústica” em 31 de agosto de 1996.

Para finalizar, gostaria de recorrer às palavras da Profa. Dra. Marisa Fonterrada na sua palestra durante o II Encontro Anual da ABEM em 1993 - P.A., "A Educação Musical no Brasil", que sintetizam o que foi exposto neste trabalho. Segundo a autora, o educador consciente da importância da Arte (Música) na vida de cada um deverá

transformar suas aulas em eventos tão memoráveis, tão prazerosos, tão importantes afetivamente, que tenham a capacidade de conduzir os participantes a experiências significativas, capazes de ultrapassar as esferas da razão e do conhecimento objetivo, bem como as do emocionalismo romântico para atingir os redutos mais profundos do ser. (Fonterrada, 1993, p.83)

- Carnet n°4B, *Les frappés et l'insinuet rythmique*. Bienne: Pro Musica, s/d.
- Carnet n°4C, *Introduction à l'Écriture et à la Lecture*. Bienne: Pro Musica, s/d.
- Carnet n°5B, *Les Débuts du Solfège*. Conches: Pro Musica, s/d.
- Carnet n°6, *Les Débuts au Piano*. Genève: Pro Musica, s/d.
- WILLEMS, E. *Le Rythme Musical*. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.
- WILLEMS, E. *L'Oreille Musicale*. Conches, Genève: Pro Música, 1965. 2v.
- WILLEMS, E. *Novas Ideias Filosóficas sobre a Música*. Bienne (Suíça): Pro Música, 1968. (palestra realizada em 1934).
- WILLEMS, E. *Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Música, 1971.
- WILLEMS, E. *La Préparation Musicale des Touts-Petits*. 3.ed. Lausanne: Editions Maurice e Pierre Fœdisch, s.d.
- WILLEMS, E. *La Valeur Humaine de l'Éducation Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Música, 1973.

Referências Bibliográficas

Obras de Edgar Willems

WILLEMS, E. *Cadernos Pedagógicos*

Livro sobre Caderno nº0, *A Iniciação Musical das crianças*. Bienne: Pro Musica, 1968.

Carnet nº3, *Les Exercices d'Audition*. Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4, *Les Exercices de Rythme et métrique*. Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4B, *Les frappés et l'instinct rythmique*. Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4C, *Introduction a l'Ecriture et a la Lecture*. Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº5B, *Les Débuts du Solfège*. Conches: Pro Musica. s/d.

Carnet nº6, *Les Débuts ao Piano*. Genève: Pro Musica, s/d.

WILLEMS, E. *Le Rhythme Musical*. Paris: Presses Universitaires de France. 1954.

WILLEMS, E. *L'Oreille Musicale*. Conches, Genève: Pro Música, 1965. 2v.

WILLEMS, E. *Novas Idéias Filosóficas sobre a Música*. Bienne (Suíça): Pro Música. 1968. (palestra realizada em 1934)

WILLEMS, E. *Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Música. 1971.

WILLEMS, E. *La Préparation Musicale des Touts-Petits*. 3.ed. Lausanne: Editions Maurice e Pierre Foetisch. s.d.

WILLEMS, E. *La Valeur Humaine de l'Education Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Musica, 1975.



WILLEMS, E. *Ouïr Ecouter Entendre*. In: Bulletin de l'Association Internationale d'Éducation Musicale

WILLEMS, E. *Solfège - Cours Elementaire* (Libre du maître). Bienne, Suíça: Pro Musica, 1971a.

Livro sobre Edgar Willems

CHAPUIS, J., WESTPHAL, B. *Sur les pas d'Edgar Willems: une vie, une oeuvre, un idéal*. Fribourg: Pro Música. 1980

Educação, Psicopedagogia, Psicologia

MACEDO, L. *Ensaaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola In *Cadernos de pesquisa*. nº 93, p.5-10, mai. 1995. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

História da Música

BACH, C.P.E. *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. Trad. inglesa W.J. Mitchell. New York: Norton. 1949.

Movimento e Postura Corporal

BRICKMAN, L. *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Paidós. s.d.

SCHINCA, M. *Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal*. Trad. E.C. Alcaide. São Paulo: Manole. 1991.

Dicionários e enciclopédias

Larousse XXème siècle. Paris, 1936, Librairie Larousse. v. VI.



Geral

DESHAIRS, L. (Dir.) *L'art des origines à nos jours*. Paris: Librairie Larousse. 1932.
v.1.

FONTEERRADA, M. *A educação musical no Brasil* In: II Encontro Anual da
A.B.E.M. Maio de 1993, P.A. Anais... p. 69-83

MUSSET, L. *La tapisserie de Bayeux*. França: Zodiaque. s.d.

Coletâneas de canções

AKOSCHKY, J., VIDELA, M. *Iniciación a la flauta dulce*. Buenos Aires: Ricordi,
1965.

LIMA, R.T. *Romanceiro folclórico do Brasil*. Brasil: Irmãos Vitale. 1971.

MAHLE, M.A. *Meu primeiro caderno de flauta doce*. São Paulo: Irmãos Vitale.

NARDELLI, M.L. *Iniciación musical*. 3.ed. Buenos Aires: Guadalupe. 1982.

SIMÕES, R.M. *Canções para educação musical*. 2.ed. Lisboa: Valentim de Carvalho,
s/d.

TIRLER, H. *Vamos tocar flauta doce: canções infantis para flauta doce*. São Leopoldo
(RS): Sinodal. 1989. 3v.

Palestras, ao vivo

GAINZA, V.H. *Porque a música é tão importante*. Palestra proferida em São Paulo,
para a rede municipal de ensino, área de Educação Artística, 16/09/1991.

MACEDO, L. de. *Construção simbólica e a aplicação na Iniciação Artística*. Palestra
proferida na Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA, São Paulo,
10/9/1992.

Programas da Rádio Cultura FM

Robert Schumman, romance e tragédia. Programa produzido e apresentado por Artur da Távola. Rádio Cultura FM, São Paulo, 15/6/95.

Villa, alma brasileira. Programa levado ao ar pela Rádio Cultura FM, São Paulo, 11/12/96.

Asa acústica, depoimento do violinista russo Maxim Vengerov. Programa da Rádio Cultura FM, São Paulo, 31/8/96.

WILLEMS, E. *As Bases Psicológicas da Educação Musical.* Bienne (Suíça): Pro Música, s/d.

WILLEMS, E. *Quadernos Pedagógicos*

Caderno nº0, *A Iniciação Musical das crianças,* Bienne: Pro Música, 1968

Carnet nº3, *Les Exercices d'Audition,* Conches: Pro Música, s/d.

Carnet nº4, *Les Exercices de Rythme et métrique,* Conches: Pro Música, s/d.

Carnet nº4B, *Les frappés et l'instinct rythmique,* Bienne: Pro Música, s/d.

Carnet nº4C, *Introduction a l'Ecriture et a la Lecture,* Bienne: Pro Música, s/d.

Carnet nº5B, *Les Débuts du Solfège,* Conches: Pro Música, s/d.

Carnet nº6, *Les Débuts au Piano,* Genève: Pro Música, s/d.

Carnet nº7, *Morceaux très faciles pour piano,* Bienne: Pro Música, s/d.

Carnet nº7B, *Petits morceaux à 4 mains pour piano,* Bienne: Pro Música, s/d.

Carnet nº7C, *Amusements au clavier,* Conches: Pro Música, s/d.



Bibliografia consultada

I. Obras de Edgar Willems

WILLEMS, E. Aspects essentialistes de Psychologie Musicale In *11^e Bulletin de l'Association Internationale d'Éducation Musicale Edgar Willems*. ago. 1974. de l'Université de Strasbourg, Strasbourg. 1971.

WILLEMS, E. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Pro Música. s.d.

WILLEMS, E. *Cadernos Pedagógicos*

Caderno nº0, *A Iniciação Musical das crianças*. Bienne: Pro Musica, 1968.

Carnet nº3, *Les Exercices d'Audition*. Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4, *Les Exercices de Rythme et métrique*. Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4B, *Les frappés et l'instinct rythmique*. Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº4C, *Introduction a l'Ecriture et a la Lecture*. Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº5B, *Les Débuts du Solfège*. Conches: Pro Musica. s/d.

Carnet nº6, *Les Débuts ao Piano*. Genève: Pro Musica, s/d.

Carnet nº7, *Morceaux très faciles pour piano*, Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº7B, *Petits morceaux à 4 mains pour piano*, Bienne: Pro Musica, s/d.

Carnet nº7C, *Amusements au clavier*, Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet n°8, *Douze Morceaux faciles pour piano*, Conches: Pro Musica, s/d.

Carnet n°9, *Petites marches faciles*. Conches (Gêneve): Pro Musica, s/d.

Carnet n°10, *Petites Danses, Sauts et Marches*. Conches (Gêneve): Pro Musica, s/d.

WILLEMS, E. Dislexie et Musique in *Revue de l'enfance inadaptée*. Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg. Strasbourg. 1971.

WILLEMS, E. *Le Rhythme Musical*. Paris: Presses Universitaires de France. 1954.

WILLEMS, E. *L'Oreille Musicale*. Conches, Genève: Pro Música, 1965. 2v.

WILLEMS, E. *Novas Idéias Filosóficas sobre a Música*. Bienne (Suíça): Pro Música. 1968. (a palestra foi realizada em 1934)

WILLEMS, E. *L'Éducation Musicale Nouvelle*. 2.ed. Bienne (Suíça): Pro Música. 1968.

WILLEMS, E. *Le jazz et l'oreille musicale*. Bienne (Suíça): Pro Musica. 1968.

WILLEMS, E. *Les Bases Psychologiques de l'Éducation Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Música. 1971.

WILLEMS, E. *Solfège: livre du maître*. 3.ed. Bienne (Suíça): Pro Música. 1971.

WILLEMS, E. *La Valeur Humaine de l'Éducation Musicale*. Bienne (Suíça): Pro Música. 1975.

WILLEMS, E. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Pro Música. s.d.

WILLEMS, E. *Introduction à la Musicotherapie*. Bienne (Suíça): Pro Música. s.d.

WILLEMS, E. *La Préparation Musicale des Touts-Petits*. 3.ed. Lausanne: Editions Maurice e Pierre Foetisch. s.d.

WILLEMS, E. *Ouïr Ecouter Entendre*. In: Bulletin de l'Association Internationale d'Éducation Musicale

Livro sobre Edgar Willems

CHAPUIS, J., WESTPHAL, B. *Sur les pas d'Edgar Willems: une vie, une oeuvre, un idéal*. Fribourg: Pro Música. 1980

Livro sobre os princípios de Edgar Willems

CHAPUIS, J. *Elementos del Lenguaje Musical*. Fribourg: Pro Musica, 1995.

II. Método Orff

GRAETZNER, G. *Pentafonía*. Adaptación castellana para Latinoamérica. B. Aires: Barry. 1967.

KEETMAN, G. *Spielstücke für Blockflöten*. Mainz: Schott Söhne. 1951. 2v.

KEETMAN, G. *Spielstücke für Blockflöten und kleines Schlagwerk*. Mainz: Schott Söhne. 1952.

KEETMAN, G. *Stücke für Flöte und Trommel*. Mainz: Schott Söhne. 1956.

KEETMAN, G. *Rythmische Übung*. Mainz: Schott Söhne. 1970.

KEETMAN, G. *Elementaria: first acquaintance with Orff Schulwerk*. Trad. inglesa M. Murray. Londres: Schott. 1974.

ORFF, C., KEETMAN, G. *Música para crianças: Pentatônico*. Trad. M.L. Martins. Mainz: B. Schott's Söhne. 1960. v.1.

SANUY, M., SARMENTO, L.G. *Orff Schulwerk: música para niños*. Madrid: Unión Musical Española. 1963.



III. Educação Musical

- CHAPGIER, C., LABOISSIÈRE. *Le son à la carte: pour une initiation à l'écoute active*. Courlay (France): J.M. Fuzeau. 1991. (jeu)
- DENNIS, B. *Experimental music in schools*. 4.ed. London: Oxford University Press. 1973.
- DWYER, T. *Progressive scores*. London: Oxford University Press. 1971.
- ESPINOSA, S., FURNÓ, S., MALBRÁN, S. *Resonancias: libro I, fuentes sonoras*. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1988.
- ESPINOSA, S., FURNÓ, S., MALBRÁN, S. *Resonancias: libro II, estudio experimental del sonido*. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1988.
- FERRERA, M.I., FURNÓ, S. *Musijugando*. 4 cadernos. Buenos Aires: E.M.E. 1977.
- FONTEERRADA, M. *A educação musical no Brasil* In: II Encontro Anual da A.B.E.M. Maio de 1993, P.A. Anais... p. 69-83
- GAINZA, V.H. *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1964.
- GAINZA, V.H. *70 Cánones de Aquí y de Allá*. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1967.
- GAINZA, V.H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. S. Paulo: Summus. 1988.
- GAINZA, V.H. (Ed.) *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Guadalupe. 1990.
- HIRSCH, T. *Musique et rééducation*. Neuchatel: E. Delachaux S. Niestlé. 1966.
- JANIBELLI, E.A. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador. 1971.
- MÁRSICO, L.O. *A criança e a música*. Porto Alegre: Globo. 1982.
- MARTENOT, M. *Principes Fondamentaux de Éducation Musicale: livre du maître*. Paris: Magnard. 1970.



- MARTINS, R. Os objetivos educacionais e suas aplicações à educação musical in *Educação Musical I* In Cadernos de estudo.
- NARDELLI, M.L., ARIAS, L. *Exercícios Rítmicos*. Buenos Aires: Guadalupe. 1966.
- NARDELLI, M.L., REZZANO, M.T. *La banda rítmica en el jardín de infantes*. B. Aires: Ricordi Americana. 1967.
- PENNA, M.L. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. S. Paulo: Loyola. 1990.
- ROCHA, C.M.M. *Educação Musical: método Willems, minha experiência pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia. 1990.
- ROCHA, C.M.M. *Falando, cantando, movimentando-se e aprendendo*. S. Paulo: Musicália. s.d.
- SARMENTO, A.L.M. Canto orfeônico in *Presença de Villa-Lobos*, 10.v. Rio de Janeiro: MEC/DAC/Museu Villa-Lobos. 1977.
- SCHAFER, R.M. *O ouvido pensante*. Trad. M.T. Fonterrada, M.L. Pascoal, M.G. Silva. S.Paulo: Unesp. 1991.
- SCHOCH, R. *La Educación musical en la escuela*. Buenos Aires: Kapeluz. 1964.
- VILLA-LOBOS. H. *O Ensino Popular da Música no Brasil: o ensino de música e do canto orfeônico nas escolas*. R. de Janeiro: SEMA. 1937.
- LHÔTE, J.M. *Le symbolisme des jeux*. Paris: Berg Belibaste Editeurs. 1976.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola in *Cadernos de pesquisa*, n° 93, p.5-10, mai. 1995. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MACEDO, L. O computador e a inteligência, *Folha de S.P.*, caderno Mais!, p.7, 4/8/96.
- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola. 1984.

IV. Educação, Psicopedagogia, Psicologia

- BRUNER, J.S. *O processo da educação*. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1978.
- COLL, C. Abusos de uma teoria. *Folha de S.P.*, caderno Mais!, p.7, 4/8/96.
- FERNANDES, A.A. O possível e a novidade. *Folha de S.P.*, caderno Mais!, p.7, 4/8/96.
- FERREIRA, M.P. Era uma vez... (contos de fadas) in *Revista Atlante*. v.3. S. Paulo. 1990.
- JUNG, C.G. *O desenvolvimento da personalidade*. Trad. V. Amaral. Petrópolis: Vozes. 1991.
- LANDRE, N. *Keys to successful music lessons*. New York: Barron's, 1996.
- LANDRE, N., ROSS, T. The magic of music. *South Florida Parenting*. p. 30-35, jan/1997.
- LA TAILLE, Y., KOHL, M., DANTAS, H. *Piaget Vygotsky Wallon*. São Paulo: Summus. 1992.
- LA TAILLE, Y. Seis pontos do pensamento piagetiano. *Folha de S.P.*, caderno Mais!, p.7, 4/8/96.
- LHÔTE, J.M. *Le symbolisme des jeux*. Paris: Berg Bélibaste Editeurs. 1976.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola in *Cadernos de pesquisa*. nº 93, p.5-10, mai. 1995. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- MACEDO, L. O computador e a inteligência. *Folha de S.P.*, caderno Mais!, p.7, 4/8/96.
- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola. 1984.

- NASH, J.M. Fertile Minds. *Time*. p. 32-41, 10/fev/1997.
- NEUMANN, E. *Amor e Psiquê*. São Paulo: Cultrix. s.d.
- OLIVEIRA, V.B. *O brinquedo e o símbolo*. Petrópolis: Vozes. 1992.
- OLIVEIRA, V.B., BOSSA, N.A. (Org.) *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes. 1996.
- PAZ, N. *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*. São Paulo: Cultrix, Pensamento. 1990.
- SILVEIRA, N. *Jung, vida e obra*. 8.ed. Paz e Terra. 1983.
- The food of the goods. *The Economist*. p. 79, 1/jun/1996.
- APRECIACÃO estética in *Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau*, 2.ed. São Paulo: CENP. 1992. p.33-8.
- V. História da Música
- ALBERTI, L. *Les merveilles de la musique*. Trad. C.R. de Bézieux. Paris: Ed. les deux coqs d'or. 1965.
- BACH, C.P.E. *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. Trad. inglesa W.J. Mitchell. New York: Norton. 1949.
- BURNEY, C. *The present state of music in Germany, the Netherlands and United Provinces*. London: Oxford University Press. 1959.
- CALDEIRA FILHO, J.C. A música em São Paulo. *O Estado de São Paulo*. 25/01/1954. p.129-31.
- CHAILLEY, J. *Cours d'histoire de la musique*. Paris: Alphonse Leduc. 1967. 5v.
- DEYRIES, B., LEMERY, D., SADLER, M. *História da música em quadrinhos*. Trad. L. Rivera. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- DUPRAT, R. *Garimpo musical*. São Paulo: Novas Metas. 1985.



KIEFER, B. *Música e dança popular brasileira e sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Movimento, 1979.

KIEFER, B. *História da música brasileira*. Porto Alegre: Movimento. 1982.

SAINT LAMBERT, M. *Principles of the harpsichord*. Trad. inglesa R. Harris-Warrick. Cambridge: Cambridge University Press. s.d.

SOLER, L. *As raízes árabes na tradição poético musical do sertão Nordestino*. Recife: Universitária. 1978.

VI. Arte-Educação

APRECIACÃO estética in *Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau*. 2.ed. São Paulo: CENP. 1992. p.33-8.

BARBOSA, A.M. *Arte-educação no Brasil*. S. Paulo: Perspectiva. 1978.

BARBOSA, A.M. *Arte-educação: conflitos/acertos*. S. Paulo: Max Limonad. 1984.

DUARTE JR., F. *Por que Arte Educação?* 6.ed. Campinas: Papirus. 1991.

A EXPRESSÃO in *Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau*. 2.ed. São Paulo: CENP. 1992. p.29-31.

INTER-RELAÇÃO dos conteúdos in *Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau*. 2.ed. São Paulo: CENP. 1992. p.39-42.

O PAPEL da arte na educação in *Proposta curricular para o ensino de educação artística 1º grau*. 2.ed. São Paulo: CENP. 1992. p.19-28.

PORCHER, L. (Org.) *Educação artística, luxo ou necessidade?* S. Paulo: Summus. 1982.

READ, H. *A redenção do robô*. S. Paulo: Summus. 1986.

DEMARCHI, E.M., CEDRO, L.M.F. *Expresión corporal*. Buenos Aires: Kapeluz. 1973.

VII. Literatura

CAMINHA, P.V. *Carta a El Rey D. Manuel*. Versão moderna de Rubem Braga. Rio de Janeiro: Record. 1981.

SOARES AMORA, Teoria de Literatura.

SOLER, L. *As raízes árabes na tradição poético musical do sertão Nordestino*. Recife: Universitária. 1978.

SPINA, S. *Presença da literatura I: Era Medieval*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

SPINA, S. *Presença da literatura II: Clássica*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

ENCICLOPEDIA da música brasileira: erudita, folclórica e popular. São Paulo: Art. 1977 2v.

VIII. História da indumentária

SADIE, S. (Org.). *GROVE'S dictionary of music and musicians* VI. Londres: Mac

KEMPER, R.H. *A History of costume*. New York: Newsweek book. 1977.

IX. Movimento e Postura Corporal

BESIERS, M.M., PIRET, S. *A coordenação motora*. Summus. 1990.

BRICKMAN, L. *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Paidós. s.d.

COMPAGNON, G., THOMET, M. *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapeluz. 1966.

DEMARCHI, E.M., CEDRO, I.M.F. *Expresión corporal*. Buenos Aires: Kapeluz.

MUSSET, I. 1973.

- LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Trad. espanhola S.D. Greco. Buenos Aires: Paidós. 1991.
- SCHINCA, M. *Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal*. Trad. E.C. Alcaide. São Paulo: Manole. 1991.
- STOKOE, P., HARF, R. *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus. 1987.

X. Dicionários e enciclopédias

- APEL, W. *Harvard dictionary of music*. 2.ed. London: Heinemann. 1973.
- ENCICLOPÉDIA da música brasileira: erudita, folclórica e popular. São Paulo: Art. 1977. 2v.
- Larousse XXème siècle. Paris, 1936, Librairie Larousse. v. VI.
- SADIE, S. (Org.). *GROVE'S: dictionary of music and musicians* VI. Londres: Mac Millan, 1980.
- XI. Geral
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. Trad. C.F. Moisés. São Paulo: Associação Palas Athena. 1992.
- DESHAIRS, L. (Dir.) *L'art des origines à nos jours*. Paris: Librairie Larousse. 1932. v.1.
- DOCZI, G. *O poder dos limites*. São Paulo: Mercuryo. 1990.
- MUSSET, L. *La tapisserie de Bayeux*. França: Zodiaque. s.d.

PERIS, C., VERGÉS, G.E.O. *O Renascimento*. Adaptação Nicolau Sevecenko. São Paulo: Scipione. 1991. Coleção Viajando através da história.

RIUS, M., VERGÉS, G.E.O. *A Idade Média*. Adaptação Nicolau Sevecenko. São Paulo: Scipione. 1991. Coleção Viajando através da história.

GRAÇA, F.L. *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa América.

GRÜGER, H., GRÜGER, J. *Die Lieberfibel*. Düsseldorf: L. Schwern Verlag. 1971.

XII. História da Civilização

LIMA, R.T. *Romanceiro folclórico do Brasil*. Brasil: Irmãos Vnale. 1971.

EDGE, D., PADDOCK, J.M. *Arms & armor of the medieval knight*. N. Jersey: Crescent Books. 1995.

LA FAY, H. Epic tale in tapestry in age of chivalry in *Story of man library*. Nat. Geographic Society. 1969. p.101

McDONALD, F., BERGIN, M. *Um castelo medieval*. Trad. M.F.M Marques. São Paulo: Manole. 1993.

McDONALD, F., BERGIN, M. *Uma catedral medieval*. Trad. M.F.M Marques. São Paulo: Manole. 1993.

RAGACHE, C.C., PHILLIPS, F. *A cavalaria: mitos e lendas*. Trad. A.M. Machado. São Paulo: Ática. 1993.

RIBALDONE, T. *La chevalerie et les chevaliers brigands*. Strasbourg: Publitotal. 1988.

SPIX & MARTIUS. *Brasilianische Volkslieder und indianische Melodien*: anexo musical de *Viagem pelo Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp. 1981. 3v.

TIRLER, H. *Como tocar flauta doce*: canções infantis para flauta doce. São Leopoldo (RS): Sinodal. 1981.



XIII. Coletâneas de canções

- AKOSCHKY, J., VIDELA, M. *Iniciación a la flauta dulce*. Buenos Aires: Ricordi, 1965.
- GRAÇA, F.L. *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa América.
- GRÜGER, H., GRÜGER, J. *Die Lieberfibel*. Düsseldorf: L. Schwernn Verlag. 1971. 3v.
- LIMA, R.T. *Romanceiro folclórico do Brasil*. Brasil: Irmãos Vitale. 1971.
- MAHLE, M.A. *Meu primeiro caderno de flauta doce*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- NARDELLI, M.L. *Iniciación musical*. 3.ed. Buenos Aires: Guadalupe. 1982.
- NOVAES, I.C. *Brincando de roda*. 1960.
- PEDREIRA, E. *Lundus e modinhas antigas*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia / Edições Tempo Brasileiro. 1981.
- PEDRELL, F. *Cancionero musical popular español*. Barcelona: Casa Editorial Boileau. 1958. 3v.
- ROCHA, C.M.M. *Canções para a iniciação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira. 1971.
- ROCHA, C.M.M. *Canções pedagógicas para iniciação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira. s.d.
- SIMÕES, R.M. *Canções para educação musical*. 2.ed. Lisboa: Valentim de Carvalho, s/d.
- SPIX & MARTIUS. *Brasilianische Volkslieder und indianische Melodien: anexo musical de Viagem pelo Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp. 1981. 3v.
- TIRLER, H. *Vamos tocar flauta doce: canções infantis para flauta doce*. São Leopoldo (RS): Sinodal. 1989. 3v.

XIV. Palestras, ao vivo

GAINZA, V.H. *Porque a música é tão importante*. Palestra proferida em São Paulo, para a rede municipal de ensino, área de Educação Artística, 16/09/1991.

MACEDO, L. de. *Construção simbólica e a aplicação na Iniciação Artística*. Palestra proferida na Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA, São Paulo, 10/9/1992.

XV. Programas da Rádio Cultura FM

Robert Schumman, romance e tragédia. Programa produzido e apresentado por Artur da Távola. Rádio Cultura FM, São Paulo, 15/6/95.

Villa, alma brasileira. Programa levado ao ar pela Rádio Cultura FM, São Paulo, 11/12/96.

Asa acústica, depoimento do violinista russo Maxim Vengerov. Programa da Rádio Cultura FM, São Paulo, 31/8/96.



D. Duarte foi pra guerra

Notação musical da versão final da criação sobre o romance "D. Duarte foi pra guerra" realizada em 1986 por alunos de flauta doce, na Escola Municipal de Iniciação Artística, São Paulo, SP.

ANEXO

A partitura representa o resultado final do trabalho, tal como foi apresentado pelas crianças, sendo que as mesmas haviam feito um roteiro simplificado com a indicação das suas entradas e intervenções, como lembrete, já que sabiam toda a peça de cor.

Observações:

- Na construção da partitura, a melodia, quando executada vocal e instrumentalmente, está indicada apenas em grafia instrumental.

- Na elaboração das linhas melódicas e acompanhamentos não foram evitadas as oitavas e quintas paralelas, em função da fase de desenvolvimento e conhecimentos musicais das crianças.

Abreviações utilizadas na partitura:

FS - Flauta doce soprano

FA - Flauta doce contralto

P - Piano

D. Duarte foi pra guerra

Notação musical da versão final da criação sobre o romance “D. Duarte foi pra guerra” realizada em 1986 por alunos de flauta doce, na Escola Municipal de Iniciação Artística em São Paulo, SP.

A partitura representa o resultado final do trabalho, tal como foi apresentado pelas crianças, sendo que as mesmas haviam feito um roteiro simplificado com a indicação das suas entradas e intervenções, como lembrete, já que sabiam toda a peça de cor.

Observações:

- Na construção da partitura, a melodia, quando executada vocal e instrumentalmente, está indicada apenas em grafia instrumental.
- Na elaboração das linhas melódicas e acompanhamentos não foram evitadas as oitavas e quintas paralelas, em função da fase de desenvolvimento e conhecimentos musicais das crianças.
- Abreviações utilizadas na partitura:
 - FS - Flauta doce soprano
 - FA - Flauta doce contralto
 - P - Piano

D. Duarte foi pra guerra
romance brasileiro - versão livre
Abertura

Passa passa gavião

Folc. brasileiro
arr. H. Tirlor

surdo

sem interrupção

Todos começam com pedais do violão ao som do flautas (todas tocam flautas)

Gavota

M. Praetorius (1571)

crótalos

surdo

FS

FA

P

Todos dançam nos jardins do castelo ao som de flautas (mães tocam flautas)

Prelúdio: solo - flauta



D. Duarte fala com ímpeto: "A guerra foi declarada!!!"

D. Duarte foi pra guerra
 Olerê, olerê, olerá, á,
 D. Duarte foi pra guerra
 Quando ele voltará,
 Quando ele voltará?

Tutti

FA

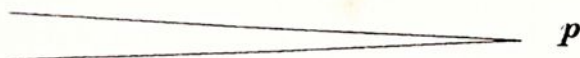
P

toc-toc

surdo



toc-toc livremente

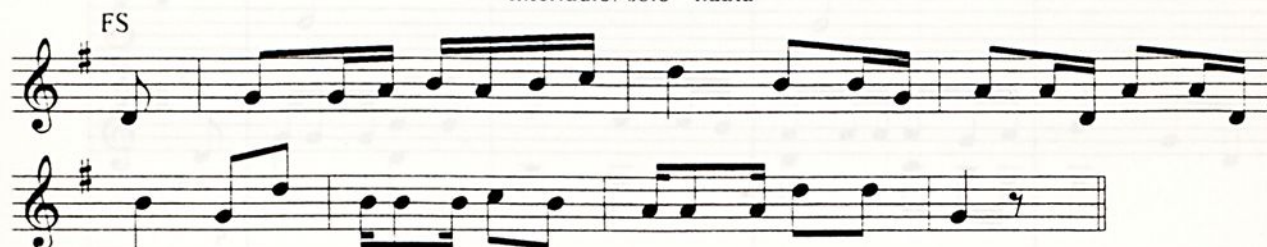


D. Duarte e inimigo travam uma luta de morte com espadas, em câmara lenta.

Ele voltara para a Pátria.
Glória, glória, ó terra, a.
Ele voltara para a Pátria.
Ó pátria Santa Trindade
Ó pátria Santa Trindade

crustalox

Interlúdio: solo - flauta



II

Ele voltará para a Páscoa,
Olerê, olerê, olera, a.
Ele voltará para a Páscoa
Ou para a Santa Trindade
Ou para a Santa Trindade.

crótalos

FS

FA

P.

The musical score is written for three staves. The first staff is for crótalos (cymbals) and the second and third are for a vocal line. The key signature is one sharp (F#). The first system has four measures. The second system has five measures. The third system has three measures. The crótalos part consists of rhythmic patterns. The vocal line has lyrics in Portuguese. The third system is partially empty.

III

A Trindade já passou,
 Olerê, olerê, olerá, á,
 A Trindade já passou
 E D. Duarte não voltou,
 E. D. Duarte não voltou

Pandereta

coro

P.

This musical system consists of three staves. The top staff is for 'Pandereta' (snare drum) in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The middle staff is for 'coro' (chorus) in treble clef with a key signature of one sharp. The bottom staff is for 'P.' (piano) in bass clef with a key signature of one sharp. The music is in 2/4 time and spans 12 measures.

Solenemente, com ar de procissão

This musical system consists of three staves in treble and bass clefs with a key signature of one sharp. The music is marked 'Solenemente, com ar de procissão' and spans 12 measures, ending with a double bar line.

IV - A Senhora

Solo: A Senhora subiu na torre,

Coro: Olerê, olerê, olerá, á

Solo: A senhora su biu na torre
Para ver quem chegará,

Coro: Para ver quem chegará?

V

Ela fez partir seu pagem,

Olerê, olerê, olerá, á

Ela fez partir seu pagem,

Que notícias lhe trará,

Que notícias lhe trará?

coro

P

This musical score is for the chorus of the song 'A Senhora'. It is written for piano in G major (one sharp) and 2/4 time. The score consists of two staves: a treble staff and a bass staff. The treble staff begins with a half note G4, followed by eighth notes A4, B4, and C5, then a quarter rest, and finally eighth notes B4, A4, and G4. The bass staff begins with a half note G3, followed by eighth notes A3, B3, and C4, then a quarter rest, and finally eighth notes B3, A3, and G3. The piece concludes with a double bar line.

toc-toc

This musical score is for the 'toc-toc' section. It is written for piano in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of three staves: a treble staff, a middle treble staff, and a bass staff. The treble staff features a rhythmic pattern of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The middle treble staff has a similar pattern: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The bass staff provides a harmonic accompaniment with eighth notes: G3, A3, B3, C4, B3, A3, G3. The section ends with a double bar line.

Pagem parte a cavalo

toc-toc

This musical score is for the 'Pagem parte a cavalo' section. It is written for piano in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of a single treble staff with a rhythmic pattern of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. The piece concludes with a double bar line.

livremente



VI

No alto da torre imensa,
Olerê, olerê, olerá, á,
No alto da torre imensa,
A senhora está só,
A senhora está só?



Interlúdio: solo flauta



- vem chegando o pagem a cavalo, envolto numa
nuvem de pó (de papel picado miudinho) ao som de
toc-toc e guizos.



Ela vê chegar seu pagem,
Olerê, olerê, olerá, á,
Ela vê chegar seu pagem,
Numa nuvem de pó,
Numa nuvem de pó.

toc-toc

coro e FS

P

rall.....

Do alto da torre imensa a Senhora pergunta com grande ansiedade. (falando)

VIII

Meu pagem, meu bom pagem,
Olerê, olerê, olerá, á,
Meu pagem, meu bom pagem,
Que notícias me trará,
Que notícias me trará?

O pagem, com voz desolada, ainda a cavalo, fala:

IX

Tirai vossos rendados,
Olerê, olerê, olerá, á,
Tirai vossos brocados,
Que D. Duarte não voltará,
Que D. Duarte não voltará.

Interlúdio: solo flauta



X

D. Duarte já está morto,
Olerê, olerê, olerá, á,
D. Duarte já está morto,
Bem morto e enterrado,
Bem morto e enterrado.

Surdo



D. Duarte coloca as asas e sobe na nuvem (banquinho)

Interlúdio: solo flauta



XI

E viram partir sua alma,
 Olerê, olerê, olerá, á,
 E viram partir sua alma,
 De louros coroada,
 De louros coroada.

TUTTI

D. Duarte começa aos poucos a abanar as asas

guizos

11

- A minha experiência pedagógica, desenvolvida no Capítulo 1.
- Os princípios fleisovianos e decorrente pedagogia musical de Edgar Willems, no Capítulo 2.
- A busca e a vivência das nossas raízes culturais, através do repertório tradicional, para a construção da expressão artística e o autoconhecimento, exemplificados pela experiência "D. Duarte foi pra guerra", romance ibérico recolhido no Brasil, no Capítulo 3.

Finalizando, são retomados os pontos mais característicos dessa "forma" de ensino musical, assim como da formação do "Educador Instrumental" - Capítulo 5.

Borges, T.V. *Rondó, uma forma de Educação Instrumental*. São Paulo, 1997. 177 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Resumo

Este trabalho é um relato de uma experiência pedagógica voltado para os professores de música em geral, professores de instrumento, para educadores artísticos e para educadores em geral, interessados na Iniciação Artística dos seus alunos.

Esta pesquisa relata, analisa e documenta uma "forma" didática para a Iniciação ao Instrumento Musical, considerando-a um processo de Educação Instrumental. Esta, embora lúdica, cuida da qualidade artística, da aquisição de habilidades técnicas e conhecimentos musicais. A essa "forma" dei o nome de *Rondó*, por sua analogia com a forma de rondó simples, sendo **A** ação de estimular a imaginação musical das crianças; **B, C, D, ...** as repostas ao estímulo. Este *Rondó* didático é detalhado no capítulo 4 da Dissertação. O trabalho especifica as bases desta prática musical, ou seja:

- A minha experiência pedagógica e vivencial, no Capítulo 1;
- Os princípios filosóficos e decorrente pedagogia musical de Edgar Willems, no Capítulo 2;
- A busca e a vivência das nossas raízes culturais, através do repertório tradicional, para a construção da expressão artística e o autoconhecimento, exemplificados pela experiência "D. Duarte foi pra guerra", romance ibérico recolhido no Brasil, no Capítulo 3.

Finalizando, são retomados os pontos mais característicos dessa "forma" de ensino musical, assim como da formação do "Educador Instrumental" - Capítulo 5.



Borges, T.V. *Rondo, a form of Instrumental Education*. São Paulo, 1997. 177 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Abstract

This paper is a report of a pedagogical experience for music teachers in general, musical instrument teachers, art educators and for educators in general, who are interested in the Artistic Initiation of their students.

This research reports, analyzes, and documents a didactic "form" for the Musical Instrument Initiation, considering it a process of Instrumental Education. This, although gamelike, is concerned about the artistic quality, the acquisition of both technical abilities and musical knowledge.

I have named this "form" as *Rondo*, for its analogy to the simple rondo form, in which **A** is the action of stimulating the musical imagination of children; **B**, **C**, **D**... are the answers to the stimulus. This didactic rondo is specified in the Chapter 4 of the Dissertation. The work specifies the basis of this musical practice, that is:

- my experience, both pedagogical and of life, in Chapter 1;
- the philosophical principles and recurrent musical pedagogy by Edgar Willems, in Chapter 2;
- the search for and the experience of our cultural roots, through the traditional repertory, for the construction of the artistic expression and self-knowledge, exemplified by the experience "D. Duarte foi pra guerra", an Iberian roman collected in Brazil, in Chapter 3.

Concluding, the most characteristic points of this "form" of Music Education will be reconsidered, as well as the preparation of the "Instrumental Educator"- Chapter 5.

