

Sozinha eu não danço, não canto, não toco

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo. O texto discute preceitos da prática da educação musical escolar e aponta caminhos para superação do modelo fragmentário de ensino. Propõe como fundamentos a abordagem integrada dos conteúdos tomando como base a cumulatividade dos conceitos fundantes da disciplina – *materiais sonoros, caráter expressivo e forma*, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*. Os fundamentos são ilustrados por atividades que promovem a exploração expressiva e criativa dos elementos musicais e demonstram a possibilidade de uma realização consistente e dinâmica da matriz curricular.

Palavras-chave: educação musical escolar; planejamento pedagógico; currículo de música.

Abstract. This essay discusses principles of the practice of school music education and points ways for overcoming the fragmentary model of musical teaching. It proposes as principles an integrated approach to the main strands of the discipline: sound materials, expressive character and form through the combination of composing, audience-listening and performing activities. The principles are illuminated by practical activities that aim at promoting a creative and expressive exploration of musical elements and show how it is possible to achieve a consistent and dynamics realization of the curriculum.

Keywords: school music; music pedagogy; music curriculum.

“Senhoras e senhores, com vocês...”

Segunda-feira, sete horas da manhã, 25 crianças de primeira série. Uma matriz curricular gigantesca, páginas de planejamentos, agenda de avaliações e datas festivas afixada na parede. A coordenadora mora ao lado e você não tem para onde fugir. Respire fundo e acredite: o melhor amigo do professor de música é o *CD player*. Nada é mais eficaz e definitivo do que a própria música, com seu poder de impactar, arrebatado, emocionar, arrepiar, acordar os sentidos, fazer o corpo pular feito pipoca e o pensamento flutuar como pluma. Basta uma canção para um universo musical se abrir.

“Quem já foi ao circo? Ou já viu algum na TV? O que aconteceu no espetáculo? De que você mais gostou? Do mágico? Dos animais? Dos malabaristas? Equilibristas? E como era o palhaço?”

“Engraçado, alegre, brincalhão, desengonçado, com um sapato enorme e uma calça com suspensórios...”

“Bem, eu vou anunciar os palhaços e vocês vão entrar em cena, engraçados e trapalhões.

Agora, vou precisar de uns músicos para a orquestra do circo. Vocês vão escolher instrumentos nesta cesta e inventar sons animados para enfeitar o número dos palhaços.

Muito bem. Acontece que nem todo mundo está animado. No circo, há uma bailarina que não quer dançar. Ela é tímida e não gosta de dançar sozinha. Então vamos precisar de um grupo de bailarinas e um grupo de músicos para tocar sons delicados para elas.

Agora vamos organizar os quatro grupos: os palhaços e seus músicos animados, as bailarinas e seus músicos delicados. Eu vou apontando para os grupos e vocês vão entrando ou saindo de cena. Preparados? Senhoras e senhores, com vocês, o palhaço e a bailarina!”

Quadro 1. Trecho de transcrição de aula.

Nos bastidores...

Esse esboço de atividade envolve preceitos clássicos da educação musical no que tange ao desenvolvimento integral e psicológico da criança: o prazer e a ludicidade; a imaginação e a fantasia; o vínculo com o seu cotidiano; o movimento e a expressão corporal. Do ponto de vista musical propriamente dito, inclui a improvisação instrumental e/ou vocal, permite a exploração de contrastes expressivos, cria variações de textura e articula a forma musical a partir da alternância das entradas dos grupos. Nada se falou sobre notas musicais, nem sobre semínimas, pentagramas ou síncopes. Mas o aprendizado musical terá sido tão verdadeiro quanto duradouro. Para as crianças, essa atividade é pura diversão. Para o professor, também, pois não pode haver maior satisfação do que se lambuzar de música com as crianças! É por isso que estou nessa área

e quero acreditar que você, colega, também. Em outros textos, compartilhei ideias que considero os fundamentos da minha prática educacional (França, 2006, 2007). Reapresento-os aqui, repaginados, pois não sei pensar em educação musical de outra maneira.

Aula de música não é aula de sons. Aula de música é aula *de música, com música e por meio da música*. Muitos programas de ensino adotam como princípio organizador os conhecidos *parâmetros do som* (especialmente altura e duração). Neles, os conteúdos das séries consecutivas são demarcados pelos níveis de leitura e solfejo praticados: semínima, depois o padrão de duas colcheias, o de quatro semicolcheias, e assim por diante. Ou ainda, no caso do ensino de instrumento: duas notas, três notas, cinco notas... A princípio, do ponto de vista lógico não há nada de errado com tal organização. Mas não posso dizer o mesmo com relação à sua validade musical e psicológica. Minha preocupação é que essa concepção de ensino legitime uma prática musical baseada na execução e no reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. A questão não é quantas notas ou ritmos se saibam, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende. Saber ler ritmos e melodias não significa apropriar-se deles musicalmente. Esse modelo, que considero inadequado, só será superado a partir do entendimento de que durações e alturas, para se tornarem música, precisam ser imbuídos de significado, realizados em um andamento fluente, com fraseado, agógica, caráter e estilo.

Padrões de altura e ritmo são materiais a partir dos quais constroem-se os gestos expressivos; esses se sucedem, determinando a estrutura da peça (Swanwick, 1999; Swanwick; Taylor, 1982). *Materiais sonoros, caráter expressivo e forma*¹ constituem os *conceitos fundantes* da nossa disciplina e, portanto, os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente. Insisto: trabalhar com parâmetros do som não significa trabalhar com música em seu sentido pleno. Em música, nenhum parâmetro ocorre isolado. Um padrão rítmico contém, simultaneamente, informações sobre altura, timbre, textura, intensidade e outros. Juntos, esses aspectos implicam estilo, caráter, contexto e estruturação. Os diversos conteúdos da nossa disciplina são interligados, e não lineares. Em uma aula podemos percorrer um extenso território musical onde os conteúdos se interliguem rizomaticamente.

Nas minhas visitas e pesquisas em escolas regulares e especializadas tenho observado que, muitas vezes, estímulos poderosos como canções, brinquedos cantados ou histórias são subaproveitados devido àquele modelo de ensino

¹ Estes aspectos aparecem nessa sequência a partir do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986).

fragmentário. Cito alguns exemplos: a canção *Da maré*, de Luiz Tatit e Ricardo Breim, sendo utilizada exclusivamente para um ditado melódico; *O pulsar*, de Caetano Veloso e Augusto de Campos, para reconhecimento de grave-médio-agudo; um movimento vivo de Schumann para percepção de escalas. Músicas como essas são pérolas capazes de converter até as almas mais incrédulas! Mas o fantasma da concepção de ensino de música como o treinamento de padrões e elementos isolados ronda até as melhores escolas.

Passar uma hora fazendo a classe reagir corporalmente a subidas e descidas, cantar, tocar, reconhecer subidas e descidas, ler cartazes com gráficos de subidas e descidas, fazer jogos, bingos e dominós de subidas e descidas e encerrar a aula com ditados de subidas e descidas pode ser uma boa experiência – *de subidas e descidas*, mas não de música! E o que ainda é mais dramático: elas são realizadas sempre da mesma maneira, com o mesmo andamento, mesma dinâmica, mesmo ataque etc. Se esse *menu* de atividades incluísse minimamente algumas decisões musicais, como um *crescendo* aqui, um *rallentando* ali, uma escolha de andamento e caráter, já seria um ganho. Algumas fichinhas com indicações de dinâmica e andamento podem operar milagres, elevando o trabalho desde o nível dos materiais ao dos gestos expressivos (Figura 1).

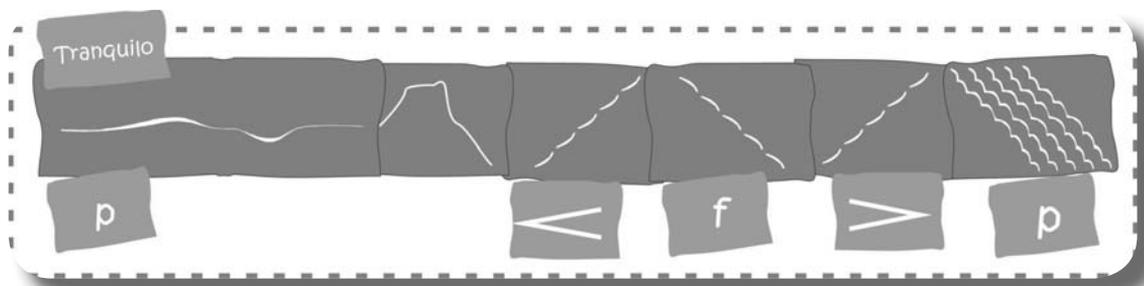


Figura 1 – Escolhas expressivas sobre leitura de subidas e descidas (adaptado de França, 2008, p. 98).

Mas podemos ir além, agregando à atividade ingredientes lúdicos e performáticos. A Figura 2 demonstra um direcionamento nesse sentido. A proposta convoca a imaginação e oferece oportunidade para a exploração de possibilidades expressivas e vivência de textura por meio da *performance* a duas vozes. O fato de se escolher um nome para o arranjo e apresentá-lo aos colegas agrega à atividade um sentido de realização, de autoria e responsabilidade.

Qual o sentido de tornar as crianças *experts* em subidas e descidas se não para que se apropriem musicalmente desses elementos, criando e tocando suas próprias peças, sorvendo, no vastíssimo repertório, a vitalidade ou, que seja, a melancolia de subidas e descidas? Obras de Schumann, Tatit ou Caeta-

Imagine se o Pão de Açúcar fosse assim...
 Cante o contorno das montanhas,
 bem suave. Depois cante o
 percurso do bondinho,
 escorregando em
 glissando.

Reúna sua turma
 e experimentem cantar juntos:
 você faz as subidas e descidas do
 bondinho e seus amigos cantam o contorno
 das montanhas. Podem fazer forte ou *piano*,
 crescendo ou diminuindo, rápido ou lento e variar
 o timbre da voz: mais áspero, ou suave, imitando outros sons...

Escolham um nome para o seu arranjo e o apresentem para toda a turma.

Figura 2. Exploração expressiva sobre padrões de subidas e descidas a duas vezes (França, 2008, p. 55).

no não são exemplos de subidas e descidas; muito antes pelo contrário: nelas, esses elementos ocorrem de maneiras tão distintas e singulares que praticamente se dissolvem em função do alcance expressivo ou estrutural da elaboração dada a elas pelo artista. Os elementos são como letras, sílabas e palavras, que se emprestam aos poemas, às crônicas, aos romances. São matéria-prima indispensável que ganham vida quando deixam de ser eles mesmos. Então, ao invés de dizer “vamos agora dar um exemplo de blá, blá, blá...”, digamos: “olha só o que Schumann, Tatit e Caetano fizeram com esses elementos”. Um mesmo padrão se transforma e assume significados completamente diferentes se apresentado pela voz ou pelas cordas, em andamento *presto* ou *adagio*, *crescendo* ou *pianissimo*, com som vocal áspero ou aveludado.

Como segundo fundamento, mas igualmente importante, figura a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*. Esse preceito se faz presente na literatura há décadas (Hindemith, 1952; Reimer, 1970; Schoenberg, 1950, entre outros) e aparece sistematizado a partir do modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979). Por que isso é tão importante? Porque, enquanto compõe, o indivíduo desenvolve seu pensamento abstrato, cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva e suas decisões criativas. Porque, ao ouvir música, ele é levado a sintonizar-se com aquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Porque, quando realiza uma *performance* musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais.

Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Vamos aplicar esse fundamento ao nosso exemplo. Após a criação coletiva do arranjo sobre o Pão de Açúcar, os alunos podem explorar livremente a grafia, criando uma miniaudiopartitura a duas vozes (*Voo livre*, Figura 3).

Em seguida, são convidados a ouvir um trecho da peça *Snowforms*,² de Murray Schafer (o mesmo autor de *O ouvido pensante*, 1991). A peça é toda composta em melismas e *glissandi* e cantada por vozes femininas. Antes de colocar a gravação, separei as crianças em dois grupos e cantamos o trecho apresentado a partir da audiopartitura. Ouvi-la em seguida nas vozes das cantoras é uma deliciosa satisfação de reconhecimento. Além de compreender o que estão ouvindo, as crianças percebem que a escrita gráfica é escrita musical “de verdade”, e que elas também são artistas. De verdade.

Na proposta da Figura 3 os dois fundamentos são associados: uma abordagem cumulativa dos conceitos fundantes – materiais sonoros, caráter expressivo e forma, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*.

De volta à cena

Voltemos à canção *O palhaço e a bailarina*,³ na qual poderemos rever os fundamentos em ação. A canção promove a vivência e o aprendizado de inúmeros elementos musicais e estéticos e permite trabalhar a forma musical a partir de contrastes bastante evidentes. Contrastes são poderosamente capazes de envolver o ouvinte, pois as novidades mantêm os esquemas cognitivos “acordados”. Mudanças conferem à música um dinamismo que também é inerente à natureza da criança. Os personagens escolhidos representam fortes estereótipos do imaginário e da cultura infantil, o que contribui para o engajamento imediato das mesmas. Tal escolha implicou outras tantas decisões musicais. Vejamos o que ocorre na seção A (Figura 4).

Se perguntarmos às crianças como é essa parte da música, elas dirão que é animada, alegre, divertida, saltitante e assim por diante. “É a cara do palhaço”. Naturalmente, esses estereótipos são culturalmente condicionados. Eu diria que é uma cara possível de um palhaço, projetada no nosso imaginário pelo conjunto das escolhas musicais. Na introdução, após a narradora anunciar os persona-

² A belíssima partitura da peça e o respectivo CD podem ser adquiridos através do site da Arcana Editions: <http://www.patria.org/arcana/>.

³ A gravação e a partitura dessa canção estão disponibilizadas no site <http://www.ceciliacavaliери-franca.com.br>.

O palhaço e a bailarina

Cecília Cavalieri França

Lento Allegro

A - bram a - las que o pa - lha - ço A - le - gri - a já che - gou
 Cam - ba - lho - ta, pi - ru - e - ta, ca - lham - be - quea bu - zi - nar

7 1. 2.

e o show vai co - me - çar pa - lha - çar
 A - le - gri - açé *rall.*

Figura 4. *O palhaço e a bailarina* – seção A (França, 2003, p. 42-43).

Lento

Mas a bai - la - ri - na teima em não dançar O que foi que a con te ceu? "Euso

6

zi - nha não dan - çonem de - vo dan - çar Eu só que - ro te ver brin - car"
rall.

Figura 5. *O palhaço e a bailarina* – seção B (França, 2003, p. 43).

gens, um arpejo ascendente⁴ cria a expectativa da entrada da seção A.

O andamento é rápido e os sons do acompanhamento são curtos, em *staccato* e bem articulados, ingredientes que conferem o caráter rítmico, saltitante e divertido à seção. Também utiliza cromatismos no contratempo, re-

⁴ A tonalidade é Sol Maior; o arpejo inicial é a dominante, Ré, com sétima e nona.

forçados pelo trombone, o que contribui para tornar o caráter ainda mais irreverente, hesitante, *giocoso*. A estrutura dessa seção tem frases regulares, com estrutura simétrica e previsível de pergunta e resposta (antecedente e consequente). Essas características a tornam coesa e marcante. Ao final da primeira frase, o arpejo da introdução reaparece, oitava acima (compassos 9 e 10). O final da segunda frase desacelera com o arpejo de Sol (com sétima), preparando a seção seguinte (Figura 5), em Dó Maior.

Na seção B, transformam-se os materiais, transforma-se o caráter expressivo. Entra em cena a bailarina, doce, delicada, dengosa e tímida. O caráter é melódico, melancólico. O andamento recua, os sons curtos e articulados cedem lugar a sons ligados, mais longos, em frases maiores entrando em anacruse. O acompanhamento contém síncopes que deslocam o baixo dos arpejos, como se eles não quisessem mesmo dançar. As vozes se dividem e a bailarina entoia seu solo, delicadamente enfeitado pela marimba. A melodia vai caminhando para o agudo, seguindo a intensidade do sentimento até repousar na tônica, que se transforma em preparação para a próxima mudança de clima. Esse contraste entre as duas seções articula claramente a forma (Figura 6).

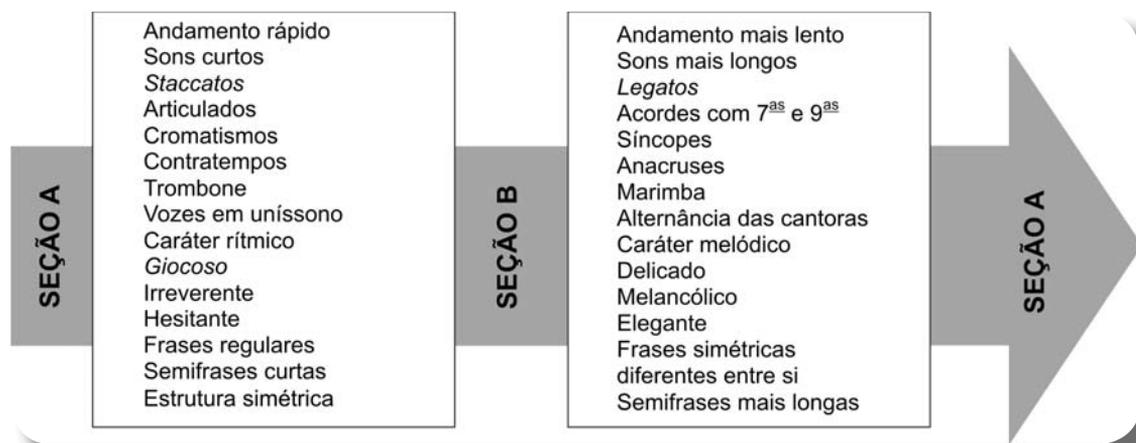


Figura 6 – Contraste de aspectos musicais entre as seções A e B da canção *O palhaço e a bailarina*.

Em seguida, volta a seção A, mas agora como A', devido à ausência da letra. O trombone se encarrega da melodia e não poupa fôlego para encarnar o palhaço. Então, a bailarina reaparece, fazendo bis da seção B. Repetições, mesmo que idênticas, nunca são iguais. A experiência musical ocorre no tempo e é construída na memória. Na primeira entrada da seção B tudo é novidade e o contraste surpreende. Já na repetição, a experiência é totalmente diferente: sabemos o que esperar! É como ouvir uma piada pela segunda vez. Se, por um lado, perde-se o sabor da novidade, por outro, ganha-se o sentido de recupera-

ção da experiência afetiva vivenciada. O retorno à seção do palhaço (A") recebe cara de final com o *roundabout* (a repetição da frase "alegria é") e a cadência com empréstimos modais (uma sequência específica de acordes). Vários elementos podem ser registrados graficamente pelas crianças: o ritmo real e outros modos rítmicos, a estrutura das frases, o contorno das melodias.

Em síntese: a forma da canção é determinada pelo inequívoco contraste de caráter expressivo, por sua vez determinado pelas escolhas no âmbito dos materiais. Para dar continuidade à atividade, diversos desdobramentos são possíveis. Pode-se retomar a improvisação inicial e elaborá-la, abusando-se dos contrastes para se intensificar o resultado expressivo. Alternativamente, pode-se produzir uma passagem bem gradativa de um clima expressivo a outro: do mais delicado ao mais agitado, e de volta ao primeiro (ou o inverso). Nessa proposta, controles motor e psicológico são levados ao extremo. Partindo para a apreciação, abre-se um leque de possibilidades: que tal revisitar bailarinas de Tchaikovsky com *O lago dos cisnes* ou *A bela adormecida*? E o *Palhaço* de Kabalevsky (op. 39), o que é? E o *Palhaço* de Egberto, então? Outras escolhas, outros significados.

Os fundamentos e a matriz curricular

O fato de ser a música um território tão amplo onde cada elemento se interliga a tantos outros, tantos caminhos são possíveis e tantas conexões desejáveis pode ser perturbador. Isso nos reporta a ponderações sobre a matriz curricular.⁵ A função de uma matriz é explicitar conhecimentos e procedimentos fundamentais da disciplina, ou seja, mapear quais conteúdos e competências cognitivas estarão sendo trabalhados. Tecnicamente falando, a matriz é expressa em frases objetivas, formadas por verbos que indicam operações mentais específicas (identificar, compreender, associar, ordenar, analisar, explicar, interpretar, analisar, sintetizar e outros) vinculadas a elementos pontuais do conteúdo. A matriz proposta para o ensino fundamental/I (2ª a 5ª séries do currículo de nove anos) concentra-se em competências básicas, como "distinguir entre sons graves e agudos", e competências operacionais, como "associar padrões ascendentes e descendentes à representação gráfica". A matriz é dura, árida, um fósil estático, ao passo que a prática pedagógica é dinâmica, integrada, cheia de vida. Devemos entendê-la como um mapa bidimensional que indica caminhos e direções dentro do dinâmico território da educação musical. É como um mapa hidrográfico que grava os traçados da bacia amazônica, mas nunca o cheiro, a

⁵ A versão atualizada de uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental/I pode ser encontrada no site <http://www.ceciliacavalierifranca.com.br>.

umidade, o colorido, a vitalidade, os sons, os segredos e a magia da floresta.

Nos meus pesadelos a matriz é interpretada de uma maneira completamente anacrônica, como se as frases que a compõem fossem atividades isoladas. Cuidado: aprecie-a com moderação. Mantenha-a apenas como uma referência ou memória de que toda atividade verdadeiramente musical abre possibilidades como uma rosa dos ventos em 3D, apontando conexões recíprocas entre os conceitos fundantes conforme as oportunidades apareçam (Figura 7).

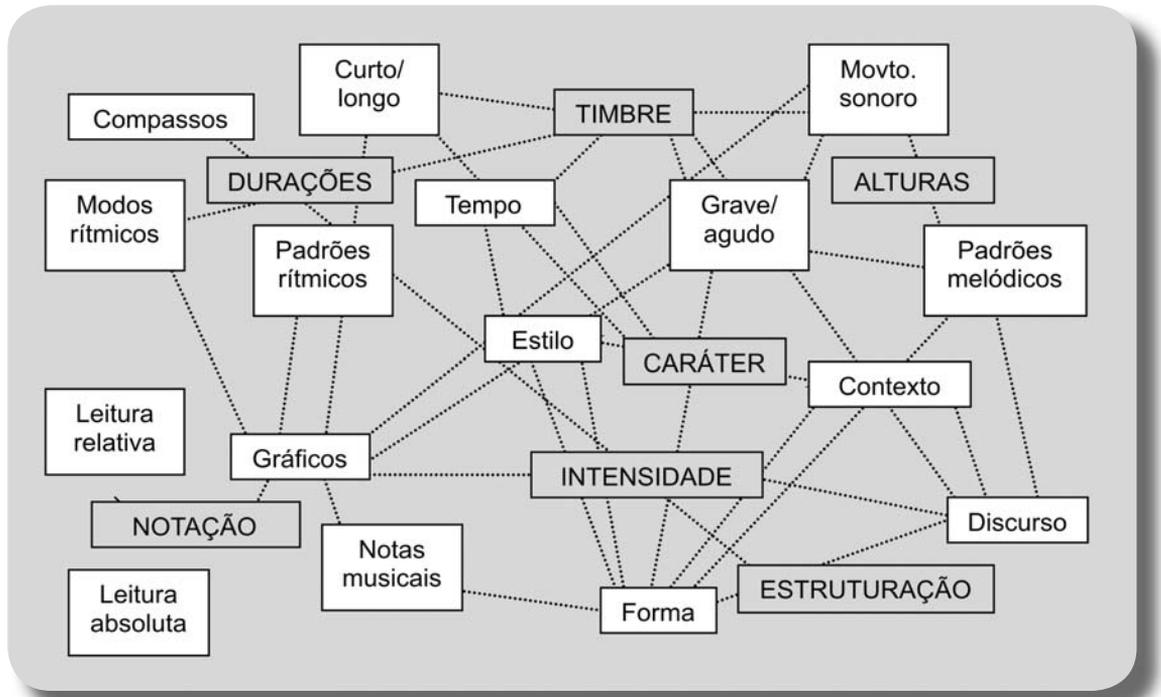


Figura 7 – Conexões recíprocas entre temas e tópicos da matriz na proposta da canção.

Em *O palhaço e a bailarina*, praticamente todos os temas da matriz curricular foram visitados. Transitamos em tópicos relativos às durações (curto e longo, modos rítmicos, tempo, padrões rítmicos e compassos), alturas (grave e agudo, direção e padrões melódicos), timbre (instrumentais, vocais e alternativos), intensidade, articulação, caráter expressivo, estilo, melodia e acompanhamento, textura, forma, relação texto-música e notação gráfica. Tudo isso ocorreu de maneira não linear e não fragmentária, pois todos os elementos permitem conexões recíprocas. Por exemplo: “Que instrumento [timbre] faz os sons curtos [duração] do acompanhamento [textura, estruturação] na parte [forma] do palhaço?” “Na seção [forma] mais lenta [andamento], o que acontece com a melodia [movimento sonoro e estruturação] do solo [textura] da bailarina [timbre]?”

Gradativamente, os conteúdos vão se tornando tecnicamente mais elaborados e as conexões se ampliam em várias direções. “Vamos pesquisar sons [materiais] para valorizar a mudança de caráter [o próprio] entre as seções [forma].” “Em grupos, vocês vão tentar montar o gráfico [notação] rítmico-melódico [eles mesmos] da primeira frase [forma] da melodia [estruturação] do palhaço. Depois vamos comparar todos os gráficos e construir, juntos, a versão mais precisa” (Figura 8).

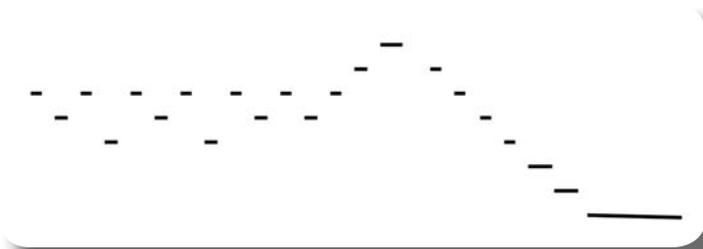


Figura 8. Gráfico rítmico-melódico da primeira frase da canção.

E, para não cair na armadilha da rotina “escrita-e-leitura-de-padrões-sem-sentido-musical”, providencie uma atividade de criação sobre o gráfico: “Agora, em grupos, vocês vão transformar esse gráfico em outra música. Podem mudar os timbres, a distância entre as notas, a articulação (de *staccato* para *legato*). Pensem no andamento e na dinâmica adequados para o caráter que escolherem. Depois, vocês vão fazer outra frase, como se fosse uma resposta; ela pode ser parecida ou bem diferente da pergunta (diferente em que aspectos?). O que mais querem fazer? Uma introdução? Uma variação? Um final surpreendente? Escolham um nome para sua peça e ensaiem para a apresentação.” Os padrões rítmico-melódicos vão se vestir das mais variadas nuances expressivas conforme um amplo cardápio de opções. Então, palhaços e bailarinas vão se transformar em astronautas, libélulas, nuvens, tardes, eclipses, Pedro e o lobo, as quatro estações, a sagração da primavera, ionization, cartas celestes.

Dos pontos de vista musical, psicológico, emocional, fisiológico, intelectual e estético essas experiências são muito mais robustas do que um número de atividades isoladas de curto/longo, rápido/lento, grave/agudo, *legato/staccato* etc., somadas. Basta uma canção para um universo musical se abrir, para que as crianças (e o professor) se lambuzem de música e queiram bis.

Referências

FRANÇA, C. C. *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*. Belo Horizonte, 2003.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, n. 15, p. 67-79, 2006.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, n. 16, p. 83-94, 2007.

_____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HINDEMITH, P. *A composer's world: horizons and limitations*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1952.

REIMER, B. *A philosophy of music education*. 2nd. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

SCHAFFER, M. R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. 2nd. ed. London: Stein, 1950.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

SWANWICK, K; TAYLOR, D. *Discovering music: curriculum in secondary schools*. London: Batsford, 1982.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.