

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

H. J. KOELLREUTTER E K. SWANWICK: CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

RENAN RIBEIRO MOUTINHO

RIO DE JANEIRO

2012

H.J. KOELLREUTTER E K. SWANWICK: CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

por

RENAN RIBEIRO MOUTINHO

Monografia submetida ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música, sob a orientação do Professor Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2012

Sejamos conseqüentes com nossas idéias na nossa arte, e não tenhamos receio de proclamar que não é do alto da torre de marfim que falamos ao povo, é participando das lutas que poderemos refletir, em nossa arte, um conteúdo verdadeiramente democrático e progressista, na defesa dos justos ideais de desenvolvimento social, em prol da humanidade, da paz e da verdadeira nacionalidade.

(CL. SANTORO, C. Problema da Música Contemporânea Brasileira em face das Resoluções e Apelo do Congresso de Compositores de Praga. Fundamentos, Ago./1948, p. 238.)

AGRADECIMENTOS

Dedico esta monografia a todos aqueles que acreditam numa revolução no Brasil. Ao falar de revolução, me refiro a única revolução capaz de preencher o ser-humano como um todo: mostrando para o mesmo que reaprender coisas novas é nossa vocação e dom. Esta revolução é através da consciência, pelo viés da educação, definitivamente aquela que respeita o ser humano em sua plenitude e promove seu crescimento pessoal.

MOUTINHO, Renan R. H. J. *KOELLREUTTER E K. SWANWICK: CONFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS*. 2012. Monografia (Licenciatura em Música) - Programa de Graduação em Música, Centro e Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estruturar uma análise inicial do modelo (T)EC(L)A de Keith Swanwick sob o ponto-de-vista dos princípios defendidos por Koellreutter no seu trabalho com e após o Movimento Música Viva no Brasil da década de 40. A pesquisa bibliográfica apresentou-se como a ferramenta metodológica utilizada para que, através da análise da obra destes dois autores e de suas fundamentações filosófico-pedagógicas, convergências e divergências pudessem ser confrontadas e apresentadas. Esta pesquisa objetivou também alinhar-se com os esforços em busca de práticas que componham uma pedagogia musical sensível aos problemas efetivos que o professor de música enfrenta ao trocar as carteiras da universidade pela atividade docente em uma sala-de-aula. Os resultados desta análise podem servir de base teórica, com respaldo nos exemplos contidos neste trabalho de seu uso prático em sala-de-aula, para a composição e elaboração de práticas curriculares próprias no cotidiano do docente de educação musical.

Palavras-chave: Swanwick, Modelo (T)EC(L)A, Koellreutter

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: KOELLREUTTER E SWANWICK: CONTEXTO DE VIDA E OBRA	3
1.1 Biografia de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005)	3
1.2 Biografia de Keith Swanwick (1931 -)	6
CAPÍTULO II: O CONFRONTO ENTRE O PENSAMENTO-FILOSÓFICO DE KOELLREUTTER E O MODELO (T)EC(L)A, DE SWANWICK	9
2.1 Conceituação de modelo-método	9
2.2 Koellreutter Educador: pensamento-filosófico do Movimento Música Viva	10
2.2.1 O ensino musical visando a formação humana do indivíduo	10
2.2.2 Questionamentos críticos sobre a música de seu tempo	11
2.2.3 A rejeição ao método e aos sistemas univalentes e busca pela libertação curiosa e criativa	11
2.2.4 Virtuoses-malabaristas e a visão unilateral no ensino de instrumentos	12
2.3 Keith Swanwick e o Modelo (T)EC(L)A	13
2.4 Confronto entre as ideias de Koellreutter e Swanwick	15
CAPÍTULO III: DO MOVIMENTO DAS IDEIAS: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS	18
3.1 Experiências práticas propostas por Swanwick segundo o Modelo (T)EC(L)A	18
3.2 Experiências práticas de Koellreutter	19
3.2.1 Arte-Jogo	20
3.2.2 Modelos de Improvisação	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

INTRODUÇÃO

A educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema no terreno da música. Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores ainda desconhecem o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico. (Koellreutter, 1997:109)

O estudante de música brasileiro, com suas diversidades e adversidades, assiste a um panorama social que não o favorece. Inicialmente porque se torna tarefa árdua para o licenciado em música a conscientização de seus respectivos discentes de que música faz, pode e deveria fazer parte de toda a sua construção social. Ao falar de discentes, me refiro a centralmente todos aqueles que, de alguma forma ou de outra, precisam (não necessariamente por vontade própria) aprender música.

A problemática em torno do aprender música deveria, necessariamente, passar pela discussão dos motivos de aprender música tanto pelos discentes como pelos docentes. Esta discussão naturalmente leva a perguntas mais específicas como “o quê aprender em música?” e “como aprender música?”, além de algumas ora ainda mais específicas como “aonde a música se insere na minha vida?”. Estas reflexões compõe e promovem uma investigação e reflexão sobre educação musical de forma tangível a qualquer ser-humano, não necessariamente àqueles que venham a cursar matérias específicas de pedagogia.

Este estudo apresenta uma busca por diálogos entre a obra de Swanwick e a de Koellreutter. O objeto de pesquisa é o produto do confronto entre a obra dos dois autores em busca de uma possível existência de correlações especificamente entre o modelo T(E)C(L)A, de Keith Swanwick e as práticas que Koellreutter desenvolvia com o Movimento Música Viva.

A escolha desses dois autores, Hans Joachim Koellreutter e Keith Swanwick, recai pelas suas notórias contribuições ao universo da música através de formas bastante particulares. O primeiro autor é notório pelo seu envolvimento com o Movimento musical e cultural denominado Música Viva, cujo objetivo de promover a música praticada na época foi apenas um dos pontos em que promoveu - e ainda promove e suscita -, inquietações e discussões no meio musical. O segundo autor, por sua vez, notabilizou-se por sua investigação sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, além de elaborar diferentes métodos para ensiná-las o conteúdo musical.

A pesquisa bibliográfica será a ferramenta metodológica utilizada neste trabalho. Para tal, recorreremos a uma das definições para modelo pedagógico de que a abordagem de um referencial teórico metodológico traz fundamentos pedagógicos capazes de orientar as ações educacionais. Koellreutter, através do Movimento Música Viva, e Swanwick, em sua experiência com seu modelo de ensino-aprendizagem – o Modelo T(E)C(L)A, discorrem e apresentam pensamentos filosóficos parecidos dentro de um eixo-base de composição, apreciação e performance na educação musical:

Música Viva foi um movimento musical concebido sob o tríplice enfoque: Educação (formação) – Criação, (composição) – Divulgação (interpretação, apresentações públicas, edições, transmissões radiofônicas), que integrados tiveram intensidades proporcionais ao longo de sua existência. Podemos distinguir três fases em sua evolução, cada qual correspondendo a momentos ideológicos relativamente distintos. (Kater, 2001: 89)

Desses princípios filosóficos decorrem importantes implicações curriculares, mas deve-se cuidar para não se enrijecerem os programas a ponto de esvaziar todo o frescor e o espírito de descoberta, *insigt* e espontaneidade, quesitos primordiais no encontro com os alunos. (FRANÇA e SWANWICK, 2002:18, grifo dos autores)

[...] a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança. (Swanwick, 2003: 40)

Para o alcance dos objetivos propostos, iniciaremos o Capítulo I com a apresentação de uma análise da biografia de ambos os autores, de modo a compreender o panorama histórico em que suas idéias foram concebidas. Em seguida, no Capítulo II, serão apresentados conceitos básicos comuns à prática musical, à luz do pensamento de currículo através de uma perspectiva crítica. Neste capítulo, também procuraremos buscar indícios entre o modelo T(E)C(L)A e o Movimento Música viva que corroborem para o estabelecimento de uma relação, com ênfase na filosofia por detrás das práticas.

No Capítulo III, trataremos de uma pesquisa bibliográfica acerca de práticas em sala-de-aula do modelo T(E)C(L)A e de ações efetivas do pensamento de Koellreutter – com ênfase nas atividades que o mesmo desenvolveu nos seminários em Petrópolis e no seu trabalho na UFBA.

Finalizando nosso estudo, realizaremos algumas considerações referentes à prática da educação musical no Brasil, seguindo-se as considerações finais.

CAPÍTULO I

KOELLREUTTER E SWANWICK: CONTEXTO DE VIDA E OBRA

1. Biografia de Hans-Joachim Koellreutter

Nascido em setembro de 1915, natural da cidade alemã de Friburgo em Brisgóvia: músico, flautista, compositor, maestro, crítico de arte, fundador do Movimento Música Viva brasileiro, professor e pensador do ensino de música no Brasil (EGG, 2004; BRITO, 2001). Estes adjetivos pertencem a trajetória de vida de Hans-Joachim Koellreutter, entusiasta da música dodecafônica e influente professor na vida de inúmeros artistas da música popular brasileira, como Tom Jobim, Moacir Santos e Tom Zé. (MCGOWAN; PESSANHA, 1998).

Nascido em dois de setembro de 1915, alemão da cidade de Freiburg, Hans-Joachim Koellreutter iniciou seus estudos de música aos 12 anos, com uma velha flauta vertical. Aos 16, apresentou-se pela primeira vez como regente. Suas primeiras obras foram publicadas dois anos depois, o que prenunciava que a vida de compositor começara bem antes. (Retirado de Um brasileiro chamado Koellreutter). Aos 20 anos, de 1935 a 1936, desenvolve seus estudos acadêmicos na Academia de música (Staatliche Akademische Hochschule für Musik), onde foi aluno de Kurt Thomas (composição e regência), G. Scheck (flauta), C.A. Martienssen (piano), G. Schuenemann e M. Seiffert (musicologia). Em 35, alinha-se com a militância antinazista e cria o "Círculo de Trabalho para a Nova Música" ("Arbeitskreis für Neue Musik"), grupo ativo nas ruas e que apresentava obras de vanguarda. Esta postura acaba por irritar a Câmara de Música do Reich ("Reichsmusikkammer"), a qual exige sua filiação ao Partido Nazista. Koellreutter recusa e é expulso da Academia. (FOLHA, 1999)

Em 1936, Koellreutter vai a Suíça aperfeiçoar-se com o flautista Marcel Moyse no Conservatório de Música de Genebra, onde acaba por concluir seus estudos. Ainda na Suíça, funda o "Cercle de Musique Contemporaine" (FOLHA, 1999; RAMOS, 2011) e participa de um grupo conhecido pela alcunha de Música Viva, sob a regência de Hermann Scherchen, esquerdista alemão de Neuchatel (EGG, 2004; FOLHA, 2001):

A expressão "Música Viva" foi cunhada por Hermann Scherchen, renomado regente alemão, que tinha como uma de suas preocupações a divulgação e compreensão da música contemporânea. Empenhado nessa tarefa criou um periódico e um movimento musical, que tinha por objetivo divulgar a Música Nova. Dentre os compositores interpretados por Scherchen estavam: Paul Hindemith, Alban Berg, Anton Webern e Arnold Schoenberg. (RAMOS, 2011, p.11)

Em meados da década de 30, a Europa vivia a iminência e apreensão que acabariam por culminar no início da Segunda Guerra Mundial. A intensa atividade de Koellreutter pela música moderna, sua militância antifascista e o seu envolvimento com uma mulher judia acabaria resultando em uma denúncia de seus próprios familiares sobre suas atividades à Gestapo (FOLHA, 2005). Esta, por sua vez, convocara-o para servir o exército. (BRASILEIROS, 2010) Descontente com os propósitos da guerra, parte para o Brasil, mediado pelo amparo de amizades construídas em muitas de suas viagens com o grupo de Scherchen. (FOLHA, 1999)

Em novembro de 37, Koellreutter desembarca no Rio de Janeiro e logo em 1938 começa a lecionar no Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Porém esta atividade não seria o suficiente para o completo sustento financeiro do autor e de sua família. Casado, passa a trabalhar na gravação de música em chapas de chumbo, serviço que o intoxicaria gravemente. Ainda em 39, é convidado para lecionar educação musical no Colégio Brasileiro de Almeida, vindo a lecionar para o menino Tom Jobim que cursava o ginásio. Paralelamente à atividade de docência em instituições e em aulas particulares, é convidado em 44, pelo maestro húngaro Szenkar, criador da Orquestra Sinfônica Brasileira, para ser o primeiro flautista e um dos fundadores daquela orquestra. (FOLHA, 1999, 2005)

A fama de antifascista de Koellreutter não foi suficiente para evitar sua prisão por três meses em 42, durante a ditadura Vargas, - sob acusação de espionagem e sob o regime de “internação política” na Emigração -, pela polícia em um Brasil recém ingresso na Segunda Guerra Mundial.

Além destas acusações, enfrenta a resistência estética de suas composições por parte de compositores alinhados com a chamada arte nacionalista e pura, em especial Camargo Guarnieri. (Brasileiros, 2010; FOLHA, 2005) Este fato apresenta-se consonante com o período histórico conhecido como um das fases do Modernismo musical no Brasil:

O Modernismo musical no Brasil foi tomando aos poucos um rumo mais nacionalista do que vanguardista, tendo sido amortecida sua inicial “força combativa” (TRAVASSOS, 2000, p. 24). Tanto que tal confronto entre os defensores de um conservadorismo e os defensores de tendências de maior ruptura com as formas mais tradicionais, como o dodecafonismo, só ocorreria mais tarde na década de 1940, com o movimento “Música Viva” e suas posteriores reações contrárias. (NEVES, 1981, p. 97-98)

O movimento Música Viva viria a ser fundado no Rio de Janeiro em 38, reunindo músicos e compositores como Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, Egydio de Castro e Silva, Brasília Itiberê, Luis Cosme, Otávio Bevilacqua, Aldo Parisot, Oriano de Almeida,

Cláudio Santoro, Edino Krieger, Guerra Peixe, Geni Marcondes, Eunice Katunda, entre outros. (FOLHA, 1999)

Uma das atividades propostas pelo grupo reunido em movimento era a publicação de um boletim mensal de atividades. Este boletim conseguiria manter-se com certa periodicidade até maio de 1941, através de onze publicações. O exemplar número um é apresentado em maio de 1940, contendo informações e um programa sobre o grupo. Sobre este:

(...) Pelo estilo deste texto, pode-se atribuí-lo a Koellreutter, apesar de o artigo não ser assinado. O texto considera a “obra musical como a mais elevada organização do pensamento e sentimento humanos”. Baseado nesta concepção de música, o texto indica a intenção de divulgar a música contemporânea, principalmente brasileira, e a música ainda pouco conhecida do passado. Ou seja, valorizar a música nova, ainda não ouvida, tenha sido composta recentemente ou não. (EGG, 2004, p. 42)

A análise da composição do considerado primeiro grupo do Movimento Música Viva demonstra uma mescla entre compositores considerados nacionalistas e compositores de vanguarda. O confronto entre expoentes dessas duas vertentes, aliados ao fato de pertencerem a um mesmo grupo com teoricamente a mesma missão de divulgação da “nova música”, acabaria por suscitar e enriquecer o debate acerca daquela que deveria ser considerada a “música nacional brasileira”.

Não sou contra o nacionalismo musical, acho-o um bem moral para o fortalecimento e o engrandecimento de nossas uniões espirituais, como povo de uma nação tão extensa. Porém, não devemos exagerar, indo ao extremo de só conceber arte no Brasil, quando ouvimos – no meio, em geral, de uma balbúrdia de sons, sem uma determinada lógica para cuja finalidade devíamos senti-la – um tema ou dois já tão explorados, dando com isto o suposto paladar nacional [...]. Pergunto eu pois: é isto por acaso música brasileira? Assim qualquer um poderá fazer música nacional... Há aí uma expressão nacional? Sentimos por acaso em seu desenvolvimento técnico uma brasilidade? (Santoro, 1941, p.5, apud EGG, 2004, p.47)

Além das discussões no plano estético-musical, o Movimento Música Viva invariavelmente passou a discutir também questões sobre alinhamento político. Em 1946, Cláudio Santoro, – um dos principais componentes do grupo Música Viva até então-, vai estudar na Europa. Sua participação no Congresso de Compositores Progressistas em Praga e a posterior publicação de um artigo seria o início da dissolução do Movimento Música Viva:

A unidade do grupo em torno do projeto de pesquisa estética e renovação do meio musical brasileiro entrou em crise quando um de seus principais integrantes sofreu uma mudança grande de opinião. A exposição da doutrina do realismo socialista no congresso e os debates em torno dela afetaram o pensamento de Santoro. Informando a outros integrantes por correspondência, e voltando logo depois para o

Brasil, Santoro iniciou a dissolução do núcleo principal do grupo, tornando-se um “dissidente” logo seguido por Guerra Peixe e Eunice Catunda. (EGG, 2004, p. 102)

Inclinado a ratificar sua posição de compromisso com a divulgação e pesquisa de música de vanguarda, Koellreutter continua, juntamente com seus alunos que continuaram acompanhando-o, a desenvolver atividades também no âmbito educacional. Este elemento é destacado por Ricely (2011):

(...) um outro ponto que devemos observar é com relação a questão da educação musical, onde era proposto o ensino não somente artístico, mas também ideológico, além de musical científico, baseado em estudos e pesquisas das leis acústicas. (RICELY, 2011, p. 16)

A elaboração dos “Cursos independentes de composição musical”, em 1944; a direção do Curso Internacional de Férias Pró-Arte de Teresópolis, em 1950; e sua influência, a partir de 1952, na fundação da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, consolidam alguns exemplos da presença de Koellreutter na história da educação musical brasileira.

2. Biografia de Keith Swanwick

Nascido em 1937, Keith Swanwick cresceu em uma pequena vila em Leicestershire, situado na zona leste da Inglaterra. Sua infância, portanto, sofreu influência das apreensões por todo o mundo em virtude da possibilidade do início de uma segunda guerra mundial, o que viria a acontecer.

No ano de 1993, o IJME, *International Journal of Music Education*, apresentou através da série “Personalities in World Music Education” uma breve biografia de Keith Swanwick. Redigida por George Odam, o artigo é uma das raras biografias que relatam os anos iniciais do jovem Swanwick:

Filho de pais não-conformistas, os quais a tradição da capela compunha o foco de suas vidas, Swanwick recorda-se que seus pais estavam envolvidos em música: sua mãe tocava piano e seu pai, violino. Ambos cantavam no quarteto coral da capela, assim como ele quando mais novo. Assim como sua mãe, ele primeiro cantou como alto e posteriormente mudou para tenor, mas não se recorda especificamente de aprender a ler a notação musical desde que isso já fazia parte de seu trabalho e de sua importância na música.¹ (ODAM, 1993, p. 40-46)

¹ A child of non-conformist parents for whom the chapel tradition formed the focus of their life, Swanwick remembers that his parents were both involved in music, his mother playing the piano and his father the violin.

Esta citação contempla a atividade musical da família Swanwick, ligada as intempéries promovidas pela já iniciada Segunda Guerra Mundial e a forte ligação familiar com a Igreja Batista. Seus pais não possuíam nenhum tipo de educação formal em música embora estivessem envolvidos com o canto coral e a prática não-profissional de instrumentos, como o piano e o violino.

Antes de completar dez anos de idade, Swanwick inicia um ensino formal de piano através de lições ministradas por um professor local. A atividade de instrumentista profissional de Swanwick não é amplamente conhecida tampouco referenciada tanto quanto sua influência dentro de seus trabalhos acadêmicos.

Estudou piano, órgão, composição, regência e trombone, concluindo sua graduação com distinção na Royal Academy of Music (OLIVEIRA, 2011). Paralelamente à sua atividade de docência iniciada em seguida, exerceu as atividades de organista em igrejas, de músico de orquestra e de regente de orquestras e coros.

A atividade de Keith Swanwick como docente e sua contribuição para o ensino musical através do desenvolvimento de teorias e métodos atestam o motivo pelo qual é reconhecido como um dos principais pensadores vivos dentro de seu âmbito.

Em 1971, concluiu seu P.H.D com o título “Music and the Education of the Emotions: A Study of Musical Cognition” em Musicologia, delineando as intenções do autor em compreender os processos cognitivos relacionados ao ensino de música.

No ano de 1979, o autor publica a obra “A Basis for Music Education”. Este trabalho contempla a experiência pessoal reflexiva de anos de atividades como docente e de pesquisa do autor, culminando em reflexões iniciais sobre uma teoria da música e desenvolvendo possibilidades acerca dos objetivos de um currículo musical.

Entre os anos de 1984 e 1998 foi editor do British Journal of Music Education, juntamente com John Paynter segundo ASSIS (2006). Neste período, publica outros dois livros: “Music, Mind And Education” (1988) e “Musical Knowledge” (1994). Estas publicações também contemplavam compilações do pensamento e de artigos feitos e desenvolvidos por Swanwick.

Em 1999, publica “Teaching Music Musically” (Ensinando Música Musicalmente, versão em português do Brasil). Este livro é o único publicado no Brasil em Português, no ano

They both sang in the four-part chapel choir, as he did from an early age. Like his mother he first sang alto and then moved to tenor but cannot remember specifically learning to read musical notation since it was just part of the job of taking part in music.

de 2003 e com tradução de Alda Oliveira. Este fator contribuiu para um estreitamento ainda maior entre as idéias de Swanwick, a comunidade de educação musical brasileira e os esforços na reflexão acerca da prática da educação musical.

Sobre sua produção acadêmica, convém destacar sua Teoria Espiral do Desenvolvimento, baseada na epistemologia genética de Jean Piaget. Proposta por Keith Swanwick e June Tillman (1986), segundo observações durante quatro anos de alunos de classes e etnias diferentes em Londres, estas práticas alinhavam-se à proposta das oficinas de música, enquanto prática que valorizam a criatividade na educação musical utilizando todo e qualquer material sonoro. A produção total para posterior análise foi de setecentas e quarenta e cinco composições desenvolvidas por quarenta e oito alunos. A partir do produto da manipulação deste material, sob um olhar de estágios de desenvolvimento baseados na idade das crianças, Keith Swanwick propõe um método através da análise deste processo de ensino aprendizagem.

O modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), denominado (T)EC(L)A no Brasil, propõe o desenvolvimento de atividades e conteúdos de forma integrada, sem considerar um conteúdo mais importante que o outro. As siglas correspondem a T (técnica), E (execução), C (composição), L (Literatura) e A (apreciação). O estudo de desenvolvimento e as aplicações deste método compõe uma das bases deste trabalho.

Devido ao seu renome com investigações e reflexões como o modelo (T)EC(L)A, Keith Swanwick é constantemente convidado por diferentes países para palestras, conferências e para ministrar cursos em renomadas universidades. Professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, já visitou o Brasil por mais de quinze vezes a convite de instituições interessadas em sua experiência e obra.

No ano de 2008, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 11.769 a qual, através da alteração da Lei nº 9.394/96, versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Este fator colaborou para uma ampla discussão político-pedagógica acerca dos rumos da educação musical. Sob este pano de fundo, a obra de Keith Swanwick colabora como referência e escopo teórico para o desenvolvimento de pesquisas, trabalhos acadêmicos e currículos.

CAPÍTULO II

O CONFRONTO ENTRE O PENSAMENTO-FILOSÓFICO DE KOELLREUTTER E O MODELO (T)EC(L)A, DE SWANWICK

Neste capítulo serão apresentados conceitos básicos comuns à prática musical, à luz do pensamento de currículo através de uma perspectiva crítica. Também procuraremos buscar indícios entre o modelo T(E)C(L)A e o Movimento Música viva que possam corroborar para o estabelecimento de uma relação, com ênfase na filosofia por detrás das práticas.

2.1 Conceituação de modelo-método

O objetivo que fundamenta esta necessidade de definição do conceito método reside na busca por compreender este objeto que é constantemente suscetível a mudanças consonantes às necessidades de adaptação – e mesmo criação – que vislumbrem uma tentativa de atender a novas demandas e desafios num movimento de constante contemporaneidade da educação.

Utilizamos a definição de método como “demanda” e, por consequência, esforço para atingir um fim, investigação, estudo (Lalande, 1999, p. 678). Em busca de uma expansão para esta definição, método também pode indicar escolha ou opção ao partir do pressuposto de que a proposta pedagógica é variável segundo as necessidades e os objetivos propostos para cada situação. Paulo Freire nos ensina que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2002, p. 68). Portanto, o julgamento da escolha pelo método não deve ser encarado como um julgamento moral, através de um juízo de gosto entre “melhor ou pior”, mas pela intermediação do crivo da sensibilidade e da contextualização daquilo que se deseja atingir.

Koellreutter enfatiza que “os cursos de música na Universidade, que têm por objetivo formar jovens para atividades profissionais, para as quais não há mercado de trabalho na vida nacional, são um desperdício, vãos e inúteis” (Koellreutter, 1997, p. 37). Swanwick (2002) complementa:

Desses princípios filosóficos decorrem importantes implicações curriculares, mas deve-se cuidar para não se enrijecerem os programas a ponto de esvaziar todo o frescor e o espírito de descoberta, *insigt* e espontaneidade, quesitos primordiais no encontro com os alunos. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 18, grifo dos autores) [...] a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança. (SWANWICK, 2003, p. 40)

À luz destes pensamentos, recorreremos à concepção de modelo como orientação filosófica por detrás da elaboração de qualquer método, por conseguinte à fuga de métodos e metodologias *pré-moldadas* ou desconexas da realidade. Esta opção alinha-se ao estudo da concepção por trás das ideias dos autores estudados neste trabalho.

2.2 Koellreutter Educador: pensamento-filosófico do Movimento Música Viva

2.2.1 O ensino musical visando a formação humana do indivíduo

A filosofia por detrás das idéias de Koellreutter alinham-se com um olhar para o ser humano. Koellreutter enfatiza o desejo de uma educação eficiente e sensível ao quê julgava ser realmente importante ensinar. Neste sentido, apresenta indícios sobre a importância da formação humana do indivíduo, em seu sentido mais amplo:

(...) para que esse seja preparado para o advento de uma nova organização social, onde o indivíduo, a personalidade, forma um coletivismo de ordem qualitativa. (Koellreutter, 1956, p.5)

Partindo desse pressuposto, Koellreutter enfatiza a importância de matérias que privilegiem o desenvolvimento do potencial criativo de cada um, a busca pelo desenvolvimento de sua personalidade, a busca investigativa constante pelo novo e o cultivo de um trabalho baseado no desenvolvimento em cada estudante da faculdade de ouvir e defender suas próprias idéias tanto quanto a de respeitar a dos outros.

Outro ponto enfatizado é acerca da relação permanente entre educação musical, sociedade e a interação entre tudo o quê nela esteja acontecendo. Koellreutter sugere que a educação musical deve estar envolvida com todo e qualquer problema, fato, visão, acontecimento, movimentação cultural, econômica ou social, etc. Deste modo, busca situar o aluno de modo a colaborar para sua percepção de como a música pode estar em paralelo e sob

um contato direto com o universo ao seu redor. Aos professores, possibilita uma constante reciclagem.

2.2.2 Questionamentos críticos sobre a música de seu tempo

A constante necessidade do questionamento do quê é realmente importante aprender, como aprender e o porquê de aprender orbitam também boa parte da base do pensamento de Koellreutter. Em diversos artigos, Koellreutter expõe uma visão pessoal, crítica, e por oras angustiada, acerca do ensino musical praticado nos conservatórios e escolas de música de sua época. Este não compreende a lógica de dominação de princípios característicos de uma época que considera ultrapassada e o conseqüente desprezo a tudo quê é novo e potencialmente capaz de instituir idéias e princípios contemporâneos de ensino e de percepção do fazer musical.

Koellreutter propõe uma definição de educação que maximize o conceito do processo educativo:

Educar é preparar a juventude para o mundo de amanhã. Educamos o jovem para o mundo que ele terá que viver. As condições desse mundo, naturalmente, não serão as de hoje, nem as de ontem. Elas resultarão do desenvolvimento econômico e social, pelo que passará a humanidade, e, principalmente, do grau de intensidade com que se processa, em nosso tempo, a mutação da consciência humana. (Koellreutter, 1956, p.3)

Ao partir de uma análise contextual do ensino praticado propriamente no Brasil da Era Vargas, Koellreutter novamente declara-se preocupado com a forma que o ensino musical era visto naquela época, assim como assinala uma visão do ensino de música como ferramenta social ativa, perpassando a idéia de música para entretenimento ou para fins não bem declarados:

A educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema no terreno da música. Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os pais e educadores ainda desconhecem o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico. (Koellreutter, 1997, p.109)

2.2.3 A rejeição ao método e aos sistemas univalentes e busca pela libertação curiosa e criativa

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os ‘Seminários’, mas sim o espírito de pesquisa e investigação, pois é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação. (Koellreutter, 1997, p.31)

Através de uma leitura crítica dos textos e declarações de Koellreutter, deparamo-nos com sua preocupação em exaltar uma nova forma de educação musical, contrária aos currículos fechados e métodos programados. Koellreutter sugere uma educação completamente participativa, única, com total ênfase na criatividade e com a incorporação da prática da improvisação como tônica. Além do uso da criatividade nas atividades de ensino musical, Koellreutter renunciava o uso da criatividade também no modo de cada educador ler, cada um a seu modo, o modo de trabalho que deveria ter com cada turma/aluno. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”, repetia sempre Koellreutter.

A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender às necessidades de seus alunos. (Brito, 2001, p.32)

Koellreutter enfatiza o fato de sua sugestão pela não-utilização e aversão aos métodos e sistemas *pré-programados* não implicar em um *vale-tudismo* nas práticas educacionais. Toda e qualquer atividade praticada deve ser amplamente pensada e planejada anteriormente tendo um foco claro de partida e um objetivo claro de chegada. Um dos grandes problemas de atividades que envolvam a improvisação é a falta de planejamento do que se pretende com a atividade:

O abandono do sistema e do método como meios pedagógicos, não significa, no entanto, de modo algum, recaída no irracional, no não-metódico. Significa apenas, rejeição do método e do sistema univalentes que ainda hoje dominam em nossas escolas, métodos que consistem, em sua maior parte, em processos didáticos, baseados num raciocínio dualista e dualisticamente limitado – que se expressa nos conceitos contrastantes do belo e feio, do dinâmico e estático, da melodia e do acorde, da harmonia e do contraponto, da consonância e dissonância, conceitos que constituem, ainda hoje, os pilares da estética e do ensino oficiais. (Koellreutter, 1956, p. 4)

4.4 Virtuoses-malabaristas e a visão unilateral no ensino de instrumentos

Outro ponto de observação de Koellreutter versa sobre a formação dos músicos, em uma fase de pós-musicalização. Transpondo para o contexto atual, alguns dos debates sobre currículo dos cursos de bacharelado em instrumentos é resultado da preocupação sobre contextualização de repertório e da formação musical do instrumentista sob diversas frentes.

Koellreutter declara uma preocupação sobre o fato da formação de instrumentistas sustentar-se sob uma visão unilateral, focada apenas em adquirir um grau de excelência na técnica de seu instrumento. Frente a isto, Koellreutter propõe uma visão interdisciplinar que entenda e visualize a ligação de todas as matérias musicais por um propósito único: o fazer música.

A formação puramente técnica, visando exclusivamente o malabarismo instrumental, a separação completa e virtual das matérias entre si, a indiferença dos professores de uma matéria para com a outra, a indiferença dos professores para com o problema educacional em geral, são sintomas deprimentes. (Koellreutter, 1956, p.3-4)

Eis, o que, de fato, significa o fim da especialização unilateral, da formação de virtuosos-malabaristas, artistas de horizontes limitados, alheios ao destino da humanidade e da civilização, inconscientes de sua responsabilidade e de sua missão como intelectuais. (Koellreutter, 1956, p.5)

2.3 Keith Swanwick e o Modelo (T)EC(L)A

O Modelo (T)EC(L)A é um equilibrado agrupamento de iniciais que sugerem atividades consideradas por Swanwick como fundamentais para a educação musical sob uma perspectiva integrada. Esta integração ocorreria através da junção destas habilidades constituindo o denominado pelo próprio autor de Parâmetros da Educação Musical. (FRANÇA. SWANWICK, 2002)

A estruturação destas siglas obedece a uma hierarquia com o objetivo de destacar as atividades diretamente ligadas à música, consideradas centrais e estabelecer atividades consideradas periféricas, focadas em apoiar o fazer musical. As atividades do primeiro grupo são *composition* (C, composição), *audition* (A, apreciação) e *performance* (P, execução). Aquelas consideradas de apoio e caracterizadas pela utilização de parênteses apresentam-se

sob as iniciais de *literature* (L, estudos sobre a literatura musical) e *Skill Acquisition* (S, aquisição de habilidades técnicas). (CARVALHO, 2010. WEICHSELBAUM, 2003; WEILAND, 2006. FRANÇA. SWANWICK, 2002) Sobre esta hierarquia, Gane (1996, p. 52) assinala:

Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar idéias como resultado. Uma apreciação bem sucedida depende dos insights adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens.

A defesa de uma filosofia sobre educação musical por detrás desse modelo é concernente ao que discutem WEICHSELBAUM e WEILAND (2008). Estes apresentam a proposta de envolvimento direto dos alunos como justificativa para a motivação de Swanwick enquanto sugere uma hierarquização das atividades. Descaracterizado como método, este modelo busca favorecer a experiência musical sob um ponto de vista plural em detrimento à busca por um conhecimento focado e “restrito na reprodução de habilidades técnicas e motoras, na aquisição de habilidades aurais e nos conhecimentos sobre música” (WEICHSELBAUM e WEILAND. 2008, p. 2).

Este modelo de educação musical difere do ensino focado exclusivamente no treinamento e produção de um novo instrumentista. Sob o ponto de vista da pluralidade enquanto produto da integração entre atividades, tange aquilo que diz Reimer (1996, p. 75): “há muito mais para se ganhar em termos de compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que a performance sozinha pode oferecer”. A partir deste pressuposto, FRANÇA e SWANWICK (2002) complementam:

Entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças. (FRANÇA e SWANWICK , 2002, p.4)

A análise das atividades descritas em siglas no Modelo (T)EC(L)A podem sofrer inúmeras interpretações. A fim de orientar estas atividades, Swanwick (1979) descreve *composição* como todas as formas de invenção musical; *literatura* como o conglomerado de

estudos, crítica musical e tudo aquilo relacionado a descrever e narrar o percurso histórico da música; *apreciação*, a partir do desenvolvimento de uma prática de audição visando ampliar o repertório de idéias e significados musicais sob uma ótica de via dupla, contraposta à idéia de apreciação como atividade passiva; *aquisição de habilidades* (S) abrangente a técnica de manipulação, a notacional (leitura e escrita) e a auditiva (percepção); e, *performance* como veículo de comunicação do pensamento musical (FRANÇA. SWANWICK, 2002, p. 15).

2.4 Confronto entre as idéias de Koellreutter e Swanwick

A história de vida e a obra de ambos os autores citados explicitam a abordagem de diversos temas em comum. Embora Koellreutter, em sua trajetória de vida, não tenha estabelecido um modelo configurado em iniciais tal como Swanwick, ou tampouco tenha alinhado-se claramente à uma determinada teoria de aprendizagem, este contribuiu para a discussão sobre o desenvolvimento das habilidades encontradas no modelo (T)EC(L)A.

Inicialmente, é importante delimitar que ambos os autores criticaram qualquer processo de aprendizado de música que não integre aquilo que chamam do fazer música através de música. Esta preocupação está presente no próprio título de um importante livro de autoria de Swanwick no ano de 2003, denominado *Ensinando Música Musicalmente*; além de constituir objeto de diversas declarações de Koellreutter, caracterizando-se como premissa básica no discurso de ambos. (WEILAND, WEICHSELBAUM, 2003; FOLHAMAIS!, 1999)

Sob o ponto de vista teórico, as ideias de ambos os autores apresentam convergências e divergências. Uma delas é no tocante a Koellreutter não sistematizar uma teoria do desenvolvimento musical assim como Swanwick (PARIZZI, 2009), fundamentando suas reflexões em outros vieses teóricos tais como “(...) a Fenomenologia, a Gestalt, os estudos sobre a física moderna, a teoria da relatividade e a física quântica” (BRITO, 2001). Já Swanwick desenvolve propriamente uma teoria de desenvolvimento musical, denominada Teoria Espiral do Desenvolvimento (SWANWICK e TILLMAN, 1986). Em 1991, Swanwick explica:

A questão principal foi: poderiam estas composições serem agrupadas e interpretadas por uma estrutura teórica coerente? Tornou-se possível relacionar isso ao meu modelo teórico anterior que define os elementos principais da experiência musical. Eu os denomino de *materiais, expressão, forma e valor*. (Swanwick, 1991 apud Carvalho, 2010, p. 27)

O questionamento acerca do que ensinar e como ensinar, enquanto reflexão sobre os objetivos da educação musical é um dos pontos que ambos os autores discutiram amplamente. Koellreutter declara o desejo de: “O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical (H.-J. Koellreutter, 1998, p. 39-45); no que complementa Swanwick dentre os princípios que culminaram na elaboração do Modelo (T)EC(L)A. A partir dele, seguiremos análise.

A atividade composicional (letra c do Modelo de Swanwick) apresenta-se como consenso entre ambos os autores. Koellreutter enfatiza esta convergência ao sublinhar que “entende que, por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados” (Koellreutter, apud BRITO, 2001, p. 45).

A inter-relação entre a concepção do contexto histórico-musical e a prática do fazer musical tanto merecem uma devida atenção para Swanwick, pois ao conferir uma letra (l) para este tema, este acreditava que “os Estudos da literatura musical permearão todas as atividades apoiando as atividades de execução e apreciação trazendo uma perspectiva histórica, considerando aspectos estilísticos, do compositor, entre outros elementos” (SWANWICK, 1979, apud WEILAND e WEICHSELBAUM, 2008, p. 2). Esta afirmação relaciona-se a um ensino que envolva o aluno de forma a possibilitar seu envolvimento e de sua interpretação de obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade, conferindo a importância que Koellreutter estabelece ao assinalar o tipo de ensino pré-figurativo² (BRITO, 2001).

Ao falar de apreciação (letra A, do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick), Koellreutter discute o que confere valor a uma obra de arte ao passo que explicita que esta compreensão se deverá a profunda sensibilidade artística e musical do ouvinte. (H.-J. Koellreutter, 1997, p. 69) Isto se corrobora com as palavras de Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002) sobre apreciação ativa ao citar MCADAMS: “A apreciação [...] é e deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte” (McAdams 1984, p. 319, apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

O ponto *specially studies* abrange o desenvolvimento de diferentes tipos de técnicas instrumentais. Dentre elas, a especialização do músico instrumentista focado somente em agregar conhecimentos técnicos de forma dissociada a uma visão holística de aprendizado

² Para Koellreutter, um método pré-figurativo de ensino propõe-se a orientar, guiar o aluno sem obrigá-lo a sujeitar-se à tradição. Valendo-se do diálogo e de estudos concernentes aquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que existe.

fora profundamente discutida pelos autores. Koellreutter considerava deprimentes “(...) a formação puramente técnica, visando exclusivamente o malabarismo instrumental, a separação completa e virtual das matérias entre si” (Koellreutter, 1956, p.3-4), ao passo que Swanwick posicionava-se sobre “(...) o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 15), de forma que “A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 10).

O fato da habilidade de performance musical mostrar-se graficamente como última letra dentro do modelo (T)EC(L)A não implica nada além de uma preocupação em demonstrar como estas atividades correlacionam-se em busca de uma proposta harmoniosa no fazer musical. Swanwick propõe atividades de performance que envolvam “(...) as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 10). Apesar de citar em diversos artigos esta palavra, performance, de atentar para cuidados em sua execução tendo em vista a proposta de mensagem que deseja-se transmitir, Koellreutter não correlaciona esta palavra à necessariamente uma habilidade. Por sua vez, indica cuidados na prática do executante em busca de transparecer as nuances pretendidas do fazer criativo. (BRITO, 2001).

CAPÍTULO III

DO MOVIMENTO DAS IDEIAS: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

3.1 Experiências práticas propostas por Swanwick segundo o (T)EC(L)A

O artigo Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo (T)EC(L)A de Swanwick, de Renate Weiland e Anete Susana Weichselbaum, relaciona algumas propostas de atividades através do Modelo (T)EC(L)A sob o ponto de vista de trabalho das atividades consideradas elementares, como composição (C), apreciação (A) e performance (P).

Em uma fase de início de musicalização, alguns educadores transparecem uma preocupação pedagógica de limitar o material utilizado em tarefas de composição, de modo a não assustar o aluno não familiarizado com esta atividade. (SWANWICK, 1994; KASCHUB, 1997) As tarefas propostas no artigo consistem em atividades para aulas coletivas, que incitem o aluno a improvisar em solo baseado em um tipo de acordo feito previamente. Este acordo abrangerá o tipo de material usado e outros acordos que propiciem uma abordagem relacionada ao objetivo da atividade e ao nível de familiaridade dos alunos com o tema.

A proposta relacionada à apreciação consiste em uma escuta consciente e ativa da obra Suíte nº 1 Peer Gyn – Amanhecer, de Grieg com o incentivo a seguir-se um trabalho de pequenas improvisações coordenadas a partir da utilização de notas da escala pentatônica. Este trabalho poderá estimular o aluno a pensar na ideia de discurso musical por intermédio da transformação de notas em melodias próprias (WEILAND e WEICHSELBAUM, 2008)

Outro artigo que discute utilizações práticas do Modelo (T)EC(L)A é o “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática” de Cecília Cavalieri França e Keith Swanwick (2002). As atividades ocorreram com alunos entre 10 e 13 anos durante o tempo de estudo do objeto daquele artigo. As atividades propostas foram as de apreciação auditiva e de performance, as quais sempre convergiam para atividades de composição e possuíam objetivos caracteristicamente diversos.

A primeira atividade narrada denominava-se “Projeto Variações”. A partir da performance de uma composição simples de duas crianças, o restante da turma dividia-se em pares, compunha variações sobre a obra e discutia sobre as mesmas. Depois disto, o tema e

algumas das variações da obra *Variações Enigma* de Elgar seria ouvida em sala com a proposta de atentar para as diversas nuances da peça. Relacionando a escuta com o trabalho previamente desenvolvido, os alunos deveriam repensar as variações procurando agregá-las em uma nova composição. Por fim, segue-se a performance completa da peça executada inicialmente e das variações originadas dela.

A segunda atividade, denominada Projeto Villa-Lobos, propunha-se a realizar uma apreciação do Primeiro Movimento do Quarteto nº 5 de Villa-Lobos, seguida de uma discussão sobre aspectos históricos do compositor e da obra, de uma atividade de improvisação baseada em ostinato e do desenvolvimento na aula seguinte de uma composição com as principais idéias discutidas. Esta obra fora escolhida por apresentar diferentes níveis de expressividade, permitir focalizar diferentes elementos e relacioná-los com a importância destes na caracterização do caráter das seções tanto quanto para conectar uma parte a outra; dentre outros pontos escolhidos para esta proposta.

A terceira e última atividade, Projeto Minimalismo, propiciava aos alunos uma primeira audição de uma obra considerada minimalista. Esta audição, aliada ao espanto proporcionado pelo conhecimento desta nova linguagem, gerou curiosidade nos alunos. A partir desta curiosidade, o conteúdo informativo sobre o estilo fora explicitado e a atividade encaminhada para uma proposta de performance de trechos didaticamente selecionados, em busca de uma execução que absorvesse trejeitos da nova linguagem apresentada. Após a percepção de maturação da compreensão dos alunos sobre a nova linguagem, seguiam-se atividades com o cunho de incentivar a composição e performance dentro desta nova linguagem.

3.2 Experiências práticas de Koellreutter

O livro “Koellreutter Educador” – O humano como objetivo da Educação Musical (2001), escrito por Teca Alencar de Brito apresenta importante registro dos pensamentos filosóficos de Koellreutter, de suas idéias sobre uma extensa gama de assuntos tanto quanto o registro de atividades criadas e realizadas por Koellreutter com base em uma síntese de seu modelo pedagógico. Especificamente sobre atividades lúdicas com crianças, assinalou:

“O professor não deve ensinar nada e, sim, fornecer objetos e instrumentos que soem para que as crianças os conquistem. Deve propiciar oportunidades para a investigação e a pesquisa experimental da voz e, simultaneamente, dos instrumentos.” (Koellreutter apud BRITO, 2001, p. 97)

3.2.1 Arte-Jogo

A atividade arte-jogo foi idealizada para ocorrer em junho de 1999 de forma a integrar o público que ali assistiria a uma apresentação musical. A autora explicita sua solicitação inicial à Koellreutter por um de seus já conhecidos jogos de improvisação. Entusiasmado com a proposta, este preferiu criar um jogo próprio para a ocasião, buscando explorar os sons característicos da paisagem sonora daquela que viria a ser o tema da atividade: uma feira e sua área caracteristicamente popular.

A partir de um esboço da idéia original, Koellreutter a amplia para um projeto tanto pedagógico quanto artístico, em uma proposta de integrar música e teatro em razão daquilo que Brito (2001) chamaria de vivência cênico-musical com base em situações cotidianas.

O trabalho consistiu em um planejamento mínimo da improvisação com vistas a transportar os participantes para uma outra atmosfera em que fazem parte ativamente da feira. Para isto, ficou dividido que seriam cantados pregões, aconteceriam discussões, agitação política, presença policial, além de diversos outros ruídos entrelaçados com silêncios e tensões. A fim de evitar o vale-tudismo e promover um maior envolvimento do público na atividade, um grupo foi selecionado e ensaiou sob a orientação estética de Koellreutter.

A atividade proporcionou ao grupo diversas descobertas que transformaram sua escuta e percepção. Dentre elas, a autora cita a lembrança da vivência dos pregões; a escuta do silêncio e sua capacidade de gerar tensão frente ao ruído; a necessidade de equalizar o volume dos ruídos em prol de uma atividade com uma proposta delineada, além de outros conhecimentos provindos do exercício de relacionamento.

3.2.2 Modelos de Improvisação

“Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Não se pode fazer qualquer coisa, pois isso é nada mais do que vale-tudismo.” (Koellreutter, apud BRITO, 2001, p. 61).

Um dos objetivos dos modelos de improvisação era estimular o grupo a refletir e construir seu conhecimento em música (BRITO, 2001). A ideia de Koellreutter partia do princípio de buscar sutilezas na abordagem do conhecimento e da experiencição musical. Neste sentido, o ato de improvisar instiga o participante a refletir sobre o conceito de música e

as dimensões que abrange. Para Koellreutter, esta é uma atividade potencial para discutir o que é música.

Os modelos de improvisação apresentados não indicam uma faixa etária específica, tampouco um só caminho a seguir. Na verdade, Koellreutter propõe os modelos como ponto de partida para uma proposta musical que contemple uma ampliação de conceitos de música assim como a reflexão sobre assuntos diversos. A fim de contemplar estes dois pontos, Koellreutter defende o planejamento das atividades segundo alguns pontos a fim de otimizar a experiência destas.

A aplicação dos modelos deve ser precedida de alguns exercícios preliminares. Estes exercícios objetivam promover a consciência da paisagem sonora ao seu redor, suas utilizações em busca de observar o espectro sonoro em suas nuances. A descoberta de aplicações para o ruído e as reflexões em torno do que é barulho são exemplos de frutos desta reflexão.

Os modelos narrados como exercícios de improvisação “O palhaço”, “Projeto Papel” e “A Via Dutra enfeitada” foram escolhidos para ilustrar o viés prático da atividade. O primeiro é uma atividade proposta para ampliar a vivência do tempo na música. Através da associação entre três grupos de personagens com diferentes níveis de propostas métricas, este jogo utiliza-se de instrumentos musicais percussivos para provocar diferentes níveis de concentração entre os participantes e incentivá-los a propor variações ao modelo.

O segundo propõe-se a utilizar o material papel, dos mais diversos tipos, como elemento do fazer musical. A ideia é estabelecer diferentes técnicas de manuseio do papel de forma a valorizar o gesto do executante; conhecer os diferentes tipos de material fonográfico que podem ser produzidos e associados às mais diversas propostas; além de redimensionar a relação entre matéria prima e material sonoro produzido.

O terceiro jogo é um estímulo à reflexão sobre o que é grafia musical e uma análise sobre sua produção. A partir da conscientização associativa entre o visual e o transposto em parâmetros gráficos da escrita musical, a exploração das variedades timbrísticas dos instrumentos escolhidos e outros pontos, esta atividade utiliza-se do conceito de *mot* como forma de discurso entre os participantes valendo-se do descompromisso deste com regularidade dentro de um âmbito não-métrico. A transposição gráfica desta atividade para o papel é realizada procurando discriminar os diferentes ruídos produzidos através de desenhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destes dois autores, Hans Joachim Koellreutter e Keith Swanwick, é amplamente cultuado e debatido no meio acadêmico. Os motivos que alçaram ambos a pensadores da educação musical não poderiam ter passado despercebidos, tamanha a sensibilidade e dedicação que convergiram para seus estudos. Por este motivo, a intenção em confrontá-los revelou-se com uma dimensão bem além da esperada.

A partir da análise bibliográfica dos autores sob o prisma de refletir sobre suas motivações filosóficas; a consciência da profundidade do tema enquanto processo de aprendizagem e seus ideais de música enquanto ferramenta para a formação do ser humano, entendemos que as idéias de Koellreutter e Swanwick complementam-se harmonicamente. Apesar de vivências e trajetórias de vida completamente distintas, suas preocupações acerca do ensino da música e seus rumos estabelecem um parâmetro de coerência entre ambos.

A opção pelo uso da pesquisa bibliográfica justificou-se pelo descobrimento de obras, trabalhos acadêmicos, entrevistas e outros materiais de difícil acesso que tratam daquelas questões que, por terem me instigado, incentivaram por consequência o objetivo desta pesquisa. Estas obras descobertas deveriam ter maior presença no currículo de futuros docentes como eu, os quais constantemente estarão refletindo sobre os rumos de suas práticas pedagógicas diárias.

A delimitação da terminologia revelou-se um desafio. Inicialmente, a definição de método não foi tarefa das mais fáceis embora fora embasada de forma satisfatória pelas concepções de LALANDE (1999) e FREIRE (2002) durante a pesquisa. A diferença entre Método e Modelo demonstrou-se tênue sob o ponto de vista semântico embora as concepções filosóficas que embasariam os discursos e os trabalhos pedagógicos de Koellreutter e Swanwick não suscitaram dúvidas. Outra dúvida consistente fora a opção por utilizar a tradução Modelo (T)EC(L)A ao invés do original, Modelo (C)L(A)S(P). Sobre esta, entendemos que adotar a tradução não traria dúvidas consistentes na compreensão de cada letra no momento de análise e apresentação de conceitos.

O autor Koellreutter, embora muito conhecido pela sua participação e fundação do Movimento Música Viva, não constituiu larga bibliografia pessoal sobre suas ideias e reflexões. Tornou-se necessário desvencilha-lo deste rótulo de Música Viva a fim de conhecer seus trabalhos pouco explorados na área da pedagogia musical. Estes trabalhos, em sua

maioria, apresentam seus registros em cartas, entrevistas e em diversos artigos compilados posteriormente por seus ex-alunos, orientados e admiradores de seus princípios. Este problema não foi verificado nos trabalhos de Swanwick, ainda hoje largamente difundidos e publicados.

A necessidade em confrontar o Modelo (T)EC(L)A, especificamente no tocante a examinar cada letra e verificar as convergências e divergências na obra de ambos os autores, revelou-se parâmetro suficiente para encontrar paralelos entre eles. Desta forma, embora Koellreutter não tenha sistematizado um Modelo assim como o fez Swanwick, ambos buscavam o fazer musical através de música e de estratégias que valorizassem o ser-humano em busca de uma aula interdisciplinar em sua essência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Thiago. *Proposta de educação musical através do canto coral fundamentada em Keith Swanwick*. 2006. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística/Música) Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

BRITO, Teca A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CARVALHO, Maria Salete de. Análise do método der cello-bär de heike wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, PPGM-UNIRIO, Vol. 10, nº 2 (2009).

EGG, André Acastro. *O debate no campo do nacionalismo musical no Brasil dos anos 1940 e 1950: o compositor Guerra-Peixe*. Dissertação de Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2004.

FOLHAMAIS! *A Revolução de Koellreutter*. 1999.

FRANÇA, Cecília C. e SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v.13, n.21, p.6-41, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

KASCHUB, M. Exercising the Musical Imagination. *Music Educators Journal*, MENC – USA, v. 84, n. 3, p. 26 – 32, nov. 1997.

KATER Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter. Movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa/Atravez, 2001.

KOELLREUTTER, H.J. Considerações em torno do problema educacional da música. *Revista Intercâmbio*, Suplemento Musical, Nº 1. Janeiro/Março, 1956.

_____. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: Kater, Carlos (Org.) *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, nº 6, 1997.

OLIVEIRA, Keyla Rosa de. *Panorama da educação musical: práticas metodológicas em duas escolas de música de Goiânia - GO*. Universidade Federal de Goiás, 2011.

RAMOS, Ricely de Araujo. *Música Viva e a Nova Fase da Modernidade Musical Brasileira*. Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

SWANWICK, Keith. and TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's compositions. *British Journal of Music Education*. v. 3, n. 3, p. 305-39, 1986.

SWANWICK, Keith. *Criatividade e Educação Musical*. Palestra proferida no “IX seminário Internacional de Música”. UFBA. Salvador, 1991.

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

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

ODAM, George. Personalities in World Music Education No. 16 - Keith **Swanwick**. *International Journal of Music Education*, May 1993; vol. os-21, 1: pp. 40-46.

PARIZZI, M. B. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: Um estudo a partir do canto espontâneo*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde), 2009. Belo Horizonte, Faculdade de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais.

WEILAND, Renate L. WEICHSELBAUM, Anete. Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo (T)EC(L)A de Swanwick. XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008.

WEICHSELBAUM, Anete. *Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

WEILAND, Renate L. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. Curitiba, 2006, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.