

DEBORAH FERNANDES NILSON

**GÊNEROS BRASILEIROS A QUATRO MÃOS PARA O
INICIANTE DE PIANO:**

**Um estudo de aspectos motivacionais, técnicos e estilísticos
em oito peças de Ricardo Nakamura**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Música da Universidade
Federal de Minas Gerais como
requisito parcial à obtenção de grau de
Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília
Cavaliéri França

**Belo Horizonte
Escola de Música da UFMG
2005**

*Ao meu marido
Ricardo, responsável pela
essência deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Maria Cecília Cavaliéri França, por todo o envolvimento com este trabalho e pela orientação pertinente, carinhosa e incentivadora em todos os momentos.

Ao meu marido Ricardo Nakamura, pela composição das obras que deram sentido a este trabalho e pelo apoio e amor incondicionais.

À Maria Betânia Parizzi, pela atenção e colaboração sempre especiais que permitiram a realização desta pesquisa no Núcleo Villa-Lobos.

À Carla Reis, pela supervisão das atividades e organização das gravações e entrevistas.

Aos professores João Paulo, Carla, Alice, Lívia, Carolina, Mirna, Milene e Bárbara por toda a disponibilidade, interesse e engajamento na preparação dos alunos.

Aos alunos do Núcleo Villa-Lobos, pela participação e contribuição que engrandeceram este trabalho.

Aos meus alunos de Brasília, pela participação, prestatividade e por me proporcionarem um constante aprendizado.

À Salomea Gandelman, Patrícia Santiago e Fausto Borém, pela disponibilidade e gentileza com que aceitaram compor a banca examinadora.

À Débora Baião, pela colaboração, amizade e palavras de apoio.

À Raquel Nunes da Cunha e Géron Janczura, pela orientação e discussões na área de Psicologia.

Ao meu irmão Eduardo, pela tradução e pelo carinho.

À Maria Isabel Montandon, Alexandre Dias, Antoinette Espagno e Fernanda Rocha, pela disponibilização de material bibliográfico.

À Zuleika Rosa Guedes, Cristina Capparelli Gerling e Olinda Alessandrini, pela colaboração no levantamento de repertório a quatro mãos.

Ao professor Maurício Veloso, pela dedicação e amizade durante todo o curso.

À professora Elza Kazuko Gushikem, pela amizade e pelos ensinamentos em toda a minha formação musical.

À tia Liana, vovó Lelé (*in memoriam*), tia Binoca e Ana Cristina, pela hospitalidade e carinho.

À minha mãe e meu pai, pela compreensão e por terem me dado o suporte para trilhar o caminho que escolhi.

À Domingas, Daniela, Eduardo e Tainá, pelo apoio e carinho.

À querida tia Iolanda (*in memoriam*), responsável pelo meu ingresso no mundo musical.

À Edilene, pela prestatividade nas informações e encaminhamentos acadêmicos.

À Kátia, pela colaboração prestada na Biblioteca da Escola de Música da UFMG.

Aos familiares, amigos e funcionários que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

A Deus, por me conceder o privilégio de fazer aquilo que gosto.

SUMÁRIO

RESUMO	09	
ABSTRACT	10	
INTRODUÇÃO	11	
CAPÍTULO I – O ENSINO DE PIANO PARA O INICIANTE:		
PRESSUPOSTOS IMPORTANTES	13	
1.1. O nível elementar	14	
1.2. O modelo C(L)A(S)P	16	
1.2.1. Composição	16	
1.2.2. Estudos de Literatura	17	
1.2.3. Apreciação	18	
1.2.4. Técnica	20	
1.2.5. Performance	21	
1.3. Imitação	23	
1.3.1. O ensino por imitação	23	
1.3.2. Implicações do conceito de Zona de “Desenvolvimento Proximal” para o ensino por imitação	26	
1.4. Quatro mãos.....	28	
1.4.1. A importância do repertório a quatro mãos para o iniciante	28	
1.4.2. Considerações sobre o levantamento de repertório a quatro mãos brasileiro	30	
1.5. O papel da motivação no desenvolvimento.....	34	
CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTILÍSTICOS		38
2.1. Choro	41	
2.1.1. Contexto histórico	41	
2.1.2. Influências: polca e lundu.....	42	
2.1.3. O termo choro	43	

2.1.4. Os pioneiros	45
2.1.5. Características musicais	46
2.2. Samba	52
2.2.1. Contexto histórico	52
2.2.2. O termo samba	53
2.2.3. Influências: lundu e maxixe	55
2.2.4. A polêmica de <i>Pelo Telefone</i>	56
2.2.5. Samba Tradicional	57
2.2.6. Samba Carioca: a turma do Estácio	60
2.2.7. Formas particulares de samba	61
2.2.8. Características musicais	64
2.3. Baião	69
2.3.1. Contexto histórico	69
2.3.2. O termo baião	70
2.3.3. O lançamento	71
2.3.4. Características musicais	73
2.3.5. Período de ostracismo	78
2.4. Bossa Nova	80
2.4.1. Contexto histórico	80
2.4.2. O termo bossa nova	81
2.4.5. O movimento	83
2.4.6. Características musicais	84
2.4.7. A crise	90
CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS PEÇAS	91
3.1. O menino toca choro	92
3.2. A menina também	95
3.3. Ti-Dum-Dê	98
3.4. Bossa pra não chorar	102
3.5. Rondó em Caruaru	104
3.6. Baião do Bode	107
3.7. Sambinha do Sapo	111
3.8. Samba da Despedida	113

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E RESULTADOS.....	117
1ª PARTE – METODOLOGIA	118
4.1. Objeto de estudo	118
4.2. Delineamento da pesquisa	119
4.3. Problema	119
4.4. Técnica de coleta de dados	120
4.5. Amostra	120
4.5.1. A escola e os professores	120
4.5.2. Os alunos	121
4.6. Estudo Piloto	121
4.7. Apreciação	122
4.8. Estudo Principal	123
4.8.1. Distribuição das peças	123
4.8.2. Coleta de dados	124
4.9. Análise de dados	124
2ª PARTE - RESULTADOS	125
4.10. Entrevistas	125
4.10.1. Aspectos técnico-musicais e processo de aprendizagem	126
4.10.2. Motivação.....	136
4.10.3.O tocar a quatro mãos.....	139
4.10.4. Apreciação musical	141
4.11.Gravações	145
O menino toca choro	146
A menina também	146
Ti-Dum-Dê	147
Bossa pra não chorar	148
Rondó em Caruaru	149
Baião do Bode	149
Sambinha do Sapo	150
Samba da Despedida	150

CONCLUSÕES.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
REFERÊNCIAS MUSICOGRÁFICAS	162
ANEXOS	163
Anexo 1 - Levantamento de repertório brasileiro a quatro mãos	164
Anexo 2 - Roteiro de entrevista semi-estruturada/ alunos	175
Anexo 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada/ professores	176
Anexo 4 - CD com gravações dos alunos	

RESUMO

O presente estudo investiga a aplicabilidade de oito peças inéditas para piano a quatro mãos, escritas nos seguintes gêneros: choro, samba, baião e bossa nova. Os preceitos do modelo C(L)A(S)P nortearam a pesquisa, que contemplou as modalidades de comportamento musical propostas por Keith Swanwick (1979), com exceção da composição, que fugia ao escopo deste estudo. Os resultados obtidos atestam o valor didático, estético e estilístico do material, discutem a validade do ensino por imitação e ouvido, as vantagens do tocar a quatro mãos e a acessibilidade das peças. Além disso, os resultados confirmam o valor dos gêneros brasileiros, a importância da apreciação, do conhecimento estilístico e o papel da motivação no processo de aprendizagem.

A partir destes resultados acreditamos estar colaborando não só para o refinamento deste repertório específico, mas para a ampliação do universo musical de alunos e professores. Além disso, a partir da constatação da carência de material com uma proposta musicalmente rica e interessante que aproxime a criança da música brasileira, esperamos que este estudo possa influenciar profissionais, compositores e educadores na criação e seleção de repertório dessa natureza para iniciação ao instrumento.

ABSTRACT

This study investigates the applicability of an unreleased repertoire for four-hand piano composed according to four Brazilian music genres: choro, samba, baião and bossa nova. This applicability was observed based on the motivation, the validity of the four hands practice and the teaching and learning processes. This research had been guided by the C(L)A(S)P model and has contemplated the modalities of musical behaviour proposed by Swanwick (1979), except for composition, which was not the focus of the study. Results confirm the didactic, esthetic and stylistic value of the material, as well as the validity of teaching by imitation and by ear, the advantages of playing four hands, the accessibility of the pieces, the value of Brazilian musical styles, the importance of stylistic appreciation and knowledge and the role of motivation in the learning process.

We aim at collaborating not only for the refinement of this specific repertoire, but also for expanding the musical universe of both students and teachers. Besides, from the finding that there is a lack musically rich and interesting materials that can approximate children to Brazilian music, we hope that this study may encourage professionals, composers and educators in creation and selection a repertoire of this nature for early instrumental teaching.

INTRODUÇÃO

A experiência com alunos iniciantes tem mostrado que a iniciação musical constitui um período crítico no qual devem ser construídos os pilares de sua formação musical. O direcionamento dado ao aluno nos primeiros anos é determinante para seu desenvolvimento musical, o que torna ainda maior a responsabilidade do professor nessa fase. Como corresponder às expectativas do aluno em fazer música de uma maneira plena? O que trabalhar nas primeiras aulas e que repertório adotar?

Um importante pressuposto da educação musical contemporânea aponta para a necessidade de se promover um fazer musical ativo, rico e significativo através de um repertório tecnicamente acessível para fomentar o desenvolvimento musical do aluno. Observamos tendência atual do repertório de cunho didático para iniciação ao piano em trazer acompanhamentos elaborados escritos para o professor - ou ainda *playbacks* – para dar suporte rítmico, harmônico e estilístico ao aluno. A maioria dos materiais disponíveis são estrangeiros ou em linguagem que segue a tradição da música européia. Essa constatação nos encorajou a investir na pesquisa de um repertório escrito em gêneros brasileiros para iniciação ao piano, que propicie o conhecimento e, por conseguinte, a valorização do nosso “vocabulário” musical.

Tomando tais premissas como ponto de partida, o presente estudo procurou investigar a aplicação de um repertório de natureza didática, escrito pelo compositor Ricardo Nakamura, em gêneros brasileiros - choro, samba, baião e bossa nova - para a iniciação ao piano a quatro mãos.

O Capítulo I aborda questões da iniciação musical delimitadas pelo modelo C(L)A(S)P: a composição (C), os estudos de literatura (L), a apreciação musical (A), a questão da técnica (S) e a performance (P). Além disso, este capítulo aborda alguns aspectos da aprendizagem como o processo de ensino por imitação e ouvido e o papel da motivação no desenvolvimento musical. Por fim, discutiremos sobre a importância de tocar a quatro mãos e tecemos algumas

considerações com base no levantamento de repertório brasileiro a quatro mãos.

O Capítulo II enfoca quatro gêneros brasileiros - choro, samba, baião e bossa nova - pouco explorados no repertório e no ensino pianístico. Aspectos históricos e estilísticos de cada um destes gêneros são apresentados com base em uma ampla pesquisa bibliográfica.

O Capítulo III traz a análise do repertório que foi objeto desta investigação composto pelo músico e professor Ricardo Nakamura, residente em Brasília. Tal análise baseou-se em aspectos musicais, pianísticos e estilísticos das peças, cuidadosamente elaborados para permitir uma experimentação prática bastante abrangente.

No Capítulo IV é apresentada a metodologia da pesquisa empírica do estudo, contemplando informações acerca dos alunos e professores envolvidos, do material principal e de apoio e dos instrumentos de coleta e análise de dados. Em seguida são apresentados os resultados das entrevistas e gravações, analisados segundo os referenciais teóricos do primeiro capítulo.

Por fim, são apresentadas as conclusões e recomendações para estudos futuros a partir das informações levantadas na pesquisa empreendida. Como anexos são apresentados: um levantamento de repertório brasileiro a quatro mãos; os roteiros das entrevistas realizadas com professores e alunos, e um CD com as gravações das quais estes participaram.

Esperamos, com este estudo, não apenas levantar dados para refinar este repertório específico, mas também contribuir para ampliar o universo musical de alunos e professores, promovendo a prática da música brasileira.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE PIANO PARA O INICIANTE:

PRESSUPOSTOS IMPORTANTES

CAPÍTULO I

O ENSINO DE PIANO PARA O INICIANTE: PRESSUPOSTOS IMPORTANTES

1.1. O nível elementar

A delimitação de níveis para avaliar o grau de desenvolvimento do aluno de música é assunto controverso que tem sido abordado por vários autores. Em relação ao estudo de piano, USZLER (1991, p. 214-215 e p. 227) considera que os primeiros dois anos de estudo compreendem o período em que a criança irá desenvolver noções básicas de leitura - como ler à primeira vista um repertório simples contendo conceitos estudados nos métodos - e desenvolver habilidades técnicas preliminares, como postura correta do corpo, da posição dos braços, mãos e dedos. Além disso, a autora acrescenta que neste período o aluno deve ter desenvolvido habilidades funcionais básicas como improvisar e harmonizar melodias simples e ter manipulado recursos expressivos elementares como dinâmica *forte* e *piano*, *crescendos*, *decrescendos* e *rallentando*. Contudo, a autora faz a ressalva de que tais marcos não devem ser adotados com rigidez, devendo servir apenas como uma referência para o professor.

Por outro lado, para BASTIEN (apud HOLLERBACH, 2003, p. 45-46) o nível elementar abrange os três primeiros anos de estudo, em que também devem ser alcançados objetivos bem definidos. No primeiro ano, por exemplo, deve-se adquirir: posição arcada da mão, postura correta, “braços soltos e grandes movimentos de músculos; toque *legato* e toque *staccato*; equilíbrio entre a melodia e acompanhamento; movimento de pulso para frasear e terças em *legato*”. Somente no segundo ano é introduzida a noção de fraseado e dinâmica e apenas no terceiro ano o aluno começa a usar o pedal, o que parece-nos equivocado, já que tais noções podem ser introduzidas desde o início do ensino de piano. Além disso, essa delimitação rígida subentende que

“os alunos tenham comportamentos e atitudes padronizados, tanto no domínio motor quanto no domínio cognitivo” (HOLLERBACH, 2003, p. 45-46).

Ao invés de delimitar o nível elementar com base em anos de estudo, GANDELMAN (1997, p. 29) adota como referência o livro *Mikrokosmos* v. I - de Béla Bartók - e subdivide este nível em outros três subníveis. No entanto, a autora ressalta, assim como Uszler, o “alto grau de subjetividade” desse tipo de avaliação, uma vez que há muitas variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às particularidades de cada aluno. Tal ponto de vista é compartilhado por REIS (apud HOLLERBACH, 2003, p. 47): “Considerando as diferenças e variações individuais, a jornada pedagógica ocorrerá em ritmo e forma diversos para cada aluno, dotado de capacidade e tendências próprias.” Sendo assim, o professor deve atender a cada aluno de maneira individualizada, conforme os “talentos e dificuldades específicas” de cada um (ibidem).

Dessa maneira, consideramos que nenhum marco pode ser adotado com rigidez para a delimitação do nível elementar. Apesar de que a amostragem desta pesquisa contempla alunos de sete a dez anos cuja média de estudo do instrumento é de dois anos e meio, cabe ressaltar que, em função das diversas variáveis envolvidas, esta não é uma demarcação rígida para o nível elementar.

1.2. O modelo C(L)A(S)P

As propostas pedagógicas modernas estão alicerçadas numa formação musical abrangente do aluno e não apenas instrumental, o que traz implicações importantes para o ensino de piano (REIS, 2000, p. 1). Ao contrário da educação de natureza especialista, a orientação abrangente busca o desenvolvimento da compreensão musical do aluno através de atividades que lhe sejam acessíveis e que devem estar integradas (FRANÇA, 2001).

Em convergência com as propostas de educação musical abrangente se insere o modelo C(L)A(S)P¹, idealizado por Keith Swanwick, que propõe a abordagem integrada das modalidades de composição, apreciação e performance, simbolizadas por CAP. Essas três atividades - do inglês **C**omposition, **A**udition e **P**erformance - representam os parâmetros centrais do modelo, já que estão relacionadas diretamente ao fazer musical ativo. Os estudos de literatura (**L**iterature Studies) e as habilidades técnicas (**S**kill Habilities) interagem com tais modalidades, servindo como suporte para tornar a relação das atividades anteriores com a música mais consistente, o que justifica a colocação das mesmas entre parênteses na sigla (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Segundo SWANWICK (1992, p. 46), cabe ao professor promover experiências que perpassem os cinco parâmetros do modelo, “ou pelo menos alguns deles” para uma formação musical abrangente e consistente do aluno. A seguir abordaremos as especificidades de cada uma das modalidades.

1.2.1. Composição

Para SWANWICK (1992, p. 43), composição é o ato de organizar idéias musicais a partir de materiais sonoros de uma maneira expressiva. Nesse sentido, a composição não se limita a criações que foram notadas em alguma forma de escrita musical, mas abrange todas as formas de invenção musical, incluindo a improvisação (ibidem).

¹ Este modelo foi traduzido para o português como (T)EC(L)A, cujas letras representam respectivamente técnica, execução, estudos acadêmicos e apreciação. No entanto, segundo FRANÇA e SWANWICK (2002), essa tradução distorce o princípio da hierarquia entre as atividades propostas por Swanwick.

Esta modalidade é o principal pilar do modelo C(L)A(S)P, o que explica sua colocação em primeiro lugar na sigla. Uma das vantagens de tal prática é o contato direto do aluno com o material sonoro, que de início se manifestará pela experimentação dos sons, de modo a permitir que a criança descubra “possibilidades expressivas dos sons” e perceba como os elementos musicais podem ser organizados (FRANÇA e SWANWICK, 2002). Nesse sentido, a composição será um importante indicador da compreensão musical do aluno.

Além disso, quando o aluno compõe, a demanda técnica da atividade é controlada pelo próprio, já que a manipulação do instrumento será realizada dentro das suas possibilidades técnicas. A esse respeito FRANÇA (ibidem) observa:

Ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical. Portanto, ela proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças.

Dessa maneira, a criança poderá dar vazão à sua “própria voz”, podendo tomar decisões expressivas, o que representa uma das maiores contribuições da composição para o desenvolvimento musical do aluno (ibidem). Contudo, vale salientar que a pesquisa empreendida não irá contemplar esta modalidade, que foge à proposta central deste estudo. No entanto, entendemos que o contato com a linguagem de gêneros brasileiros promovido pela pesquisa empírica realizada possa apontar para possibilidades de criação sobre esse material sonoro tão pouco explorado no ensino do piano.

1.2.2. Estudos de literatura

No modelo C(L)A(S)P, Swanwick aponta para a importância dos estudos de literatura como atividade de suporte às modalidades centrais. Segundo este autor (1992, p. 45), os estudos de literatura abarcam o conhecimento de partituras, performances, literatura histórica, musicológica e crítica a respeito de música. A importância desta atividade é dar respaldo à interpretação através do conhecimento e análise do contexto que envolve a obra, ou seja, aspectos históricos, estilísticos e analíticos que poderão contribuir para a compreensão do discurso musical do compositor e do estilo estudado. A importância dos

estudos de literatura também é reforçada por GANDELMAN (apud HOLLERBACH, 2003, p. 29): “a interpretação de uma partitura, e mesmo sua performance, depende de vivências prévias informadas e conhecimentos analíticos e histórico-estilísticos”.

Em nota explicativa introdutória de seus *12 Exercícios Brasileiros*, escritos em 1928, GALLET (p. 1) já ressaltava a importância do professor conhecer os estilos a serem tocados, ou seja, os estudos de literatura: “É indispensável que o “professor” tenha antes [de tocar] conhecimento exato do estilo de cada dança ou canção [...]”, o que justifica as explicações que ele coloca como “indicações ilustrativas” para cada gênero abordado. O compositor acrescenta que “a execução que se restrinja aos valores escritos, com desconhecimento do estilo de cada um dos exercícios, deixa de ser brasileira” (ibidem).

Portanto, como esta pesquisa aborda gêneros brasileiros pouco explorados no ensino de piano, entendemos que uma abordagem mais aprofundada dos mesmos faz-se necessária. Em função disso, reservamos o segundo capítulo especialmente para a abordagem dos gêneros envolvidos neste estudo.

1.2.3. Apreciação

Outra modalidade do modelo C(L)A(S)P é a apreciação, considerada um dos parâmetros centrais da experiência musical, uma vez que ouvir é uma premissa fundamental para a percepção do fenômeno sonoro, ou seja, da música (FRANÇA e SWANWICK, 2002). O ouvir está presente em qualquer experiência musical ativa e pode ser um meio de monitoração dos resultados finais das outras atividades ou um objetivo em si mesmo, o que representa a apreciação musical.

No entanto, a consideração de que a apreciação é uma experiência musical ativa é alvo de questionamentos, já que aparentemente ela é a mais passiva das atividades (ibidem). Nesse sentido, SWANWICK (1992, p. 43) esclarece que mais do que uma simples escuta, a apreciação é uma forma de percepção em que o ouvinte deve estar empenhado na escuta. Em outras palavras,

quando há um comprometimento do ouvinte este processo se torna ativo, uma vez que sua mente e espírito são mobilizados (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Estes autores defendem que a apreciação deve conduzir os alunos a “focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça”, permitindo, dessa forma, a compreensão de “como esses elementos são combinados”. Dessa maneira, a apreciação torna-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento musical do aluno (ibidem).

FREIRE (2001, p. 70) compartilha a idéia de que a atividade de escuta deve conferir sentido ao material sonoro, mas observa que a orientação adequada desta atividade não tem sido observada com constância no ensino da música. A autora coloca:

[...] na maioria das situações, a apreciação musical ocupa pouco espaço [no ensino], utiliza repertório restrito e discriminatório e não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical (ibidem).

A autora (ibidem, p. 71) considera que, como atividade orientada, a apreciação deve contemplar repertórios que apresentem “materiais musicais contrastantes” que permitam ao aluno a elaboração de conceitos; a compreensão dos procedimentos estruturais das obras; a utilização da escuta como parâmetro para a interpretação e criação de outras obras e a compreensão das diversidades culturais e musicais. Dessa maneira, a autora acredita estar contribuindo também para a formação de uma visão crítica dos alunos, para a abordagem integrada das atividades musicais e para a ampliação do universo musical dos mesmos.

No que diz respeito a esta pesquisa, além do enriquecimento do vocabulário musical do aluno, consideramos que a apreciação de obras nos gêneros brasileiros escolhidos possa contribuir para a apreensão de sutilezas e nuances que caracterizam as peças estilisticamente², uma vez que a gráfia

² A percepção do senso estilístico é mais uma contribuições da apreciação apontada por SWANWICK, (1992, p. 43).

musical não comporta todas as nuances da música. Como observa SÈVE (1999, p. 11):

Na música popular, principalmente [...] permite-se grande liberdade de interpretação. Com relação às suas partituras, podemos dizer que “o que se escreve nem sempre se toca” - a notação muitas vezes corresponde apenas a um esboço ou proposta.

1.2.4. Técnica

As habilidades técnicas (S) são representadas no modelo C(L)A(S)P entre parênteses como indicativo de uma atividade periférica, que serve de suporte às outras modalidades e que a elas deve estar integrada. Segundo SWANWICK (1992, p. 45), o termo “habilidades técnicas” envolve “controle técnico, tocar em conjunto, manipulação do som com aparelhos eletrônicos e outros aparatos, desenvolvimento da percepção auditiva, leitura à primeira vista e fluência na notação”. FRANÇA (2000, p. 52) define as habilidades técnicas relacionando-as diretamente com a compreensão musical: “as habilidades técnicas se referem à competência funcional para realizar atividades específicas, isto é, ela implica em procedimentos práticos pelos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada”. Portanto, a técnica seria um instrumento da musicalidade.

A partir dessas concepções, notamos que atualmente este termo é abrangente, em contraposição com a visão que restringia a técnica ao aspecto motor - que perdurou por muito tempo. Tal visão pode ser ilustrada pela definição de GIESEKING e LEIMER (1938, p. 14): “técnica é o domínio dos dedos no sentido de agilidade, execução rápida de passagens difíceis e segurança de ataque”. USZLER (1991, p. 214) observa, no entanto, que a técnica deve ser adquirida com o propósito de se fazer música: deve ser “um meio para um fim, e não um fim em si mesmo”. Nesse sentido, a excelência nas habilidades motoras não corresponde necessariamente a um indicativo de desenvolvimento musical, mas se a técnica não for acessível a compreensão musical pode ficar comprometida (FRANÇA, 2000, p. 57).

Portanto, na abordagem do fazer musical a técnica deve ser controlada para que não sobreponha o desenvolvimento da musicalidade: técnica pode ser

“fazer o que você pode com o que você tem” (PAYNE, apud FRANÇA, 2001, p. 40). Segundo FRANÇA (ibidem), é possível desenvolver musicalmente o aluno mesmo em peças tecnicamente simples, mas musicalmente ricas. Tocando peças acessíveis, o aluno pode operar no seu nível ótimo de desenvolvimento (ou perto dele) e pode exercer seu julgamento, tomar decisões e demonstrar uma qualidade de pensamento musical mais sofisticado. Dessa forma, a criança desenvolve melhor sua compreensão musical, que pode ser transferida depois para peças mais avançadas (ibidem).

1.2.5. Performance

A última modalidade central do modelo C(L)A(S)P é a performance, entendida como a comunicação da música através de uma presença real (SWANWICK, 1992, p. 44), em que o intérprete molda e recria a obra conforme suas decisões (FRANÇA, 1995, p. 18). Tradicionalmente o ensino do instrumento - educação especialista - tende a priorizar esta atividade com ênfase no desenvolvimento técnico, mas a educação musical abrangente procura dosar essa tendência equilibrando o peso da performance com as outras modalidades de uma maneira interativa (FRANÇA e SWANWICK, 2002). As duas correntes têm diferentes objetivos: a primeira busca um “alto nível de destreza técnica”, enquanto a segunda busca “promover um fazer musical ativo e criativo” (REIMER, apud FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Segundo FRANÇA e SWANWICK (ibidem), esse enfoque demasiadamente técnico do ensino tradicional traz algumas implicações para a performance: muitas vezes ela soa mecânica, “sem sentido musical, sem caracterização estilística, refinamento expressivo e coerência”. Em seguida os autores esclarecem que também é importante que o repertório apresente desafios técnicos para que os alunos se desenvolvam nesse sentido, mas concomitantemente é necessário trabalhar peças acessíveis que permitam ao aluno interpretá-las com “expressão, toques imaginativos e estilo” (ibidem).

Portanto, para que a performance seja uma experiência musical significativa, deve-se promover o engajamento e envolvimento da criança com a música a

partir de atividades que lhe sejam acessíveis, sem perder de vista que o principal objetivo é alcançar o nível de qualidade artística mais alto possível (ibidem). Por fim, devemos ressaltar que a integração entre as modalidades propostas por Swanwick irão enriquecer umas às outras, promovendo um desenvolvimento musical mais rico e efetivo dos alunos.

1.3. Imitação

1.3.1. O ensino por imitação

Um tema de discussão freqüente, sobretudo quando se fala em iniciação musical, é a questão da leitura. Por muito tempo o ensino da música teve como foco a leitura musical, como observa FRANÇA (2000, p. 59): “Observamos que existe um fascínio envolvendo a notação musical, e que a iniciação à escrita representa uma grande aquisição para os alunos. O poder da notação é tal que esta logo passa a dominar o processo de ensino instrumental.” Essa visão se refletiu no ensino tradicional do piano e é notada em vários métodos, que ao condicionarem a prática do instrumento à leitura muitas vezes tornavam esse processo, além de pouco musical, árido e desmotivante para o aluno (BOTELHO, 2002, p. 8).

As contribuições metodológicas de pedagogos do século XX, tais como Dalcroze, Willems, Orff e posteriormente, Schafer, Paynter e outros, demonstraram a importância de experiências musicais ativas, isto é, atividades em que o aluno deve primeiro vivenciar a música para depois ser introduzido à representação gráfica dos conceitos musicais. A partir dessa visão, começam a ser exploradas atividades como improvisar, tocar de ouvido e por imitação, que possibilitam a associação dos aspectos tátil, auditivo e visual, primeiramente de forma “intuitiva e depois racional” (BOTELHO, 2002, p. 39). A esse respeito MONTANDON comenta:

A experiência concreta deve preceder a aquisição de conceitos. A aprendizagem viria como consequência da observação e análise dos processos e procedimentos utilizados na ação. Isso porque a utilização dos sentidos - visual, tátil e cinestésico – nas experiências musicais ativa a percepção que, por sua vez, é imprescindível à formação de conceitos. (MONTANDON, 1995, p. 71-72)

Dessa maneira, as práticas de improvisar, tocar de ouvido ou por imitação³ passaram a ter tanta importância quanto a leitura no ensino contemporâneo, favorecendo o fazer musical desde o primeiro contato do aluno com o

³ O processo de aprendizado por imitação também inclui o ouvido, pois corresponde à imitação visual e auditiva.

instrumento. FRANÇA (2000, p. 59) destaca as vantagens de tais atividades em relação à leitura:

Embora a leitura musical seja um aspecto imprescindível do aprendizado musical, levará anos até que os alunos sejam capazes de ler e tocar música de forma tão rica e interessante rítmica e melodicamente, com tão ampla tessitura e textura, quanto aquilo que ele pode realizar tocando de ouvido, por imitação e, principalmente, improvisando.

Acreditamos que essa abordagem vem ao encontro da aspiração principal dos alunos ao procurarem uma aula de música: expressar-se musicalmente desde a primeira aula. A partir de pesquisa realizada com professores de iniciantes, HOLLERBACH (2003) observou, dentre outros aspectos, que "ao longo do trabalho de iniciação ao piano, percebe-se um período em que a expressão musical, facilmente desenvolvida no repertório por imitação, parece ficar comprometida quando da leitura musical", o que nossa experiência docente também demonstra. A autora acrescenta que, em função disso, os professores têm se utilizado do ensino por imitação para proporcionar a prática da performance desde o princípio do aprendizado:

O 'fazer música' desde o início do aprendizado é uma preocupação constante entre os professores. Os professores reconhecem que tocar música por imitação facilita a aprendizagem, quando a vivência se mostra mais eficiente para a fluência na interpretação do que apenas o intelecto, isto é, aprender através de conceitos. (HOLLERBACH, 2003, p. 87)

A idéia de que experiências práticas como o ensino por imitação devem preceder a leitura musical pode ser ilustrada, por exemplo, pelo Método Suzuki. De acordo com SUZUKI (1983), assim como uma criança aprende primeiro a falar e depois a ler e escrever, primeiro escutando e depois imitando, ela também pode aprender a tocar um instrumento por imitação, o que é a base de seu método. Essa tendência também tem sido observada em alguns métodos brasileiros de iniciação ao piano, como os livros *Iniciação ao piano e teclado*, de Antônio Adolfo (1994) e *Piano 1: arranjos e atividades* - de Ramos e Marino (2001) que, além de outras atividades, incluem a prática de tocar por imitação. Nas considerações iniciais deste último livro, as autoras destacam algumas vantagens do ensino por imitação, como o conhecimento e o contato do aluno com o instrumento e "o desenvolvimento da capacidade de concentração e da coordenação motora" (RAMOS e MARINO, 2001, p. xv).

Além dos aspectos observados, tocar por imitação também contribui para a apreensão de certos detalhes interpretativos que a partitura não comporta, pois a notação musical é limitada, como confirmam vários autores. MAGNANI (1989, p. 63), por exemplo, observa que o sistema gráfico não é capaz de expressar todas as nuances de interpretação, como o *rubato*, a dinâmica e o diferentes tipos de toque, que variam conforme o estilo ou o contexto. BOTELHO (2000, p. 51) cita outros exemplos de personalidades que se pronunciaram quanto à inconsistência da grafia musical em relação à interpretação: Liszt afirmava que “certas coisas, aliás, o essencial, não se pode colocar no papel”, Schnabel confirmava “que regras não escritas governam nuances de dinâmica e ritmo” e Horowitz, por fim, ressaltava que “se deve olhar para as notas no papel para saber onde devem ser tocadas, mas para encontrar o seu significado, deve-se olhar atrás delas” (ibidem).

No que diz respeito à música brasileira, tais considerações também são válidas: a partitura não consegue traduzir todas as sutilezas que conferem à música brasileira seu "sotaque" e "gingado" característicos. Como SÈVE (1999, p.11) colocou, na música popular "o que se escreve nem sempre se toca". Em outras palavras, a música brasileira pode perder suas características mais típicas se a execução for feita exatamente como indica a grafia. Como conclui GALLET (1928, p. 1), "a execução que se restrinja aos valores escritos, com desconhecimento do estilo [...] deixa de ser brasileira".

Outro aspecto a ser considerado a favor do ensino por imitação é que a escrita dos ritmos brasileiros é bastante complexa se comparada ao nível de leitura dos iniciantes. Portanto, o ensino por imitação torna-se uma importante opção à medida que coloca ao alcance do aluno um repertório que ele é capaz de tocar, mas cuja leitura seria complexa, como confirma REIS (2000, p. 29):

Do ponto de vista da leitura musical, o repertório elementar se caracteriza por sua simplicidade rítmica que envolve princípios imprescindíveis para futuras elaborações rítmicas. Porém, a criança é capaz de realizar ritmos mais complexos em peças aprendidas por imitação ou de ouvido. Ótimos exemplos de peças que proporcionam este tipo de experiência se encontram na música popular brasileira.

Finalmente, vale salientar que o desejo de emulação, ou seja, de copiar o desempenho dos mais experientes, atesta a importância do papel do professor como referência musical para os alunos (SWANWICK, 1994, p. 151). Em função disso, é fundamental que o professor seja um bom modelo para o aluno (USZLER, 1991, p. 69), o que nos conduz ao próximo assunto.

1.3.2. Implicações da “Zona de Desenvolvimento Proximal” para o ensino por imitação

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) acreditava que o desenvolvimento humano é uma construção cultural (OLIVEIRA, 1992, p. 24) e defendia a importância da interação social para o desenvolvimento da criança. Segundo a concepção deste autor a aprendizagem é um processo social, ou seja, que ocorre por influência de outras pessoas. Para Vygotsky, os estímulos do ambiente, da cultura e de uma educação apropriada elevarão o padrão de aprendizagem do aluno. Portanto, para este autor, “o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulando forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulando forças internas; ele é interativo”.⁴ Desta forma, verificamos o quanto a aprendizagem interativa permite que o desenvolvimento avance.

Vygotsky teorizou os seguintes conceitos: “nível de desenvolvimento real”, “nível de desenvolvimento potencial” e “nível de desenvolvimento proximal”. O “nível de desenvolvimento real” refere-se à capacidade do sujeito realizar tarefas de forma independente, resultado de um processo de desenvolvimento já completado e consolidado. O segundo, denominado “nível de desenvolvimento potencial” é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de pessoas mais experientes, onde se enquadra a figura do professor. Alguns autores consideram o conceito de “desenvolvimento proximal” sinônimo de “desenvolvimento potencial”. No entanto, em outras fontes a distância entre o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial” é que

⁴ www.rio.rj.gov.br/multirio/cime

define a “zona de desenvolvimento proximal”. A “zona de desenvolvimento proximal” é a discrepância entre a performance da criança por si só e o seu nível de performance quando ela recebe instrução apropriada (HARGREAVES e ZIMMERMAN, 1992, p. 379).

Este conceito demonstra a importância das trocas interpessoais na construção do conhecimento, que traz várias implicações para o processo de aprendizagem. Uma delas é a consideração de que o que a criança realiza com auxílio de alguém mais experiente hoje, no futuro realizará com autonomia (NEGRINE, 1994, p. 25). Em outras palavras, através de experiências de aprendizagem compartilhadas atua-se nessa “zona de desenvolvimento proximal”, de modo que funções ainda não consolidadas venham a amadurecer. Outra implicação é a de que o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, e não apenas o de mero transmissor de conhecimentos. A aprendizagem não seria, então, um ato solitário, mas de interação com o outro.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal aplica-se, naturalmente, também à educação musical. Acreditamos que o professor deve procurar fomentar o desenvolvimento musical do aluno para que ele possa ter um desempenho mais próximo do seu nível ótimo. Segundo Vygotsky, “o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança ‘se apropria’ dele, tornando-o voluntário e independente” (*REVISTA NOVA ESCOLA*, 2004, p. 59). Nesse contexto se insere a relevância da exploração do repertório a quatro mãos com o iniciante de piano, pois o professor pode optar por peças tecnicamente acessíveis ao aluno com o suporte rítmico e harmônico do acompanhamento realizado pelo professor ou de um colega, proporcionando um resultado sonoro musicalmente mais rico e elaborado do que o repertório solo. As peças a quatro mãos são, nesse sentido, apropriadas para desenvolver a compreensão musical dos alunos numa fase de iniciação musical ao piano. A esse respeito falaremos na próxima seção.

1. 4. Quatro Mãos

1.4.1. A importância do repertório a quatro mãos para o iniciante

Tocar a quatro mãos é altamente enriquecedor enquanto experiência musical, sobretudo para o aluno iniciante. A principal implicação positiva desse tipo de repertório para a criança é poder fazer música de uma maneira plena desde o princípio do aprendizado, o que no repertório solo não seria possível devido às limitações do aluno nessa fase. Em função disso, a tendência dos novos materiais didáticos tem sido trazer acompanhamentos para o professor de modo a “facilitar a aprendizagem pianística sem desconsiderar os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos específicos que a envolvem” (REIS, 2000, p. 23). Além dos acompanhamentos para o professor, muitas vezes estes materiais também trazem *playbacks* para o aluno tocar em casa.

USZLER (1991, p. 66) afirma que tal tipo de experiência pode colaborar substancialmente para a motivação, o que é confirmado por CAMP (s.d., p. 91). No entanto, este autor observa que o interesse e o engajamento do aluno na execução do repertório a quatro mãos, quando feito por leitura, só são mantidos quando esta lhe é acessível. Segundo ele, se houver qualquer empecilho a atividade deixa de ser prazerosa para o aluno, impedindo o seu envolvimento e uma performance musicalmente rica. Entendemos que tal observação pode ser estendida igualmente à técnica que, assim como no repertório solo, pode ser um entrave para uma performance musicalmente rica e consistente.

Além da motivação, vários autores apontam para a vantagem do desenvolvimento rítmico e de pulsação (ibidem), pois “o aluno aprende a sentir a pulsação dada e reforçada pelo acompanhamento do professor” (SAMPAIO, 2001, p. 80). Outra contribuição de tocar a quatro mãos é o suporte harmônico que irá elevar a performance do aluno, além de enriquecer a “escuta harmônica” (ibidem, p. 82). Este autor (ibidem, p. 88) destaca que principalmente na iniciação musical o papel desempenhado pelo professor é de extrema relevância “pois é ele quem dá apoio a prática musical do aluno,

incentiva-o a tomar parte nas atividades em conjunto e evita as inibições comuns aos que estão aprendendo o instrumento”.

As vantagens de se trabalhar o repertório a quatro mãos especialmente com o aluno iniciante também são destacadas nos prefácios ou notas iniciais de alguns livros que contêm esse tipo de música. DRUMOND (1981, Prefácio de *Brinquedos de Roda*) ressalta:

A prática a quatro mãos permite maior interesse e participação do aluno em aula; respeito ao trabalho do outro; desenvolvimento do senso crítico e consciência da atividade em grupo, além de evitar dificuldades “camerísticas” que quase sempre constituem um “choque” pela falta anterior de trabalho coletivo.

AQUINO (2002, p. 2) também enfatiza a importância da prática de música de câmara na iniciação musical:

Ao professor foi destinado o *secondo*, estruturado com bastante desenvoltura tanto em seu aspecto rítmico, quanto harmônico. O *primo* foi concebido de forma a apresentar-se bastante simples quanto à abordagem técnica, porém desafiador quanto ao aspecto interpretativo. Esperamos, com esse trabalho, estimular o cultivo da música de câmara desde o início do aprendizado musical.

SUZIGAN (1982, *Músicas Folclóricas brasileiras para dois pianos*, p. 2) acrescenta outros benefícios relacionados à música de câmara:

A parte do professor foi escrita para que o aluno desde o início: aprenda a tocar em grupo; desenvolva a condição de tocar sem se atrapalhar, quando outra pessoa toca junto; saiba exatamente, quando deve tocar ou esperar; aprenda a ouvir, também, o que a outra pessoa está tocando e ouça sons, que, nesta fase inicial, ainda não tem condições de reproduzir sozinha no instrumento.

No entanto, apesar de todas as vantagens do tocar a quatro mãos, podemos considerar que em se tratando de repertório brasileiro há uma carência de material para o iniciante, também observada por SAMPAIO (2001, p. 123), o que nos leva ao próximo tópico.

1.4.2. Considerações sobre o levantamento de repertório brasileiro a quatro mãos

Para o levantamento⁵, em questão o repertório pesquisado foi agrupado em “folclórico”, “diverso” e “erudito”, em forma de álbuns ou de partituras avulsas. O agrupamento “diverso” refere-se a álbuns ou obras isoladas de estilos variados que foram propostos para o iniciante e cujos autores são pouco conhecidos. O agrupamento “erudito” diz respeito a obras de compositores de relativa representatividade e de compositores reconhecidos, sendo que a maioria teve suas obras catalogadas.

Como uma primeira etapa deste apanhado geral foram consultados catálogos e *Guias Temáticos* de editoras de música, como a Ricordi e a Irmãos Vitale e catálogos específicos de compositores brasileiros, como o catálogo geral intitulado *36 Compositores Brasileiros: obras para piano (1950/1988)*, de Salomea Gandelman. Além destes, foram consultados os catálogos individuais da série *Compositores Brasileiros*, do Ministério das Relações Exteriores (edições datadas de 1975 a 1979).

Um estudo inicial revelou que estes catálogos não abarcam todo o repertório brasileiro existente e que há dados incompletos ou desatualizados. Da Editora Ricordi, por exemplo, foi pesquisado o *Guia Temático n.1* (1978) e o catálogo geral de obras mais recente desta editora (s/d) e foram observadas que nem todas as obras brasileiras que constavam no guia estavam descritas no catálogo, provavelmente pelo fato destas peças não serem mais editadas.

Em relação aos catálogos do Ministério das Relações Exteriores, apesar de constituir a única catalogação de obras de alguns compositores, os dados são muito antigos (1975-1979), podendo provavelmente, haver muitas obras posteriores destes compositores das quais não temos conhecimento. Outro dado relevante é o fato de haver um grande número de obras manuscritas listadas neste catálogo que podem ter sido editadas posteriormente. Por fim, em relação a esse material, também não há como identificar o nível de

⁵ O levantamento completo é apresentado no anexo 1.

dificuldade das peças catalogadas por não haver nenhuma especificação no catálogo e pelo fato de muitas delas não estarem disponíveis comercialmente.

Por outro lado, o livro *36 Compositores Brasileiros: obras para piano (1950/1988)* (GANDELMAN, 1997) mostrou-se completo e detalhado na descrição dos níveis de dificuldade das peças, o que não acontece com os outros catálogos. Entretanto, não há um catálogo similar a esse no que diz respeito às obras de compositores brasileiros anteriores a 1950. Nesta área foi encontrado o livro *O piano na música brasileira: seus compositores dos primórdios até 1950*, de Zuleika Rosa Guedes e Maria Abreu, que infelizmente não cataloga as peças a 4 mãos - somente piano-solo.

Portanto, para complementar esses dados fez-se necessária a procura em outras fontes, como: lojas de música (principalmente a Livraria Musimed/Brasília); bibliotecas (Biblioteca da UnB e da Escola de Música da UFMG); escolas de música, internet, professores e colegas.

Alguns aspectos levantados a partir desta pesquisa foram: a acessibilidade das músicas para o iniciante, se o repertório foi escrito em gêneros ou estilos da música brasileira e a qualidade musical e estética do material.

Sobre o primeiro aspecto - a acessibilidade das peças - a pesquisa apontou que grande parte do repertório a quatro mãos observado não é apropriado para o iniciante, mesmo alguns materiais que possuem indicação de “peça fácil” ou “para o iniciante”. Como exemplo, podemos citar o livro *Música Brasileira para o Iniciante*, de Francisca Aquino, a peça *Ciranda, Cirandinha*, de Amélia de Mesquita e a peça *Faceirice*, de Barrozo Neto. Tais partituras exemplificam a subjetividade de classificações como “iniciante”, “elementar” ou “peça fácil”.

Além disso, foi encontrado nesta lista um número considerável de peças que não se caracterizam como brasileiras, ou seja, que não estão escritas em gêneros brasileiros nem em linguagem estilística característica da música brasileira. Como exemplos podemos citar os livros *Meu Piano é Divertido* vol. 1 e 2, de Alice Botelho; *Músicas para piano a 2 e a 4 mãos*, de Aparecida Delay e

Bernardo Faulin e peças avulsas como *Alegres Férias* (Polca), de Zina Coelho Júnior, *Brincando*, *Palhacinho Tarantela* e *Valsinha*, de Diva Lyra Coelho e a maioria das peças de Salvador Callia. Vale ressaltar que a maioria das obras “diversas” podem se enquadrar nesta categoria.

Também foram encontrados materiais acessíveis ao aluno mas musicalmente inconsistentes, que ilustram o terceiro aspecto - a qualidade musical e estética do material. Neste grupo podemos inserir os livros *Meu Piano é Divertido* (Alice Botelho); *Dois Anjinhos ao Piano* (Mário Mascarenhas); *Músicas para piano a 2 e a 4 mãos* (Aparecida Delay e Bernardo Faulin), dentre vários outros. Como ilustração do que seria um material inconsistente, tais livros apresentam sempre encadeamentos simples e previsíveis (I-IV-V-I ou V-I) sempre em padrões “quadrados” de acompanhamento.

Além disso, há vários livros listados em anexo que não são exclusivos de quatro mãos, como *Ciranda dos Dez Dedinhos*, Carmem Xavier e Maria Aparecida Vianna; *Piano 1: arranjos e atividades*, de Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos; *Iniciação ao piano e teclado*, de Antonio Adolfo; *Educação Musical através do teclado*, de Maria de Lourdes Junqueira e Cacilda Borges Barbosa; e *Divertimentos*, de Laura Longo.

Observou-se, também, que uma parte representativa dos livros de piano que apresentam músicas a quatro mãos acessíveis à criança são de música folclórica. Como exemplo podemos citar os livros *Músicas Folclóricas brasileiras para dois pianos*, Maria Lucia Cruz Suzigan; *Ciranda dos Dez Dedinhos*, de Carmem Xavier e Maria Aparecida Vianna e *Brinquedos de Roda*, de Elvira Drumond.

Com exceção desses álbuns de canções folclóricas, descritos no anexo, é raro encontrar material a quatro mãos apropriado para a criança que possa ser caracterizado como brasileiro, principalmente contendo gêneros populares da música brasileira, como baião, samba, bossa nova e choro.

Por fim, a pesquisa apontou para um índice quase nulo de obras compostas para o iniciante de piano entre os compositores brasileiros “eruditos”. Tal fato pode ser observado, por exemplo, pela própria classificação feita por Salomea Gandelman em seu catálogo: apenas o *secondo* da peça *Seresta op. 1*, de Aylton Escobar, foi classificada como “nível elementar I”⁶. Dentre as obras consultadas dos compositores “eruditos”, apenas os *12 Exercícios Brasileiros*, de Luciano Gallet, possuem uma proposta similar a do material que é objeto desta pesquisa, tanto na caracterização dos estilos brasileiros como na acessibilidade da parte do aluno.

⁶ Como já foi colocado no tópico 1.1, a autora utiliza o livro *Mikrokosmos*, v. 1, de Béla Bartók como referência de complexidade para este nível.

1.5. O papel da motivação no desenvolvimento

Piaget considerava que “a motivação é o motor da ação” (apud REIS, 2000, p. 18). Esta visão é partilhada também por ORMROD (1995, p. 412), segundo a qual a motivação é “a função que nos leva a continuar o que estamos fazendo” durante o processo de aprendizagem ou ainda é “um estado interno que nos impulsiona à ação, a algumas direções em particular, e nos mantém engajados em certas atividades”. A autora relaciona o aprendizado com a motivação esclarecendo que “o primeiro nos permite adquirir novos conhecimentos e habilidades enquanto o segundo produz o ímpeto para demonstrar as coisas que aprendemos” (ibidem). Por fim, ela acrescenta que a motivação favorece o educando a estudar e aumenta a probabilidade dele prestar atenção na atividade e aprender de uma maneira significativa:

Certos processos cognitivos – prestar atenção, aprender significativamente, elaborar, monitorar a compreensão, identificar inconsistências entre novas informações e conhecimento prévio, entre outros – devem ocorrer quando o indivíduo se engaja em uma atividade de aprendizagem em particular. Em outras palavras, aprendizes devem pensar sobre o que estão vendo, ouvindo e fazendo. Tal envolvimento cognitivo é um dos benefícios de um alto grau de motivação (ORMROD, 1995, p. 413, tradução nossa).

O papel fundamental da motivação na ação humana é um consenso na Psicologia. No entanto, um ponto de divergência entre as concepções psicológicas de “motivação” está relacionado ao tratamento e à descrição das “variáveis motivacionais”: para alguns a motivação é causada por processos internos e para outros, por eventos externos (CUNHA e MARINHO, 2005, p. 27). Para os cognitivistas e humanistas, por exemplo, a motivação é intrínseca, ou seja, a fonte de motivação reside no próprio indivíduo (auto-motivação), ao considerar uma atividade divertida, interessante ou importante (ORMROD, 1995, p. 414). Em contrapartida, os comportamentalistas acreditam que a motivação é promovida por estímulos externos, ou seja, por variáveis ambientais. Nesse caso, a motivação pode ser estimulada, por exemplo, por elogios, competições, premiações, recompensas, entre outros fatores. Como este debate ultrapassa o âmbito deste trabalho, que não tem a pretensão de ser uma pesquisa em Psicologia, iremos nos ater às questões motivacionais que podem ser relacionadas ao ensino da música.

O interesse pela pesquisa em Psicologia tem sido crescente na área da Música nas últimas décadas. Mais especificamente sobre a importância da motivação no aprendizado, podemos citar alguns autores que discorrem sobre o assunto. KAPLAN (1995, p. 61), por exemplo, defende que “a aprendizagem não ocorre sem uma ligação dinâmica entre o aluno e a tarefa que deverá desempenhar”. Mais a frente conclui que “sem motivação não existiria, provavelmente, aprendizagem”. MONTANDON (1995, p. 73) também reforça o papel decisivo da motivação na aprendizagem, enfatizando o engajamento do aluno nas atividades propostas: “mantendo o aluno interessado nas atividades de aula ele estará envolvido no processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que desenvolverá atitudes favoráveis em relação à música e à execução pianística”. KAPLAN (1985, p. 61) acrescenta que esse engajamento promovido pela motivação do aluno acelera o tempo gasto no aprendizado.

Segundo REIS (2000, p. 18), os princípios pedagógicos atuais, “que inserem o educando como figura central de todo o processo [de aprendizagem], [sendo ele] construtor de seu conhecimento”, também convergem para a importância da motivação. KAPLAN (1985, p. 61-62), referindo-se a essas novas concepções de ensino, afirma que a mudança de visão em relação ao processo de aprendizagem ocorreu quando se constatou que “o aprendizado é um processo de atividade pessoal, reflexiva e sistemática, que depende do envolvimento de todas as potencialidades do educando na consecução de objetivos” (ibidem, p. 62). A partir dessa constatação, os “motivos pessoais” do indivíduo, ou a “motivação interna”, passaram a ser considerados determinantes para a aprendizagem. Entretanto, o autor lamenta o fato de serem raros os casos em que os alunos apresentem naturalmente esse alto grau de interesse em aprender, chamado de “auto-motivação”.

É nesse ponto que podemos destacar o papel crucial do professor para promover a motivação do aluno no processo de aprendizagem. Tal função pode ser exercida, no caso do ensino de um instrumento musical, através da observação de algumas características pessoais dos alunos, como: idade cronológica e psicomotora; experiência prévia e vivência cultural; traços de

personalidade e objetivos do aluno ao estudar o instrumento (KAPLAN, 1985, p. 62), além de outros aspectos que serão discutidos posteriormente.

Quanto ao primeiro aspecto observado por Kaplan, vale ressaltar que cada indivíduo possui características e habilidades diferentes, portanto não se pode padronizar a escolha do repertório para todos os alunos. A escolha do repertório deve ser individualizada levando-se em consideração vários aspectos, como o motor, o afetivo e o estilístico. Com relação ao aspecto motor, particularmente ao lidar com as crianças, é importante que o professor observe as possibilidades técnicas do aluno para que este possa se sentir seguro e capaz de executar uma música. Nesse ponto, a técnica pode ser uma importante variável motivacional, pois segundo ORMROD (1995, p. 431) a motivação intrínseca é mais fácil de emergir quando as pessoas acreditam que são capazes de realizar tarefas com sucesso, o que pode ser aplicado à uma performance bem sucedida. HOLLERBACH (2003, p. 98) sugere que, para motivar a criança, o professor escolha uma peça simples – que o aluno “domine com facilidade” e possa preparar rapidamente – e para “fomentar seu desenvolvimento” escolha uma outra que “exija mais da criança”.

Os outros aspectos observados por KAPLAN – experiência prévia e vivência cultural, traços de personalidade e objetivos do aluno – também podem ser explorados como variáveis motivacionais pelo professor ao escolher o repertório do aluno. Conhecendo a personalidade, a vivência prévia, as preferências e intenções do aluno, o professor pode optar por um repertório ou por determinados estilos de música com os quais o aluno se identifique e, portanto, se interesse. Ainda segundo KAPLAN (1985, p. 63), “se o aluno é obrigado a estudar uma determinada obra que nada significa para ele [...] certamente a falta de motivação com que irá enfrentá-la será a razão principal do seu previsível fracasso”. Portanto, “a escolha [do repertório] quando significativa para o aluno, é de alto valor motivador.” Em função disso, é importante que se dê oportunidade para o próprio aluno escolher, juntamente com o professor, as peças que irá tocar. Além de estimular a motivação do aluno, a identificação com o caráter da peça favorece o seu envolvimento afetivo com a obra. REIS (2000, p. 68) acrescenta que “a satisfação de um

desejo momentâneo da criança, como, por exemplo, [tocar] músicas populares ou de um filme, só irá enriquecer a aprendizagem”.

Todos os recursos acima mencionados dizem respeito a estimular a “motivação interna” do aluno. No entanto, o professor pode interferir mais diretamente nas “variáveis externas”. Nesse sentido, o material didático é uma variável motivacional importante (KAPLAN, 1985, p. 62): adotar um livro atrativo, tocar em grupo, tocar com acompanhamentos ou com *playbacks* podem colaborar substancialmente para a motivação no aprendizado (USZLER, 1991, p. 66). Nesse aspecto, ORMROD (1995, p. 469) também defende que a maioria dos alunos aprende mais quando o material, assim como o conteúdo, é interessante. No entanto, tocar em conjunto ou com acompanhamento do professor, como no ensino de piano a quatro mãos, já constitui outra variável motivacional externa. Nesse caso, vários aspectos estão envolvidos na motivação: a interação entre aluno e professor ou entre colegas, o resultado sonoro da execução a 4 mãos – que é mais rico e elaborado – e às vezes até o sentimento de segurança por estar tocando com outra pessoa.

Para finalizar, audições, recitais e gravações também podem ser motivadores externos para o aluno de música. O incentivo dos pais em relação à performance dos filhos e a platéia motivam a criança a se engajar no aprendizado de um novo repertório que poderá ser executado em outras ocasiões. Todos esses fatores em conjunto colaboram para manter a motivação da criança em relação à música e promovem um desenvolvimento musical mais efetivo, pois “em geral, pessoas mais motivadas alcançam níveis mais altos” (ORMROD, 1995, p. 412), o que pode se aplicar à performance.

CAPÍTULO II

GÊNEROS BRASILEIROS:

ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTILÍSTICOS

CAPÍTULO II

GÊNEROS BRASILEIROS:

ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTILÍSTICOS

Considerações iniciais

A observação da prática docente, respaldada pelo levantamento de repertório a quatro mãos realizado neste estudo, revela que a abordagem do repertório brasileiro⁷ no ensino inicial de piano mostra-se muito restrita. A maior parte do material escrito nos gêneros escolhidos não foi concebida para o iniciante, além de estar escrita geralmente em cifras - linguagem com a qual vários professores não estão familiarizados. Acrescente-se a isso o fato de que o ensino de piano tradicionalmente prioriza o repertório erudito. Reflexo desse problema é a própria formação da maioria dos professores de piano, que é alicerçada na música erudita, como observa ARROYO (2001, p. 64): “Tradicionalmente, instituições tais como Conservatórios de Música mantiveram-se como espaço voltado para o ensino da música erudita européia”. FREIRE (2001, p. 70) confirma essa tendência:

[..] a própria formação dos professores de música tem se incumbido de conservar, sem criticar, essas concepções discriminatórias, como a dicotomia música erudita/música popular. Um currículo concebido em moldes da pedagogia crítica integraria, necessariamente, toda e qualquer concepção de música, promoveria a comparação e o confronto dessas concepções e a ampliação do próprio conceito de música para esses professores em formação.

MERTZ (apud FREIRE, 2001, p. 71) reconhece que a abordagem de diferentes repertórios é necessária, mas defende que não se deve “abrir mão [...] de um envolvimento necessário com as manifestações musicais da cultura local”. Além disso, a importância de se trabalhar o repertório brasileiro na iniciação musical pode ser justificada principalmente pelo seu valor estético e musical, que será considerado no decorrer deste capítulo.

⁷ Este estudo não irá se deter sobre o complexo debate acerca dos termos “popular” e “erudito”, que foge à questão central desta pesquisa.

Levando esses aspectos em consideração, este estudo tem como propósito promover a divulgação e a prática de gêneros brasileiros na iniciação instrumental através da experimentação de um material inédito composto para este fim. Para tanto, acreditamos ser necessário, primeiramente, contribuir para o conhecimento histórico e estilístico dos gêneros brasileiros escolhidos para este estudo – choro, samba, baião e bossa nova – para que tanto os professores quanto os alunos possam conhecer melhor suas características e o contexto em que emergiram. Desse modo, esperamos estar facilitando o acesso a essas informações, que podem contribuir para que as performances das peças sejam coerentes com as características estilísticas de cada gênero abordado.

2.1. Choro

2.1.1 Contexto histórico

Antes do surgimento do choro, os gêneros musicais encontrados no Brasil eram o lundu, de origem africana (DINIZ, 2003, p. 17) e a modinha que os musicólogos polemizam se nasceu em Portugal ou no Brasil (ALBIN, 2003, p. 30). Além desses, os outros gêneros cultivados no país eram europeus, como o minueto, a quadrilha, a valsa, o xótis e a polca (DINIZ, 2003, p. 17). Assim, até o surgimento do choro não existia ainda no país um gênero musical que pudesse ser considerado brasileiro. Passaremos, então, a relatar como se desenrolou a história do choro.

Os primeiros acontecimentos históricos que contribuíram para o surgimento do choro foram a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a elevação da cidade do Rio de Janeiro à sede do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves, em 1808. Tais fatos foram determinantes para a mudança do padrão cultural desta cidade, já que juntamente com a família real também foram trazidos os hábitos e a cultura européia, conforme descreve ALBIN (apud ESPAGNO, 2004, p. 2):

Com a corte portuguesa vieram, além dos instrumentos como o piano e as danças européias, alguns gêneros e hábitos musicais, como o minueto, a quadrilha, a valsa e o xótis, que junto com o lundu, de origem africana e já sedimentado a nossa cultura naquela altura, foram sendo abasileirados na forma de tocar.

Outro acontecimento marcante no cenário brasileiro foi o fim do tráfico de escravos, que acarretou mudanças no âmbito social e econômico. De acordo com CAZES (1999, p. 17) “a abolição do tráfico de escravos em 1850, além de colocar o Brasil no rol das nações civilizadas, liberou capital para grandes empreendimentos.” A transformação do Rio de Janeiro em sede do governo aliada à necessidade de investimento em serviços públicos essenciais foi responsável pela ampla reforma urbana na cidade e pelo surgimento de um novo segmento social: a classe média (ALBIN, apud ESPAGNO, 2004, p. 2).

Por volta de 1870 seriam formados os primeiros grupos de músicos pertencentes a esta classe social, os futuros chorões (VASCONCELOS, apud VERZONI, 2000, p. 9). A maioria deles trabalhava nos Correios e Telégrafos, na Estrada de Ferro Central do Brasil, na Alfândega, em bandas do exército (ALBIN, 2003, p. 40 e TINHORÃO, 1991, p. 106) ou em repartições públicas que permitiam uma “boemia regular” (DINIZ, 2003, p. 14). Esses músicos se reuniam para tocar nos subúrbios cariocas ou no seu reduto principal, o Bairro Cidade Nova, onde grande parte residia. (ibidem) Outros músicos moravam nos bairros do Catete, Rocha, Andaraí, Tijuca, Estácio e as vilas do centro antigo (ALBIN, apud ESPAGNO, 2004, p. 2). Além das reuniões informais nos bairros onde residiam, esses músicos também eram contratados para tocar nos salões e bailes da alta sociedade, cujo repertório baseava-se em gêneros europeus de dança como o *schottish* (xote), a valsa, o minueto e a polca.

2.1.2. Influências: polca e lundu

A polca, mais representativa influência européia para o choro, foi trazida para o Brasil em 1845 e logo sobrepôs todas as outras danças européias (DINIZ, 2003, p. 17). Segundo este autor, um jornal humorístico ilustrava o alcance da nova “coqueluche” ao afirmar que nesta época “dançava-se à polca, andava-se à polca, trajava-se à polca, enfim, tudo se fazia à polca” (ibidem). No entanto, DINIZ relata que aos poucos a polca começou a adquirir um sotaque carioca, o que pode ser ilustrado pelos títulos que já antecipavam o espírito lúdico dos choros e das marchas de carnaval: *Salta uma tigela gelada*, *Durma-se com um barulho deste*, *Como isso desenferuja a gente*, *Gago não faz discurso*, *Dentuça não fecha a boca*, *Capenga não forma* e *Corcunda não perfila* (ibidem, p. 18). Segundo VIANNA (1995, p. 50) a partir de uma interpretação diferenciada das polcas surgiria o maxixe, cujos “primeiros sinais” apareceram em 1870 “no repertório dos grupos de choro cariocas”.

Os músicos populares brasileiros imprimiam também a outros gêneros musicais estrangeiros uma maneira particular de frasear, uma interpretação “abrasileirada” que veio, mais tarde, a caracterizar o choro:

O choro foi o recurso de que se utilizou o músico popular para executar, a seu modo, a música importada, que era consumida a partir da primeira metade do século XIX nos salões de baile da alta sociedade. A música gerada sob o impulso criador e improvisatório dos chorões logo perdeu as características dos países de origem, adquirindo feição e caráter perfeitamente brasileiros, a ponto de se tornar impossível confundir uma *Polka* da Boêmia, uma *Scottish* teuto-escosês [sic] ou uma *Walsa* alemã ou francesa com o respectivo similar brasileiro saído desses chorões [...] (ALBIN, 2003, p. 39).

Além da clara influência da música europeia para o choro, DINIZ (2003, p. 17) destaca a influência do **lundu**, principal ritmo africano trazido para o Brasil:

[...] o lundu, música à base de percussão, palmas e refrões, era cultivado pelos negros desde os tempos do trabalho escravo nas lavouras de açúcar da Colônia. Ao ganhar as áreas urbanas no século XIX, tornou-se música cantada e apreciada por diversos setores da sociedade. Nossa bibliografia musical faz referência a um bandolinista que tocava no início do século XIX, “por pontos, o doce lundu chorado”, demonstrando a forte ligação do lundu com o choro. (DINIZ, 2003, p. 17)

Pode-se afirmar, portanto, que o **choro** foi criado a partir da mistura de elementos da música europeia, mais notadamente da polca, com a música negra, representada principalmente pelo lundu, conforme demonstra SIMAS (1997, p. 3):

Se considerarmos que o Choro origina-se em uma forma de tocar de músicos cariocas que introduziam esquemas modulatórios na interpretação de polcas a partir dos tons mais graves do violão (a ‘baixaria’), e relacionarmos tal fato com as referências a um jeito dolente de se tocar o lundu e também às relações entre o lundu e a polca, poderemos estar diante de um gênero que está na raiz de uma maneira de fazer música que desemboca no nosso Choro.

2.1.3. O termo choro

A origem do termo “choro” é assunto controverso entre os pesquisadores. O musicólogo Mozart de Araújo acredita que o termo seja derivado “da expressão dolente, chorosa da música que aqueles grupos executavam” e acrescenta que “a terminologia musical popular do Brasil registra expressões que reforçam essa suposição: chorar na *prima*, chorar no *bordão*” (apud VERZONI, 2000, p. 5). Tal visão é compartilhada por CAZES (1999, p.19), segundo o qual o termo se cristalizou em função da “maneira exacerbadamente sentimental com que os músicos populares da época abasileiravam as danças europeias”, então

“chorão” era aquele que “amolecia as polcas”. Outra versão que também relaciona a origem do choro à execução instrumental é a de TINHORÃO (1991, p. 103). No entanto o autor refere-se especificamente à melancolia transmitida pelas linhas do baixo do violão.

Por outro lado, de acordo com o folclorista Luís da Câmara Cascudo (apud VERZONI, 2000, p. 5) o termo “choro” surgiu da transformação de grafia da palavra *xôlo*, nome dado aos bailes de negros em fazendas, para *xoro*, no português. VASCONCELOS (apud VERZONI, 2000, p. 6) encontra outra explicação: atribui a origem do nome “choro” à derivação da palavra *chormeiros*, termo que designava uma “corporação de músicos de atuação importante no período colonial brasileiro.” Segundo ele, “para o povo, naturalmente, qualquer conjunto instrumental deveria ser sempre apontado com [sic] os *chormeiros*, expressão que, por simplificação, acabou sendo encurtada para os *choro*.” (ibidem).

Por último, o posicionamento defendido por Baptista Siqueira, com a qual concordam DINIZ (2003, p. 13) e VERZONI (2000, p. 6), atribui a origem da terminologia “choro” à “colisão cultural” da palavra “chorus” - que significa “coro” em latim - com “choro”, do verbo “chorar” (DINIZ, 2003, p. 13). VERZONI esclarece que essa explicação é plausível porque “chorus” também era uma expressão usada no início do século XX para referir-se a pequenos conjuntos musicais, assim como “choro” designava o grupo de “chorões”. CAZES (1999, p. 19) e DINIZ (2003, p.13) além de citarem que “choro” de início era usado para nomear o grupo de “chorões”, acrescentam que o termo ainda era utilizado como referência às festas em que esses conjuntos tocavam.

Há que se ressaltar, no entanto, que qualquer que seja a origem verdadeira da palavra, antes do “choro” tornar-se também um gênero musical, ele designava uma maneira de tocar (TINHORÃO, 1991, p. 103), o que pode ser atestado por um depoimento de Pixinguinha, em 1966:

[...] quando eu fiz “Carinhoso” (1916 ou 17...), era uma polca. Polca lenta. Naquele tempo, tudo era polca, qualquer que fosse o andamento... Mais tarde, mudei (o andamento) para o chorinho. Outros o classificaram como samba... É preciso entender que naquela época não havia choro, e sim música de choro, música que fazia chorar. Nesse aspecto, polca também podia ser choro... (ALBIN, 2003, p. 61).

Apesar do depoimento de Pixinguinha subentender que o choro não era propriamente um gênero musical no início do século XX, CAZES (1999, p.19) atribui a ele a fixação do choro como gênero, em 1910: “somente na década de 10, pelas mãos geniais de Pixinguinha, *Choro* passou a significar também um gênero musical de forma definida.” DINIZ (2003, p.13) também cita a data de 1910 como o ano de referência para a consolidação do choro como gênero, apesar de não especificar se Pixinguinha teria sido o responsável por tal fato. Talvez essa polêmica de classificação do choro como gênero possa ser esclarecida se considerarmos que o choro comporta diferentes gêneros musicais, como SÈVE ilustra (1999, p. 16) quando coloca que o maxixe, a polca, o *scottish*, o samba, o frevo, o baião e a valsa são alguns dos “gêneros do universo do choro”. Essa idéia vem de encontro ao ponto de vista de DINIZ (2003, p. 13), segundo o qual o termo atualmente tanto pode designar um gênero musical como “um repertório de músicas que inclui vários ritmos” ou gêneros. Portanto, por nos parecer a definição mais adequada para “choro”, esta será a acepção do termo utilizada neste trabalho.

2.1.4. Os pioneiros

As primeiras referências que se têm dos conjuntos de “pau e corda” - precursores dos tradicionais grupos de choro - são do flautista Joaquim Antônio da Silva Calado (ROCHEL, [s.d], p. 1). Segundo Odette Ernest Dias (apud CAZES, 1999, p. 25) a linhagem da flauta brasileira veio da fusão da técnica virtuosística de Reichert com a malícia rítmica de Calado, que DINIZ (2003, p. 15) considera o principal pioneiro do choro. Outra figura que é considerada um dos pilares do choro é Anacleto de Medeiros, responsável pela transformação da música importada (principalmente o *schottish*) em uma música com sotaque brasileiro e pela sua difusão entre as várias bandas que organizou em fábricas e em outras instituições (CAZES, 1999, p. 29-33). À frente da orquestra do Corpo de Bombeiros, foi ele quem comandou as primeiras gravações já registradas na música brasileira. Segundo CAZES (ibidem, p. 32) “a ponte que Anacleto realizou entre a cultura das bandas e das rodas de Choro enriqueceu enormemente ambas as manifestações” e através de seu trabalho “a linguagem chorística se propagou como em nenhum outro momento.”

Por outro lado, coube à Francisca Edwiges Gonzaga - a Chiquinha Gonzaga - e a Ernesto Nazareth, a tradução da linguagem chorística para o piano. Chiquinha Gonzaga foi a primeira maestrina e primeira “chorona” brasileira, além de ter exercido importante papel na história pela sua atuação vigorosa na luta pela abolição da escravidão e pelos direitos autorais (CAZES, 1999, p. 38). Nesse sentido, sua figura foi de vital importância para promover a abertura de espaços para o choro e para que este gênero fosse respeitado pela “música culta” (ibidem).

No entanto, em termos de volume de obras, a figura de Ernesto Nazareth pode ser considerada mais representativa para a linguagem chorística e, segundo DINIZ (2003, p. 20), para a linguagem pianística da música popular brasileira. Compôs em todos os gêneros de sua época, mas se destacou como autor de “tangos brasileiros” e valsas (CAZES, 1999, p. 36). Apesar de muitos autores considerarem que, na verdade, os “tangos brasileiros” eram maxixes - gênero popular que Nazareth renegava - DINIZ (2003, p. 21) defende o compositor afirmando que “Nazaré [sic] chamava suas composições de tango simplesmente por se tratar [sic] de tangos, mesmo sendo este o parente mais próximo do choro” e acrescenta que “era como se o tango brasileiro tivesse aos poucos, se ‘transformado’ em choro”, ou seja, “à medida que a palavra choro ganha um significado mais preciso, vai tomando o lugar da palavra tango”.

No entanto, VERZONI (2000, p. 86-88) ressalta o fato curioso de apenas duas obras deste compositor - *Cavaquinho por que choras* (1926) e *Janota* (1922-1926) - terem sido publicadas como “choros”. Além disso, Ernesto Nazareth nunca participou de uma roda de choro, ao contrário de Chiquinha Gonzaga. Tal diferença deve-se, provavelmente, ao fato de Ernesto Nazareth se considerar um músico erudito, embora tenha influenciado tão fortemente a música popular.

2.1.5. Características musicais

O choro é um gênero predominantemente instrumental (DINIZ, 2003, p. 53). Em relação à sua **formação instrumental**, os primeiros grupos de choro eram

conhecidos como conjuntos de “pau e corda”, pois as flautas eram feitas de madeira, normalmente ébano (DINIZ, 2003, p. 14). Nesses grupos cabiam às flautas os solos; ao violão, as linhas de baixo - chamadas de “baixarias” - e ao cavaquinho, o acompanhamento harmônico (ROSCHEL, [s.d], p. 1). Nesses grupos posteriormente foi introduzida a flauta transversal moderna, trazida para o Brasil pelo flautista belga Mathieu-André Reichert por volta de 1860 (DINIZ, 2003, p. 73); o violão de sete cordas, introduzido por Tute (CAZES, 1999, p. 49-50); o bandolim, que de início era um instrumento de acompanhamento (DINIZ, 2003, p. 71); e outros instrumentos na função de solistas, como o flautim e a clarineta.

A inclusão da percussão curiosamente só foi feita meio século após as primeiras rodas de choro (CAZES, 1999, p. 12). Segundo este autor, “é nas gravações orquestrais dirigidas por Pixinguinha que a percussão aparece pela primeira vez com destaque”, sendo que os instrumentos usados eram pandeiro, caixa clara, caixeta, reco-reco e omelê - tambor de som grave (ibidem, 1999, p. 80).

A flexibilidade do número de músicos e dos tipos de instrumentos na roda pode ser explicada, em grande parte, pelo fato dos chorões encontrarem-se ao acaso (ROSCHEL, s.d, p. 2). Essa informalidade cedeu espaço a novos instrumentos nos grupos de hoje, como é o caso do saxofone e do trombone. Nesses grupos, geralmente há um instrumentista solista que faz-se notar pelo seu domínio técnico e capacidade de improvisação: os grupos de choro passaram a ser marcados por uma certa competição entre os instrumentistas, uma espécie de desafio que testa a capacidade de improviso do outro (DINIZ, 2003, p. 15). Todavia, CAZES (1999, p. 12) ressalta que no início do século XX a improvisação nos grupos de choro não era comum. Hoje, no entanto, a improvisação e a virtuosidade instrumental passaram a caracterizar fortemente o choro, mas sem sobrepor a musicalidade e as inflexões melancólicas próprias do gênero.

Os choros são tradicionalmente escritos em **compasso binário** - assim como a música brasileira em geral - e geralmente a acentuação é feita no 2º tempo,

como confirma SÈVE (1999, p. 11). Essa característica também pode ser uma herança da polca, pois segundo CAZES (1999, p. 20) as polcas eram escritas em compasso binário. Outra característica comum à polca e ao choro é a maneira de se executar as seqüências de semicolcheias: em andamentos *ligeiros* são executadas “com exatidão”, como mostra a figura 1, e em andamentos mais lentos são executadas com flexibilidade, conforme a figura 2 ou 3 (SÈVE, 1999, p. 11):

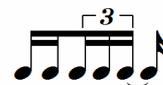
a) Figura 1



b) Figura 2



c) Figura 3



Da mesma maneira, SÈVE (ibidem) aponta para a flexibilidade na execução das síncopes, representadas pela figura 4, que são interpretadas num ritmo intermediário entre os indicados pelas figuras 4 e 5:

a) Figura 4



b) Figura 5



A **estrutura formal** do choro típico apresenta três partes em forma “rondó”, obedecendo o padrão A-A-B-B-A-C-C-A, sendo que cada parte geralmente é constituída de dezesseis compassos ou de outros múltiplos de quatro. (SÈVE, 1999, p. 19) Apesar da estrutura formal em três partes ser mais comum, a restrição a esta forma vem sendo flexibilizada mais modernamente para duas partes (CAZES, 1998, p. 21). Entretanto, este autor relata que na época em que Pixinguinha compôs os choros *Carinhoso*⁸ (1916-17) e *Lamentos* (1928), em forma binária, tais peças não foram bem recebidas por fugirem à forma convencional do choro:

A estranheza causada por *Lamentos* e *Carinhoso* [grifo nosso] se deve ao fato de eles se diferenciarem muito claramente do formato dos Choros que se faziam até então. Havia um compromisso muito rígido em se criar Choros em três partes num esquema originário

⁸ Como podemos ver no depoimento de Pixinguinha transcrito na página 4, primeiramente o compositor concebeu “Carinhoso” como polca, mas depois “transformou-a” em choro.

da polca e conhecido havia muito tempo como forma rondó. Essa forma em que se toca cada parte e sempre se volta à primeira já estava presente em gêneros anteriores à polca. *Carinhoso* e *Lamentos* não têm essa forma, ambos foram feitos em duas partes, sendo que *Lamentos* conta ainda com uma introdução, coisa pouco usual na época. (CAZES, 1998, p. 72)

Segundo DINIZ (2003, p. 13), os choros em duas partes atualmente também são chamados de “chorinho” em função de seu caráter “ligeiro, brejeiro e muito comunicativo.” O *Dicionário Grove de Música* (1994, p. 194) acrescenta que além de ter um caráter mais leve, o chorinho caracteriza-se pela predominância da linha melódica sobre o contraponto instrumental.

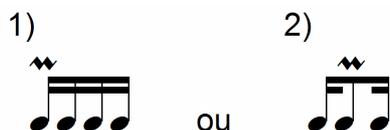
No que se refere à **harmonia**, as modulações costumam ocorrer “para tons relativos, vizinhos ou homônimos entre as partes” (SÈVE, 1999, p. 19). Este autor acrescenta que os encadeamentos harmônicos indicados pela linha do baixo são feitos geralmente por “movimentos lineares descendentes ou ascendentes, diatônicos ou cromáticos” e cita a peça *Odeon*, de Ernesto Nazareth, como exemplo para que este aspecto seja observado com clareza (ibidem).

Outro recurso comum na harmonia do choro é o uso de acordes “diminutos de passagem”, que podem vir como substitutos de acordes dominantes invertidos na preparação principalmente de acordes menores (ibidem, p. 20). SÈVE também aponta para a utilização de introduções instrumentais, especialmente em músicas cantadas, “onde se aproveita, normalmente, o final da 1ª parte da composição” (ibidem). Após a audição e análise de alguns choros clássicos gravados por Pixinguinha e Benedito Lacerda, como *Um a Zero* (Pixinguinha e Benedito Lacerda), *Naquele Tempo* (Pixinguinha e Benedito Lacerda)⁹ e *Ainda me Recordo* (Pixinguinha) - como Sève aconselha - foi observado também o uso recorrente de acordes dominantes secundários, de seqüências de acordes em intervalos de 4ªs e de cadências como V-I e I-VI-II-V. No primeiro tipo de cadência observou-se, muitas vezes, o uso do acorde dominante com a sétima no baixo resolvendo no acorde tônico com a terça no baixo.

⁹ A co-autoria de Benedito Lacerda em músicas de Pixinguinha fazia parte de um acordo entre eles em que “Lacerda arranjaria as gravações e edições para as músicas de Pixinguinha e, em troca, apareceria como parceiro.” (CAZES, 1999, p. 76) Esse duo foi formado em 1946. (DINIZ, 2003, p. 92)

No que diz respeito às **melodias** do choro, são comuns frases longas com poucos pontos de repouso ou pausas (ADOLFO, 1996, p. 56), o que julgamos colaborar para impor um caráter alegre e comunicativo a muitos choros. Tal tipo de caráter pode ter sido herdado da polca, que segundo CAZES (1999, p. 20) apresentava “indicação de andamento *allegretto*” e “melodias saltitantes e comunicativas”.

Outra característica comum às melodias do choro é o uso de **ornamentos** como trilos, apoiaturas e mordentes principalmente “nos 1^{os} tempos ou nas 2^{as} notas das figuras” (SÈVE, 1999, p.15), como mostram os exemplos a seguir:



O autor também aponta para a utilização, embora com menor frequência, de glissandos e grupetos, mais notadamente em choros de andamentos lentos (ibidem).

Quanto às **articulações**, SÈVE apresenta várias opções delas como proposta em seus “estudos melódicos” de choro (ibidem, p. 15-16):

Figura básica 1) 2) 3)

4) 5) 6) 7)

8) 9) 10) 11)

O próximo aspecto musical, um dos mais marcantes do choro, é “a sofisticação do **contraponto**” (SÈVE, 1999, p. 18). O maior exemplo dos aspectos contrapontísticos do choro, segundo o autor, são as conduções das “baixarias” executadas pelo violão de sete cordas “por movimentos adjacentes diatônicos ou cromáticos”, com variações baseadas em síncopes e semicolcheias que configuram escalas e arpejos. (ibidem) No entanto, vale salientar que tais conduções das linhas do violão de sete cordas foram inspiradas nos contrapontos de Pixinguinha, como indica ALBIN:

Na década de 1950, Dino, violonista do Conjunto Regional do Canhoto, sentindo o vazio da região grave ocasionado pela saída do conjunto do saxofone tenor de Pixinguinha, mandou fazer um violão sete cordas e passou a usá-lo no regional. Dino, porém, não se contentou em apenas executar a marcação segura de Tute [introdutor do violão de sete cordas] e dos outros. Inspirado no saxofone de Pixinguinha, revolucionou o emprego do instrumento, criando não só uma nova sintaxe, mas até mesmo uma nova rítmica para ele. Hoje, os executantes de violão de sete cordas usam no acompanhamento o estilo criado por Horondino José da Silva [Dino Sete Cordas] (ALBIN, apud ESPAGNO, 2004, p. 29).

Essa influência explica o fato dos mesmos tipos de figuras citados anteriormente terem sido identificados nas gravações de Pixinguinha e Benedito Lacerda¹⁰. Além disso, a partir da audição de várias dessas obras podemos observar, ainda, um nítido jogo de “pergunta e resposta” entre o sax tenor e a clarineta: principalmente quando a melodia da clarineta repousa, o contracanto (melodia secundária) do sax fica mais movimentado, “comentando” a melodia da clarineta, e vice-versa. OLIVEIRA (apud ESPAGNO, 2004, p. 26) confirma que esse procedimento de “pergunta e resposta” é largamente usado na obra de Pixinguinha e acrescenta que “este efeito ocorre quando a linha melódica dos baixos [...] é incorporada à música.” Como esta é uma característica que pode ser observada comumente em grupos de choro, consideramos que podemos estendê-la ao choro em geral.

¹⁰ A escolha de obras de Pixinguinha com referência para a observação do contraponto pode ser justificada pela sua representatividade para o universo chorístico, como demonstram os trechos a seguir: “Os arranjos e contrapontos executados pela dupla [...] revolucionaram a música brasileira e influenciam até hoje os novos talentos musicais” (Revista “Roda de Choro”, n. 5, p. 27); “As gravações de Pixinguinha no sax tenor [...] são referências fundamentais para o entendimento dessa matéria [contraponto]” (SÈVE, 1999, p.18) e “O resultado do trabalho da dupla é uma pérola de contrapontos [...] na história da música brasileira.” (DINIZ, 2003, p.33).

2.2. Samba

2.2.1. Contexto histórico

A elevação do Rio de Janeiro a Capital Federal, em 1889, confirmou sua posição de centro econômico, político e cultural do Brasil. Tal fato, aliado à abolição da escravidão, em 1888, ocasionou uma crescente migração para esta cidade, sobretudo de ex-escravos, “fundando-se praticamente uma pequena diáspora baiana na capital do país” (MOURA, 1995, p. 43). No entanto, o Rio de Janeiro não estava preparado para comportar tal fluxo populacional, assim como urbanisticamente ainda era uma “cidade obsoleta” para exercer a função de capital (ibidem, p. 47).

Os negros libertos e outros imigrantes recém-chegados, como os italianos, eram obrigados a se instalar em habitações coletivas, as quais MOURA (1995, p. 50-51) descreve:

Eram cortiços de construção ligeira instalados no fundo de antigas construções, ou velhas casa senhoriais divididas em pequenos apartamentos, sem ventilação ou cozinha, casa de cômodos improvisadas em antigos prédios em decadência onde eram pressionados pela carência de moradia barata por que passava a cidade, aproveitada pelos proprietários e investidores imobiliários.

As condições precárias desses abrigos tornava-os foco de constantes epidemias (ibidem, p. 47) que ameaçavam a cidade, pois se localizavam no centro do Rio de Janeiro. Além disso, por estarem construídas na área mais valorizada da cidade, essas habitações populares estavam visadas por empreendedores ligados à modernização da cidade, fatos que corroboraram para a posterior proibição desses cortiços (ibidem, p. 52).

Para se adequar à sua nova posição de capital, fazia-se necessária uma ampla reforma urbanística no Rio de Janeiro, realizada pelo prefeito Pereira Passos entre 1903 a 1906 (FENERICK, 2002, p. 14). Como parte desta reforma - que visava tornar o Rio de Janeiro uma cidade moderna e “civilizada” (ibidem, p. 15) - foram demolidas as habitações populares na região do centro e da zona do porto, além da Saúde, parte antiga da cidade (MOURA, 1995, p. 55). Em

função disso, “negros, nordestinos e europeus recém-chegados” (ibidem) foram expulsos de suas moradias para ceder lugar a construções no estilo *Art Nouveau*, conforme os “paradigmas da cultura européia” (FENERICK, 2002, p. 15). Diante dessa situação, os desabrigados foram se instalar no Bairro Cidade Nova, Campo de Santana, nos subúrbios e posteriormente em favelas nos morros (MOURA, 1995, p. 55).

A Cidade Nova assistiu, então, a um crescimento demográfico repentino - sobretudo de negros (ibidem, p. 57) - fato determinante para que tal bairro se tornasse um pólo de concentração da “comunidade baiana” e o principal local de fixação do samba no Rio de Janeiro (FENERICK, 2002, p. 16). Segundo MOURA (1995, p. 58), a Praça Onze foi o principal centro aglutinador dos novos moradores:

[...] a praça se tornaria ponto de convergência dos novos moradores, local onde se desenrolariam os encontros de capoeiras, malandros, operários do meio popular carioca, músicos, compositores e dançarinos, dos blocos e ranchos carnavalescos, da gente do candomblé ou dos cultos islâmicos dos baianos, de portugueses, italianos e espanhóis (ibidem).

A comunidade baiana fixada nesta região - conhecida como “Pequena África” - continuava cultivando, portanto, tradições como batuques, rodas de pernada e de capoeira (ALBIN, 2003, p. 64), que logo passaram a ter também como reduto as casas das tias baianas.

2.2.2. O termo samba

O termo “samba” é encontrado em diferentes localidades das Américas, geralmente referindo-se ao universo dos negros (SANDRONI, 2001, p. 84). A palavra provavelmente originou-se de “semba”, palavra africana que designa a “umbigada”, gesto coreográfico presente em certas danças de negros. SANDRONI (p. 85) descreve essas danças como coreografias em roda em que todos “batem palmas e repetem um curto refrão, em resposta ao canto improvisado de um solista”, com o acompanhamento de instrumentos como pandeiro, prato-e-faca e, mais raramente, viola (ibidem). A coreografia se caracteriza pelo deslocamento de um dos participantes para o centro da roda,

onde dança individualmente até que escolha um substituto do sexo oposto através do gesto da umbigada, ou seja, do encontro dos umbigos dos dançarinos. ALBIN (2003, p. 65) acrescenta que “semba”, além da referência à umbigada, também pode significar tristeza e melancolia, “ou quem sabe saudade da terra africana natal, tal como os *blues* nos Estados Unidos”.

Segundo SANDRONI (2001, p. 85), as terminologias de danças africanas variam de acordo com o autor. Edison Carneiro (1961), por exemplo, criou a expressão “samba-de-umbigada” abrangendo todas as danças que apresentassem qualquer semelhança com a coreografia da umbigada, como o “coco” e o “lundu” (apud SANDRONI, 2001, p. 85). No entanto, os portugueses no século XIX chamavam as danças africanas de “batuques”, que no Brasil designavam “festejos dos negros de modo geral”, até que fosse substituído pela palavra “samba” no início do século XX (ibidem). Antes disso, a expressão “samba” era usada apenas no Nordeste. No Rio de Janeiro, por exemplo, a referência mais comum às diversões populares era “fado” ou “xiba”, enquanto em Minas Gerais era “cateretê” e no Sul, “fandango” (ibidem, p. 86-87). Fora do Nordeste, todas essas terminologias eram associadas depreciativamente à zona rural e à “coisa de negros” (ibidem, p. 87-88).

Somente a partir da chegada dos imigrantes negros é que o “samba” ficou conhecido no Rio de Janeiro, desta vez designando festa popular “com comida, bebida, música e dança” (ibidem, p. 101). Esse sentido do termo prevaleceu até por volta da década de 30, em que a expressão “ir ao samba” ainda era corrente. Contudo, o termo foi indicado pela primeira vez¹¹ como gênero musical em 1916, quando Ernesto do Santos - conhecido como Donga - registrou a composição *Pelo Telefone* como “samba carnavalesco” (ibidem, p. 118). Em 1917 o termo samba já era utilizado para designar um gênero de música brasileira. No entanto, especialistas apontam que só a partir de 1920 tal denominação pode ser considerada adequada: “só a partir de então o samba é samba” (SANDRONI, 2001, p. 134).

¹¹ SOUZA (2003, p. 13) afirma que outras gravações já haviam sido registradas como sambas antes de *Pelo Telefone*, mas admite que esta obra foi oficialmente a inauguradora do gênero em questão.

2.2.3. Influências: lundu e maxixe

Para se determinar a origem do samba é preciso remeter à origem da síncope, já que esta é considerada a principal característica do gênero por vários musicólogos (SANDRONI, 2001, p. 19) e pelos próprios sambistas (*Carta do Samba*, 1962, p. 8). Pesquisadores brasileiros afirmam que a síncope foi trazida para o Brasil pelos escravos africanos, mas Mário de Andrade observa que apesar da “paternidade” africana, deve-se considerar que esta cultura sofreu outras influências ao chegar nas Américas e que então se transformou “dando origem a manifestações novas” (apud SANDRONI, 2001, p. 23). Portanto, quando os negros chegaram ao Rio de Janeiro no fim do século XIX, acabaram incorporando à sua bagagem cultural “elementos de diversos códigos culturais” que determinaram o surgimento de “uma nova síntese cultural” responsável pela “formação de uma cultura popular carioca” (MOURA, 1995, p. 86-87).

No entanto, se remontarmos ao século XVIII veremos que esse tipo de “fenômeno” já acontecia no Brasil. O lundu, por exemplo - trazido ao país “provavelmente por escravos de Angola” (ALBIN, 2003, p. 14) - ganharia novas feições na cidade. Cultivado inicialmente como diversão dos negros nos terreiros, o lundu passou a ser “dança nacional dos brancos e pardos do Brasil” em fins do século XVIII (TINHORÃO 1998, p. 102). Segundo ALBIN (2003, p. 25), os primeiros documentos históricos relatavam que a dança do lundu casava a umbigada, já descrita, com a coreografia do fandango - caracterizado pelo castanholar dos dedos dos dançarinos. O acompanhamento era feito por “palmas, num canto estrofe-refrão típico da cultura africana” (ibidem). Ainda com base nesses documentos, ALBIN (ibidem) acrescenta que “quando a umbigada passa a se disfarçar como simples mesura, o lundu ensaia sua entrada nos salões da sociedade colonial”. O lundu, posteriormente, passa a designar também “um gênero de canção de salão” e por fim, “um tipo de canção folclórica”, sendo que as partituras existentes desde 1830 referem-se à canção de salão (SANDRONI, 2001, p. 39). Mário de Andrade observou que este tipo de lundu constituiu a primeira herança negra para a música brasileira:

O lundu...é a primeira forma musical afro-negra que se dissemina por todas as classes brasileiras e se torna música “nacional”. É a porta aberta da sincopação característica ... É a porta enfrestada do texto cantando sexualmente os amores desonestos [entre senhores e escravos], as *mésalliances*, e se especializa na louvação sobretudo da mulata (ibidem, p. 53).

Outra raiz do samba, relacionada intimamente ao lundu, é o maxixe, considerado como “a primeira dança genuinamente brasileira” (ALBIN, 2003, p. 41). Esta dança surgiu por volta de 1875 no Rio de Janeiro e seria derivada do lundu, com a diferença de que o lundu é dançado com par separado e o maxixe com par enlaçado. Segundo Villa-Lobos, “os foliões [adotaram o lundu], dançando-o porém com uma liberdade muito maior de movimentos, a fim de que os pares, inteiramente unidos, pudessem dar maior expansão ao seu sensualismo” (apud SANDRONI, 2001, p. 66). Cabe ressaltar que o que vemos no relato de Villa-Lobos como “sensualismo” era considerado na época vulgaridade e comportamento de “baixa categoria” (ibidem, p. 62). Provavelmente a nova maneira de se dançar o lundu teria surgido nos bailes mal afamados da Cidade Nova e depois transferida aos clubes carnavalescos (ibidem). Do ponto de vista musical, o maxixe tinha marcação binária e, de acordo com Mário de Andrade (*Dicionário Grove de Música*, 1994, p. 587), se caracterizava pela utilização do ritmo da habanera, porém com a síncope afro-brasileira e o andamento da polca. No fim do século XIX nasceria o maxixe cantado, cujas letras usavam “expressões da gíria carioca” e de um “tom insinuante, picante e lúbrico” (ALBIN, 2003, p. 41). Com essas características o maxixe iria influenciar decisivamente o samba.

2.3.4. A polêmica de *Pelo Telefone*

A música *Pelo telefone* foi não só o marco inaugural desse gênero como o primeiro samba de sucesso na música popular (SANDRONI, 2001, p. 100). A autoria desta obra é polêmica: apesar do registro da música ser de Donga, outros sambistas reivindicaram sua autoria alegando que a peça foi composta coletivamente na casa de Tia Ciata. Essa versão é segundo vários autores a mais correta e pode ser ilustrada pela expressão “Samba é como passarinho que voa, é de quem pegar primeiro” (ALBIN, 2003, p. 75). Outro assunto controvertido é a classificação de *Pelo telefone* como “samba carnavalesco”. O

sambista Ismael Silva foi o principal defensor da versão de que esta obra tratava-se de um maxixe (SOUZA, 2003, p. 33), ponto de vista compartilhado por pesquisadores como Tárík de Souza (ibidem, p. 23), Flávio Silva e Oliveira Filho (SANDRONI, 2001, p. 133). Outros pesquisadores, como Máximo e Didier classificam a obra como “samba amaxixado” (ibidem), opinião que é semelhante a de MOURA (1995, p. 80), que a considera uma “composição híbrida”. Este autor esclarece que *Pelo Telefone* possuía o refrão de uma cantiga folclórica nordestina e o tema originalmente fazia referência à repressão policial sofrida pelos sambistas, sendo que depois a letra foi modificada para evitar a censura (ibidem, p. 123). A respeito da influência do maxixe nesta obra, o autor discorre:

Pelo Telefone altera o andamento regular do samba de partido [alto], incorporando a divisão característica do maxixe, ritmo já conhecido [...] O ritmo incorporado daria a justa medida da novidade, justapondo o ainda não digerido [samba] ao já conhecido [maxixe], junção possível pela origem comum dos dois gêneros [...] (ibidem).

Por fim, alguns autores estendem a classificação de maxixe a todos os “sambas” compostos até 1920, considerando-os, portanto, como “falsos sambas” (SANDRONI, 2001, p. 133-134).

A partir dessas discussões, pode-se notar que o samba passou por uma evolução gradativa até chegar ao gênero musical como conhecemos hoje. Os autores costumam dividir este processo em duas fases: o período de 1917 até o fim da década de 30, associado às casas das tias baianas; e a segunda fase - cuja data de referência é 1929 - marcada pelo advento do samba como é conhecido hoje, criação dos sambistas do Bairro Estácio de Sá (SANDRONI, 2001, p. 131). Portanto, teriam coexistido no fim da década de 20 “dois tipos de samba” no Rio de Janeiro (MÁXIMO e DIDIER, apud SANDRONI, 2001, p. 131).

2.2.5. Samba Tradicional

O termo samba tradicional é utilizado em alusão àquele “feito e/ou praticado por grupos e/ou comunidades de forma muito próxima de suas manifestações

festivas/religiosas” (FENERICK, 2002, p. 16)¹². A casa de Tia Ciata era o principal reduto dessa comunidade negra, provavelmente por sua localização privilegiada perto da Praça Onze e por ser uma área neutra - livre da repressão policial - já que seu marido trabalhava num gabinete de chefe de polícia (MOURA, 1995, p. 97). Segundo ALBIN (2003, p. 66), as festas nas casas das tias baianas estavam relacionadas à comemoração de “datas importantes do calendário do Candomblé”, tanto que alguns dos pioneiros do samba - como Donga, João da Baiana e Heitor dos Prazeres - eram filhos de mães-de-santo. Após os rituais de devoção aos orixás, que ocorriam no fundo da casa, os “pagodes” prosseguiram em outros cômodos (ibidem). João da Baiana, como freqüentador dessas festas, descreveu-as mais precisamente: “A festa era assim: baile na sala de visita, samba de partido-alto nos fundos da casa e batucada no terreiro” (SANDRONI, 2001, p. 102).

João da Baiana também relatou a diferença entre “samba de partido alto” e “samba corrido”: “O partido alto era o rei dos sambas. Podia dançar uma pessoa de cada vez. O acompanhamento era com palmas, cavaquinho, pandeiro e violão, e não cantava todo mundo. No samba corrido todo mundo canta” (TINHORÃO, 1998, p. 267). SANDRONI (2001, p. 104) acrescenta que o termo “samba de partido alto” geralmente era uma referência ao samba tradicional e autêntico, prerrogativa da “elite dos bambas,” que eram os maiores conhecedores das formas tradicionais do samba (ibidem, p. 106).

Quanto aos principais personagens que freqüentavam as festas na casa de Tia Ciata, podemos citar - além de João da Baiana, Donga e Heitor dos Prazeres - outros pioneiros do samba, como Sinhô, Pixinguinha e Caninha (SANDRONI, 2001, p. 131). MOURA (1995, p. 80) descreve em poucas palavras o percurso desses personagens no samba: Heitor dos Prazeres (1898-1966) e Caninha (1883-1961) sempre foram “amaxixados”; Donga (1899-1974) começou “amaxixado” mas “depois evolui musicalmente”; Pixinguinha (1897-1976) “cresceu e se fez universal”; e Sinhô (1888-1966) foi o elo de transição entre o maxixe e o samba. ALBIN (2003, p. 72-73) acrescenta que Sinhô além de ter

¹² SANDRONI (2001) utiliza as denominações “samba folclórico” (p. 145), “samba-maxixe” (p. 218) e “estilo antigo” (p. 188) referindo-se ao que aqui chamamos “samba tradicional”.

sido um dos principais fixadores do samba, foi “o compositor mais popular das três primeiras décadas do século XX”, o que justifica o título de “Rei do Samba” na época.

No entanto, diferentes fontes relatam que as festas na Cidade Nova não eram freqüentadas apenas pela comunidade baiana, mas por outras castas da sociedade: profissionais artesãos, pequenos funcionários públicos e militares de baixa patente, músicos, boêmios, repórteres (TINHORÃO, 1998, p. 277), ciganos (VIANNA, 1995, p. 112), gente curiosa (ALMIRANTE, apud MOURA, 1995, p. 160) e, segundo Mário da Andrade (apud SANDRONI, p. 7), escritores modernistas. Pode-se considerar, portanto, que a casa de Tia Ciata cumpriu um papel de mediadora entre a cultura afro-brasileira e a “civilização branca” (SANDRONI, 2002, p. 110). No entanto, apesar da presença de outros grupos sociais nos divertimentos da Cidade Nova, a “invenção do samba” é atribuída aos negros, que além de predominarem eram os “portadores dos ritmos do samba” (SANDRONI, p. 115).

Nessa primeira fase do samba a sua divulgação ficou mais limitada às festas nas casas das tias baianas e às festas da Penha, que atraíam “músicos e grupos musicais em vias de profissionalização” (MOURA, 1995, p. 112), e onde as tias baianas iam vender quitutes (ibidem, p. 109). Conforme Heitor dos Prazeres relata: “Naquele tempo não tinha rádio, a gente ia lançar música na festa da Penha, a gente ficava tranqüilo quando a música era divulgada lá [...], que era o centro” (ibidem, p. 112). Tal depoimento leva a crer que o alcance das gravações de sambas na época era limitado. No entanto, com o advento do rádio, em 1922, o novo gênero começava a chegar “às casas da classe média”,¹³ tendo como conseqüência a intensificação do comércio de sambas. Esses e outros acontecimentos, como a morte de Tia Ciata em 1924, contribuíram para uma mudança de cenário do samba, que encontraria um outro reduto adequado ao novo contexto.

¹³ http://www.tocloc.com.br/historia_samba.htm

2.2.6. Samba carioca: a turma do Estácio

Juntamente com a mudança de *locus* dos sambistas para o Bairro do Estácio de Sá nasceria o samba urbano carioca (1929) - hoje “sinônimo de samba moderno” (SANDRONI, 2001, p. 131) - cujo maior expoente foi Ismael Silva. O novo estilo de samba adequava-se melhor ao ambiente dos botequins - lugares abertos e de livre circulação - freqüentados por compositores, malandros e boêmios (ALBIN, 2003, p. 76) que faziam destes locais ponto de encontro para a compra e venda de sambas (SANDRONI, 2001, p. 144). A origem do novo estilo também esteve relacionada aos blocos carnavalescos, cujas denominações antigas eram cordões e ranchos. Esses blocos em geral agrupavam carnavalescos do mesmo bairro, os quais desfilavam e cantavam em torno de um estandarte pelas ruas. Alguns deles cantavam apenas sucessos do ano, enquanto outros acrescentavam músicas compostas pelos próprios integrantes (ibidem, p. 143).

Segundo Ismael Silva, foi justamente em detrimento desses blocos que surgiu o samba marchado do Estácio, conforme ele descreve:

O estilo (antigo) não dava para andar. Eu comecei a notar que havia uma coisa. O samba era assim: *tan tantan tan tantan*. Não dava. Como é que um bloco ia andar na rua assim? Aí a gente começou a fazer assim: *bum bum paticumbumpruburumdum* (CABRAL, apud VIANNA, 1995, p. 123).

Portanto, “o que era uma modificação do samba passou a ser o verdadeiro samba” (VIANNA, 1995, p. 123), que se tornaria símbolo nacional e que serviria de molde para os sambas atuais. SANDRONI (2001, p. 222) considera que este novo estilo foi uma solução possível de conciliação entre as “polirritmias afro-brasileiras” e a “linguagem musical do rádio e do disco”.

De fato, a partir da década de 30 o mercado fonográfico e os programas de rádio passaram a se interessar cada vez mais pelos sambas, já que a própria política econômica de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, incentivava a “produção brasileira e a ampliação do mercado interno”, fatores que favoreceram a divulgação e o crescimento do samba (TINHORÃO, 1998, p. 299). Portanto, a “Era do Rádio” - entre 1930 e 1950 - seria também o período

de reinado do samba. Os principais intérpretes que divulgaram o samba nesta época foram Francisco Alves, Orlando Silva, Silvio Caldas, Mário Reis, Marília Batista, Carmem Miranda - que representou o samba como música “nacional” brasileira no exterior (SOUZA, 2003, p. 14) - e posteriormente Aracy de Almeida e Dalva de Oliveira, dentre outros.

Cabe salientar que o samba urbano criado no Estácio não limitou-se a este Bairro: estendeu-se às comunidades dos morros, que cresceram no fim dos anos 20 (TINHORÃO, p. 295), e à classe média. Ilustração disso é o fato de Noel Rosa - uma das principais figuras do samba - pertencer à essa classe. Segundo VIANNA (1995, p. 121), Noel Rosa teria participado do processo de definição do novo estilo, inclusive compondo sambas em parceria com Ismael Silva. No entanto, MÁXIMO e DIDIER (apud VIANNA, 1995, p. 121) destacam que este compositor fazia peregrinações nos morros para “trocar informações” e “somar experiências” com os sambistas. Portanto, pode-se considerar que a construção do samba urbano carioca foi produto da interação entre diferentes agentes sociais.

Além disso, o papel dos sambistas do morro foi decisivo para a fixação e expansão das escolas de samba. A primeira escola de samba, a *Deixa Falar* (1928) - criada por Ismael Silva e seu grupo - foi fundada em 1928, mas ainda possuía estrutura de bloco carnavalesco. A forma definitiva das escolas de samba só seria alcançada com a criação das agremiações da Portela e da Mangueira, em torno das quais passariam a se reunir importantes figuras do samba, como Cartola - da Mangueira - e Paulinho da Portela (ALBIN, 2003, p. 78). A partir daí, o Carnaval se expandiu passando a ser o principal responsável pela aceitação do samba em diversos meios sociais (VIANNA, 1995, p. 118) e alcançando a proporção de maior manifestação popular do Brasil, além de símbolo internacional do samba.

2.2.7. Formas particulares de samba

No final da década de 20 e início da década de 30 surgiram algumas formas particulares de samba: formas híbridas como o samba-canção e o samba-

choro, e outras variações como o samba-exaltação, o samba-enredo e o samba de breque.

O **samba-canção** surgiu por volta de 1928 e era também chamado de “samba de meio de ano” porque era feito fora da época do carnaval. De acordo com TINHORÃO (1991, p. 151), esta forma híbrida do samba com a canção “foi criação de compositores semi-eruditos ligados ao teatro de revista do Rio de Janeiro”. Das experiências desses compositores no teatro musicado teria resultado o primeiro samba-canção autêntico, a música *Linda Flor*, gravada por Araci Cortes em 1928. Caracterizado por melodias mais trabalhadas e uma forma “lânguida e alambicada” herdada do choro (MARIZ, apud TINHORÃO, 1991, p. 157), esse tipo de samba abdicava da marcação característica dos sambas marchados, não se adaptando, portanto, ao Carnaval. Por outro lado, o novo gênero conquistaria grande sucesso no rádio, tornando-se moda entre a classe média carioca até o início da década de 40. No entanto, a partir da influência da música americana no rádio, o samba-canção seria desfigurado em “sambolero” e “sambalada” (ibidem).

Outra forma especial de samba surgida na década de 30 foi o **samba-exaltação**, caracterizado pelo enaltecimento das qualidades do país. Segundo SANTOS (2004, p. 49), essa temática teria surgido como consequência da ideologia do Estado Novo de Getúlio Vargas, que “disciplinava” a produção musical evitando a divulgação de sambas que enaltecessem a malandragem e a boemia e incentivava a abordagem de temas patrióticos. O principal exemplo desse tipo de samba foi a *Aquarela do Brasil* (1939), de Ary Barroso, que foi o “primeiro hino brasileiro no exterior” (SOUZA, 2003, p. 14).

Quanto ao **samba-enredo**, pode ser considerado em alguns casos uma forma de samba-exaltação, já que sua temática muitas vezes está relacionada à exaltação da pátria (TINHORÃO, 1991, p. 179). O enredo já fazia parte do desfile dos ranchos (AUGRAS, 1998, p. 30), mas nessa época não era valorizado. Segundo TINHORÃO (1991, p. 169), somente na década de 40 o “samba de enredo” seria criado nas escolas de samba com a finalidade de “contar em versos a história escolhida como tema do desfile carnavalesco”,

resultado da “progressiva estruturação das escolas no sentido de encenar dramaticamente seus enredos, sob a forma de uma ópera-balé ambulante” (ibidem). Porém, nessa época o termo “samba-enredo” não existia, só começaria a ser utilizado nos anos 50 (TINHORÃO, apud AUGRAS, 1998, p. 33).

O **samba-choro** nasceu por volta de 1934 a partir da associação do fraseado melódico do choro com o acompanhamento rítmico do samba (TINHORÃO, 1998, p. 296-297), que ilustra a definição de MARIZ (apud TINHORÃO, 1991, p. 160): “samba com fraseado de flauta na voz”. Tal síntese foi alcançada pelos conjuntos regionais, formados por “flautistas e violonistas virtuosos” provenientes do choro e “ritmistas das camadas mais baixas” (ibidem). No entanto, apesar de já existirem composições com essas características, o primeiro registro de samba com a denominação “samba-choro” foi a composição *Amor em Parceira*, de Noel Rosa, datada de 1935. Segundo SOUZA (2003, p. 15), o samba-choro “crivado de síncopas” seria o estilo de samba das gafieiras, danceterias populares que surgiram com o crescimento urbano do Rio de Janeiro.

O fraseado sincopado do samba-choro permitia que se interrompesse a música para intervenções faladas do cantor, sem comprometimento da unidade da obra, o que daria origem a outra variante do samba, chamada de **samba-de-breque** (TINHORÃO, 1991, p. 162). Desde 1931 tal recurso seria largamente explorado por sambistas como Ismael Silva e Nilton Bastos, pois além da possibilidade de se encaixarem palavras isoladas e até frases inteiras, a pausa permitia uma modulação antes de se retornar à primeira parte dos sambas (ibidem). Entretanto, o termo “breque” seria utilizado pela primeira vez em 1933, na publicação do samba *Eu choro*, de Heitor dos Prazeres (ibidem, p. 164). Um dos principais intérpretes deste tipo de samba foi Moreira da Silva (SOUZA, 2003, p. 15).

A partir de 1950 surgiram outras tendências musicais, que ao adotarem elementos da música americana se distanciavam cada vez mais das raízes do samba. Exemplo dessas novas vertentes foram o “sambalanço” e o “samba-

jazz”, que iria desembocar no samba-moderno e na bossa nova. No entanto, paralelamente às novas acepções musicais que desfiguravam o samba, houve uma revitalização da “batida tradicional do samba” por figuras como Zé Keti, Cartola, Nelson Cavaquinho, Elton Medeiros e mais tarde Candeia, Paulinho da Viola, Martinho da Vila e outros.¹⁴

Diante de tantas transformações que vinham ocorrendo com o samba ao longo do tempo, vários sambistas, intérpretes, compositores e estudiosos se reuniram em 1962 para escreverem a *Carta do Samba*. A carta se inicia definindo a base fundamental do samba: “[...] o samba caracteriza-se pelo constante emprêgo da síncopa. Preservar as características do samba significa, portanto, em resumo, valorizar a síncopa” (*Carta do Samba*, 1962, p. 8). Em resumo, a principal preocupação demonstrada é com a “descaracterização” e “desnacionalização” do samba a partir de variações ou formas híbridas:

[...] o compositor e o intérprete devem ter a necessária cautela para evitar que aquilo que deve ser, no máximo, uma experimentação, se transforme, pela repetição e pela abundância de produção, num substituto do samba. É aconselhável que tanto compositor como intérprete jamais se esqueçam de que o samba-chôro e o samba-bolero, por exemplo, devem ser, respectivamente, mais samba do que chôro, mais samba do que bolero.

O samba “autêntico”, a que a carta se refere, é o que chamamos neste trabalho de “Samba do Estácio”. Portanto, no tópico a seguir procuraremos nos ater às características que lhe atribuíram o *status* de “verdadeiro samba” (SANDRONI, 2001, p. 217).

2.2.8. Características musicais

O samba antigo apresentava diferenciações quanto à **instrumentação** se compararmos a sua forma “folclórica” - executada nas rodas das festas das tias baianas - com o samba executado por músicos profissionais. Uma diferença é a presença de palmas nas rodas e a ausência das mesmas nos grupos profissionais, enquanto a semelhança é a menção ao pandeiro e ao prato-e-faca nas duas formações. No que diz respeito aos grupos profissionais, a instrumentação do samba sofreu grande influência da formação instrumental do

¹⁴ http://www.tocloc.com.br/historia_samba.htm

choro. Exemplo disso é o fato de que a maioria das gravações de sambas no início dos anos 20 eram feitas por instrumentistas de grupos de choro: o acompanhamento cabia ao violão e ao cavaquinho, com a adição de flauta ou clarineta para os solos ou comentários e de oficleide ou tuba para execução dos baixos (SANDRONI, 1001, p. 189). Desses instrumentos, o violão e o cavaquinho parecem ter sido as principais heranças do choro para o samba. A gravação de *Pelo Telefone*, por exemplo, tem o acompanhamento de violão, cavaquinho e clarineta. Quanto aos instrumentos de percussão, o grupo *Oito Batutas* - de Donga e Pixinguinha - tinha ganzá, pandeiro e reco-reco, sendo que este cumpria o mesmo papel do prato-e-faca. Estes instrumentos são encontrados no samba, mas em relação ao pandeiro, sua introdução no samba é atribuída a João da Baiana (1887-1974), conforme ele mesmo relatou:

[...] na época o pandeiro era só usado em orquestras. No samba quem introduziu fui eu mesmo. Isto mais ou menos quando eu tinha uns 8 anos de idade e era Porta-machado do Dois de Ouro e no Pedra de Sal. Até então nas agremiações só tinha tamborim grande e de cabo. O pandeiro não era igual ao atual. O dessa época era bem maior [...] (ALBIN, 2003, p. 67).

No entanto, os instrumentos considerados mais característicos do samba atual foram introduzidos pelos sambistas do Estácio: o tamborim, por Bide e Bernardo, o surdo (ou barrica) por Bide e a cuíca por João Mina, “do morro de São Carlos” (SANDRONI, 1001, p. 189). Como já foi colocado na *Carta do Samba*, a síncope é a característica básica do samba, portanto será encontrada largamente nos instrumentos de percussão.

O **tamborim** no samba é um instrumento de pulsação ou marcação contínua que se baseia na figura chamada de “brasileirinha” - sequência de quatro semicolcheias - ou em variações desta figura. Esses desenhos são marcados pela não-regularidade, em função das acentuações deslocadas das semicolcheias, que caracterizam as síncopes. A função do tamborim é “emoldurar, com seu timbre agudo, certas partes do canto” por meio de figuras que dependem “do próprio ritmo melódico” ou “da criatividade do mestre da bateria” (GARCIA, 1999, p. 47). Este autor descreve a atuação do tamborim numa bateria de escola de samba:

Quando desenvolve sua marcação contínua, o tamborim permanece colado aos outros instrumentos que mantêm, na batucada, a subdivisão do compasso binário em oito semicolcheias com acentuação nas cabeças de tempo – pandeiro, ganzá, chocalho ou caixa (ibidem, p. 48).

E acrescenta:

Esse fluxo de base indica, no samba, os pontos possíveis de síncope, a qual estrutura não só todo o acompanhamento como também o canto. À medida que o tamborim se desprende daí para percutir ou para variar o brasileiro, de certa forma recorta esse contínuo com desenhos traçados a partir da diferenciação dos ataques sincopados, uniformemente, na base (ibidem).

Quanto ao **surdo**, é um instrumento de marcação regular que acentua geralmente o contratempo, ou seja, o segundo tempo - que seria tradicionalmente fraco. Essa acentuação é uma das características mais marcantes do samba. Além dessa execução padrão - representada na figura 1 - também é comum o desenho que apresenta um ataque de menor intensidade antecipando esse acento, como mostra a figura 2 (GARCIA, 1999, p. 22). Outras duas variações do surdo são representadas nas figuras 3 e 4 (ADOLFO, 1990, p. 37-38).

a) Figura 1



b) Figura 2



c) Figura 3



d) Figura 4



Outro instrumento característico do samba é a **cuíca**, que inicialmente exercia a função de marcação, não de comentários e intervenções como atualmente (CAZES, 1998, p. 80). ADOLFO (1990, p. 38-39) descreve dois dos principais padrões executados pela cuíca no samba, representadas nas figuras 5 e 6.

a) Figura 5



b) Figura 6



A primazia do ritmo e a preferência pelos instrumentos de percussão é ilustrada na *Carta do Samba* (1962, p. 9): “O ritmo fundamental do samba se exprime melhor com instrumentos de percussão, senão exclusivamente, pelo menos em situação de alguma evidência”. Em função do predomínio do enfoque rítmico no samba, a questão harmônica deste gênero é marcada por uma maior simplicidade. Provavelmente em função disso, não foram encontradas informações precisas sobre este assunto em nenhuma das fontes bibliográficas consultadas. Os únicos dados encontrados a respeito da **harmonia** do samba foram apresentados por SANDRONI (2001, p. 200 e 212): os sambas compostos no período de 1917 a.1921 limitavam-se “quase exclusivamente a acordes de tônica e dominante” enquanto os sambas do novo estilo (Estácio) apresentavam “maior elaboração harmônica” em relação aos primeiros. A partir da observação da harmonia dos sambas atuais neste último estilo, notamos a recorrência de acordes dominantes secundários e acordes diminutos de passagem, que podem ser exemplos do que Sandroni chamou de “maior elaboração harmônica”.

No que diz respeito às **melodias**, ao analisar vários sambas de 1927 a 1933 SANDRONI (2001, p. 202-204) identificou que elas costumam acompanhar o ritmo sincopado da percussão, sobretudo do tamborim. Os principais padrões identificados pelo autor estão representados nas figuras 7, 8 e 9.

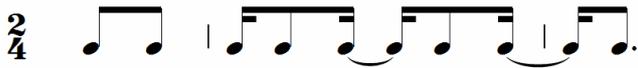
a) Figura 7



b) Figura 8



c) Figura 9



Para finalizar, a maioria das **letras** dos sambas é carregada de malícia, sendo recorrentes os temas do cotidiano, como a malandragem, a boemia, a mulher e a crise pessoal. Noel Rosa é considerado o “maior responsável pela valorização da letra como componente da música popular, principalmente do samba” (CABRAL, 1991, p. 8-10).

2.3. Baião

2.3.1. Contexto histórico

A música nordestina esteve praticamente confinada à sua região de origem até a primeira década do século XX, devido ao limitado alcance dos meios de comunicação da época e ao limitado fluxo migratório do Nordeste para a Região Sul e Sudeste neste período. Conseqüentemente, a população dessas regiões pouco conhecia da realidade nordestina (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Antes do advento do baião, no entanto, a música nordestina já tinha um de seus primeiros representantes no Rio de Janeiro, Catulo da Paixão Cearense, que nessa época compôs as músicas *Caboca de Caxangá* e *Luar do Sertão*, com temática e inspiração sertanejas. Este compositor influenciou o surgimento do conjunto pernambucano *Turunas de Pernambuco*, na década de 20, e este último influenciado a criação do *Bando de Tangarás*. No entanto, a repercussão desses conjuntos nordestinos ficou restrita a um pequeno público privilegiado (ibidem, p. 31).

Outro importante fator era que o rádio, principal meio de comunicação da época, restringia sua programação praticamente à música erudita. Entretanto, essa situação começou a se modificar a partir da década de 30, quando o rádio passou a exercer um papel fundamental para a divulgação da música popular, em função do aumento do número de emissoras. A Rádio Nacional é considerada a mais importante da época no sentido de colaborar com a divulgação da música brasileira, inclusive da música nordestina (ibidem).

Paralelamente, a temática nordestina ganhava espaço também na literatura. O movimento literário conhecido como “Romance de 30” buscava revelar o problema da seca e da desigualdade social no Nordeste, realidade pouco conhecida nas regiões Sul e Sudeste (ibidem, p. 32).

Outro fator que colaborou indiretamente para o surgimento do baião foi a postura incentivadora do presidente Getúlio Vargas frente às manifestações

artísticas populares na década de 40. Da mesma maneira, havia um incentivo à divulgação de músicas regionais também pelo mercado fonográfico brasileiro. Além disso, o desenvolvimento industrial promovido pelo governo de Getúlio no Rio de Janeiro e em São Paulo, aliado à falta de perspectiva de melhoria de vida no Nordeste ocasionaram uma intensa migração dos habitantes desta região em direção àqueles centros urbanos (SANTOS, 2002, p. 41). No que diz respeito à música, a grande implicação desse fluxo de nordestinos para essas cidades foi o aumento do público consumidor para a música nordestina.

Entretanto, na década de 40 a música brasileira ainda era representada pelo samba, que já havia passado por sua fase áurea e estava em processo de transformação: o “samba de raiz” estava em decadência e ganhava agora uma versão mais lenta e melancólica chamada de “samba-canção” (DREYFUS, 1997, p. 112). Nas palavras de TINHORÃO (1991, p. 223), nesta época “o samba se amolengava [...] sendo mais bolero, *blue*, tango, qualquer outra coisa, menos samba brasileiro”. Essa mudança do caráter do samba aliada aos fatores anteriormente citados criaram condições propícias para o surgimento de uma música cuja vitalidade rítmica logo conquistaria a simpatia do público: o baião.

2.3.2. O termo baião

Como acontece com a maioria das terminologias de gêneros musicais, a origem do termo “baião” é polêmica. Em primeiro lugar, as palavras “baião” e “baiano” têm origem etimológica ligada ao Estado da Bahia. RAMALHO (2000, p. 63) presume que “baião” seja uma contração de “baiano”, que designa quem é da Bahia, mas observa que originalmente o termo era usado para se referir ao “indivíduo que gosta de dançar”.

Por outro lado, de acordo com Pereira da Costa e José Câmara Cascudo o termo “baiano” não designa o indivíduo que dança, mas a própria dança, sendo “baião” uma variante de “baiano”. Essa associação destes termos à dança converge com outra definição em que “baião” é uma versão regional de “bailão” (ibidem).

Luiz Gonzaga, por sua vez, citou em entrevista que além de algumas pessoas associarem “baião” a “baiano”, outras atribuem a origem da palavra à “baía grande” (TINHORÃO, 1991, p. 221). Quanto à polêmica de terminologias este compositor chegou a escrever uma música intitulada *Tudo é baião*, em que conclui que “na minha terra tudo é baião”, assim encerrando o assunto (RAMALHO, 2000, p. 64).

Apesar das controvérsias, há uma convergência maior entre os autores que relacionam o “baião” à palavra “rojão” que, na linguagem dos repentistas nordestinos, designa

o pequeno trecho musical tocado pela viola, que permite ao violeiro testar a afinação do instrumento e esperar a inspiração, assim como introduz o verso do cantador ou pontua o final de cada estrofe. No repente ou no desafio, cuja forma de cantar é recitativa e monocórdica, o “baião” é a única seqüência rítmica e melódica. (DREYFUS, 1995, p. 11-112)

Conclui-se, portanto, que o termo “baião” só passou a designar um gênero musical a partir da estilização feita por Luiz Gonzaga, como ele atesta em entrevista concedida em 1972:

[...] O baião foi idéia minha e do Humberto Teixeira. Quando eu toquei um baião para ele, saiu a idéia de um novo gênero. Mas o baião já existia como coisa do folclore. Eu tirei do bojo da viola do cantador, quando faz o tempero para entrar na cantoria e dá aquela batida, aquela cadência no bojo da viola. [...] O que não existia era uma música que caracterizasse o baião como ritmo, como letra. Era uma coisa que se falava: ‘Dá um baião aí...’. Tinha só o tempero, que era um prelúdio da cantoria. É aquilo que o cantador faz quando começa a pontilhar a viola, esperando a inspiração. (SANTOS, 2004, p. 46)

2.3.3. O lançamento

O lançamento do baião na zona urbana é creditado a Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Nesta parceria, Luiz Gonzaga idealizava as músicas e Humberto Teixeira era responsável pelas letras. Porém, foi Luiz Gonzaga que enxergou o potencial do pequeno trecho instrumental executado pelos violeiros nos desafios nordestinos, antevendo as possibilidades de enriquecimento quando o transportasse para sua sanfona cromática (DREYFUS, 1995, p. 112).

Pela primeira vez na música brasileira um gênero musical foi intencionalmente lançado, ao invés de ter sido resultado de uma evolução de elementos que sem

programação desencadeariam em uma nova concepção musical. Em outras palavras, Luiz Gonzaga planejou previamente o lançamento do baião com uma roupagem nova, adaptada ao gosto urbano (ibidem).

A estréia do novo gênero ocorreu em 1946 através da música *Baião*, cuja letra além de apresentar a novidade com um cunho didático, acentuava que esse tipo de música servia ao ritmo de dança: “Eu vou mostrar pra vocês/ como se dança um baião/ e quem quiser aprender/ é favor prestar atenção” (TINHORÃO, 1991, p. 222).

Tal música foi gravada em disco de 78 rotações pelo conjunto *Quatro Ases e Um Coringa* com a participação de Luiz Gonzaga apenas na sanfona, pois seria mais garantido lançar esta campanha através de um grupo já renomado na época (DREYFUS, 1995, p. 113).

O sucesso da música foi imediato em todo o Brasil e logo fez de Luiz Gonzaga um dos artistas mais famosos do país. Diante da grande repercussão da primeira música, com a parceria de Humberto Teixeira ele criou outras canções como *Asa Branca* (1947), *Juazeiro* (1949), *Légua Tirana* (1949), *Assum Preto* (1950), *Paraíba* (1950) e *Respeita Januário* (1950), que garantiram a continuidade de seu sucesso (SANTOS, 2004, p. 48).

Após conquistar um espaço de destaque no cenário musical brasileiro, Luiz Gonzaga passou a ser procurado por outros compositores para trabalhos em parceria. Dessa maneira, em 1947 ele formou uma nova dupla, desta vez com o pernambucano Zé Dantas. Segundo SANTOS (2004, p. 49), as obras do de Luiz Gonzaga ganharam maior “identidade regional” com o novo parceiro, pois passaram a retratar melhor as “tradições e manifestações do cotidiano do sertanejo” (ibidem).

O “Rei do Baião” passou a ser requisitado também por vários artistas que até então interpretavam “músicas urbanas” e que agora se interessavam em gravar o novo ritmo. Dentre eles podem ser destacados Marlene, Emilinha Borba, Ademilde Fonseca, Carolina Cardoso de Menezes, Dircinha Batista, Jamelão,

Ivon Curi, Izaura Garcia, Carmélia Alves - considerada “Rainha do Baião” - e Carmem Miranda, entre outros (SANTOS, 2004, p. 51 e DREYFUS, 1995, p. 138).

O rádio desempenhou um papel decisivo na consagração do baião entre 1946 e 1955, considerado o período áureo do novo gênero musical. O baião adquiriu tal *status* na época que chegou a ganhar um programa na Rádio Nacional intitulado *No mundo do Baião*. Neste programa eram executados outros ritmos originários do Nordeste como a toada, o xote, o frevo e o maracatu, mas o baião ocupava posição de destaque (SANTOS, 2004, p. 57).

Para se ter idéia do alcance do baião nas emissoras radiofônicas em São Paulo, de acordo com Mundicarmo Ferreti a percentagem de execução do baião em relação aos outros ritmos, incluindo o samba, era de 90% contra 10% (ibidem). A consagração do baião foi ilustrada, ainda, por Luiz Gonzaga e Zé Dantas na música *A dança da Moda* (1950), que diz: “No Rio está tudo mudado/ Nas noites de São João/ Em vez de polca e rancheira/ O povo só pede, só dança o baião” (DREYFUS, 1995, p. 138).

O novo gênero musical brasileiro, além de estampar manchetes de jornais no Brasil, chegou a alcançar sucesso no exterior. No entanto, a divulgação internacional do baião é atribuída a Waldir Azevedo, que com a música *Delicado* conquistou a Argentina, França e Estados Unidos. Além disso, a divulgação internacional do baião foi renovada com o filme *O Cangaceiro* (1953), de Lima Barreto (SANTOS, 2004, p. 58).

2.3.4. Características musicais

Até 1950, Luiz Gonzaga costumava tocar acordeon sozinho nos shows. Quando se tratavam de gravações ou apresentações em rádio ele era acompanhado de conjuntos regionais formados por pandeiro, bandolim, cavaquinho, flauta e violão. Para ele, o fato desse conjunto instrumental ser típico do choro, fazia com que o baião soasse “um choro estilizado” (DREYFUS, 1995, p. 150). Incomodado com isso, sua intenção era idealizar

um conjunto instrumental que ressaltasse as características nordestinas de sua música e que, por outro lado, tornasse o baião um ritmo aceitável no meio urbano (SANTOS, 2004, p. 45). Então resolveu criar o seu próprio grupo, cuja inspiração ele próprio descreve:

Eu, no início da minha carreira, tocava sozinho... porque não sabia tocar, só sabia imitar os tocadores de valsas, de tangos. Só depois é que eu precisei de uma banda. Foi quando me lembrei das bandas de pife que tocavam nas igrejas, na novena lá do Araripe e que tinham zabumba e às vezes também triângulo. Quando não havia triângulo pra fazer o agudo, o pessoal tanto podia bater num ferrinho qualquer. Primeiro, eu botei zabumba me acompanhando. Mais tarde, numa feira no Recife, eu vi um menino que vendia biscoitinho, e o pregão dele era tocando um triângulo. Eu gostei, achei que daria um contraste bom com a zabumba, que era grave. Havia os pífanos, que têm o som agudo, mas eu não quis utilizá-los porque a sanfona, com aquele sonzão dela, ia cobrir os pífanos todinhos (DREYFUS, 1995, p. 151-152).

Portanto, a síntese instrumental utilizada por Luiz Gonzaga passou a ser a **instrumentação** típica do baião, representada por sanfona - ou acordeon - triângulo e zabumba (ALBIN, 2003, p. 146). Quanto às controvérsias de que esse grupo não era original, Luiz Gonzaga esclarece:

Depois eu verifiquei que esse conjunto era de origem portuguesa, porque a chula de Portugal tem essas coisas, o ferrinho (triângulo), o bombo (o zabumba) e a rabeça (a sanfona)... é folclore que chegou de lá no Brasil e deu certo. Agora, o que eu criei, foi a divisão do triângulo, como ele é tocado no baião. Isso aí não era conhecido (DREYFUS, 1995, p. 151-152).

Em relação ao **ritmo**, o compasso do baião é sempre binário. O padrão rítmico é definido pela zabumba, que caracteriza-se por um som grave produzido pela percussão na pele do instrumento contraposto a um som agudo resultante da batida de uma baqueta no aro da zabumba¹⁵.

O resultado desse acompanhamento percussivo é um ritmo sincopado com acentuação no segundo tempo do compasso, descrito por Ramalho (2000, p. 62) como o ritmo básico do baião, como mostra a figura 1. No entanto, ADOLFO (1990, p. 27) coloca o mesmo ritmo, porém com ligadura, como mostra a figura 2, a seguir.

¹⁵ <http://www.lafi.org/magazine/interviewes/lucini.html>

a) Figura 1



b) Figura 2



Por outro lado, SIQUEIRA (apud RAMALHO, 2000, p. 62) apresenta outros três ritmos-padrão para o baião:

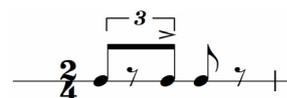
a) Figura 3



b) Figura 4



c) Figura 5



No que diz respeito principalmente às **melodias**, SIQUEIRA (ibidem) identificou outras figuras rítmicas que também são caracterizadas pela acentuação na parte fraca do tempo:

a) Figura 6



b) Figura 7



Outros aspectos apontados por RAMALHO (2000, p. 60) nas melodias do baião são a forma como certas palavras são valorizadas para reforçar o sentido do texto e a proximidade entre a entoação da melodia e da fala, caracterizando, praticamente um canto declamado.

KIEFER (apud RAMALHO, 2000, p. 59), por sua vez, confirma tal característica quando afirma que as melodias dos compositores populares “muitas vezes nascem diretamente do ritmo e do conteúdo dos versos” e esclarece que esse tipo de procedimento é mais espontâneo entre os músicos populares do que entre os eruditos. Tal fato, segundo ele, pode ser explicado pela própria limitação de recursos técnicos e pela maior liberdade que os compositores populares têm para compor.

Além disso, as melodias tradicionais do baião têm tendência ao caráter modal e dolente. Tal característica deve-se ao fato dessas canções serem baseadas nos modos lídio, mixo-lídio, eólio, jônio (ibidem, p. 60) e dórico, que podem também aparecer misturados numa mesma música. Segundo Baptista Siqueira e Hélio Sena (apud RAMALHO, 2000, p. 61), esse embasamento modal também é caracterizado pela não-utilização da sensível da escala em algumas melodias de baiões (ibidem).

As melodias baseadas em escalas modais são comuns na música nordestina em geral, o que justifica o uso recorrente das mesmas nos baiões, já que a apropriação ou inspiração em temas nordestinos pelos compositores de baião é fato reconhecido. O próprio Luiz Gonzaga confirma que aproveitou muito do folclore nordestino, mas com a intenção de dar a ele “uma nova vestimenta, aproveitando só aquilo que [...] foi feito com a imagem do povo”. Uma música que exemplifica tal procedimento é a famosa *Asa Branca* (DREYFUS, 1995, p. 121).

Quanto à **harmonia** do baião, pouco se encontra de registro na literatura. Em virtude disso, a maioria dos aspectos que aqui serão destacados foram obtidos por esta pesquisadora a partir da audição e análise harmônica de alguns baiões consagrados de Luiz Gonzaga, como *Baião* e *Asa Branca*. Pode-se afirmar, por exemplo, que em alguns baiões a harmonia está relacionada ao caráter modal das melodias. Tal consideração é confirmada por SIQUEIRA e SENA, citados por RAMALHO (p. 61), ao afirmarem que “a predominância da estruturação melódica de caráter modal [...] implica na progressão de cadências plagais (IV-I) que se evidenciam pela predominância do movimento descendente das melodias”.

No entanto, a harmonia modal é encontrada apenas em trechos das músicas, que também apresentam trechos tonais. Em *Baião*, por exemplo, a harmonia modal aparece como baixo-pedal na tônica do modo mixo-lídio (acorde maior com sétima menor) no início da música e depois as progressões harmônicas passam a ser tonais. Quanto ao embasamento na harmonia tonal, além de acordes chamados de “dominantes secundários”, há grande incidência de

acordes maiores com sétima menor no quarto grau da escala. Tal procedimento é comum, por exemplo, no *blues* americano.

Outro aspecto observado após a audição de alguns baiões de Luiz Gonzaga é o uso do recurso chamado de “empréstimo modal”, o que significa que os acordes tonais servem-se, às vezes, de algumas notas dos modos. Para finalizar os aspectos harmônicos da música de Luiz Gonzaga, nota-se uma influência da harmonia do choro, que pôde ser notada através da utilização de acordes invertidos.

Em relação à **maneira de cantar**, as mesmas características que desvalorizaram Luiz Gonzaga como cantor anteriormente agora faziam de sua voz uma referência para o baião. Em outras palavras, o novo gênero explorava justamente a voz anasalada, típica dos cantadores nordestinos, sem esconder o sotaque característico do Nordeste (SANTOS, 2004, p. 40). Além disso, o uso de portamento na voz é outra característica do modo de cantar desses cantadores.

No que diz respeito à **temática**, o drama dos nordestinos é um tema recorrente. As letras dos baiões constantemente exprimem os problemas decorrentes da seca no Nordeste e da conseqüente migração nordestina para o Sudeste. O exemplo mais conhecido acerca desse tema é a canção *Asa Branca* (ALBIN, 2003, p. 147). Além destes, outros temas podem ser observados como conseqüentes da migração dos nordestinos para a zona urbana, como o contraste entre o Nordeste e o Sudeste e a saudade da terra natal (SANTOS, 2003, p. 105).

Estes temas que refletem a realidade do nordestino chegaram a ser usados como denúncia na música de Luiz Gonzaga, como ele expressou em sua última apresentação pública, em 1989: “Percebi que cantar as alegrias e tristezas do homem da terra é também uma forma de ajudá-lo a conhecer seus problemas” (SANTOS, 2004, p. 21). Por outro lado, as letras das músicas de Luiz Gonzaga não retratam exclusivamente fatos tristes, também descrevem as

celebrações do sertão, como as festas de São João, os forrós e outras festividades (RAMALHO, 2000, p. 50).

2.3.5. Período de Ostracismo

A popularidade de Luís Gonzaga e do baião na zona urbana entrou em declínio a partir de 1958, em função da ascensão do rock e da transferência do interesse da classe média para a Bossa Nova. Com isso, o rádio aderiu à nova moda e passou de principal veículo de divulgação do baião a colaborador para a sua marginalização (SANTOS, 2004, p. 62).

Outro agravante para o ostracismo do baião na zona urbana foi o discurso progressista do novo presidente, Juscelino Kubistchek, que defendia o progresso do país através do crescimento industrial e urbano. A implicação negativa deste discurso era a associação de riqueza e progresso à zona urbana, que trazia subjacente uma imagem pejorativa das zonas rurais (ibidem). Como consequência, a música regional - a exemplo do baião - era considerada retrógrada nesse contexto, pois a temática seca/pobreza/migração estava associada à imagem de um Brasil atrasado e subdesenvolvido (ibidem, p. 66).

Luiz Gonzaga, que outrora havia encontrado receptividade para sua música entre todos os tipos de público, incluindo desde o povo até a classe alta, viu nesta época, seu público se restringir ao Nordeste e às cidades interioranas. Diante dessa situação, o compositor iniciou suas jornadas pelo interior do Brasil (ibidem, p. 68).

Enquanto no auge do baião foram compostas músicas que descreviam o sucesso na época, como *A dança da moda*, agora a tristeza em relação à exclusão do baião do cenário musical urbano era retratada com a música *Pronde Tu Vai, Baião?* (1963), composta por João do Vale e Sebastião Rodrigues e gravada por Luiz Gonzaga:

Pronde tu vai, baião?/ Eu vou sair por aí.../ Mas por que baião?/ Ninguém mais me quer por aqui/ Sou o dono do cavalo/ De garupa monto não/ Eu vou pro pé de serra/ Levando meu mulatão/ Lá nos forró sou o tal/ E sou o rei do sertão/ Nos clubes e nas boates/ Não me deixam mais entrar/ É só twist, rock, bolero e chá-chá-chá/ Se eu estou sabendo disto/ É bom me retirar (SANTOS, 2004, p. 70-71).

Entretanto, na década de 70 houve uma **revitalização** do baião, atribuída a Gilberto Gil e Caetano Veloso, principais ícones do movimento Tropicalista que surgia nesta época. Após ser indicado como principal influência para a música dos tropicalistas, Luiz Gonzaga voltou a aparecer no cenário musical (RAMALHO, 2000, p. 48). Embora o baião tenha sido “redescoberto”, Luiz Gonzaga continuou suas jornadas pelo interior do Brasil, onde tinha um público fiel. Por fim, nos anos 80, sua música voltou a ser valorizada por uma nova geração de músicos nordestinos como Elba Ramalho, Alceu Valença e Nando Cordel e Jorge de Altinho (ibidem).

2.4. Bossa Nova

2.4.1 Contexto histórico

O mesmo contexto histórico que determinou o declínio da popularidade de Luiz Gonzaga e do baião no Rio de Janeiro, em 1956, favoreceu o surgimento de um novo movimento musical na mesma cidade (SANTOS, 2004, p. 62). Nesse ano, Juscelino Kubitschek assumia a presidência do Brasil com um plano desenvolvimentista que implicava em mudanças estruturais para o país, através do investimento pesado na indústria, da construção de estradas e da nova capital, Brasília.

O projeto político de JK teve também implicações no padrão de consumo e na vida cultural dos brasileiros. Estava subjacente à democracia o ideal capitalista norte-americano que já vinha sendo amplamente divulgado pela propaganda internacional desde o fim da 2ª Guerra Mundial, quando os Estados Unidos assumiram uma posição de liderança mundial (GAVA, 2002, p. 27). Este ideal capitalista exerceu forte influência sobre a população urbana brasileira, que passou a transplantar “modelos de comportamento e cultura que se amoldassem, principalmente, aos padrões e estilos de vida norte-americanos – tomados como sinônimos de modernidade, progresso e bem-estar” (GAVA, 2002, p. 27).

O principal reflexo dessa mentalidade na sociedade brasileira foi a incorporação de um comportamento consumista pela classe média urbana. Há que se ressaltar que à medida que se incentivava a renovação de hábitos e bens de consumo estimulava-se também a competição e as inovações tecnológicas, alicerces importantes para a manutenção do sistema capitalista em vigor (ibidem, p. 78).

Portanto, este cenário otimista frente às transformações que desencadeariam no desenvolvimento do país estava propício a tudo que fosse “novo” e “moderno” (ibidem) o que se refletia não só na política e no comércio, mas em

outros setores como nos meios de comunicação, na arquitetura, no cinema, na poesia, nas artes plásticas e na música.

Nos meios de comunicação houve o advento da televisão; na arquitetura, a construção de uma cidade planejada (Brasília); no cinema, o “Cinema Novo”; na poesia, o Concretismo; nas artes plásticas, a nova figuração pós-abstracionismo; na música erudita, o Dodecafonismo. Finalmente, na música popular o momento era favorável a uma nova concepção musical denominada bossa nova (ALBIN, 2003, p. 218-219).

2.4.2. O termo bossa nova

A bossa nova nasceu na zona sul do Rio de Janeiro no fim da década de 50. É difícil definir uma data precisa para seu surgimento, pois o movimento floresceu a partir de uma evolução gradativa de elementos estéticos. Da mesma maneira, o termo “bossa nova” demorou a se firmar como definição de um novo gênero musical, sendo que até hoje gera interpretações controversas.

“Bossa” era uma expressão que desde os anos 30, aproximadamente, já era usada para qualificar “alguém que cantasse ou tocasse diferente”, ou seja, era uma expressão usada como adjetivo. Em show realizado no Auditório do Grupo Universitário Hebraico, em 1958, por exemplo, foi anunciado: “Hoje, Sylvinha Telles e um grupo bossa nova”, e não um grupo “de bossa nova” (CASTRO, 1990, p. 201), o que ilustra que mesmo nessa época tal palavra ainda não designava um movimento. Nem os próprios músicos sabiam como definir o termo, apesar da preocupação com esse tema. Na procura por uma definição, eles oscilavam ora “em direção ao termo *jazz*, ora em direção ao samba-moderno”, que era a expressão mais em voga (GAVA, 2002, p. 56).

Segundo CASTRO (1990, p. 228 e 230), foi Ronaldo Bôscoli, auxiliado pelos jornalistas Moysés Fucks e João Luiz de Albuquerque, que tiveram o senso de marketing de substituir a expressão “samba-moderno”, por “bossa nova”, em 1959. É também atribuída a Ronaldo Bôscoli a primeira tentativa de definir o

que era bossa nova: “é o que há de moderno, de totalmente novo e de vanguarda na música brasileira” (ibidem, p. 230).

No início da década de 60 esta terminologia já havia se firmado e alcançado tamanha popularidade que o termo estava sendo generalizado e estendido a outras áreas, mesmo que não fossem relacionadas à música (GAVA, 2002, p. 59). A nova “marca” passava a rotular todo tipo de produtos, desde roupas até eletrodomésticos, além de ser usada no jornalismo e na política. Exemplo disso era o fato de que, na época, até o presidente Juscelino Kubitschek era apelidado de “presidente bossa nova” (ibidem, p. 28 e 59). Tais exemplos ilustram como a expressão “bossa nova” estava associada a tudo que fosse considerado “moderno” ou “diferente”.

Entretanto, entre os próprios personagens da bossa nova não havia um consenso em relação ao seu significado. João Gilberto, um dos pivôs do movimento, não gostava que sua música fosse chamada de bossa nova, preferindo que fosse chamada de samba. Segundo este compositor:

Bossa Nova é o que você coloca depois, é aquilo que você coloca numa coisa que já existe. Aí, os especialistas ficam em dúvida e perguntam: mas isso é Bossa Nova ou samba? Mas logo no começo a gente cantava: “Eis aqui esse sambinha feito numa só...” Então é lógico que é samba, pelo compasso, pela cadência, por tudo. É um sambinha no qual se colocou uma bossa, um jeito novo. [...] Bossa Nova é qualquer coisa feita com bossa. (apud GARCIA, 1999, p. 97 e 98)

Em função da própria abrangência que o termo adquiriu, sua definição como gênero musical tornou-se polêmica. De acordo com TINHORÃO (1991, p. 230), por exemplo, a bossa nova “não constituiu um gênero de música, mas uma maneira de tocar”, o que converge de certa maneira para a opinião de João Gilberto. Por outro lado, o jornalista João Máximo acrescenta:

A bossa nova está mais próxima de um rótulo, uma embalagem, do que propriamente de um gênero [...] à medida que caminhava para outra década, a bossa nova tornava-se menos definida como estética e mais ampla como movimento, era uma espécie de humor coletivo. (apud GAVA, 2002, p. 64)

Contudo, segundo GAVA (2002, p. 26), a importância da bossa nova talvez esteja justamente nessa dificuldade de comportar definições. Tal afirmação pode ser esclarecida pelas palavras por CABRAL (1990, vol. 1, p. 15):

Como não se tratava de um movimento decorrente de um acordo com regras estabelecidas, a Bossa Nova foi o resultado da contribuição individual e diferenciada dos seus integrantes. Em comum, havia o desejo de renovar e a convicção de que o que tinha sido feito anteriormente, salvo as exceções de sempre, era *quadrado*. Por isso, através dos anos, nos deparamos com interpretações das mais variadas sobre o movimento [...]

2.4.3. O movimento

As primeiras apresentações dos músicos que mais tarde seriam chamados de “bossanovistas” ocorreram em 1958. Estes primeiros shows foram realizados em universidades e uniram dois grupos distintos: um deles formado por jovens músicos que se reuniam na casa de Nara Leão e o outro composto por músicos já experientes que tocavam na noite carioca.

O primeiro grupo começou a surgir em 1956, quando foi inaugurada a academia de violão de Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal, de quem Nara Leão era aluna. Procurada por um número crescente de alunos dissidentes do acordeon e afixionados pelo violão, novo instrumento da moda, esta academia logo ganhou uma extensão: o apartamento de Nara em Copacabana. Segundo GAVA (2002, p. 47), os encontros desses jovens músicos na casa de Nara Leão, a partir de 1957, serviram como laboratório para o novo som que estava surgindo. Essas reuniões foram adquirindo cada vez mais adeptos até que outros apartamentos também passaram a sediar os encontros musicais. Dentre os freqüentadores mais assíduos dessas reuniões podemos citar: Roberto Menescal, Ronaldo Bôscoli, Carlos Lyra, os irmãos Castro Neves, Chico Feitosa, entre outros. Esporadicamente, até João Gilberto fazia suas aparições.

Esses jovens músicos já estavam em busca de composições de caráter mais leve e de uma nova linguagem que refletisse sobre a realidade em que viviam na Zona Sul, como classe média. Eles não se identificavam com a temática nostálgica dos sambas-canções, assim como as letras que falavam de pobreza e sofrimento como os sambas do morro: estavam à procura de uma temática mais amena, sobre o amor bem sucedido, sobre a natureza, a praia, o mar (GAVA, 2002, p. 76).

Além deste grupo, outros músicos pré-bossa nova também compartilhavam esse desejo de renovação e já estavam vivenciando novas experiências musicais na noite carioca. Eram músicos experientes como Tom Jobim, Johnny Alf, Dolores Duran, João Donato, Billy Blanco, Luís Eça e Silvinha Telles, entre outros, que se apresentavam em bares e boates como a *Boate Plaza* e o *Clube da Chave*.

Não obstante essa convergência na busca de uma nova concepção musical, faltava algo que unisse os dois grupos. João Gilberto, que freqüentava ambos os grupos, foi o responsável pelo preenchimento desta lacuna e pela deflagração do movimento que uniu esses músicos a partir de 1958, nos shows citados. Porém, nesta época o movimento ainda não era designado como “bossa nova”, como já foi comentado anteriormente.

O elemento unificador da nova concepção musical foi a chamada “**batida da bossa nova**”, inaugurada pelo violão de João Gilberto no disco de Elizete Cardoso chamado *Canção do amor demais* (1958). Tal LP continha as faixas *Chega de Saudade* e *Outra Vez*, canções de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, e foi o marco para que a nova batida passasse a ser adotada por todos. Nara Leão, considerada a “musa da bossa nova”, confirma:

A forma rítmica de como tocávamos violão teve diferença a partir de João Gilberto, [...] o *negócio* se definiu mesmo com João Gilberto, que rompeu tudo com sua batida nova. Era o que estávamos esperando. (GARCIA, 1999, p. 30-31).

Em entrevista concedida a Almir Chediak, Roberto Menescal (1990, p. 22) acrescentou: “Até então, eu tinha uma batida, o Durval Ferreira tinha outra, o Carlinhos (Lyra) fazia a sua, o Sérgio Ricardo tocava piano ao seu jeito e o Tom tocava diferente. João chegou e definiu tudo.”

2.4.4. Características musicais

A batida inovadora caracterizava-se pela **defasagem dos acordes**, através do deslocamento dos acentos tônicos (síncopes), em relação a um baixo regular tocado pelo bordão do violão que, segundo João Gilberto, orientava os acordes

e permitia que eles fossem tocados livremente (GARCIA, 1999, p. 67). A esse respeito MOTTA (2000, p. 21) comenta:

As harmonias complexas do jazz encontravam no violão de João dissonâncias e seqüências semelhantes, seus acordes pareciam ser os mesmos. Só que em lugares diferentes. Estavam onde não deveriam estar e por isso soavam tão bonitos e surpreendentes – e tão naturais. Seu domínio do ritmo e das divisões, seu suingue sincopado, seu fraseado seco e preciso, a sincronicidade entre voz e violão, tudo em João levava ao rigor e à disciplina, ao fundo do Brasil. E ao gênio.

MENDES (1968, p. 128) apresenta o ritmo representado na figura 1 como o padrão de marcação básico da batida inovadora e aponta para suas principais variantes, representadas nas figuras 2, 3, 4 e 5, sendo a variante rítmica da figura 5 a mais usada atualmente:

a) Figura 1



b) Figura 2



c) Figura 3



d) Figura 4



e) Figura 5



De acordo com GARCIA (1999, p. 22), o padrão de acompanhamento de João Gilberto - representado na figura 1 - pode ser considerado uma simplificação da batucada do samba, pois é uma estilização a partir das acentuações realizadas pelo tamborim em detrimento dos outros instrumentos de percussão, mais especificamente do surdo. Ainda segundo o mesmo autor, a batida da bossa nova teria herdado do surdo a regularidade do ritmo que é realizado pelo bordão do violão. Contudo, João Gilberto, ao invés de utilizar a síncope acentuando o segundo tempo, como faz o surdo no samba, igualou as intensidades dos dois tempos retirando o acento do tempo fraco (ibidem, p. 23).

Nota-se, neste ponto, uma influência do samba-canção tradicional da década de 50, que já havia utilizado este recurso anteriormente (ibidem, p. 40).

Por outro lado, o tamborim teria legado à batida a irregularidade rítmica das suas intervenções sincopadas em relação aos outros instrumentos de percussão do samba (ibidem, p. 47). Portanto, pode-se considerar que os acordes do violão na bossa nova exercem o mesmo papel do tamborim no samba, ou seja, flutuar com síncopes na marcação regular do surdo.

Entretanto, outras influências podem ser observadas na forma de tocar tanto os baixos como os acordes. Além da influência do samba-canção, já anotada, houve a contribuição do *jazz*, que pode ser observada na antecipação dos acordes em síncope em relação à regularidade dos baixos. Essa tendência já podia ser observada, antes de João Gilberto, no piano de Johnny Alf e no acordeão de João Donato, que em função disso podem ser considerados precursores da bossa nova (ibidem, p. 59-64).

Além de ser o responsável pela criação da batida da bossa nova, João Gilberto foi o principal responsável pela substituição do canto empostado pelo **canto-falado** que passou a ser uma característica marcante da bossa nova. CASTRO (2004, p. 147) descreve as vantagens da nova maneira de cantar de João Gilberto: “Se cantasse mais baixo, sem vibrato, poderia adiantar-se ou atrasar-se à vontade em relação ao ritmo, criando o seu próprio tempo. Para isto, teria de mudar a maneira de emitir, usando mais o nariz do que a boca.”

A tendência do canto mais suave já era apontada, no entanto, pelas vozes de Mário Reis e Dick Farney sob a influência do *cool jazz*. Esta vertente leve do *jazz* teve Chet Baker, cantor e trompetista americano, como principal representante com sua “voz de travesseiro” (GAVA, 2002, p. 49). De acordo com BRITO, era justamente com a terminologia “cantar *cool*” que Tom Jobim definia a concepção do canto da bossa nova, que tinha como princípio o não virtuosismo, isto é, cantar de uma maneira mais intimista, sem efeitos contrastantes e melodramáticos. No entanto, vale salientar que o canto intimista de João Gilberto e Chet Baker foi possível em função do avanço

tecnológico de equipamentos de gravação e microfones nesta época. Em relação à exploração dessas vantagens tecnológicas por estes cantores MOTTA (2000, p. 37-38) observa:

Como João Gilberto, parecia que Chet Baker tinha descoberto a existência real do microfone. Antes deles, parecia que os outros – até mesmo Sinatra e Ella – usavam o microfone só para amplificar o volume de suas vozes, mas continuavam cantando como se estivessem no palco. Eles não: cantavam ali ao seu lado, no seu ouvido. A tecnologia os libertava da tirania da força vocal e do volume, e eles podiam criar nova expressividade, mais econômica e precisa, mais suave e elegante; novos ambientes sonoros para novos tempos. [...] Eles eram radicalmente tecnológicos: não existiram sem o microfone.

Em compensação, essa era uma música voltada para os detalhes, buscava valorizar as sutilezas como a valorização do texto através das palavras bem pronunciadas e a valorização do silêncio como pausa expressiva - forma de cantar que combinava melhor com a temática leve da bossa nova (BRITO, 1968, p. 22). Ainda segundo o mesmo autor, a “voz bossa nova” devia se integrar no todo da obra, fluindo como na fala normal (ibidem, p. 35). Por apresentar todas essas características, João Gilberto é considerado o intérprete mais característico da bossa nova.

No que diz respeito à **harmonia**, a grande contribuição foi de Tom Jobim, que trouxe à música popular brasileira uma harmonia mais elaborada e sofisticada. Em entrevista concedida a Almir Chediak, JOBIM (1990, p. 14) declarou que sua obra fora fortemente influenciada pela música erudita, sendo que Villa-Lobos e Debussy eram suas principais fontes de inspiração. Essa influência da música impressionista na obra *jobiniana* pode ser observada pelo largo emprego de **acordes alterados** no lugar de tríades perfeitas, a partir da adição de nonas, décimas primeiras e décimas terceiras, que resultavam em acordes com intervalos de quartas.

Em relação à controvertida influência do *jazz*, Tom Jobim defendia que sua harmonia havia sido herdada da música de Debussy, e não do *jazz*, a que ele alegava não ter tido muito acesso (ibidem). Por outro lado, MENESCAL (1990, p. 22) declarou que entre o seu grupo o *jazz* foi uma forte influência para as mudanças que estavam buscando na harmonia. De qualquer maneira, a música de Debussy também influenciou o *jazz* e provavelmente reside aí a raiz

desta polêmica. Controvérsias à parte, a maioria dos autores considera que na verdade a bossa nova influenciou mais a música americana do que o contrário, pois ela não seria tão valorizada nos Estados Unidos se fosse uma mera cópia do *jazz* (GAVA, 2002, p. 57).

Além dos acordes alterados, outra característica da harmonia bossanovista é a maneira econômica de se executar os acordes, suprimindo os dobramentos de quintas e oitavas e priorizando a terça, a sétima, as tensões (nona, décima primeira, décima terceira) e a tônica no baixo (GARCIA, 1999, p. 81). Nota-se, também, uma freqüente oscilação entre o modo maior e menor de um mesmo centro tonal, que “se seguem e se interpenetram”, processo mais claramente observado quando é acompanhado por notas da melodia (BRITO, 1968, p. 29).

No que tange à **melodia**, observamos que esta assumiu aspectos diversos na bossa nova. Em geral, elas são mais longas e mais difíceis de serem cantadas, principalmente devido a uma dependência maior das novas seqüências harmônicas. Nesse sentido, muitas melodias são fortemente não-diatônicas (BRITO, 1968, p. 25), ou seja, utilizam notas que não pertencem à escala da tonalidade principal.

Além disso, freqüentemente a melodia herda as **síncopes** da batida da bossa nova. Os compositores muitas vezes utilizam essas figuras como apogiaturas para sustentar por um tempo mais longo as notas, adiando a resolução das mesmas (ibidem, p. 26). Outras vezes, a melodia varia pouco e é sobreposta a uma harmonia que varia acentuadamente, de modo a “enriquecer a textura da obra, compensando-se assim a carência de variabilidade melódica” (ibidem p. 25). Uma música que ilustra claramente este aspecto é o *Samba de uma Nota Só*, de Tom Jobim.

Esta música também exemplifica bem outro aspecto da bossa nova: a **relação entre texto e música**. Aqui, os dois interagem numa relação de metalinguagem, o que seria similar ao “conflito fundo-forma em busca de uma identificação”, chamado de isomorfismo pelos poetas concretistas (BRITO, 1968, p. 34). Em outras palavras, o texto comenta a música e vice-versa. Em

Samba de uma Nota Só, por exemplo, observa-se que a música acompanha o que está sendo falado pela letra: “Eis aqui esse sambinha feito numa nota só”, através da repetição de uma nota só até que a letra indique o aparecimento de outra: “Essa outra é conseqüência do que acabo de dizer”.

O mesmo ocorre com *Desafinado*, que na verdade era uma espécie de provocação àqueles que acusavam João Gilberto de desafinado pela sua interpretação na gravação de *Chega de Saudade*: quando a letra menciona a palavra “desafinado”, a música tem uma passagem que dá essa impressão em função da sua complexidade harmônica, mas na verdade não é uma desafinação e sim uma dissonância que faz parte da música. Outra característica que mostra a influência do **Concretismo** na bossa nova é a valorização da “sonoridade das sílabas como elemento musical” (MEGDALIA, 1968, p. 73). João Gilberto, por exemplo, atribuía um valor maior às palavras com uma dicção precisa e com uma maior definição das vogais nas músicas que cantava.

Além disso, os letristas da bossa nova buscavam simplificar as letras das músicas tanto na forma como no conteúdo, evitando rimas forçadas e deixando as letras menos melodramáticas e exageradas (CABRAL, 1990, v. 1, p. 17). Essa tendência pode ser também explicada pela busca de coerência com a proposta de um canto mais intimista e com a temática mais leve e positiva desta concepção musical. Quanto aos **temas**, as letras retratavam o cotidiano e o espírito carioca do jovem da classe média, ou seja, refletia o cenário da zona sul do Rio de Janeiro: a praia, o céu, o sol, o amor, a garota, a manhã, o barco. Essa temática refletiu, portanto, numa mudança de caráter e de qualidade das letras das músicas. Os principais letristas da Bossa Nova foram Vinicius de Moraes, Ronaldo Bôscoli, a dupla Newton Mendonça e Carlos Lyra (CABRAL, 1990, p. 17). Entretanto, Vinicius de Moraes - que convivia com figuras seletas da literatura brasileira como Manuel Bandeira, Osvaldo de Andrade e Mário de Andrade (ALBIN, 2003, p. 224-225) - é considerado o maior responsável por elevar o nível das letras de músicas populares quanto à consistência e refinamento poéticos. Estudiosos da literatura consideram,

ainda, que este poeta transpôs para a música popular uma linguagem poética próxima a dos *Sonetos* de Camões.

2.4.5. A crise

O esfriamento do movimento começou a ser observado por volta de 1962 e esteve relacionado principalmente às críticas em relação à influência do *jazz* e à temática “alienada” e distante do povo (TINHORÃO, 1998, p. 310). A reação contra a bossa nova passou a conseguir adeptos do próprio movimento, como Carlos Lyra e Nara Leão, sobretudo no momento político pelo qual o Brasil passava. Nara Leão, por exemplo, deixou de ser a “musa da bossa nova” para ser a “musa do protesto”, passando a freqüentar o ambiente do morro e a tocar e defender o samba tradicional. Em relação a essa mudança ela declarou:

Quando Carlinhos Lyra me apresentou a Zé Kéti, ao João Vale e ao Cartola [...] percebi que eles estavam mais de acordo com a realidade brasileira, que não era apenas ficar na praia tocando Bossa Nova. Com a ajuda do Carlinhos Lyra, fiquei com a impressão de que descobri o Brasil. Acho que, antes disso, eu estava alienada. (LEÃO, 1990, p. 32)

O clima de tensão política em 1964 também foi um forte colaborador para que os jovens aderissem ao clima de protesto e se aproximassem de uma música muito mais engajada politicamente e menos intimista (GAVA, 2002, p. 66). Conseqüentemente, houve um afastamento do público da bossa nova, que desde o seu surgimento era avessa a manifestos.

Além disso, as rádios e a televisão agora se ocupavam de divulgar a *Jovem Guarda* ou *lê lê lê*, uma versão nacional do Rock que estourava em todo o mundo. O momento político do país também estava favorável para o surgimento de novas personalidades nos Festivais de Música, que já apontavam para a direção da denúncia social e para a formação de um novo movimento: o *Tropicalismo*. Portanto, os acontecimentos políticos e a diminuição de espaço para a bossa nova no Brasil ocasionaram uma migração de vários músicos e compositores bossanovistas para os Estados Unidos, onde essa concepção musical alcançou divulgação e sucesso internacionais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS PEÇAS A QUATRO MÃOS

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS PEÇAS A QUATRO MÃOS

Neste capítulo serão analisadas as oito obras a quatro mãos de Ricardo Nakamura, objeto de investigação deste estudo. Esta análise terá por base aspectos musicais, pianísticos e estilísticos das peças. Todas as peças são de textura homofônica, com a melodia reservada ao aluno e o acompanhamento ao professor, sendo que são os acompanhamentos que caracterizam cada peça estilisticamente.

3.1. *O menino toca choro*

A forma binária (ABAB') da peça e o seu caráter leve e alegre, o que caracteriza a descrição de "chorinho" feita no capítulo 2. O acompanhamento é inspirado no violão de sete cordas (baixo) e no cavaquinho (acordes). O baixo apresenta trechos com linha melódica típica das "baixarias" do choro, como ocorre no compasso 8. Os acordes marcam os tempos acentuando a segunda e a quarta semicolcheias, que exemplificam as síncopes do choro. Harmonicamente, no acompanhamento existe uma grande variedade de acordes invertidos, que são justificados pela linha melódica do baixo. Uma maior ousadia harmônica ocorre apenas nos compassos 33, 34 e 35 - com o emprego de acordes com empréstimo modal - para se criar maior variedade harmônica, uma vez que a melodia deixa de se movimentar neste trecho. O uso do pedal não está grafado; no entanto, deve-se ressaltar que devido ao caráter percussivo do cavaquinho (mão direita) e melódico do baixo (mão esquerda), se o professor optar pela utilização do mesmo, deve fazê-lo de maneira econômica, com cuidado para que as características estilísticas do acompanhamento sejam mantidas.

Quanto à parte do aluno, os cinco dedos da mão direita são usados numa mesma posição, geralmente em graus conjuntos. A parte B trabalha outro tipo de movimento: a alternância de mãos, justificada pela própria extensão dos intervalos (como o de sétima e sexta) que não seriam apropriados à mão de

uma criança pequena. A dinâmica sugerida pelo compositor destaca a dinâmica natural de cada frase (*crescendos* e *decrecendos*). O *crescendo* do final da parte B prepara a chegada em *forte* na parte A, visando criar maior variedade de dinâmica na repetição desta.

O Menino Toca Choro

OBS: A MELODIA DEVE SER TOCADA UMA 8a ACIMA

Ricardo Nakamura

♩ = 96

Primo

mp

5

C G⁷/B C⁷/B^b F/A A^bo(b13) G⁷(b9) C C G[#]o F⁷M/A A⁷(b13)/G F[#]m⁷(b5) G(add 9)/F

Secondo

mp

10

mf

C(add 9)/E C⁷sus⁴(9) C⁷ F⁷M G⁷/F C/E Am⁷ Dm⁷ G⁷(9) C C⁷sus⁴(9) C⁷ F⁷M G⁷/F C(add 9)/E Am⁷

15

20

f

F[#]m⁷(b5) D⁷/F[#] G⁷sus⁴ G⁷ C G⁷/B C⁷/B^b F/A A^bo(b13) G⁷(b9) C C G[#]o

25

f

F⁷M/A A⁷(b13)/G F[#]m⁷(b5) G(add 9)/F C(add 9)/E C⁷sus⁴(9) C⁷ F⁷M G⁷/F C/E Am⁷ Dm⁷ G⁷(9) C C⁷sus⁴(9) C⁷

30

35

rall.

F⁷M G⁷/F C(add 9)/E Am⁷ F[#]m⁷(b5) D⁷/F[#] G⁷sus⁴ G⁷ F[#]m⁷(b5) F⁷M C/E E^b6(9) A^b7M D^b7M(#11) C

3.2. *A menina também*

A forma desta peça é ternária (ABA) e seu caráter é leve e alegre, embora o andamento seja um pouco mais lento e contido do que em *O menino toca choro*. O acompanhamento é típico da escrita de Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth (em suas peças mais simples), ou seja, as figuras rítmicas são executadas alternando-se o baixo e os acordes de modo que o baixo marca cada tempo. A harmonia começa bem distante da tonalidade principal de Sol Maior: começa em Si Maior (compasso 1 e 2) e desce em intervalos de um tom até chegar em Sol Maior. As inversões dos acordes nessa primeira parte são características do choro: o acorde dominante com a sétima no baixo é resolvido num acorde de tônica na primeira inversão. A segunda parte apresenta mais modulações, passando pelas tonalidades de Dó Maior, Mi Menor, Ré Maior, Sol Maior e Dó Maior antes de retornar à parte A. Nota-se um trabalho melódico do baixo, que caminha por graus conjuntos ou cromáticos durante quase toda a peça.

A primeira parte do *Primo* foi elaborada com base em intervalos de 3ª - intervalo cômodo para a mão de uma criança - formando arpejos de modo que o aluno pudesse utilizar basicamente o mesmo dedilhado nas duas mãos: preferencialmente os dedos 2 e 4 (compassos 1 a 4). Por razões melódicas ocorre uma variação desse padrão nos compassos 4 a 8. O final da parte A (compassos 9, 10 e 11) também apresenta arpejos, porém no dobro da velocidade e com três notas em cada mão. Portanto, procurou-se utilizar um dedilhado confortável que mantivesse a fôrma da mão da criança a partir da utilização dos dedos 1, 3 e 5 nas duas mãos. Novamente por razões melódicas há uma mudança de padrão apenas no compasso 11. A parte B explora a alternância das mãos baseada sempre no mesmo dedilhado – o dedo 2 na mão esquerda e os dedos 2 e 3 na mão direita – que por serem os principais dedos de apoio das mãos facilitam os movimentos ascendentes e descendentes sempre em graus conjuntos da melodia. Além disso, os padrões melódicos em graus conjuntos procuram auxiliar a execução pois facilitam que a criança se guie pela topografia do teclado. A dinâmica sugerida é a habitual

alternância de intensidades a cada repetição da primeira parte e um crescendo natural da frase melódica na segunda parte.

A Menina Também

Ricardo Nakamura

OBS: A MELODIA DEVE SER
TOCADA UMA 8a ACIMA

♩ = 88

Primo

mf

(2a vez) *p*

F[♯]/E B/D[♯] E/D A/C[♯] D/C

5

Secondo

mf

(2a vez) *p*

1. | 2.

10

G/B C⁶ Cm⁶/E^b G/D D⁷ G/B C⁶ D⁷ G

15

cresc.

C G⁷/D B⁷/D[♯] Em A/G D/F[♯] G/F

cresc.

20

D.C. e CODA FIM

C/G Dm/F D⁷/F[♯] C/G C[♯]7/E[♯] D⁷/F[♯] G⁷ C G

D.C. e CODA FIM

Obs: todas as repetições
deverão ser obedecidas
em *da capo*

3.3. *Ti-Dum-Dê*

A forma desta peça é introdução, A A' B *Coda* (repetição do mesmo trecho da introdução). O caráter da obra é calmo e contido, sem grandes arroubos expressivos, de acordo com a própria concepção da bossa nova. O acompanhamento também é típico desse gênero, com leves variações rítmicas que têm a função de reforçar as mudanças rítmicas da melodia e facilitar a execução por parte do aluno. Exemplo disso é o que ocorre no compasso 14. A única mudança de ritmo que não se justifica pela melodia ocorre na passagem do compasso 35 para o 36, em que a acentuação do primeiro tempo do compasso 36 é antecipada, o que é chamado na música popular de “convenção”. A harmonia é bastante sofisticada, fazendo uso freqüente de acordes suspensos, invertidos e alterados. Esse tipo de complexidade harmônica se justifica pelo caráter repetitivo da melodia, visando enriquecê-la. O pedal deve ser usado de maneira similar ao usado na peça *Bossa prá não chorar*.

Na parte do aluno, a introdução apresenta a célula rítmica em que se baseará toda a peça. A melodia remete ao título da peça, cuja inspiração foi a maneira de cantar de Toninho Horta, que explora as melodias associando-as a certas sílabas isoladas e sem significado, assim como “ti-dum-dê”. Em praticamente toda a peça a melodia se baseia em três notas - como no motivo inicial - distribuindo-se sempre uma colcheia para a mão direita e duas semicolcheias para a mão esquerda. Poucos trechos fogem a este padrão, como os compassos 25 e 26, algumas terminações com notas de repouso e o compasso 28 - que apresenta um pequeno arpejo em semicolcheias. Este é o único trecho que requisita maior atenção do ponto de vista técnico; a distribuição das notas do arpejo entre as duas mãos visa facilitar este movimento. Este trecho conduz a música para a parte B (compasso 29), onde há uma maior exatidão temática, condensando os espaços entre as frases antes do *ritornello*, que é opcional. O padrão da melodia e as notas longas podem facilitar sua apreensão e permitir que sejam trabalhadas questões importantes na música de câmara como ouvir e esperar o outro. A simplicidade

e a repetição da melodia podem permitir, também, a exploração de diferentes tipos de toque e timbres.

Ti-Dum-Dê

OBS: A MELODIA DEVE SER TOCADA UMA 8a ACIMA

Ricardo Nakamura

♩ = 55

Primo

mp suavemente

5

D⁷M⁽⁹⁾ G⁷M⁽⁹⁾/B D⁷M/A Em⁷(⁹) F[♯]m⁷ Gm⁶

10

D⁷M/A A⁷sus⁴(^{b9}) D⁷M(⁹) A⁷sus⁴(¹³) D⁷M(⁹) A⁷sus⁴(¹³)

15

G⁷M(⁹) A⁷sus⁴(¹³) Bm⁷(¹¹) A⁷sus⁴(^{b9},¹³) A⁷(^{b9},¹³) F[♯]m⁷/A G⁷M(⁹/B

20

A(add 9)/C[♯] Dm⁷(⁹) G[♯]7(^{b5}) Gm⁶(⁹) D(add 9)/F[♯] B⁷(^{♯9},¹¹) B^{b7}(¹³,¹¹)

25 30

D⁷M/A Em⁷(⁹) F[#]m⁷ C⁷M(⁹) / Bm⁷(⁹) B^b7M([#]11)

35

D⁷M/A E(add⁹)/G[#] Em⁷(⁹) F[#]m⁷ G⁷M/D D/F[#] A⁷sus⁴(^b9,¹³) /

40

D⁷M(⁹) G⁷M(⁹)/B D⁷M/A Em⁷(⁹)

45

F[#]m⁷ Gm⁶ D⁷M/A A⁷sus⁴(^b9) *poco rit.*

3.4. Bossa Pra não Chorar

A forma dessa peça é um pouco difusa devido ao desenvolvimento constante da melodia. No entanto, é possível perceber três partes curtas que são perceptíveis em função das diferenças rítmicas e intervalares da melodia. O caráter é leve, calmo e intimista, característico da concepção bossa nova. O acompanhamento é baseado na batida típica do violão da bossa nova e a harmonia é rica em tensões e alterações como as encontradas nas obras de Tom Jobim e Toninho Horta. Por ser uma peça lenta em comparação com os choros e os sambas, o uso do pedal é necessário, porém deve-se evitar usá-lo durante um compasso inteiro: recomenda-se a troca do pedal em cada tempo para que a marcação do baixo fique clara.

A melodia do tema inicial é constituída por duas vozes que se complementam: a voz da mão esquerda é baseada em graus conjuntos ascendentes e a da mão direita baseia-se em intervalos de quinta e sexta (ou quinta aumentada – compasso 4-5), mantendo-se sempre o mesmo dedilhado. Nesse sentido, procurou-se não só utilizar intervalos que se adaptem à fôrma da mão da criança, mas manter um padrão que facilite a compreensão e execução das frases, que se repetem sempre um grau acima (compasso 1 a 5 e 5 a 9). A partir do compasso 9 a melodia passa a ser monofônica, basicamente em graus conjuntos. Por fim, há um arpejo que se repete uma oitava acima e exige uma abertura maior da mão. Portanto, para alunos de mãos menores aconselha-se a alternância e cruzamento das mãos de duas em duas notas, baseando-se nos dedos 2 e 4. Um conceito que pode ser trabalhado durante toda a peça é o anacruse característico, no início das frases, procurando não pesar a primeira nota da melodia e sim conduzi-la até a terceira nota, que coincide sempre com o primeiro tempo dos compassos.

Bossa Pra Não Chorar

OBS: A MELODIA DEVE SER TOCADA UMA 8a ACIMA

Ricardo Nakamura

Primo *mp* $\text{♩} = 48$

Secondo *mp*

$D^7M^{(9)}$ $Bm^{7(11)}$ $Em^{7(\frac{9}{5})}$ $A^7(\frac{13}{9})$ $F\#m^{7(9)}$ $F^{\circ}M$ $Em^{7(9)}$

$E^b7(\#9)$ $D^7M^{(9)}$ $G\#m^{7(b5)}$ $C\#7(b9)$ $F\#m^{7(\frac{11}{9})}$ $B^7sus^4(\frac{13}{9})$ $B7(13)$ $G\#m^{7(9)}$ $G^7M(\#11)$ $F\#m^{7(11)}$

$F^7M(\#11)$ $E^7M^{(9)}$ $C\#7m^{(9)}$ $F\#m^{7(9)}$ $B^7(\frac{13}{9})$ E^7M/B $C\#7(\frac{9}{5})$ $C^7(\#11)$ $B^7sus^4(\frac{13}{9})$ $A^7sus^4(9)$ $A^7sus^4(b9)$ $E^b7(\#9)$

$D^7M(\frac{9}{5})$ *pp*

3.5. Rondó em Caruaru

Como o título sugere, a peça é escrita em forma rondó. Seu caráter é alegre e dançante, mas com vários contrastes entre as partes. O acompanhamento inspira-se na zabumba (mão esquerda) e na sanfona do baião (mão direita). Na parte A, a mão direita marca cada tempo e, associada às colcheias da melodia, mantém o ímpeto rítmico da peça. A mão esquerda executa durante toda a obra um ritmo padrão do baião, que lhe confere um caráter dançante. Na parte B o contraste se faz com o relaxamento rítmico da mão direita, a partir da substituição das semínimas por mínimas. Na parte C, apesar do ritmo idêntico ao da primeira parte, há um contraste gerado pela mudança de modo, de lá menor (ou eólio) para mixolídio, que são modos comuns neste gênero. Na repetição da parte B, além da reharmonização, o desenho rítmico da mão direita imita uma sanfona. O uso do pedal na peça é desnecessário, mas seu uso é possível desde que se tenha cuidado para não comprometer a marcação dos baixos e o caráter percussivo da peça.

A melodia da parte A é baseada em arpejos descendentes de tríades, sendo possível a execução com apenas uma mão (mão direita). A disposição das notas em terças da tríade e o dedilhado 1, 3 e 5 adequam-se bem à fôrma da mão de uma criança, facilitando a execução. Esta parte explora dois tipos de toque: *tenuto* e *legato*. A melodia da parte B é baseada em saltos de quartas e terças, possibilitando a execução somente com a mão direita ou com alternância das mãos, distribuindo-se uma nota em cada mão. O toque nesta parte é essencialmente *legato*, devendo-se explorar as respirações de duas em duas notas. A parte C tem uma escrita semelhante à parte B, embora seja mais movimentada, possibilitando a exploração dos mesmos aspectos pianísticos. A parte B2 só traz mudanças na parte do professor. Na parte A2 a única diferença para o aluno é a execução das tríades pelas duas mãos, que preenchem as pausas do acompanhamento, mas é opcional porque pode representar dificuldade para alguns alunos. No final da peça aparece uma figura nova de caráter percussivo, para encerrar a peça em tom marcado e animado.

Rondó em Caruaru

Ricardo Nakamura

OBS: A MELODIA DEVE SER TOCADA UMA 8a ACIMA

♩ = 106

A 5

Primo

Am Bm7(b5) E7(b9) Am Am Bm7(b5) E7(b9)

Secondo

sem pedal

B 10 15

Am Asus4 A7sus4(b9) E7(b9)/A Am7(9) Am G(add9)/B E7(b9)

A 20

Am Am Bm7(b5) E7(b9) Am Am Bm7(b5) E7(b9)

C 25 30

Am Bb7M(9) C7M(9) G7sus4(9) C7M(9) Bb7M(9) Am7 G7sus4(9)

A 35 40

C Am Bm7(b5) E7(b9) Am Am Bm7(b5) E7(b9)

B2

45

Am A7(b9) Dm7 G7sus4(9) C7M Am7 Bm7(b5) E7(b9)

A2

50

55

Am Am Bm7(b5) E7(b9) Am Am Bm7(b5) E7(b9)

C

60

Am Bb7M(9) C7M(9) G7sus4(9) C7M(9) Bb7M(9) Am7 G7sus4(9)

65

8va

C

* mão esquerda opcional

3.6. *Baião do Bode*

A forma desta peça é binária (ABAB *Coda*) e seu caráter é alegre e marcado, inspirado na música de Luiz Gonzaga. O acompanhamento é bem característico do baião: baixo marcando o ritmo típico da zabumba e a mão direita fazendo acordes à maneira da sanfona. A harmonia é simples e reforça o modo mixo-lídio que é uma das escalas típicas do baião. No entanto, ocasionalmente há acordes de empréstimo modal, como nos compassos 21 e 52. Na primeira vez que aparece a parte A, o acompanhamento é mais contido, tornando-se mais movimentado e cheio no decorrer da peça, para criar maior variedade enquanto a melodia é repetida sempre da mesma maneira. Em alguns momentos de pausas na parte do aluno (compassos 23, 24 e 25) o acompanhamento desempenha - além da função rítmica - um papel melódico, assim como na *coda* (compasso 54 até final), em que dobra com a melodia do aluno. O uso do pedal, assim como no *Rondó em Caruaru*, deve ser cuidadoso.

Esta é a única peça do repertório que requisita que o aluno use as duas mãos ao mesmo tempo, sempre em movimentos paralelos - com exceção da *coda*. Os intervalos entre as duas mãos formam sextas, que musicalmente remetem à música nordestina. Apesar desta peça requisitar maior habilidade técnica que as outras, sua escrita padronizada visa auxiliar sua compreensão e memorização. A parte A é baseada em movimentos ascendentes e descendentes dos cinco dedos, geralmente em graus conjuntos e mantendo-se a mesma posição da mão, só havendo mudança no compasso 7. A parte B se desenvolve nesta nova posição, sendo que a idéia dos graus conjuntos permanece, com exceção do último intervalo desta parte. A mudança de posição no compasso 18 já deixa a mão preparada para a volta da parte A, que é idêntica à primeira vez, mas pode-se explorar um *crescendo* que é subentendido pelo adensamento do *secondo*. A peça é encerrada com um arpejo que também forma sextas - entre o *primo* e o *secondo* - no modo mixo-lídio e em dinâmica contrastante com o final marcado do compasso 62. Tal arpejo é uma citação clara da obra que lançou o gênero em questão: *Baião*, de Luiz Gonzaga. Quanto à dinâmica do restante da peça, o compositor sugere o uso de contrastes a cada repetição de um mesmo trecho. No entanto, a

dinâmica pode ser trabalhada espontaneamente, uma vez que os próprios contrastes rítmicos e harmônicos podem sugerir mudanças de sonoridade.

35 *mf* 40

Chords: G, F/G

45

Chords: C7M, Bm7, Am7, G7M, Am7, Bm7, C7M, G(add9)/B, Bm7

50 55

Chords: Am7, F7M, D^b7M(9), G, F/CC/G

60 *pp*

Chords: G, F/G, C/G, G, Dm7, G

3.7. *Sambinha do Sapo*

A forma desta peça é AB *coda* e seu caráter alegre e percussivo. O acompanhamento explora bem as características do samba, como por exemplo as acentuações feitas pelo mão esquerda (baixo) - inspiradas nas batidas do surdo, que acentua os contratempos - enquanto a mão direita executa frases rítmicas mais parecidas com as realizadas pelo tamborim, sempre baseadas em síncopes. O compositor procurou escrever alguns acentos e *staccatos* para tentar representar de alguma forma as características do samba, mas vale lembrar - como abordamos no primeiro capítulo - que a partitura não é capaz de registrar certas inflexões, acentos e nuances. Por exemplo, os *staccatos* escritos nas semicolcheias da mão esquerda tentam representar uma batida “muda” do surdo - como foi observado no capítulo 2 – quando o percussionista bate na pele do instrumento abafando o som com a outra mão. Por se tratar de um samba, o caráter deve ser percussivo e, portanto, o uso do pedal não é recomendado. A harmonia é um pouco mais sofisticada que a usada por sambistas tradicionais devido à presença de tensões, alterações e substituições dos acordes. A peça termina em contratempo com um ataque seguido de *glissando*, efeito que confere vigor ao final.

A parte do aluno se inicia com uma *apoggiatura* em dobramento com o professor, que tanto pode ser realizada com o dedo 2 deslizando da nota preta para a branca como pode ser tocada pelos dedos 2 e 3. Esse recurso anuncia, já no início da melodia, a atmosfera lúdica que caracteriza a peça. A obra inteira explora o movimento de alternância das mãos e, com exceção dos compassos 7 e 13, baseia-se na técnica de “palitos” - largamente explorada por GAINZA (1987) - em que é possível executar a música utilizando somente os dedos indicadores. Os pequenos saltos e as articulações da melodia remetem ao movimento de um sapo, o que inspirou o título da peça. A mudança de ritmo na melodia delimita as partes A e B: enquanto na primeira parte o ritmo baseia-se em duas semicolcheias e uma colcheia, na segunda parte ocorre uma aumento – duas colcheias e uma semínima. A insistente repetição da mesma figura na *coda* gera uma crescente tensão em direção ao final que surpreende com um ataque somente no contratempo.

Sambinha do Sapo

A MELODIA DEVE SER
TOCADA UMA 8a ACIMA

Ricardo Nakamura

Primo

Secundo

$\text{♩} = 06$

mf *mp*

$A^b7(9)$ $G7(\#9)$ $Cm6(9)$ $Dm7(b5)$ $G7(\#9)$ $Cm6(9)$ $Dm7(b5)$ $D^b7(13)$

mf

$Gm7(b5)$ $C7(\#9)$ $C7(b9)$ $Fm7(9)$ $B^b7sus4(9)$ A^b0 $Gm7(9)$ $C7sus4(9)$ $C7(b9)$

mf

$Fm7(9)$ $Dm7(b5)$ $G7(\#9)$ $Cm6(9)$ $Dm7(b5)$ $G7(\#9)$ $Cm6(9)$

ff *gliss.*

$Dm7(b5)$ $G7(\#9)$ $Cm6(9)$ $Dm7(b5)$ $G7(b9)$ $Cm6(9)$

3.8. *Samba da Despedida*

A estrutura formal da peça é ternária ABA (estrofe-refrão-estrofe) sendo que antes do B há uma ponte - compasso 24 ao 31. O caráter da obra é ambíguo: ao mesmo tempo que a melodia pode ser encarada como um lamento, o ritmo movimentado contrasta com essa idéia. Tal como no *Sambinha do Sapo*, o acompanhamento baseia-se no tamborim e no surdo. No entanto, há maior variação rítmica se comparada ao samba anterior, ilustrando as típicas improvisações dos sambistas. Tal característica explica a escrita mais complexa do *secondo* desta peça em relação às outras. Quanto à harmonia, é baseada nos encadeamentos típicos do samba - mas os acordes são mais elaborados. O uso do pedal não é indicado, pois afetaria a clareza rítmica do acompanhamento.

A melodia é sincopada e seu desenvolvimento temático constante delimita as diversas partes da peça. As variações melódicas na parte A reforçam seu aspecto improvisatório e faz com que haja muitas possibilidades de dedilhado, articulação e dinâmica. A peça não apresenta nenhuma dificuldade técnica específica, mas tem um ritmo mais sincopado e complexo do que as peças anteriores. Os movimentos das mãos na parte A não são padronizados, mas em geral a mão direita é mais utilizada e a mão esquerda auxilia nos saltos. Nesse sentido entendemos que o compositor procurou priorizar o aspecto musical da melodia ao invés de definir padrões de dedilhado ou de movimentos das mãos para a construção da mesma. A melodia da ponte - compasso 24 ao 31 - é baseada nas notas da primeira parte, mas com o ritmo em colcheias. No compasso 32 inicia-se a parte B, que é o refrão da peça. Assim como na música cantada, o refrão deve ser o trecho mais marcante e isso justifica a repetição, nesta obra, de um mesmo motivo melódico por seis vezes em seqüência antes de voltar à parte A. Tecnicamente, esse trecho é mais didático, pois, ao contrário da primeira parte, o mesmo dedilhado pode ser utilizado nas repetições. A melodia na *coda* foi construída com os mesmos intervalos da melodia da parte A: 5ª e 4ª ascendentes, com pequenas modificações. As possibilidades de articulação não foram escritas porque são

diversas: *legato-staccato* ou *legato* na primeira célula melódica, *non legato* ou *staccato* na ponte e *staccato* ou *staccato-legato* na parte B.

Samba da Despedida

Ricardo Nakamura

OBS: A MELODIA DEVE SER
TOCADA UMA 8a ACIMA

$\text{♩} = 100$

Primo

Secondo

5

10

15

20

25

30

2

Chords: $C\#m7(b5)$, $F\#7(b13)$, $Bm7$, $C\#m7(b5)$, $F\#7(b13)$, $F\#m7(b5)$, $B7(b9)$, $G\#m7(b5)$, $C\#7(\#9)$, $F\#m7(b5)$, $B7(b9)$, $A7sus4(\#9)$, $D7M(\#)$, $B7(\#9)$, $G\#m7(b5)$, $C\#7(\#9)$, $F\#m7(b5)$, $B7(b13)$, $A7sus4(\#9)$, $F\#m7/A$, $C\#m7(b5)$, $F\#7(b13)$, $Bm7$, $C\#m7(b5)$, $F\#7(b13)$, $Bm7$, $Bm7$, $C\#7(\#9)$, $F\#7(\#5)$, $Bm7(\#9)$

2 35 2 2 40 2

C[♯]m7(b5) F[♯]7(b13) Bm⁷ Bm C[♯]m7(b5) F[♯]7(b13) F[♯]m7(b5) B7(^b13)

2 45

Em7(⁹) A⁷sus4(¹³) A7(¹³) D⁷M(⁹) G⁷M(⁹) C[♯]m7(b5) F[♯]7(b13) Bm⁷

50 55

G[♯]m7(b5) G⁷ Bm/F[♯] F^o

60

C⁷M(⁹) C⁷M(⁹) B⁷M(⁹)

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E RESULTADOS

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E RESULTADOS

1ª Parte: Metodologia

Este trabalho visa investigar a aplicação de um repertório de natureza didática escrito em gêneros brasileiros para a iniciação ao piano a quatro mãos. Este capítulo apresenta a metodologia empregada na parte empírica deste estudo.

4.1. Objeto de estudo

O objeto desta pesquisa é um repertório inédito¹⁶ para piano a quatro mãos, nível iniciante, composto pelo pianista e compositor Ricardo Nakamura¹⁷ nascido em 1975, em São Paulo e residente em Brasília. Todas as obras são escritas para aluno e professor, sendo que a parte do professor é o *secondo*, um acompanhamento elaborado rítmica e harmonicamente, e a parte do aluno é o *primo*, melodia de nível técnico elementar. Ricardo Nakamura utilizou sua experiência como músico popular e como professor de piano para a criação de um repertório em gêneros brasileiros a quatro mãos, incluindo choro, samba, baião e bossa nova. As peças utilizadas neste trabalho foram:

- Choros : *O Menino toca choro e A Menina também*;
- Bossas Novas: *Ti-Dum-Dê e Bossa pra não chorar*;
- Baiões: *Rondó em Caruaru e Baião do Bode*;
- Sambas: *Sambinha do Sapo e Samba da Despedida*.

¹⁶ Tais peças integram um livro de piano a quatro mãos que está em processo em edição.

¹⁷ Ricardo Nakamura é Bacharel em Piano pela Universidade de Brasília (1999) e atualmente cursa Composição na mesma universidade. Além disso, é formado em Harmonia na Yamaha Kikuna School (1992). Atualmente é professor de piano popular na Escola de Música de Brasília e exerce paralelamente atividades como professor particular de piano popular, erudito e harmonia.

4.2. Delineamento da pesquisa

A etapa empírica deste presente estudo se caracteriza como de natureza descritiva. As pesquisas assumem a classificação de descritivas quando têm por objetivo principal a descrição de características de uma determinada população ou de um dado fenômeno, envolvendo técnicas de coleta de dados como os testemunhos ou a observação. As pesquisas descritivas proporcionam uma nova visão do problema em questão e são comumente empregadas por pesquisadores sociais interessados nas atuações práticas, especialmente nos contextos educacionais (GIL, 1996, p. 42).

4.3. Problema

O problema central da pesquisa consiste em investigar em que medida este repertório a quatro mãos, composto para o iniciante ao piano segundo pressupostos apresentados nos capítulos anteriores, é capaz de promover uma vivência musical consistente tendo em vista os aspectos técnico, musical, estilístico e motivacional, assim entendidos:

- técnicos - se as peças são tecnicamente acessíveis;
- musicais - se proporcionam uma experiência musicalmente rica para alunos e professores;
- estilísticos - se possibilitam uma execução e interpretação condizente com os gêneros propostos;
- motivacionais - se o material despertou o interesse das crianças.

Acreditamos que estes aspectos são interrelacionados e foram cuidadosamente planejados no processo de composição das peças. A experimentação do material, portanto, poderá revelar como os aspectos citados foram articulados na prática musical em sala de aula.

4.4. Técnica de coleta de dados

Utilizamos uma triangulação entre as técnicas de entrevista semi-estruturada e análise descritiva de desempenho. A primeira, segundo LAVILLE e DIONNE (1999, p. 188), caracteriza-se por uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. As entrevistas foram registradas por meio de gravações em *mini disc* e transcritas posteriormente. A outra fonte de dados foi a performance das peças realizadas pelos alunos, que foram gravadas também em *mini disc* para posterior análise descritiva.

4.5. Amostra

Valemo-nos de uma técnica de amostragem não-probabilística por tipicidade através da qual (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.170) o pesquisador seleciona a amostra conforme as necessidades do estudo, escolhendo casos típicos da população-alvo.

4.5.1. A escola e os professores

Participaram da pesquisa oito professores da escola de música *Villa-Lobos Núcleo de Educação Musical*, em Belo Horizonte. Esta instituição foi escolhida por ser considerada um modelo de ensino, inclusive no que diz respeito a cursos de formação para professores. Nesta escola foram realizadas várias pesquisas práticas para dissertações e teses, portanto os professores já possuem uma certa cultura científica. A maioria dos professores é formado em Bacharelado em Piano. Além disso, já possuem experiência no ensino de piano para crianças e estão em constante processo de reciclagem.

Além dos professores citados, a própria pesquisadora e o compositor das peças testaram o repertório com seus alunos.

4.5.2. Os alunos

Nessa escola, todos os alunos têm uma aula semanal de musicalização além da aula do instrumento, que acontece em duplas. Foram escolhidos para participar desta pesquisa somente alunos de sete a dez anos de idade, já que o material é proposto para alunos iniciantes. Dos alunos envolvidos, cerca de 75% eram meninas e 25% meninos, discrepância que pode ser justificada pela predominância de crianças do sexo feminino na iniciação ao piano e pela disponibilidade dos alunos. Dos 21 alunos apenas seis possuem piano em casa e treze possuem teclado ou piano elétrico. O restante não tem instrumento. Quanto ao tempo de estudo, três alunos fazem aula há quatro anos; oito há três anos; oito há dois anos e dois há quase um ano.

4.6. Estudo piloto

Devido à novidade do repertório para alunos e professores, realizamos um estudo piloto com o objetivo de testar a funcionalidade do material. Este estudo foi realizado no período de 5 a 7 de julho de 2004. Participaram desta etapa oito alunos do Núcleo Villa-Lobos, que realizaram seis das oito peças (*A menina também*, *Ti-Dum-Dê*, *Rondó em Caruaru*, *Baião do Bode*, *Sambinha do Sapo* e *Samba da Despedida*), sendo que as peças *Rondó em Caruaru* e *Sambinha do Sapo* foram executadas por dois alunos cada uma. A escolha das peças e alunos a serem gravados foi feita pelos próprios professores em função da disponibilidade dos mesmos.

A partir das gravações e entrevistas realizadas com os oito alunos e quatro professores puderam ser observados os seguintes aspectos: com exceção de duas gravações, as interpretações não estavam condizentes com algumas características estilísticas de cada gênero, sendo que a principal constatação foi o uso excessivo de pedal; alguns professores apontaram inconsistências nas partituras, como falta de indicação de pedal, cifras, ligaduras, dinâmicas e acentuações, o que pode justificar os problemas estilísticos citados; alguns professores não tiveram acesso ao CD de *playback* com a gravação das músicas a quatro mãos; vários alunos não estavam suficientemente preparados

para gravar as músicas em no máximo três *takes*, como foi estabelecido; nem todos os professores haviam ensaiado as músicas a quatro mãos com seus alunos, então houve caso de aluno que tocou na gravação com outro professor sem preparo prévio; o ambiente e o piano disponíveis não eram apropriados para as gravações, já que vazava som de outras salas; e o período das gravações foi conturbado por ser semana de Audição, portanto a escola estava movimentada e os alunos estavam dispersos.

Portanto, esse estudo piloto possibilitou que vários problemas fossem corrigidos para o estudo principal. Primeiramente, foi possível se fazer um planejamento quanto a questões práticas como a definição prévia de um local apropriado para as gravações e entrevistas do estudo principal, do tempo necessário para a preparação dos alunos e do período ideal para se fazerem novas gravações e entrevistas de uma maneira mais concentrada. Além disso, as sugestões levantadas pelos professores permitiram a revisão das partituras quanto ao detalhamento de uso do pedal, dinâmicas, articulações, acentos e outras nuances. No entanto, como nem todas as características estilísticas podem ser captadas pela partitura, portanto, decidimos acrescentar uma etapa de apreciação musical.

4.7. Apreciação

Foi distribuído para cada professor, além de um CD com *playback* de todas as peças - tocadas a quatro mãos pelo compositor e pela autora - um CD de apreciação com referências musicais para cada gênero. As peças selecionadas pelo compositor para este CD foram:

Referências para *O menino toca choro*:

- *Chorinho Prá Você* (Marcos de Carvalho/Rossana Decelso)
- *Meu Caro Amigo* (Chico Buarque/Francis Hime)

Referência para *A menina também*:

- *Tupã* (Chiquinha Gonzaga)

Referências para *Bossa prá não chorar e Ti-Dum-Dê*:

- *Corcovado* (Tom Jobim)
- *Ela é carioca* (Tom Jobim/Vinícius de Moraes)

Referência para *Ti-Dum-Dê*:

- *Bycicle Ride* (Toninho Horta)

Referência para *Rondó em Caruaru e Baião do Bode*:

- *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Referência para *Sambinha do Sapo e Samba da Despedida*:

- *Redentor* (Nelson Wellington/Luizão Maia)
- *Samba do Grande Amor* (Chico Buarque)
- *Só Danço Samba* (Tom Jobim/ Vinícius de Moraes)

4.8. Estudo principal

Dois alunos envolvidos no estudo piloto não participaram do estudo principal e um aluno que participaria do estudo principal desistiu no dia da gravação. Portanto, participaram desta etapa 21 alunos, sendo quatro da pesquisadora, um do compositor e dezesseis alunos do *Núcleo Villa-Lobos*.

4.8.1. Distribuição das peças

Em primeiro lugar, as peças foram distribuídas aos professores, que após observarem a acessibilidade e as características específicas de cada peça distribuíram as músicas entre os alunos, levando em consideração, também, a preferência destes por algumas peças e gêneros.

Para que fosse possível contemplar as diferenças individuais, cada peça deveria ser executada por no mínimo três diferentes alunos, sendo que o mesmo aluno poderia tocar mais de uma música, conforme seu interesse e conveniência. A distribuição final foi a seguinte:

- *O menino toca choro*: três alunos;
- *A menina também*: três alunos;
- *Ti-Dum-Dê*: quatro alunos;
- *Bossa pra não chorar*: seis alunos;
- *Rondó em Caruaru*: três alunos;
- *Baião do Bode*: quatro alunos;
- *Sambinha do Sapo*: três alunos;
- *Samba da despedida*: quatro alunos.

O tempo de estudo variou de um a seis meses, considerando-se um intervalo de férias e levando-se em conta que os alunos trabalharam outros repertórios paralelamente a este.

4.8.2. Coleta de dados

As gravações e entrevistas com os alunos e professores do *Núcleo Villa-Lobos* foram realizadas entre os dias 3 e 25 de novembro de 2004. Para as gravações, foi-nos cedido um Piano Steinway. Em relação aos alunos da presente autora e do compositor, as entrevistas e gravações foram realizadas na residência dos mesmos, em Brasília, no período de 4 a 13 de dezembro de 2004 - sendo as gravações realizadas num Piano Kawai. Os alunos tiveram até três de chances para repetir a gravação, caso fosse necessário.

4.9. Análise de dados

As entrevistas foram avaliadas segundo a técnica de *análise de conteúdo* (LAVILLE e DIONNE, 1999) em modelo fechado, ou seja, baseado em categorias de análise previamente estabelecidas conforme o referencial teórico: motivação, técnica, aspectos musicais e estilísticos, processo de aprendizagem e o tocar a quatro mãos. A *análise descritiva de desempenho* (FRANÇA e BEAL, 2003, p. 71) foi utilizada para avaliação das gravações das performances dos alunos através de critérios pré-estabelecidos, que incluem aspectos técnicos, musicais e estilísticos.

2ª Parte: Resultados

4.10. Entrevistas

Na primeira parte deste capítulo serão apresentados os resultados da análise das entrevistas de professores e alunos. Os relatos de alunos e professores foram analisados de forma conjugada. Em função da brevidade e objetividade das respostas das crianças, temos uma proporção bem maior de informações obtidas através dos professores. As observações dos alunos serão utilizadas, portanto, como enriquecimento de alguns aspectos sempre que for apropriado.

A organização das seções se dará em função das categorias principais de análise, levantadas de acordo com a questão central da pesquisa: o nível técnico e musical do repertório, a questão dos gêneros brasileiros (incluindo a parte de apreciação), o repertório a quatro mãos e a motivação despertada pelo conjunto dessas questões. Dentro das seções, as análises serão apresentadas por peça, devido às especificidades musicais de cada gênero e às particularidades técnicas de cada obra, que implicaram em diferenças no processo de aprendizagem das mesmas.

A maioria das peças foi ensinada pelo processo de imitação ou um misto de imitação com leitura, principalmente porque vários ritmos não estavam no nível de leitura dos alunos iniciantes - o que coincide com o que foi comentado sobre a dificuldade de leitura dos ritmos brasileiros e sobre as diversas vantagens do ensino por imitação para alunos nessa fase inicial (tópico 1.3.1). Outro dado importante foi o fato de a maior parte das crianças ter decorado as peças, o que é natural no aprendizado por imitação. Este fato também se justifica pela clareza formal das obras - apontada por vários entrevistados - que pode ter sido um facilitador no processo de aprendizado e compreensão das peças.

Considerando o conjunto das obras, os professores foram unânimes quanto ao nível técnico das peças: todos consideraram as músicas acessíveis, apesar de algumas delas apresentarem dificuldades “pontuais” e “realizáveis”. Além disso, muitos apontaram o fato das peças serem apropriadas para a faixa etária a

qual se destinam. Outro aspecto observado foi a possibilidade de se trabalharem aspectos técnicos específicos de forma concentrada através das diversas peças. Por fim, os professores ressaltaram o fato de a questão da estética não ter ficado comprometida com a simplicidade da escrita da parte do aluno: “O aspecto mais positivo de tudo é que é possível fazer uma coisa bonita mesmo que o aluno seja iniciante. Então o acompanhamento pode ser incrementado e a parte do aluno [ser] simples”. Acreditamos que esta é justamente uma vantagem do repertório a quatro mãos, como colocado no primeiro capítulo. A seguir serão relatados os resultados da análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas, organizados por peça.

4.10.1. Aspectos técnico-musicais e processo de aprendizagem

Esta seção reúne estas duas categorias, pois o trabalho de análise revelou que são totalmente interligadas: o processo de aprendizagem está subordinado à dificuldade das peças, especialmente seu âmbito de leitura, complexidade da escrita rítmica e caráter.

O menino toca choro

Esta peça, executada por três alunos, foi indicada por todos os professores como a mais simples e acessível de todas. Eles afirmaram que os alunos aprenderam-na exclusivamente por leitura e que não tiveram nenhuma dificuldade técnica. Um aspecto positivo apontado foi o rápido aprendizado da peça em função da simplicidade técnica, rítmica e de leitura da mesma, o que possibilitou realizar um trabalho musicalmente mais elaborado, ou seja, pôde-se “exigir mais” dos alunos nas questões musicais. Um professor comentou:

O menino toca choro é muito interessante porque a linha melódica é muito simples e muito próxima do que os alunos fazem de leitura nos métodos de iniciação ao piano tradicionais. Apesar da roupagem toda diferente, que tornou a peça um choro, o ritmo é muito simples e muito fácil. [...].

Além disso, todos os professores consideraram que, do ponto de vista formal, a obra estava apropriada ao entendimento da criança, facilitando sua

memorização, o que foi confirmado nos depoimentos dos alunos. A esse respeito, um professor declarou: “*O menino toca choro* é muito interessante do ponto de vista formal, porque tem uma frase A, depois tem a frase A” [...] A forma é reconhecível facilmente, então isso ajuda a memorizar”.

Os professores citaram dois aspectos técnicos específicos que podem ser trabalhados na peça: os saltos, que aparecem na parte B - nos compassos 9, 10, 11, 13 e 14 - e a questão do *legato*, presente em toda a peça. A construção da melodia foi citada como um importante aspecto técnico-musical a ser explorado na peça: “A frase foi muito bem construída: é simples, mas você percebe um ponto culminante e uma rarefação da frase [...]”. Neste caso o termo “rarefação” não foi utilizado dizendo respeito à densidade, mas ao relaxamento e resolução da frase.

A menina também

Esta peça foi realizada por três alunos e ensinada por imitação ou associação de leitura e imitação. Muitas notas estavam fora do âmbito de leitura a que eles estavam acostumados, incluindo-se as linhas suplementares. Em relação ao ritmo, também eram padrões desconhecidos para os alunos, o que foi a principal justificativa dos professores para a opção do ensino por imitação. No caso daqueles que já conheciam o padrão rítmico de quatro semicolcheias, por exemplo, o trecho de arpejos dos compassos 9 a 11 foi mais facilmente assimilado, resultando numa performance fluente. Para os alunos que não estavam familiarizados com certos padrões rítmicos, os professores consideraram mais fácil que eles “pegassem o ritmo de ouvido”.

De maneira geral, a peça também foi considerada tecnicamente acessível aos alunos, porém todos os professores apontaram alguns trechos em que eles apresentaram dificuldades. O primeiro deles, citado unanimemente pelos professores e por metade dos alunos, foi o trecho com arpejos descendentes, no final da parte A - principalmente o compasso 11 - que envolve quarto e quinto dedos nas duas mãos.

Um professor declarou que para seu aluno “a seqüência de semicolcheias foi uma dificuldade pela própria fôrma da mão dele”, enquanto outro acrescentou que esta parte foi difícil por causa do tamanho da mão do aluno. Para evitar o descontrole motor que ocorria na execução rápida dos arpejos, alguns professores em geral propuseram ao aluno tocar mais articulado.

Outra dificuldade apontada foi o fato da mão do aluno “trombar” com a mão do professor: todos os professores consideraram que em certos pontos da música professor e aluno tocavam em regiões muito próximas do piano, o que causou certo desconforto e estranheza para os alunos: “toda vez que esbarrava ela queria fugir daquela região do piano, ficava com medo de tocar.” Para solucionar tal problema alguns professores sugeriram que algumas notas da partitura fossem suprimidas ou modificadas. Por outro lado, um professor considerou que esse tipo de situação é comum no repertório a quatro mãos e que o aluno deve estar preparado para tanto.

Um professor apontou a dificuldade do aluno compreender e executar as frases da parte A em *legato*. Outro professor destacou que a precisão rítmica constitui uma dificuldade técnica em função do “descontrole motor” freqüente nesta fase. Esta fala é compartilhada por todos os professores: as dificuldades podem ser desafios técnicos importantes para o aluno e não necessariamente problemas. Um professor fez a seguinte observação: “Essa parte dos arpejos descendentes destoam um pouco da música com relação ao nível de dificuldade, mas isso pode representar um salto para o aluno: de repente estudando essa música ele pode evoluir bastante”. Outro acrescentou: “Nós tivemos que trabalhar mais, mas foi uma dificuldade realizável. Então foi um desafio.” Os professores destacaram que essa experiência foi positiva porque a maioria dos aspectos técnicos, como os arpejos, estavam sendo enfocados pela primeira vez no repertório dos alunos e essa experiência poderia ser transferida a realização de outras peças no futuro. No entanto, todos os entrevistados fizeram a importante ressalva de que o desafio técnico foi válido porque foi “pontual” e “superável”.

Ti-Dum-Dê

Esta peça foi tocada por quatro alunos. Segundo os professores, o âmbito de leitura das notas desta peça estava acessível para alguns alunos, mas a escrita rítmica era complexa em relação ao que eles estavam familiarizados. Em função disso, a maioria dos professores utilizou uma abordagem mista de leitura e imitação. A questão rítmica foi uma dificuldade que teve que ser trabalhada conjugando os processos de imitação e ouvido.¹⁸

Os professores consideraram-na tecnicamente simples, com apenas um trecho que representou certa dificuldade para alguns alunos: o arpejo do compasso 28. Este trecho foi citado por metade dos alunos e professores, mas todos afirmaram que a dificuldade foi superada com um pouco de estudo. O professor esclareceu que o arpejo requiritava um toque mais articulado enquanto o restante da peça baseava-se em movimento de pulso, aspectos que considerou importantes e válidos de se trabalhar.

Outro professor acrescentou que a maneira como a obra foi escrita, alternando-se as notas entre as duas mãos, facilitou o trabalho de "movimento de pulso"¹⁹ e de "apoio nas teclas", que, por sua vez, auxiliaram na execução das ligaduras. A escrita da introdução, principalmente, foi citada como favorável para se trabalhar a questão da ligadura, em função da distribuição das notas entre o dedo dois da mão direita e os dedos dois e três na mão esquerda - os quais considera ideais para iniciar o trabalho de ligadura com movimento de pulso.

Por fim, esta obra foi considerada por alguns professores muito repetitiva e extensa, apesar do *ritornello* ser opcional. Um professor observou que como seu aluno não estava habituado a tocar peças longas, esta exigiu uma maior concentração, tornando-se cansativa para o aluno. Outro professor comentou

¹⁸ Nesta pesquisa, o termo "de ouvido" foi utilizado pelos professores referindo-se somente à apreensão auditiva da melodia e do ritmo da música após a audição do CD ou do professor tocando. Em outras palavras, o termo não refere-se aqui ao "tirar de ouvido" diretamente no piano.

¹⁹ Este professor referia-se ao movimento lateral de pulso.

que para seu aluno a repetição não foi problema, foi até um estímulo pois ele “já sabia como era para tocar”. Outros dois alunos já estavam habituados a tocar peças longas e não tiveram dificuldade quanto a isso. Um professor esclareceu que explorou essa questão da repetição procurando variar a dinâmica das frases: “eu falava para ela não tocar as frases iguais [...], ela podia mudar a dinâmica - fazer uma vez mais fraco e outra vez mais forte - para criar variedade”.

Bossa pra não chorar

O processo de aprendizado predominante para esta peça o de imitação: dos seis professores, cinco recorreram a esse recurso porque algumas notas estavam fora da região de leitura da maioria dos alunos – que abrange nessa fase a leitura do fá 2 ao dó 4. Da mesma forma, os ritmos também não eram familiares para todos os alunos. Além disso, a maioria dos alunos não está habituado à leitura com muitos acidentes. Apenas um professor - cuja aluna era mais velha do que os demais (dez anos) - ensinou a peça por leitura. Conforme relatado pelo respectivo professor, a aluna não estava familiarizada com o tipo de escrita em que a melodia passa de uma pauta para outra em duas claves de sol e com intervalos distantes. Este desafio resultou bastante válido, pois a aluna percebeu que certos intervalos graficamente distantes eram, de fato, próximos no teclado. Com relação ao ritmo, o mesmo professor observou que as notas longas foram de difícil realização para a aluna devido ao contraste com o ritmo movimentado e sincopado do acompanhamento. Em função disso, ele preferiu utilizar o recurso adicional de associação do ritmo a palavras - como a palavra “pa-ro” para as mínimas - que, segundo ele, é mais rápido e eficaz nestes casos do que a leitura.

Poucos comentários foram tecidos em relação a problemas técnicos da obra, que foi considerada acessível para iniciantes. Apenas um aluno e um professor apontaram o arpejo final como uma dificuldade, especialmente de se trabalhar o dedilhado. Um professor apontou que a peça ajudou a trabalhar alguns aspectos técnicos, como a questão do controle do quarto dedo da mão esquerda, um dedo “tecnicamente perigoso e problemático” - principalmente

quando localizado em nota preta". Outro professor observou que explorou o relaxamento, principalmente em função do andamento mais lento e das notas longas. Por último, um professor considerou que o *legato* também poderia ser uma questão técnica a ser trabalhada, pois, segundo ele, "é uma das coisas pianisticamente mais difíceis de se fazer bem".

Rondó em Caruaru

Esta peça foi considerada a segunda mais acessível para se fazer por leitura, que está dentro do âmbito de leitura dos alunos. O único trecho que acrescenta a leitura na clave de fá, nos compassos 51, 53 e 55, além de ser opcional é oitavado com a mão direita, o que torna sua leitura praticamente dispensável. Os professores consideraram-na "didaticamente muito boa e tranqüila de se ensinar" e, por consequência, de "resultado muito rápido". Este fato foi confirmado pelos alunos.

A peça foi tocada por três alunos. Destes, apenas um aprendeu por imitação devido à "novidade rítmica" da mesma. Os outros dois alunos aprenderam a peça por meio de leitura tanto das notas como do ritmo. A única dificuldade de leitura foram as linhas suplementares (lá 2 e si 2) que, segundo um professor, foram facilmente aprendidas pela proximidade com o dó 3 - nota de fácil identificação para as crianças.

A parte considerada "mais trabalhosa" foi o trecho em que as duas mãos tocam em oitavas - compassos 49, 51, 53 e 55 - pois as duas mãos tocam juntas. Um aluno confirmou que no começo teve dificuldade "só naquela parte que tem as duas mãos", mas depois se "acostumou", demonstrando que a dificuldade foi superada. De qualquer maneira, a partitura indica que a mão esquerda neste trecho é opcional, sendo que os professores ou os próprios alunos optaram por não suprimir essas notas. Segundo um professor, o problema deste trecho não foi propriamente técnico, mas relativo à escrita, pois o aluno ficava inseguro pelo fato de suas mãos estarem muito próximas às do professor, dando a impressão de que não ia dar tempo do professor retirar sua mão direita para que o aluno pudesse posicionar sua mão esquerda na mesma região do piano.

O professor afirmou que esse tipo de situação não é usual no repertório de alunos de nível iniciante, mas enfatizou que não tiraria da partitura as notas que o aluno deve tocar com a mão esquerda “porque isso é música de câmara”. Depois esclareceu:

Eu não faria o aluno tirar a mão justamente para ele vivenciar aquilo. Apesar de ser esquisito um professor tirar o braço ou a mão para o aluno tocar, aquilo faz parte. [...] É não esconder, na verdade, a realidade. [...] A realidade é essa: eu tiro o braço e você toca, aí você tira o braço e eu entro. Esse jogo inclusive eu acho importante ter.

Um professor sugeriu que, na parte B, ao invés de se usar só a mão direita, sejam usadas mãos alternadas, pois o movimento alternado é mais fácil de ser realizado.

Entre os aspectos apontados, um professor ressaltou que a clareza de escrita da peça em forma *rondó* - “uma forma que as crianças identificam e que é muito fácil de memorizar” - facilitou a apresentação e o entendimento da sua morfologia para a criança. Além disso, o compositor explorou uma variedade de toques e articulação entre as partes contrastantes (*non legato* na apresentação do tema A e *legato* nas partes B e C), o que permitiu que se trabalhasse bastante este aspecto. No que diz respeito à ligadura, o professor defendeu que a “articulação baseada no inciso de duas notas” – como ocorre nesta peça – é ideal para se introduzir a idéia de ligadura com “um som saindo de dentro do outro”.

Baião do Bode

Esta peça, tocada por quatro alunos, foi aprendida através de imitação associada ao ouvido e à leitura relativa, já que a melodia baseava-se em graus conjuntos ascendentes e descendentes, geralmente com terminação em terça, intervalo familiar aos alunos. Como nesta música a mão esquerda segue a direita em movimentos paralelos, a imitação geralmente foi utilizada para facilitar a junção das duas mãos. Todos os alunos decoraram a peça facilmente, provavelmente pela identificação dos padrões melódicos. O ritmo foi, em geral, aprendido por imitação ou ouvido. Um professor, que optou pela

leitura, afirmou: “Na verdade eu não sou contra a imitação, mas eu estava sentindo que estava subestimando aquele momento da minha aluna: eu sabia que ela era capaz, só que ela precisava descobrir que era capaz”. Vemos aqui que as possibilidades individuais da aluna foram observadas pelo professor, que fez essa opção visando sua independência. No entanto, na questão rítmica - que era de difícil leitura - utilizou-se da associação do ritmo a palavras. Ele esclareceu que criou as frases “do contexto da aluna” com o cuidado de que as sílabas tônicas coincidissem com os acentos rítmicos, recurso que, segundo ele, funcionou sem que precisasse utilizar a imitação.

Esta obra foi considerada a mais difícil quanto ao aspecto técnico, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Um aluno observou que o *Baião do Bode* é uma música que requer “mais agilidade”. Outro afirmou: “todas as músicas foram fáceis, a menos fácil foi o *Baião do Bode*”. Um deles, que havia tocado três músicas, colocou-as na seguinte ordem de dificuldade: *O menino toca choro*, *Samba da Despedida* e *Baião do Bode*. Acrescentou que o diferencial desta última foi o fato de se tocar com as duas mãos juntas, e assim, ele ia “aprendendo cada vez mais a tocar piano”. Um aluno explicou que a dificuldade foi tocar com as duas mãos “sem desencontrar e disparar”, uma dificuldade de “controlar os dedos” - mas apesar disso achou “muito divertido de tocar”.

Um aluno considerou difícil juntar as mãos sem que elas desencontrassem. Um professor confirmou: “o quarto dedo da mão esquerda não combinava com o segundo dedo da direita naquela subida [...] creio que pelo dedo 4 ser o dedo mais fraco da mão [...] o desencontro era quase inevitável”. Para evitar esses desencontros este professor afirmou ter realizado um trabalho técnico para seu aluno “se frear”, “sentir o teclado” e se conscientizar de que o dedo de uma mão não poderia “descer antes do outro”, da outra mão. Tal professor esclareceu que a tendência da mão direita é “ir na frente” da outra, pois o quarto dedo da esquerda é um dedo “ingrato”, que requer um trabalho de paciência, de “polpa de dedo com o pulso mais baixo”. Outro professor utilizou a técnica de “tocar com as pontinhas dos dedos”.

Além dos movimentos paralelos, a passagem do compasso 48 para o 49 foi citada como outro trecho de dificuldade, em função da mudança de posição das mãos. Os professores consideraram que, apesar da peça ser tecnicamente mais complexa, o seu trabalho foi “válido”, pois permitiu introduzir novas questões técnicas para alguns alunos. Por fim, alguns professores ressaltaram a importância de se escolher a peça de acordo com as possibilidades do aluno, optando por uma peça mais acessível caso considerem que o aluno não esteja preparado para tocar a peça.

Sambinha do Sapo

Dos três alunos que tocaram esta peça, dois a fizeram por leitura e um por imitação. Um professor declarou que as notas foram ensinadas por leitura, mas o ritmo foi uma associação de ouvido e leitura, pois alguns padrões rítmicos já eram familiares para o aluno, como a célula do início da melodia, trabalhado nas aulas de musicalização sob o apelido de “rá-tá-plã”. Segundo este professor, esse tipo de associação facilita consideravelmente a compreensão e assimilação do ritmo pelo aluno. Por outro lado, outro professor considerou que através da imitação, principalmente nessa fase inicial, o aprendizado pode ser agilizado, além de se poder satisfazer o desejo de ver um resultado rápido, próprio da natureza da criança.

Quanto ao nível técnico, houve consenso entre alunos e professores ao considerá-la bastante acessível, o que segundo um professor “é um fator de estímulo ao aluno iniciante”. Um aluno teve dificuldade em compreender e executar as ligaduras entre as duas mãos. Entretanto, seu professor concordou que a execução das frases somente com uma mão comprometeria a repetição das notas. Outro professor considerou que, de início, as notas repetidas foram um fator de descontrole para seu aluno, que muitas vezes “tendia a correr” nesses trechos. Além da questão das notas repetidas, todos os professores citaram o ligado-*staccato* como uma importante articulação a ser trabalhada. Outro elemento novo para os alunos era a apoggiatura inicial, que foi um grande fator de interesse.

Quanto a outros aspectos, um professor considerou que “o ritmo não era para todos os alunos uma coisa comum”. Um aluno também apontou para uma certa dificuldade rítmica provocada pela terminação em contratempo: “saber a hora certa de tocar a última nota”. Um professor declarou que provavelmente essa dificuldade deve-se ao fato dos alunos iniciantes estarem habituados a repertórios mais “previsíveis”. Por fim, esta peça foi apontada por alunos e professores como sendo “fácil de decorar” devido à clareza da forma.

Samba da Despedida

O *Samba da Despedida* foi tocado por quatro alunos, sendo que três aprenderam-na por imitação e ouvido associados à leitura de algumas notas. Segundo um dos professores, “é importante que o aluno tenha referências na partitura porque se ele esquecer a música de uma aula para a outra - como ocorre muitas vezes - ele pode lembrá-la olhando na partitura.” A leitura do ritmo não estava acessível a nenhum dos alunos, principalmente devido às síncopes, principal novidade da peça, o que justificou a recorrência ao processo de aprendizagem de ouvido e por imitação. Um professor associou o ritmo a letras criadas por ele para facilitar a assimilação do ritmo pela aluna.

Nesta peça não foram apontadas dificuldades técnicas na parte do aluno, mas todos os professores consideraram que este foi o acompanhamento mais difícil de ler e tocar, principalmente no que diz respeito ao ritmo. Porém, um professor comentou que a peça foi “muito bem escrita”, sendo condizente com o que é um samba, e acrescentou que “justamente por isso é difícil”. No entanto, ao mesmo tempo em que os alunos consideraram o ritmo o elemento mais difícil da peça, também afirmaram que esse foi o seu principal atrativo.

Foi apontado que a peça permitiu explorar as articulações em ligado-*staccato*, assunto “que naturalmente demoraria muito tempo para ser abordado, mas que aqui aparece dentro do nível das crianças”. Os problemas mais comuns entre os alunos foram “saber a hora de entrar” e “saber quanto tempo tinham que esperar nas notas mais longas”, principalmente em função do ritmo sincopado do acompanhamento. Este foi considerado um grande benefício da peça:

trabalhar ritmos brasileiros não usuais no repertório do iniciante num nível acessível para as crianças, mas musicalmente rico e refinado.

Como conclusão sobre os aspectos técnico-musicais das peças, o que mais chama a atenção nos relatos dos professores é sua sensibilidade em relação à condição do aluno. Partindo da premissa de que se deve priorizar a qualidade musical da experiência dos alunos, os professores valeram-se de outros recursos de ensino quando a leitura das peças tornava-se complexa. A aprendizagem ocorreu principalmente por imitação conjugada com ouvido - quando apropriado - na medida em que a escrita ultrapassava o âmbito de leitura dos alunos e conforme a complexidade dos padrões rítmicos característicos dos diversos gêneros. Como implicação mais importante desta seção, observamos a reafirmação de um dos fundamentos apontados no primeiro capítulo do trabalho: não se deve postergar a aprendizagem de um repertório musicalmente rico e interessante por causa dos entraves da leitura. A riqueza da vivência musical propiciada e a motivação dela derivada são ganhos consideráveis e devem ser priorizados. Esta última se configura como a próxima categoria de análise.

4.10.2. Motivação

Os professores entrevistados afirmaram existir uma relação entre motivação e estilo, alegando que os gêneros brasileiros constituíram um atrativo para os alunos. Alguns atribuíram a motivação ao fato desses gêneros serem uma novidade para seus alunos. Outros relataram que até “os títulos foram estimulantes para a criança”. Vários professores apontaram para a escassez de repertório brasileiro acessível à criança e defenderam o valor deste repertório para proporcionar um primeiro contato do aluno com estes gêneros brasileiros:

A grande contribuição [do material] foi musical por causa da presença dos ritmos brasileiros, porque nós professores temos muito pouco material voltado para nossa própria música. E as crianças ficaram muito motivadas, acho que justamente devido à essa presença de elementos musicais brasileiros nas peças. [...]

Os relatos dos alunos confirmaram que para a maioria deles este repertório representava o primeiro contato com os gêneros brasileiros em questão: 85% das crianças nunca tinham tocado peças em tais gêneros. Dos 15% restantes, 60% haviam tocado baião, 20% bossa nova e 20% samba, sendo que nenhum aluno havia tocado choro.

Enquanto para certos alunos a novidade foi um atrativo, para outros constituiu um complicador: “talvez eles ficassem mais motivados se tivessem mais familiaridade [com os gêneros brasileiros], se já tivessem aprendido a apreciá-los antes”. Um entrevistado associou a motivação ao reconhecimento dos gêneros brasileiros, que “atraem pelo componente cultural”. Alguns se sentiram motivados porque as peças lhes soavam familiares. “É muito interessante você tocar uma coisa que você reconhece, por mais que os alunos não escutem em casa, é como se estivesse no inconsciente”.

Outro aspecto destacado como motivador pelos entrevistados foi a questão do caráter das peças: “o caráter das peças é muito bem definido e pessoalmente eu acho muito estimulante, muito prazeroso tocar um tipo de repertório desse”. Outro professor, referindo-se à bossa nova *Ti-dum-dê*, relatou: “quando eu toquei para minha aluna, ela achou uma delícia, começou a assoviar, entrou no espírito do caráter e estilo da peça”. Um dos entrevistados observou que a bossa nova foi o estilo preferido dos alunos, apesar de ressaltar que a receptividade aos outros estilos também foi grande: “a bossa nova foi muito mais sedutora”. Já outros alunos se identificaram com o caráter dos baiões: “Acho que o baião empolga mais os meninos. Ele é mais animado [...] Bossa nova eu acho mais difícil. Eles gostam de coisas mais agitadas, bem agitadas”.

Pode-se observar, nesses depoimentos, a abordagem de um outro aspecto importante que é a próxima categoria de análise: a empatia do aluno com o estilo. Vários professores salientaram a importância do estilo combinar com o temperamento do aluno. Um professor comentou: “eu fui muito cuidadoso para distribuir essas peças, [...] levei em consideração o lado psicológico, o caráter de cada peça e se a peça combinava com a personalidade daquele aluno”. No entanto, um professor salientou que os alunos devem saber interpretar

diferentes estilos: além de escolher uma peça no estilo que combinava com a personalidade de cada aluna, ele escolheu também “uma lenta para a [aluna] mais elétrica e uma agitada para a mais tranqüila, e o resultado foi satisfatório”.

Alguns professores apontaram que a motivação também está relacionada à riqueza e ao valor estético da música brasileira: “a música brasileira é muito rica, tanto ritmicamente, quanto melodicamente e harmonicamente. [...] e a motivação vem de uma sedução estética”. A síncope também foi apontada como atrativo da música brasileira.

Outro fator motivacional relacionado à estética é o resultado sonoro do repertório a quatro mãos, pois a música soa “cheia” e “bonita”, apesar da parte do aluno ser simples. De acordo com um professor, esta é a principal explicação para o interesse do aluno em tocar a quatro mãos: na verdade “existe a motivação do aluno em fazer uma música bonita, ter um resultado sonoro bonito, mesmo que sua parte seja um pouco mais simples”. Também o fato de as peças serem acessíveis, propiciou o engajamento imediato dos alunos, que se sentiam motivados e seguros para tocá-las; as dificuldades eram encaradas como “desafios”. Devido ao nível acessível das peças, o resultado era rápido, ou seja, em pouco tempo os alunos já conseguiam tocá-las satisfatoriamente.

Outro tema focado pela maioria dos professores em algum momento de suas entrevistas foi a influência da personalidade ou do perfil psicológico de seus alunos no grau de motivação dos mesmos. Alguns professores afirmaram que seus alunos são “naturalmente motivados” e sempre mostram interesse pelas atividades propostas. O contexto familiar dos alunos foi um assunto recorrente. Grande parte dos professores notou que a maioria dos alunos não tem o costume de ouvir música em casa e que muitos não conhecem a música brasileira porque seus pais não têm esse hábito de escuta. Um professor focalizou largamente essa questão da motivação familiar, que para um de seus alunos foi uma variável determinante:

Foi muito estimulante para ele [aluno] ver no disco [de apreciação] compositores que ele já conhecia, tanto no caso dos compositores dos sambas como no caso do Ti-dum-dê. Ele ficou feliz de tocar uma música que tinha como referência aquelas que ele conhecia, aqueles compositores que eram conhecidos e importantes na casa dele.

A partir de todos os relatos em relação à motivação, podemos concluir que vários fatores constituem variáveis motivacionais. O papel do professor é de suma importância na identificação das particularidades de cada aluno, que podem interferir na sua motivação durante o processo de aprendizado. É necessário, portanto, observar a personalidade e as tendências pessoais de cada aluno, procurando adequar a escolha das peças à personalidade, ao contexto individual e às possibilidades técnicas de cada um, sem, no entanto, desconsiderar a importância de proporcionar ao aluno uma formação musical ampla e consistente.

4.10.3. O tocar a quatro mãos

Observamos que os professores entrevistados foram unânimes quanto à importância de se trabalhar a quatro mãos com os alunos. Vários pontos positivos foram apontados, tendo sido considerado como o aspecto de maior relevância o desenvolvimento da musicalidade através do “trabalho inicial de música de câmara”. Segundo os professores, o fato de tocar em conjunto desenvolve “a percepção do outro”: o aluno aprende a ouvir, a esperar, “a não atropelar”. Aprendem-se questões indispensáveis na prática da música de câmara, como a respiração, as entradas e a correta duração das notas longas para que os parceiros comecem ou terminem juntos: “os alunos aprendem a localizar as entradas deles escutando a outra voz e não contando quantos tempos tem uma nota longa.” Um professor apontou que este trabalho exige uma maior concentração do aluno, que tem que “estar atento e escutar o outro”: “ele é responsável pela sua parte e ao mesmo tempo ele pode interferir na parte do outro porque ele está junto com um professor ou um colega acompanhando”.

Um segundo aspecto levantado sobre o tocar a quatro mãos diz respeito à questão estética: o resultado sonoro do repertório “soa bonito mesmo que o

aluno seja iniciante”. Isto se deve à maior complexidade rítmica e harmônica apresentada pelo acompanhamento, que “preenche a melodia e proporciona um resultado final mais rico”, enquanto a parte do aluno permanece acessível. Desta forma, os alunos vivenciam a música de uma maneira mais complexa, “mais cheia e mais rica”.

Dois professores citaram a base rítmica que o acompanhamento oferece para o aluno, colaborando para que ele sinta melhor a pulsação e mantenha a “regularidade rítmica”. Além disso, o desenvolvimento do ouvido harmônico foi amplamente focado por um professor, que também lembrou que vários métodos de iniciação ao piano incluem a parte de acompanhamento para o professor:

O aluno começar a ouvir harmonicamente é muito importante porque ele vai demorar a tocar harmonicamente sozinho. O fato de os alunos tocarem a linha melódica durante muito tempo é um pouco frustrante porque não é isso que ele ouve, ele não escuta só linha melódica. Quando uma criança entra numa aula de piano ela não quer tocar uma linha melódica, isso não corresponde ao que ela entende como música. Então o professor tocar a quatro mãos proporciona isso, essa realização musical plena, de harmonia e de um ritmo mais elaborado. O resultado é esse, ele não está fazendo tudo, mas ele está fazendo música daquela maneira.

Outro aspecto observado por um professor foi a interpretação sugerida pelo acompanhamento: “o professor pode sugerir a questão do fraseado sem verbalizar muito, o aluno sente e a questão da interpretação também pode ser elevada com a ajuda do professor, fazendo com que o aluno se envolva mais”.

Os professores salientaram a riqueza dos acompanhamentos, que conferem o caráter estilístico às peças. Referindo-se à peça *O menino toca choro*, um professor comentou: “se o aluno toca só “dó ré mi fá mi ré dó” isso não é necessariamente um choro, mas o acompanhamento torna a melodia um choro.” Outro professor afirmou que “o acompanhamento ajuda muito na compreensão do todo, do estilo musical”. Vários professores apontaram, ainda, para a importância da fidelidade da escrita às características de cada gênero musical abordado, tornando mais fácil o reconhecimento e compreensão de cada um.

Uma importante ressalva registrada por um entrevistado foi a questão da independência: um professor relatou que um dos seus alunos não gosta de tocar a quatro mãos, preferindo repertório solo: “Às vezes o aluno quer se sentir capaz de tocar sozinho”. Outro professor comentou: “A criança tem que saber se acompanhar também, dentro do nível dela, porque senão fica muito presa, acostumada a sempre ter alguém do lado - e nem sempre ela terá.” Portanto, é importante observar a personalidade e as tendências pessoais de cada aluno, procurando-se equilibrar e dosar adequadamente e de forma individualizada o peso do repertório a quatro mãos dentro do processo de ensino do instrumento.

Em conclusão, os relatos parecem atestar a validade da prática pianística a quatro mãos pelos ganhos musicais, estéticos, que promovem também o desenvolvimento da interpretação e da independência do aluno. Mais uma vez, a riqueza da experiência musical é priorizada e atingida dentro de um nível técnico acessível ao aluno, uma vez que ao professor cabem os acompanhamentos que conferem a caracterização dos gêneros.

4.10.4. Apreciação musical

Neste tópico serão relatados os comentários feitos por alunos e professores acerca do CD de *playback* e do CD de apreciação musical.

CD de *playback*

O CD de *playback* apresentava todas as peças a quatro mãos deste estudo gravadas ao piano pelo próprio compositor (*secondo*) e pela autora deste trabalho (*primo*). O objetivo deste CD era servir como uma referência de execução e interpretação das músicas para os participantes, já que se tratavam de músicas inéditas. Este CD foi distribuído para cada professor ouvir com seus alunos. Foram destacados vários aspectos positivos acerca de sua utilização.

O primeiro deles foi a vantagem de se escolher as peças a serem tocadas a partir da audição das gravações. Segundo alguns professores, esse fator foi determinante porque “a motivação dos alunos veio da escuta”, fato confirmado por vários alunos. Algumas crianças acrescentaram que, além de escolherem a(s) peça(s) que iriam aprender no momento, o CD despertou o interesse por outras músicas que poderiam ser tocadas no futuro. Um aluno destacou que teve a oportunidade de conhecer, a partir do CD, vários “tipos de música” que nunca tinha ouvido.

Os aspectos interpretativos de cada estilo foram os mais observados pela maioria dos professores e por alguns alunos. Um aluno relatou alguns aspectos como ritmo e caráter:

Foi muito bom ter criado esse CD para você saber como é a música e depois repetir aquele “gingado” na hora que estiver tocando. Por exemplo, se você estava tocando o samba de um jeito “meloso” e ouvir o disco você vai saber que não é para tocar daquele jeito. [...] Fica bem mais fácil de você saber o ritmo, não precisa o professor ficar explicando.

Da mesma maneira, o CD foi uma referência importante das intenções do compositor para a interpretação do acompanhamento, sobretudo por ser um repertório ao qual a maioria dos professores não estava acostumado a tocar. Um professor atribuiu essa falta de familiaridade com a linguagem popular à formação erudita da maioria deles e destacou que a audição do CD foi determinante para que algumas sutilezas que “a partitura não dá conta de registrar” pudessem ser percebidas - como caráter, acentos, tipo de toque, “uso criterioso do pedal”, entre outras características de cada estilo. Tal exemplo ilustra o que foi dito sobre a formação de professores - no início do capítulo 2 - e sobre a limitação da grafia musical - no tópico 1.3.1. (sobre o ensino por imitação). Somente um professor afirmou que evitou ouvir o CD para que sua interpretação não fosse influenciada e ele tivesse maior liberdade. No entanto, vale ressaltar que este era o único professor com experiência em música popular, portanto já familiarizado com esta linguagem e suas características interpretativas.

Além dos aspectos musicais e interpretativos, também foram observados alguns aspectos didáticos e motivacionais do CD. Alguns alunos que tocaram com o acompanhamento do *playback* afirmaram que o CD é importante porque “dá pistas da hora de entrar, do ritmo e mostra quando você erra”. Outro aluno afirmou que o *playback* pode substituir o professor durante o estudo e que “é bom para você treinar e ficar com mais habilidade quando for tocar com o professor”. Além disso, o CD foi um fator motivacional para algumas crianças, como ilustrou um aluno: “quando eu já sabia tocar a música, o que eu mais fazia era pegar o CD e ficar tocando com ele.” Alguns professores consideraram, ainda, que além da função “didática”, este CD tem um valor estético e portanto é “bom de escutar como os CDs ‘normais’, mesmo que não seja para aprender”, como afirmou um aluno.

Porém, alguns problemas foram identificados. O primeiro deles foi o andamento das peças, que constituiu dificuldade para alguns alunos porque, muitas vezes, as peças estavam em andamento mais rápido do que eles estavam tocando com o professor. Essa diferença de andamento foi observada por alguns alunos e professores como uma limitação e, por outros, como desafio. Podemos considerar, então, que o *playback* pode suprir a falta do suporte rítmico e harmônico do acompanhamento do professor durante o estudo do aluno - como é a tendência de vários materiais atuais - mas a sua utilização varia de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno. Além disso, como afirmou um aluno, temos que reconhecer que “tocar com o professor é mais natural”. No entanto, este CD não cumpre apenas o papel de um simples *playback*: é uma referência de concepção musical e estilística para cada peça, tanto para o aluno quanto para o professor.

CD de Apreciação

Ao contrário do CD de *playback*, muitos alunos afirmaram que não lembravam ou não escutaram o CD de apreciação, o que nos leva a crer que talvez não tenha sido dada a devida importância a esta atividade. Alguns professores justificaram que eles mesmo não escutaram com atenção este CD porque já conheciam as músicas.

No entanto, aqueles que ouviram o CD apontaram alguns aspectos positivos da apreciação, como a necessidade de se conhecerem mais características de cada gênero, já que em geral esse não é um repertório comum no ensino de piano. Segundo alguns relatos, a audição de outras músicas no mesmo estilo colaborou para que a concepção musical fosse melhor percebida pelos alunos e aplicada nas peças. Um aluno comentou que “antes [de ouvir o CD] não sabia que a bossa nova era levinha”, o que acarretou a mudança de sua maneira de tocar, antes *forte* e agora *piano*, o que foi confirmado pelo seu professor. Outro aluno confirmou que se estivesse tocando “de um jeito errado”, o CD teria servido de referência para uma interpretação correta.

A escuta repetida das músicas do CD levou alunos e professores a perceberem aspectos diferentes entre estas e as peças de Ricardo Nakamura, como a instrumentação, o canto e as letras, e, posteriormente, as semelhanças entre essas músicas e as peças que estavam tocando, como o caráter e o ritmo. Alunos que já tinham alguma vivência em música popular acharam curioso ouvir samba e choro interpretados pelo piano. Uma aluna comentou que achou interessante a variedade de instrumentação dos sambas do CD, que antes ela “conhecia mais no violão, cavaquinho e percussão”. Alguns professores apontaram a importância de mostrar para o aluno como o mesmo estilo pode ser interpretado em diferentes instrumentos, sendo fundamental o aluno conhecer a “instrumentação típica” de cada um.

Outro aspecto observado foi a forte influência do contexto familiar para o reconhecimento ou não das músicas e dos estilos em questão, observando-se maior interesse e capacidade de observação daqueles alunos que tinham o hábito de ouvir esse tipo de música em casa. Um professor citou o caso de um aluno, filho de músico, que “ficou feliz de tocar uma música que tinha como referência [...] aqueles compositores que eram conhecidos e importantes na casa dele”. Além disso, a audição da música *Bycicle Ride* no CD possibilitou que este aluno estabelecesse a relação entre as sílabas *Ti-Dum-Dê* e a melodia desta música, inspirada na maneira de Toninho Horta cantar, utilizando melodias associadas a certas sílabas. Por fim, um professor ressaltou que a atividade de apreciação é fundamental sobretudo para aqueles alunos que não

ouvem música em casa e que pouco conhecem da música brasileira. As entrevistas dos alunos confirmaram a observação deste professor: muitos deles afirmaram nunca terem ouvido músicas nos gêneros em questão.

Podemos concluir desses relatos que a apreciação não deve ser uma audição descompromissada, mas uma atividade orientada pelo professor, chamando a atenção para alguns aspectos importantes de cada peça para que a aprendizagem seja otimizada. Deve ser observada, ainda, a vivência musical de cada aluno para que o vocabulário musical e estilístico daqueles que não possuem estímulo musical em casa seja enriquecido, também através da apreciação. Como apontado no primeiro capítulo, o valor da influência mútua entre as modalidades do comportamento musical foi verificada em todas as entrevistas. Por fim, a importância da apreciação também se justifica pelo fato desse tipo de repertório brasileiro não ser comum no ensino de piano: muitos desses gêneros estão sendo apresentados pela primeira vez para os alunos, portanto, poderiam ser melhor explorados.

4.11. Gravações

Nesta segunda parte do capítulo serão apresentados os resultados da *análise descritiva do desempenho* dos alunos e dos professores, quando apropriado. Em alguns casos - principalmente nas músicas com figuras mais rápidas - pôde-se identificar os trechos em que os alunos apresentaram dificuldades técnicas, caracterizadas geralmente pelo descontrole motor. Um problema recorrente, principalmente nas bossas novas, foi a dificuldade de o aluno esperar o tempo certo nas notas longas, observando-se uma tendência à precipitação. Outras questões observadas estão relacionadas a questões rítmicas e à prática de música de câmara. Em certos casos, principalmente no início das músicas, houve desencontros entre a parte do aluno e do professor. Quanto às questões musicais, observou-se uma preocupação expressiva - embora em alguns casos a preocupação em se executar as notas e ritmos corretamente parece ter predominado, limitando a exploração dos fraseados e de diferentes dinâmicas e sonoridades. Tais aspectos foram observados em

maior escala na parte do aluno, mas também se aplicam à execução de alguns acompanhamentos. A seguir passamos à análise das gravações de cada peça.

O menino toca choro

As gravações demonstram que não houve insegurança dos alunos do ponto de vista técnico. Duas gravações estão com andamentos e caráter adequados ao estilo. Somente uma gravação demonstrou mais claramente as dinâmicas grafadas na partitura. Em uma das execuções houve uso excessivo do pedal.

Das duas faixas escolhidas para efeito de comparação, a primeira (faixa 1 do CD anexo) está com andamento mais lento, o que torna a música mais pesada, principalmente no início. Não se percebe grande preocupação com o fraseado da melodia nem com intenções de dinâmica. Quanto ao acompanhamento, nota-se que o uso do pedal comprometeu a clareza dos acordes que deveriam ser mais secos para melhor representar o cavaquinho.

Na segunda faixa, o fraseado da melodia feita pelo aluno está mais rico, mostrando intenções de dinâmica, como *crescendos* e *decrescendos*, embora ocorra uma precipitação do andamento. O acompanhamento do professor está caracterizando melhor o choro, pela utilização de um toque mais seco nos acordes da mão direita e pela condução da linha do baixo.

A menina também

As três gravações obtidas estão em andamento e caráter adequados, embora em uma delas ocorra uma nítida aceleração do tempo no decorrer da peça. Uma das execuções demonstra a dificuldade do aluno de saber a hora de entrar, já que a melodia entra em contratempo. Acreditamos que esse fator se deve à tendência dos materiais para iniciantes serem mais previsíveis e quadrados tanto na melodia como no acompanhamento. Em função disso, as crianças não estão familiarizadas, por exemplo, com os contratempos e ritmos sincopados explorados na música brasileira. Em uma das gravações é clara a dificuldade na execução dos arpejos dos compassos 10 a 12, provavelmente

por ter sido a primeira vez que esse elemento apareceu no repertório do aluno. Somente uma das execuções mostrou variedade de dinâmica.

As faixas 3 e 4 do CD anexo mostram diferentes aspectos. A primeira apresenta o ritmo do acompanhamento preciso e um andamento regular, mas não mostra intenções de se fazer diferentes dinâmicas, o que não comprometeu a caracterização estilística da obra. Em contrapartida, a segunda gravação demonstra preocupação com contrastes de dinâmica e *crescendos*, mas nota-se uma nítida aceleração do andamento em função da precipitação do aluno. Além disso, percebe-se a insegurança do aluno na entrada da melodia que pode ser justificada pela falta de entrosamento entre aluno e professor e/ou pela falta de familiaridade do aluno em executar ritmos acéfalos.

Ti-Dum-Dê

Em geral, o andamento, o caráter e a sonoridade das gravações estavam adequados ao gênero bossa nova. No entanto, somente em uma execução foram exploradas diferentes dinâmicas nas várias repetições da peça. Um aspecto observado a partir das execuções do acompanhamento do professor foi a modificação de alguns ritmos que estavam grafados na partitura, o que ocorreu em metade das gravações. Na parte do aluno notou-se a tendência de antecipar algumas notas, principalmente após as figuras mais longas. Nas entrevistas essa dificuldade foi apontada, sendo que alguns professores atribuíram essa tendência à ansiedade da criança e outros consideraram que o acompanhamento mais movimentado e sincopado “distraía” o aluno e tornava mais difícil a percepção do pulso tempo.

A primeira gravação escolhida para esta comparação (faixa 5) exemplifica a mudança de vários ritmos em relação à partitura na parte do professor. O andamento está apropriado, mas não se mostrou uma preocupação no que diz respeito à exploração de diferentes sonoridades e dinâmicas durante a interpretação da peça. Na melodia, percebe-se a dificuldade do aluno com relação ao tempo das notas longas e uma tendência a antecipar suas entradas. No entanto, tais antecipações soaram musicais e, apesar de provavelmente

não terem sido intencionais, podem ser consideradas coerentes com a flexibilidade da melodia característica da bossa nova. Na faixa seguinte (faixa 6), essa dificuldade também pode ser observada embora em menor grau no final da peça (compasso 33 da segunda vez). No entanto, nota-se que foi feito um trabalho musical mais minucioso, que pode ser observado pelas diferentes nuances exploradas sobretudo nas repetições. Além disso, o caráter escolhido estava mais condizente com a bossa nova.

Bossa prá não chorar

Esta foi a música mais gravada, fato que explica uma maior variedade de interpretações, que se diferenciaram principalmente pela escolha dos andamentos. Em geral a peça foi executada em andamento mais rápido do que o indicado na partitura, conferindo um caráter mais alegre à música. Em outras gravações optou-se por um andamento mais lento e uma sonoridade mais suave, o que resultou em um caráter mais calmo. Contudo, ambas as interpretações são condizentes com o estilo em questão. Observou-se que em algumas gravações o acompanhamento estava um pouco forte e a sonoridade poderia ser mais suave, de acordo com a concepção da bossa nova.

Foram escolhidas duas gravações que podem ilustrar algumas das diferenças citadas. Na primeira (faixa 7) optou-se por um clima mais tranquilo e sonoridade mais leve, estilicamente adequados ao gênero. O caráter suave é mantido nesta gravação até o final, enquanto na segunda (faixa 8) optou-se por um caráter menos calmo e um andamento um pouco mais rápido que o primeiro - também apropriado. O andamento da segunda interpretação está adequado e a execução da melodia demonstra certa insegurança do aluno no tempo de algumas entradas, como no compasso 9. Na parte do professor alguns acordes foram modificados em notas e ritmo, o que subentende a falta de familiaridade com tal tipo de leitura.

Rondó em Caruaru

As gravações desta peça estão todas em andamentos semelhantes e adequados. Não são percebidas dificuldades na execução nem por parte do aluno nem por parte do professor. No entanto, nem todos obedeceram às indicações de diferentes tipos de articulação grafadas na partitura, o que talvez possa ser explicado pelo fato desses elementos ainda não estarem consolidados para a criança.

Os dois exemplos escolhidos se distinguem principalmente pela forma como foi tocada a melodia. Na primeira gravação (faixa 9), o aluno faz uma diferenciação entre o toque *tenuto* e o *legato*, além de realizar as respirações indicadas. O mesmo não ocorre na segunda gravação (faixa 10), em que o aluno toca quase tudo em *legato*. Em função disso, a primeira gravação está com o ritmo mais marcado e vigoroso do que a segunda. Por fim, observa-se que diferenças de dinâmica não foram exploradas, mas tal fato não comprometeu a caracterização do baião.

Baião do Bode

Um problema comum à metade das gravações foi a oscilação do andamento, caracterizada principalmente pela aceleração do tempo no decorrer da peça. Em geral, a dinâmica foi explorada, principalmente os *crescendos*. Na parte do aluno, algumas gravações deixaram claros quais eram os pontos de maior dificuldade técnica, que coincidem com os trechos apontados nas entrevistas.

Foram escolhidas para comparação duas gravações de andamentos bem distintos. A primeira (faixa 11), apesar de estar um pouco lenta, não perde a regularidade, notando-se precisão rítmica e alguns acentos característicos do baião. Percebe-se também a exploração de diferentes dinâmicas em alguns momentos. Em contrapartida, a segunda execução (faixa 12) não demonstra preocupação com diferentes sonoridades, talvez em virtude da maior dificuldade técnica apresentada por esta peça. Embora a escolha de um andamento mais rápido imprima um caráter mais adequado à obra, o

andamento parecia não estar apropriado às possibilidades de execução do aluno. Provavelmente em função disso, o problema técnico apontado nas entrevistas seja claramente identificado nesta gravação: o descontrole dos dedos do aluno nas semicolcheias dos compassos 2 e 4, por exemplo, é perceptível.

Sambinha do Sapo

As três gravações estavam em andamentos diferentes mas, de maneira geral, adequados ao caráter da música. A maneira do professor tocar o acompanhamento variou entre as gravações, sendo satisfatória em duas delas e pouco apropriada em outra, devido ao uso excessivo de pedal para este estilo. A imprecisão rítmica na parte do aluno pôde ser observada em alguns casos.

Na primeira faixa (13) o problema técnico de descontrole do aluno na repetição das notas e a imprecisão rítmica são claros na primeira vez. O caráter está condizente com o samba, com acompanhamento mais percussivo, embora as acentuações no segundo tempo - que representam o surdo no samba - não tenham sido valorizadas. Da mesma maneira, tal acentuação não foi explorada na segunda gravação (faixa 14), com o agravante de que o pedal foi usado de forma excessiva, comprometendo o caráter e caracterização estilística da peça. Além disso, parecia faltar mais segurança ao duo. Como em outras gravações, aqui alguns ritmos foram modificados. Consideramos novamente que tal fato deve-se à provável falta de familiaridade do professor com o gênero em questão e com a leitura do mesmo.

Samba da Despedida

As gravações desta peça foram satisfatórias apesar das dificuldades de execução apontadas pelos professores nas entrevistas. Das quatro interpretações dos acompanhamentos, uma caracterizou melhor o samba e outras três mostraram menos detalhes característicos deste estilo, como acentuações e outras nuances. Em todas as execuções notou-se uma dificuldade dos professores em executar os ritmos como estavam escritos, mas

em nenhum caso isso comprometeu o resultado. Quanto ao *primo*, a maioria dos alunos acrescentaram articulações de *legato-staccato* que não estavam grafadas na partitura – provavelmente pela influência do CD de *Playback* – o que enriqueceu a melodia.

A primeira gravação (faixa 15) é caracterizada pela precisão rítmica e pela interpretação coerente com o samba, podendo-se notar sutilezas como inflexões e acentuações próprias do estilo, sendo que nem todas estas nuances estavam grafadas. Nota-se, também, que a parte do aluno apresenta maior precisão rítmica se comparada à segunda gravação e maior entrosamento e segurança do duo. Nesta gravação o aluno optou por fazer algumas articulações em *legato-staccato* e diferenças na repetição, como no compasso 7 na segunda vez. Quanto à outra gravação (faixa 16), além das diferenças de interpretação do acompanhamento, nota-se certa dificuldade na execução por parte do professor, apesar de não ter comprometido o caráter da peça. Outra característica que diferenciou as duas execuções foi a forma como o aluno tocou a melodia: nesta gravação o aluno tocou mais *legato*, não marcando as síncopes como na interpretação anterior. Estes fatores comprometeram de certa forma a caracterização estilística deste samba.

A análise das gravações permitiu-nos observar uma variedade no que tange à interpretação e às características dos gêneros, à sonoridade, articulação, fraseado e dinâmica. Os problemas estilísticos mais comuns dizem respeito à falta de familiaridade com a linguagem da música popular e suas características, como imprecisão na execução de certos ritmos, de acentos, inflexões, do pedal e outras sutilezas que conferem a peça uma melhor caracterização estilística. Outro fator que em alguns casos comprometeu o caráter das músicas foi a escolha de um andamento mais lento devido às dificuldades de certos alunos quanto às exigências técnicas de algumas peças. Quanto ao tocar a quatro mãos, tanto a dificuldade de juntar a melodia com a parte do professor como a de executar os ritmos com precisão pode ser explicada pela experiência anterior dos alunos, pois o repertório convencional para iniciante é geralmente baseado em acompanhamentos mais “quadrados”

e previsíveis. Todos esses pontos, suportados também pelos testemunhos dos envolvidos, permitem-nos concluir que o cuidado com a qualidade técnico-musical do repertório é de vital importância para promover o engajamento e o desenvolvimento dos alunos. Além de acreditarmos que os resultados encontrados poderão repercutir para o enriquecimento deste repertório, julgamos que este estudo possa promover maior interesse por parte de educadores e compositores na seleção e criação de repertório brasileiro para iniciação ao piano.

CONCLUSÕES

Este estudo procurou investigar a aplicação de um repertório inédito, escrito em gêneros brasileiros para a iniciação ao piano a quatro mãos. A partir da pesquisa empírica realizada com oito professores e vinte e um alunos puderam ser levantadas várias questões que estiveram inter-relacionadas: a validade do ensino por imitação e ouvido, as vantagens do tocar a quatro mãos, a acessibilidade das peças, o valor dos gêneros brasileiros, a importância da apreciação e dos estudos de literatura e o papel da motivação no processo de aprendizagem.

A recorrência ao processo de aprendizagem por imitação e ouvido pôde ser justificada por alguns entraves de leitura, sobretudo no que diz respeito à complexidade de certos padrões rítmicos característicos dos gêneros abordados. Nesse sentido, percebemos que os professores optaram por proporcionar ao aluno uma experiência musicalmente rica de acordo com suas possibilidades, conforme nossa fundamentação teórica apontava.

A questão do tocar a quatro mãos - um dos pilares desta pesquisa - teve sua validade atestada por todos os envolvidos em função das diversas vantagens que suscita: suporte rítmico e harmônico, enriquecimento musical e estético, trabalho das questões interpretativas e experiência de música de câmara. Um dos aspectos mais positivos desta atividade é o fato dessa riqueza musical ser alcançada dentro de um nível técnico acessível ao aluno, já que o professor executa os acompanhamentos que caracterizam os gêneros. Portanto, o tocar a quatro mãos propicia à criança a experiência de fazer música de uma forma plena enquanto ela não tem independência e maturidade para fazê-lo no repertório solo nessa fase da iniciação musical.

A acessibilidade técnica das peças e a adequação das mesmas à faixa etária a qual se destinam foram confirmadas pelos professores, sendo apontadas apenas dificuldades pontuais em algumas peças, que, em geral, não comprometeram as performances dos alunos. Sendo assim, a premissa de que

a técnica deve ser controlada para que não sobreponha o desenvolvimento da musicalidade foi observada.

No tocante aos gêneros brasileiros, pôde ser observado um grande interesse pelas peças principalmente em função das características estilísticas do repertório. No entanto, foram observados alguns casos de problemas estilísticos nas gravações, que consideramos se justificarem pela falta de familiaridade da maioria dos professores e alunos com os gêneros brasileiros enfocados nas peças, uma vez que o repertório convencional para o iniciante é geralmente baseado em acompanhamentos mais “quadrados” e previsíveis.

A partir dos relatos e das próprias gravações podemos considerar que talvez não tenha sido dada a devida importância à atividade de apreciação. Acreditamos que esta atividade possa estabelecer referências importantes para a concepção de cada gênero, principalmente quanto a aspectos como caráter, ritmo, acentos, inflexões e outras nuances particulares a cada estilo, já que a maioria dos alunos e professores não possuem uma experiência prévia nesse sentido. A forma de abordagem da apreciação também poderia ser repensada: a apreciação deve ser uma atividade orientada pelo professor, de modo a chamar a atenção dos alunos para aspectos estilísticos, formais, timbrísticos e outros, característicos de cada gênero. Além disso, consideramos que o vocabulário musical e estilístico dos alunos que não possuem estímulo musical em casa pode ser enriquecido através dessa atividade.

Por se tratarem de gêneros com os quais professores e alunos - sobretudo iniciantes - não estão habituados a trabalhar, julgamos necessária a abordagem de aspectos históricos e estilísticos do choro, do samba, do baião e da bossa nova neste estudo. Dessa maneira, procuramos focalizar uma das modalidades do modelo C(L)A(S)P que costuma ser pouco explorada: os estudos de literatura.

Em geral, a sensibilidade dos professores com relação às particularidades de cada aluno pôde ser observada na escolha das peças: eles buscaram conjugar a acessibilidade das obras com as preferências dos alunos por certos gêneros

ou peças, sem desconsiderar a importância de proporcionar ao aluno uma formação musical ampla e consistente. Nesse sentido, os professores exerceram seu papel fundamental a partir da observância da personalidade e das tendências pessoais dos alunos, que são fatores determinantes para se promover a motivação dos mesmos. Outras variáveis motivacionais estiveram relacionadas à acessibilidade das peças, ao caráter das obras, ao tocar a quatro mãos e ao fazer musical de uma maneira rica e elaborada propiciado por essa atividade. A motivação foi, portanto, uma das principais vantagens trazidas por esse repertório. Consideramos tal fato de suma importância, pois julgamos que o ensino do instrumento não deve perder de vista que a motivação é o motor principal no processo de aprendizagem e que o ensino da música poderá perder seu sentido se não atender à expectativa de ser uma atividade prazerosa, sobretudo para a criança.

O repertório escolhido para o estudo permitiu a abordagem integrada das modalidades propostas pelo modelo C(L)A(S)P, com exceção da composição, que fugia ao foco desta pesquisa. No entanto, este estudo permitiu o delineamento de caminhos para que as crianças e os professores possam compor e improvisar dentro dos gêneros em questão, a partir da exploração das características estilísticas aqui enfocadas. A execução das composições e improvisos a quatro mãos tornaria-se, nesse caso, uma opção, já que os acompanhamentos podem trazer, além das características estilísticas, o suporte rítmico e harmônico que o aluno ainda não é capaz de executar nessa fase. Nesse sentido, deixamos como recomendação para estudos futuros a possibilidade de composição e improvisação em conjunto nos gêneros brasileiros aqui abordados.

A partir dos resultados obtidos por esta pesquisa acreditamos estar colaborando não só para o refinamento deste repertório específico, mas para a ampliação do universo musical de alunos e professores. Além disso, a partir da constatação da carência de material com uma proposta musicalmente rica e interessante que aproxime a criança da música brasileira, esperamos que este estudo possa influenciar profissionais, compositores e educadores na criação e seleção de repertório dessa natureza para a iniciação ao instrumento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria; GUEDES, Zuleika Rosa. *O piano na música brasileira: seus compositores dos primórdios até 1950*. 1. ed. Porto alegre: Movimento, 1992. 268 p.

ADOLFO, Antônio. *Ginga Musical Brasileira: uma aula*. Rio de Janeiro: Antonio Adolfo Produções Musicais, 1990. 67 p.

ADOLFO, Antônio. *Iniciação ao piano*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1994.

ALBIN, Ricardo Cravo. *O Livro de Ouro da MPB: a história de nossa música popular de sua origem até hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. 365 p.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.

AQUINO, Francisca. *Música Brasileira para o Iniciante: Baião, Valsa, Frevo, Balada, Canção, Modinha e Bossa Nova*. Brasília: Assunto Grave Edições Musicais, 2002.

AUGRAS, Monique. *O Brasil do samba-enredo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. 296 p.

BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações psicológicas e musicais à leitura ao piano*. 2002. 134 f. (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

BRITO, Brasil Rocha. Bossa Nova. *Balanço da Bossa*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 13-36, 1968.

CABRAL, Sérgio. A Bossa Nova. *Songbook Bossa Nova*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 1, p. 14-21.

CABRAL, Sérgio. A trajetória do mestre. *Songbook Tom Jobim*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 1, p. 24-31.

CABRAL, Sérgio. O eterno jovem. *Songbook Noel Rosa*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1991, v. 1, p. 8-15.

CAMP, Max W. *Teaching Piano: The Synthesis of Mind, Ear and Body*. Los Angeles: Alfred Publishing, [s.d.].

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da bossa nova*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 459 p.

CAZES, Henrique. *Choro: do quintal ao municipal*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 204 p.

CHORO. *Dicionário Grove de Música*. Edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994, p. 194.

CUNHA, Raquel Nunes da; MARINHO, Geidson Isidro. Operações estabelecedoras: um conceito de motivação. *Análise de comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre, p. 27-44, 2005.

DINIZ, André. *Almanaque do choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde ouvir*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 106 p.

DREYFUS, Dominique. *Vida do viajante: a saga de Luiz Gonzaga*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1996. 352 p.

DRUMOND, Elvira. *Brinquedos de Roda: 50 Canções Folclóricas a 4 Mãos*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

ESPAGNO, Antoine. *O contrabaixo no choro: uma contribuição para o estudo da música brasileira*. 2004. 42 f. (Especialização em Música Brasileira) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2004.

FENERICK, José Adriano. *Nem no morro, nem na cidade: as transformações do samba e a indústria cultural. 1920-1945*. 2002. 322 f. (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Ciências, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; BEAL, Ana Denise. Redimensionando a performance instrumental – pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n.21, p. 5-41, dez. 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composição, performance e audição na educação musical*. (Monografia) Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance Instrumental e Educação Musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, v. 6, 2001 b, p. 35-40.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Palitos Chinos (Chopsticks)*. Buenos Aires: Barry, 1987.

GALLET, Luciano. *12 Exercícios Brasileiros*. Rio de Janeiro, Ricordi, 1928.

GANDELMAN, Salomea. *36 Compositores para piano: obras para piano (1951-1988)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Funarte; Relume Damará, 1997. 336 p.

GARCIA, Walter, *Bim Bom: A contradição sem conflitos de João Gilberto*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 219 p.

GAVA, José Estevam. *A linguagem harmônica da Bossa Nova*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 246 p.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo Atlas, 1996, 159 p.

GIESEKING, Walter; LEIMER, Karl. *Ritmica, Dinamica, Pedal y otros problemas de la ejecución pianística*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1938 71 p.

GODOY, Amilton. *Iniciação ao Piano caderno n.1*. São Paulo: Zimbo Trio Edições Musicais, 1980.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marylin P. Developmental Theories of Music Learning. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992, p. 377-391.

HOLLERBACH, Ingrid. *Ensino Elementar de Piano: princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano*. 2003. 144 f. (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

JOBIM, Tom. *Songbook Tom Jobim*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 2, p. 8-15. Entrevista concedida a Almir Chediak.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. 1. ed. Porto Alegre: Movimento, 1985. 112 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. Original francês: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie em sciences*.

LEÃO, Nara. *Songbook Bossa Nova*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 1, p. 30-33. Entrevista concedida a Almir Chediak.

LUCINI, Leonardo. Baião: a dance rhythm from Northern Brazil. Disponível em <http://www.lafi.org/magazine/interviewes/lucini.html> Entrevista concedida a Marietta Berre. Acesso em: 28 fev. 2005.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989, 405 p.

MARINO, Gislene; RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: edição das autoras, 2001.

MEGDALIA, Júlio. Balanço da bossa nova. *Balanço da Bossa*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 55-113, 1968.

MENDES, Gilberto. De como a MPB perdeu a direção e continuou na vanguarda. *Balanço da Bossa*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 121-128, 1968.

MOTTA, Nelson. *Noites Tropicais: solos, improvisos e memórias musicais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000. 461 p.

MENESCAL, Roberto. *Songbook Bossa Nova*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 1, p. 22-25. Entrevista concedida a Almir Chediak.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de Piano ou Aula de Música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, p. 67-79, 1995.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995. 178 p.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. [s.l.] Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Aloysio. *Songbook Bossa Nova*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1990, v. 1, p. 26-29. Entrevista concedida a Almir Chediak.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992, p. 23-33.

ORMROD, Jeanne Ellis. *Human Learning*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1995. 541p.

RAMALHO, Elba Braga. *Luiz Gonzaga: a síntese poética e musical do sertão*. 1. ed. São Paulo: Editora Terceira Margem, 2000. 190 p.

RAULINO, Jailson. Choro: uma expressão musical genuinamente brasileira. *Revista Engenho*. [s.l.] [s.d] Disponível em http://www.funesc.pb.gov.br/001_musica01.shtml. Acesso em: 11 mar. 2005.

REIS, Carla Silva. *A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância*. 2000. 113 f. (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

- ROSCHEL, Renato. [s.l.] [s.d] Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/choro.htm> Acesso em: 18 ag. 2004.
- SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. 2001. 126 f. (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2001.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 247 p.
- SANTOS, José Farias dos. *Luiz Gonzaga: a música como expressão do Nordeste*. 1. ed. São Paulo: IBRASA, 2004. 208 p.
- SÈVE, Mário. *Vocabulário do choro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999. 221 p.
- SIMAS, Luiz Antônio. O Lundu e o Choro. *Roda de Choro*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 3, mar. 1997.
- SOUZA, Tárík de. *Tem mais samba: das raízes à eletrônica*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003. 344 p.
- SUZIGAN, Maria Lucia Cruz. *Músicas Folclóricas brasileiras para dois pianos*. São Paulo: Zimbo Trio Edições Musicais, 1982.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. 2. ed. London: Routledge, 1992. 124 p.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994. 194 p.
- SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*. Santa Maria: Gráfica Pallotti, 1983/1994.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1998. 368 p.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*. 6. ed. São Paulo: Art Editora, 1991. 294 p.
- USZLER, Mariene; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Books, 1991. 447 p.
- VERZONI, Marcelo Oliveira. *Os primórdios do “choro” no Rio de Janeiro*. 2000. 136 f. (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes da UNI-RIO, Rio de Janeiro, 2000.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor e Editora UFRJ, 1995. 196 p.

[s.n.] *Carta do samba*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1962. 16 p.

[s.n.] Lev Vygotsky: o teórico do ensino como processo social. *Nova Escola: a revista do professor*. (Encarte Especial), p. 58-60, 2004.

[s.n.] *O significado de Zona de Desenvolvimento Proximal na Teoria Histórica Cultural*. Rio de Janeiro: [s. d.] Disponível em www.rio.rj.gov.br/multirio/cime. Acesso em: 8 ag. 2003.

[s.n.] *A história do nosso samba*. [s.l.] 5 jul. 2003. Disponível em <http://www.tocloc.com.br/historiasamba.htm> Acesso em: 18 ag. 2004.

[s.n.] *Guia Prático e Temático n. 1*. São Paulo: Ricordi, 1978, 383 p.

[s.n.] *Guia Temático: autores brasileiros*. [s.l.] Irmãos Vitale, 1983, 378 p.

[s.n.] *Compositores Brasileiros*. Ministério das Relações Exteriores. 1975-1979.

REFERÊNCIAS MUSICOGRÁFICAS

NAKAMURA, Ricardo. *O Menino Toca Choro*. Partitura não editada.

_____. *A Menina Também*. Partitura não editada.

_____. *Ti-Dum-Dê*. Partitura não editada.

_____. *Bossa Pra Não Chorar*. Partitura não editada.

_____. *Rondó em Caruaru*. Partitura não editada.

_____. *Baião do Bode*. Partitura não editada.

_____. *Sambinha do Sapo*. Partitura não editada.

_____. *Samba da Despedida*. Partitura não editada.

ANEXOS

ANEXO 1

ÁLBUNS DE REPERTÓRIO FOLCLÓRICO

PEÇA	AUTOR	EDITORA	CIDADE	ANO	OBSERVAÇÕES
Ciranda dos Dez Dedinhos	Carmem Xavier e Maria Aparecida Vianna	Ricordi Brasileira	São Paulo	1954	Contém apenas duas músicas com acompanhamentos simples para o professor.
Brinquedos de Roda: 50 Canções Folclóricas a 4 Mãos Vol. 1 a 4	Eivira Drumond	Ricordi Brasileira	São Paulo	1981	É uma coletânea de peças a 4 mãos em nível crescente de dificuldade.
Piano 1: arranjos e atividades	Gislene Marino e Ana Consuelo Ramos	Edição das autoras	Belo Horizonte	2001	Não contém exclusivamente músicas do folclore brasileiro e não é um livro para trabalho exclusivo de piano a 4 mãos.
Músicas Folclóricas brasileiras para dois pianos	Maria Lucia Cruz Suzigan	Zimbo Trio Edições Musicais	São Paulo	1982	Trata-se de um livro para 2 pianos que pode ser utilizado como 4 mãos se o aluno tocar uma oitava acima.

ÁLBUNS DE REPERTÓRIO DIVERSO

PEÇA	AUTOR	EDITORA	CIDADE	ANO	OBSERVAÇÕES
Iniciação ao piano e teclado	Antonio Adolfo	Lumiar Editora	Rio de Janeiro	1994	Não é exclusivo de repertório a 4 mãos. Há acompanhamentos do repertório ensinado por imitação. O livro propõe outras atividades como sonorização de histórias e improvisações em conjunto (SAMPAIO, 2001, p.103).
Meu Piano é Divertido vol. 1 e 2	Alice Botelho	Ricordi	São Paulo	1985 e 1983	Não é exclusivo de repertório a 4 mãos. Harmonia baseada em I-V-I, I-IV-V-I.
Iniciação ao Piano caderno n.1	Amilton Godoy	Zimbo Trio Edições Musicais	São Paulo	1980	É exclusivo de peças a 4 mãos. Predomina abordagem de leitura pelo Dó Central.
Músicas para piano a 2 e a 4 mãos	Aparecida Delay e Bernardo Faulin	Ricordi	São Paulo	1988	Possui músicas folclóricas a 2 mãos, mas todas as músicas a 4 mãos são estrangeiras. Estilo Mário Mascarenhas.
Música Brasileira para o Iniciante (Baião, Valsa, Frevo, Balada, Canção, Modinha e Bossa Nova)	Francisca Aquino	Assunto Grave Edições Musicais	Brasília	2002	Único livro a 4 mãos encontrado exclusivamente com gêneros populares brasileiros.

Melodias da Prima Lúcia	José Júlio Stateri	Redijo	Atibaia	1986	Possui 10 peças em que <i>primo</i> e <i>secondo</i> são indicados para a iniciação.
Melodias da Júlia	José Júlio Stateri	Casa Vivaldi	São Paulo	1987	Possui 6 peças classificadas como sendo de "média dificuldade".
Antologia Didática v. 1	José Júlio Stateri	Casa Vivaldi	São Paulo	1988	Seleção de obras de autores brasileiros (Sandra Fernandes, José Lúcio Stateri, Sandra Abrão e M. Aparecida Côrtes) e estrangeiros (Mozart, Brahms e Schubert).
Novas melodias	José Júlio Stateri	Casa Vivaldi	São Paulo	1989	Possui 8 peças em que <i>primo</i> e <i>secondo</i> são indicados para a iniciação.
Divertimentos	Laura Longo	Edição da autora	São Paulo	2003	Possui algumas peças a 4 mãos que podem ser executadas por dois alunos ou por aluno e professor. Proposta de composição. Vem com CD.
Educação Musical através do teclado	Maria de Lourdes Junqueira e Cacilda Borges Barbosa	Cultura Musical Veritas	São Paulo/Rio de Janeiro	v.1 (1985) v.2 e 3 (1986)	
Dois Anjinhos ao Piano	Mário Mascarenhas	Irmãos Vitale	São Paulo/Rio de Janeiro	1971	Usam-se sempre os mesmos padrões "quadrados" de acompanhamento e harmonias previsíveis. Contém algumas peças folclóricas.
20 Peças Fáceis para Piano a 4 Mãos	Mário Mascarenhas	Irmãos Vitale	São Paulo/Rio de Janeiro	1967	Usam-se sempre os mesmos padrões "quadrados" de acompanhamento e harmonias previsíveis. Contém algumas peças folclóricas.

REPERTÓRIO AVULSO DIVERSO

PEÇA	AUTOR	EDITORA	CIDADE	ANO	OBSERVAÇÕES
Ciranda, Cirandinha...	Amélia de Mesquita	Ricordi	[s.l.]	[s.d.]	Peça que ganhou o 2º Prêmio Musical da Casa Carlos Wehrs em 1933.
A Igreja dos Negros	Carlos Cruz	Irmãos Vitale	São Paulo	1985	
Coleção <i>Folguedos na Calçada</i> : I- Lá vem ela II- Quem há de ser o meu amor III- E a última há de ficar	Clarice Leite	Ricordi	São Paulo	1975	Não são apropriadas para o iniciante.
Quem me dera	Celeste Jaguaribe	Euterpe Ricordi	Rio de Janeiro São Paulo	1934 1978	A parte do aluno é melodia oitavada e não apropriada ao iniciante.
Brincando, Palhacinho, Tarantela e Valsinha	Diva Lyra Coelho	Edição da autora	[s.l.]	1973	Em todas as peças a parte do aluno é melodia oitavada.
Chico Bento, Cebolinha, Mônica	Gaó Gurgel	Fermata do Brasil	São Paulo	1971	Somente a peça Chico Bento trata-se de música caracteristicamente brasileira (baião).
Romeu e Julieta	Guilherme Schubert	Irmãos Vitale	[s.l.]	[s.d.]	

Um passeio sem acidentes (peça característica)	Italo Izzo	Irmãos Vitale	Rio de Janeiro/São Paulo	1970	Peça em Dó Maior. Não apropriada para o iniciante.
Dança da Graúna	José Alberto Kaplan	Irmãos Vitale	São Paulo/Rio de Janeiro	1979	Não é apropriada para o iniciante.
Brincadeiras de Lucas e Marcinho	José Júlio Stateri	Casa Vivaldi	São Paulo	1989	Não é apropriada para o iniciante.
Noturno para uma princesa	José Júlio Stateri	Casa Vivaldi	São Paulo	[s.d.]	Não é apropriada para o iniciante.
Parada dos Soldadinhos de Chumbo	Lia Jacoponi da Silva	Ricordi	[s.l.]	[s.d.]	
As Carícias da Avozinha	Rachel Peluso	Ricordi	São Paulo	1958	A escrita da parte do aluno é melodia oitavada.
Coleção <i>Eu e Você</i> : I - "O Índio Pena Branca" II - Anchieta sobre a areia da praia" III - "Sol Nascente" IV - "A Lua e o Barco a vela" V- Estudante de Coimbra	Rachel Peluso	Ricordi	São Paulo	1978	Em todas as músicas a escrita da parte do aluno é melodia oitavada.

<p><i>Coleção das Rosas:</i> Anjo Risonho, Briga de Borboletas, Dança das Ninfas (oriental), Festa da Beleza (marchinha) e Pétalas de Rosas</p>	Salvador Callia	Edição A Melodia	São Paulo	1944	Predomínio de melodia oitavada na parte do aluno da maioria das peças.
<p>Castelo de Flores, Andorinhas em Festa (marchinha), Duas Rosas Brancas (marchinha), Ninho Branco (valsas), Florsinha Silvestre (valsas)</p>	Salvador Callia	Irmãos Vitale	São Paulo	1968	Na parte do aluno predomina a melodia oitavada.
<p>Inocente Encanto (valsas), Mamãe é linda (valsas), Alegre Fogueira (marchinha), Dança dos Periquitos (gavotta), Pequena Folha (mazurka)</p>	Salvador Callia	Ricordi	São Paulo	1946	Na parte do aluno predomina a melodia oitavada.
<p><i>Coleção Orquídea:</i> I- Duas Orquídeas (marchinha) II- As florzinhas de Nossa Senhora (valsas) III- Mamãe é bonita (valsas) IV- A dança das borboletas (dança) V- Festa das Andorinhas (marchinha)</p>	Salvador Callia	Casa Wagner	São Paulo	1969	

<p><i>Coleção Brasileira:</i> Minas Gerais (valsas) Paraná (gavotta) Rio de Janeiro (marchinha) São Paulo (valsas)</p>	<p>Salvador Callia</p>	<p>Ricordi</p>	<p>São Paulo</p>	<p>1958</p>	
<p>Alegres Férias (polca)</p>	<p>Zina Coelho Júnior</p>	<p>Irmãos Vitale</p>	<p>São Paulo/ Rio de Janeiro</p>	<p>1967</p>	<p>Não é apropriada para o iniciante. Predomínio de melodia oitavada na parte do aluno.</p>

REPERTÓRIO ERUDITO

PEÇA	AUTOR	EDITORA	CIDADE	ANO	OBSERVAÇÕES
Quatro Peças para Piano a 4 Mãos: I- Ciranda, II- Jogo, III- Cantiga e IV- Passeando	Almeida Prado	Irmãos Vitale	[s.l.]	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica esta suíte como nível "intermediário I".
VI Episódios Animais	Almeida Prado	Editora Tonos	[s.l.]	1979	Salomea Gandelman classifica esta suíte como nível "avançado I".
Seresta op. 1	Ayilton Escobar	Novas Metas	Londrina	1970	Salomea Gandelman classifica o Primo como "nível elementar III" e o Secondo como "nível elementar I".
Dança Grotesca	Barrozo Neto	Casa Guigon	Rio de Janeiro	[s.d.]	Não é apropriada ao iniciante.
Faceirice	Barrozo Neto	Edição Euterpe	Rio de Janeiro	1933	A parte do aluno é melodia oitavada.
O Guarani (Sinfonia)	Carlos Gomes	Arthur Napoleão	Rio de Janeiro	1971	Redução a 4 mãos por Nicolò Celega.
Brincadeira	Claudio Santoro	Savart	Teresópolis	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica tal peça como "nível intermediário I".
Você disse...	Dinorá de Carvalho	manuscrito (até 1977)	[s.l.]	[s.d.]	
Sonata	Edino Krieger	Peer International Corp. N. York	Rio de Janeiro	[s.d.]	Salomea Gandelman enquadra tal sonata no "nível intermediário III".

Toccata	Ernst Mahle	Ricordi	Piracicaba	1957	
Peças Modais	Ernst Mahle	manuscrito	São Paulo	[s.d.]	
Suíte Nordestina	Ernst Mahle	Novas Metas	Piracicaba	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica as últimas três peças como “nível avançado I”.
No fundo do meu quintal (1953)	Francisco Mignone	Ricordi	São Paulo	[s.d.]	Peça de características brasileiras, mas não apropriada para iniciantes. O original da peça (1945) é para piano solo.
Congada (1921)	Francisco Mignone	Ricordi	São Paulo	[s.d.]	Peça de características brasileiras, mas não apropriada para iniciantes.
Lundu (1921)	Francisco Mignone	Editora Musical Brasileira	[s.l.]	1948	
Dança Campestre	Francisco Mignone	Fermata	[s.l.]	1971	
Suíte de Natal	Henrique de Curitiba Morozowicz	manuscrito	Curitiba	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica esta suíte como “nível avançado I”.
Suíte Abajour	Henrique de Curitiba Morozowicz	manuscrito	Curitiba	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica esta suíte como “nível elementar III”.
Regional n. 1, ob. 13	Jorge Antunes	Sistrum	Rio de Janeiro	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica tal peça como “nível intermediário III”.

Suíte <i>Bazar</i> : I- O Cavaleiro Fantástico, II- O Pião de Música, III- O Ferreiro Automático, IV- O barquinho de Vela, V- O trenzinho de Mola	Lorenzo Fernandez	Irmãos Vitale	São Paulo	1945	“O Cavaleiro Fantástico” é a única peça da Suíte disponível comercialmente e em bibliotecas.
12 Exercícios Brasileiros: Valsa Sestrosa, Puladinho I, Dobrado, Chorinho, Modinha, Tanguinho, Schottisch Brasileira, Seresta, Maxixe, Polka Sertaneja, Puladinho II e Batuque	Luciano Gallet	Ricordi	Rio de Janeiro	1928	A parte do aluno é baseada nas notas de dó a sol, sem mudança de posição.
Brasiliana n. 4: I- Dobrado, II- Embolada, III- Seresta, IV- Candomblé	Oswaldo Lacerda	Irmãos Vitale	São Paulo/Rio de Janeiro	1968	Salomea Gandelman classifica esta suíte como “nível intermediário III”.
Brasiliana n. 8: I- Canto de Trabalho, II- Frevo, IV- Aboio, V- Terno de Zabumba	Oswaldo Lacerda	Irmãos Vitale	São Paulo/Rio de Janeiro	1980	Em seu catálogo Salomea Gandelman classifica esta suíte como nível “Avançado I”.
Estruturas Gêmeas	Ricardo Tacuchian	manuscrito	Rio de Janeiro	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica tal peça como “nível avançado I”.
Valsa	Sérgio de Vasconcelos Correa	Ricordi	São Paulo	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica tal peça como “avançado I”.

Baião (da Suite <i>Piratininga</i>)	Sérgio de Vasconcelos Correa	Novas Metas	São Paulo	[s.d.]	Salomea Gandelman classifica tal peça “nível intermediário III”.
Paráfrase sobre o Hino <i>Kyrial</i> (1918)	Souza Lima	Manuscrito (até 1976)	[s.l.]	[s.d.]	
Pequeno romance sem palavras	Souza Lima	Irmãos Vitale	São Paulo	1957	
Introdução e Frevo	Souza Lima	Manuscrito (até 1976)	[s.l.]	[s.d.]	
A Folia do Bloco Infantil (da Suite “Carnaval das Crianças)	Villa-Lobos	Editora Arthur Napoleão	Rio de Janeiro	1968	
Suite <i>Francette e Pià</i> : I- Pià foi a França II- Pià viu Francette III- Pià falou a Francette IV- Pià e Francette brincam V- Francette ficou zangada VI- Pià foi a guerra VII- Francette ficou triste VIII- Pià voltou da guerra IX- Francette ficou contente X- Pià e Francette brincam para sempre	Villa-Lobos	Éditions Max Eschig	Paris	1929	Há indicação na última peça (a única encontrada) de que tratam-se de “peças fáceis para piano sobre temas populares franceses e brasileiros”. Como a peça encontrada é para piano a 4 mãos, supõe-se que toda a suite seja para esta formação.
Batuque (dança afro-brasileira)	Yves Rudner Schmidt	Irmãos Vitale	São Paulo	1952	

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA/ ALUNOS

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Há quanto tempo você faz aula de piano?
- 4- Você tem piano em casa?
- 5- Qual peça que está tocando:
- 6- O que você achou da peça?
- 7- O que você achou do título?
- 8- Você gosta de tocá-la? Por quê?
- 9- Você considera que teve dificuldade para aprender a música? Em que (quais) trecho(s) especificamente?
- 10- Você já havia tocado alguma música desse gênero (desse tipo)?
- 11- O que você acha de tocar a quatro mãos com o professor? Por quê?
- 12- a) Você ouviu o CD de *playback*? Tocou com o *playback*? O que achou?
b) Ouviu o CD de apreciação? O que achou?
c) Você ou os seus pais costumam ouvir em casa? Que tipo de música?
- 13- Você gostaria de acrescentar alguma observação?

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA/ PROFESSORES

- 1- Nome:
- 2- Qual a sua formação?
- 3- Há quanto tempo ministra aulas de piano?
- 4- O que você achou da peça?
- 5- O que você achou do título?
- 6- Como foi o processo de aprendizagem da peça do aluno (leitura/imitação/ouvido)?
- 7- Quanto tempo (em aulas) o aluno levou para preparar a música?
- 8- Você ouviu o CD de *playback*? E o CD de apreciação? O que achou de cada um?
- 9-
 - a) O que você acha do nível técnico da peça?
 - b) O que você acha do estilo e do caráter da peça?
 - c) Você costuma trabalhar repertório brasileiro com seus alunos? Que tipo de repertório?
- 10- O que você acha de tocar a quatro mãos com os alunos?
- 11- Você considera que o aluno teve dificuldade para aprender a música? Em que (quais) trecho(s) especificamente?
- 12- Quais aspectos técnicos e musicais você considera que a peça ajuda ou não a trabalhar?
- 13- Como você definiria o grau de motivação do aluno durante esse processo?
- 14-
 - a) Você vê alguma relação entre motivação e estilo?
 - b) Você vê alguma relação entre motivação e o fato de tocar a 4 mãos?
- 15- Você gostaria de acrescentar alguma observação?