

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**ESCOLA DE MÚSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**GILBERTO REZENDE JUNQUEIRA**

**O ENSINO PRÉ-FIGURATIVO DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER  
NA VISÃO DE CINCO DE SEUS EX-ALUNOS**

**BELO HORIZONTE**

**2018**

GILBERTO REZENDE JUNQUEIRA

**O ENSINO PRÉ-FIGURATIVO DE HANS-JOACHIM KOELLREUTTER  
NA VISÃO DE CINCO DE SEUS EX-ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Coorientador: Dr. João Gabriel Marques Fonseca

BELO HORIZONTE

2018

J95e      Junqueira, Gilberto Rezende

O ensino pré-figurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos [manuscrito] /  
Gilberto Rezende Junqueira. - 2018.  
173 f., enc.; il.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Coorientador: João Gabriel Marques Fonseca

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Koellreutter, Hans-Joachim. I. Fonseca, Maria Betânia Parizzi.  
II. Fonseca, João Gabriel Marques. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 780.7



Dissertação defendida pelo aluno GILBERTO REZENDE JUNQUEIRA, em 17 de agosto de 2018, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Prof. Dr. João Gabriel Marques Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(coorientador)

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Guimarães  
Universidade Federal de São João del-Rei

---

Profa. Dra. Carla Silva Reis  
Universidade Federal de São João del-Rei

Dedico este trabalho aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Betânia Parizzi e ao Professor João Gabriel pela atenção e disponibilidade com que orientaram este trabalho.

Aos professores Rubner de Abreu Júnior, Rogério Vasconcelos Barbosa, Guilherme Paoliello e Rosa Lúcia dos Mares Guia (*in memoriam*), cujas contribuições foram fundamentais para esta pesquisa.

À Professora Carla Silva Reis, aos Professores Antônio Carlos Guimarães e Arnon Sávio Reis de Oliveira, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Aos funcionários e professores da Escola de Música da UFMG, em especial à Professora Patrícia Furst Santiago, pela paciência e compreensão em momentos difíceis.

Aos meus amigos, em especial à Larissa, ao Pedro e à Nicole, pelo incentivo à retomada deste projeto.

Aos meus familiares, em especial aos meus primos André e Fernando, pela ajuda, pela amizade e pelas ideias compartilhadas. À minha tia Orani, cuja contribuição foi fundamental para que eu pudesse prosseguir com meus estudos acadêmicos.

Aos meus irmãos, Filipe e Matheus, amigos sempre amorosos, que mesmo longe sempre me apoiaram em meus objetivos.

Finalmente, agradeço aos meus pais por tudo, especialmente pelo cuidado e carinho nos momentos mais difíceis. O amor deles foi fundamental nessa caminhada. Por isso este trabalho é dedicado a eles.

*“O mundo intelectual, cultural, é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos este lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento.”*

*(Hans-Joachim Koellreutter)*

## RESUMO

O músico e professor germano-brasileiro Hans-Joachim Koellreutter foi um dos nomes mais relevantes da história da Educação Musical do Brasil no século XX, tendo atuado nos maiores centros culturais do país e influenciado uma geração de músicos e educadores musicais que se destacaram em suas áreas de atuação. Koellreutter desenvolveu uma abordagem pedagógica para a Educação Musical a que chamou de Ensino Pré-Figurativo. Esta pesquisa teve como objetivo identificar categorias que caracterizam o Ensino Pré-Figurativo, bem como a influência desses elementos nas práticas pedagógicas utilizadas, posteriormente, por professores que foram seus alunos. Para isso, adotamos procedimentos metodológicos qualitativos, baseando-se principalmente na análise de textos, documentos e outros materiais disponíveis, além de entrevistas semiestruturadas com cinco ex-alunos de Koellreutter que atuam em importantes instituições de ensino de música em Belo Horizonte. A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, foram identificadas seis categorias que definem o Ensino Pré-Figurativo: (1) valorização do aluno; (2) postura questionadora e reflexiva; (3) integração e transcendência de valores; (4) ênfase nas relações e em processos não lineares; (5) autonomia, originalidade e criatividade; (6) ênfase na experiência e em aspectos qualitativos. As falas dos entrevistados foram articuladas com textos de autoria de Koellreutter e de outros autores, a fim de esclarecer tais categorias. Concluiu-se, com esta pesquisa, que mesmo que a influência da atuação pedagógica de Koellreutter tenha se restringido às regiões e instituições onde ele atuou, ela reverberou de alguma forma na prática de seus ex-alunos, muitos dos quais hoje atuam como professores de música em importantes centros educativos do país, demonstrando que o Ensino Pré-Figurativo continua sendo relevante frente aos paradigmas vigentes na Educação Musical brasileira da atualidade.

**Palavras-chave:** Koellreutter; Ensino Pré-Figurativo; Modelos de Improvisação; Jogos Dialogais; Educação Musical.

## ABSTRACT

The German-Brazilian musician and professor Hans-Joachim Koellreutter was one of the most important names in the history of Brazilian Music Education in the 20th century. He worked in the major cultural centers of the country and influenced a generation of musicians and musical educators who stood out in their expertise fields. Koellreutter developed a pedagogical approach for the Musical Education which he called Pre-Figurative Teaching. This research aimed to identify categories that characterize Koellreutter's Pre-Figurative Teaching as well as the influence of those elements in the pedagogical practices used, later, by teachers or professors who were their students. Qualitative methodological procedures were adopted in this research based mainly on the analysis of texts, documents and other available materials. Furthermore, semi-structured interviews with the five Koellreutter's former students, who work in important institutions for music learning in Belo Horizonte, were conducted. Based on the analysis of these interviews, six categories that define Pre-Figurative Teaching were identified: (1) student's valorization (2) questioning and reflexive posture; (3) integration and transcendence of values; (4) emphasis on the relationships and on non-linear processes; (5) autonomy, originality and creativity; (6) emphasis on experience and qualitative aspects. The interviewed former students' testimonials were articulated with Koellreutter's texts and the ones of other authors in order to clarify such categories. It was concluded in this research that even if the influence of Koellreutter's pedagogical performance was restricted to the regions and institutions where he acted, he reverberated in some way in the practice of his former students, many of whom today act as music teachers in important educational centers of the country, demonstrating that the Pre-Figurative Teaching continues being relevant facing the current paradigms in the Brazilian Musical Education of the present time.

**Keywords:** Koellreutter; Pre-Figurative Teaching; Improvisation Models; Dialogical Games; Musical Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
Motivações .....	11
Apresentação .....	13
Justificativa .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS E METODOLOGIA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Objetivos .....	19
1.2 Metodologia .....	19
1.2.1 Método de pesquisa.....	19
1.2.2 Sujeitos de pesquisa.....	24
1.2.3 Análise de dados .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>32</b>
2.1 Publicações de Koellreutter .....	32
2.2 Publicações sobre Koellreutter.....	34
<b>CAPÍTULO 3 – DE FREIBURG A BELO HORIZONTE .....</b>	<b>37</b>
3.1 A juventude na Alemanha .....	37
3.2 Os primeiros anos no Brasil .....	41
3.3 O Movimento Música Viva .....	43
3.4 Os cursos livres de música .....	47
3.5 Os anos no exterior.....	51
3.6 Em Belo Horizonte .....	53
<b>CAPÍTULO 4 – KOELLREUTTER: MÚSICO E EDUCADOR.....</b>	<b>57</b>
4.1 O músico.....	57
4.2 O educador .....	65
4.3 O legado de Koellreutter .....	70

<b>CAPÍTULO 5 – O ENSINO PRÉ-FIGURATIVO .....</b>	<b>77</b>
5.1 A proposta de um Ensino Pré-Figurativo .....	77
5.2 Ensino Pré-Figurativo: um método de ensino? .....	87
5.3 Bases filosóficas e estéticas do Ensino Pré-Figurativo .....	92
5.4 Fundamentos do Ensino Pré-Figurativo .....	104
5.4.1 Valorização do aluno .....	106
5.4.2 Postura questionadora e reflexiva.....	109
5.4.3 Integração e transcendência de valores .....	116
5.4.4 Ênfase nas relações e em processos não lineares.....	121
5.4.5 Autonomia, originalidade e criatividade .....	124
5.4.6 Ênfase na experiência e em aspectos qualitativos .....	130
5.5 Modelos de improvisação e os Jogos Dialogais .....	134
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
ANEXO A – Jogos Dialogais.....	156
ANEXO B – Roteiro das entrevistas.....	172

## INTRODUÇÃO

### Motivações

Minha inspiração para a realização desta pesquisa sobre o Ensino Pré-Figurativo<sup>1</sup> de Hans-Joachim Koellreutter veio de minha própria experiência com o aprendizado da música.

Iniciei meus estudos musicais ao violão, por volta dos 16 anos de idade, de forma autodidata. Posteriormente, passei a frequentar aulas particulares com um contrabaixista, sem formação pedagógica e também autodidata. Como o foco das aulas era o ensino técnico do violão, logo percebi que não era aquilo que eu almejava. Apesar de ainda não haver clareza em meus objetivos, meu interesse estava para além do domínio técnico do instrumento.

Abandonei as aulas particulares e, posteriormente, matriculei-me em um Conservatório Estadual de Música. O ambiente de uma escola de música, onde cada sala soava com os timbres dos diferentes instrumentos, as aulas em grupo, de teoria, percepção musical e de canto coral foram realmente estimulantes para um jovem aprendiz que nunca tinha estudado em uma instituição formal de ensino de música. Em um primeiro momento senti que era algo naquele sentido que eu procurava, ou seja, um estudo que ia além do mero domínio técnico do instrumento. Porém, logo vieram algumas frustrações. A abordagem pedagógica, a meu ver, era muito tradicional – o que Paulo Freire (1987, p. 33) chamaria de “educação bancária”, ou seja, uma forma de ensino hierárquica, na qual o professor detém o conhecimento a ser transmitido aos alunos, de forma linear e progressiva. Enquanto as aulas de instrumento, que eram individuais ou em grupos de no máximo três alunos, seguiam o ritmo de estudo e progresso dos estudantes, as aulas de teoria e percepção musical, em grupos maiores, seguiam um programa predeterminado, sem nenhuma relação com o conteúdo estudado nas aulas de instrumento. Se o objetivo

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um conceito desenvolvido por Hans-Joachim Koellreutter, optamos por manter a ortografia original do termo, neste trabalho grafada sempre com as iniciais maiúsculas.

de uma escola de música é o amplo desenvolvimento musical do aluno – o que justificaria a existência de uma estrutura curricular –, seu programa pedagógico e suas disciplinas deveriam convergir para esse mesmo ponto. Porém, o que se observava na prática era que essas diversas disciplinas não dialogavam entre si e apontavam para objetivos diversos. Essa é uma característica observável também em diversas instituições do ensino regular. Talvez o fato de estarem acostumados a esse tipo de ensino fragmentado fazia com que a maioria dos alunos não percebesse como é descompassado e anacrônico o sistema de ensino dessas instituições. Porém, esses fatores foram extremamente desestimulantes para mim e acabaram me levando a abandonar também as aulas do Conservatório.

Todas essas experiências descritas me levaram a refletir sobre questões que permeavam a Educação Musical. De forma não muito consciente eu já começava a formar, naquele momento, minhas primeiras noções sobre o ensino/aprendizagem de música. Começava a nascer ali, mesmo que de forma inconsciente, meu interesse pela Educação Musical.

Coincidentemente, há poucos anos havia sido criado um curso de Licenciatura em Música na Universidade de minha cidade, em Três Corações, Minas Gerais, no qual decidi me inscrever. Os anos no curso de Licenciatura em Música foram transformadores para minha concepção estética e pedagógica em relação à música. As primeiras leituras de textos de nomes importantes para a Educação e para a Educação Musical, como Paulo Freire, Jean Piaget, Keith Swanwick, Murray Schafer, dentre outros, foram fundamentais para que eu começasse a observar e refletir – agora já de forma consciente – sobre os aspectos que envolvem a Educação Musical. Porém, um nome impactou de forma profunda minha concepção acerca da música – especialmente quanto aos aspectos estéticos – e da educação musical. O contato com as ideias e com a obra de Hans-Joachim Koellreutter transformou completamente as noções que eu tinha formado nos anos anteriores.

O primeiro contato com o pensamento de Koellreutter aconteceu na aula de Estética e Apreciação Musical. A Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal – concepção estética e composicional desenvolvida por ele – e a audição de *Acronon* – bem como a imagem da esfera acrílica na qual a música foi notada –

desconstruíram toda uma concepção do que era música e me impeliram a rever conceitos – muitos deles já profundamente enraizados. Um detalhe importante é que *Acronon* e a orientação estética de Koellreutter sequer foram enfatizadas nessa disciplina. Foram apresentadas de forma rápida durante uma aula. Porém, o impacto que essa audição causou em mim me fez procurar por mais informações a respeito do compositor. As ideias de Koellreutter apareceram novamente, também de forma discreta, nas aulas de História da Música e de Metodologia da Educação Musical. A essa altura eu já começava a ler os primeiros textos de Koellreutter – em especial os publicados nos *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, pela Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG (KATER, 1997).

Esta pesquisa nasceu, portanto, de algumas experiências frustradas que tive em relação às formas de ensino de música às quais fui submetido, da inquietude que o pensamento de Koellreutter gerou em mim, e do meu especial interesse pela Educação Musical e pelo Ensino Pré-Figurativo – concepção pedagógica proposta por Koellreutter.

Enfim, esta pesquisa surgiu da busca pela compreensão do que, afinal, é o Ensino Pré-Figurativo e de como essa proposta pedagógica pode contribuir para a reflexão e ampliação das questões referentes aos paradigmas da Educação Musical no Brasil.

## **Apresentação**

O músico e professor germano-brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) foi uma personalidade profundamente relevante no cenário musical brasileiro do século XX. Refugiado do regime nazista, desembarcou no Rio de Janeiro em 1937, trazendo na bagagem a música contemporânea europeia – em especial a música de tradição austríaca –, até então praticamente desconhecida do público brasileiro.

Fundou o Música Viva, movimento dedicado à formação, criação e divulgação musicais – especialmente as ligadas às correntes estéticas contemporâneas –, que

instaurou um período extremamente profícuo para a música erudita brasileira – influenciado, mesmo que de forma mais restrita, também a música de cunho mais popular.

Homem de personalidade forte, influenciou muitos músicos que se destacaram no cenário artístico brasileiro do século XX. Por outro lado, encontrou forte reação nos que viam em suas propostas arrojadas e universalistas uma ameaça à cultura musical brasileira.

Desde sua chegada ao Brasil atuou como professor de música, seja em aulas particulares, em instituições formais ou nos cursos livres que criou. Lecionou em alguns dos maiores centros culturais do país, como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Brasília, Fortaleza, Belo Horizonte etc. Por essas instâncias passaram nomes que se destacaram no cenário musical brasileiro, como Rogério Duprat, Júlio Medaglia, Diogo Pacheco, Isaac Karabitchevsky, Olivier Toni, Benito Juarez, Roberto Schnorrenberg, David Machado, Cláudio Santoro, Edino Krieger, César Guerra Peixe, Eunice Katunda, Tato Taborda, Chico Mello, Marlos Nobre, Damiano Cozzella, Geni Marcondes, Gilberto Tinetti, Clara Sverner, Roberto Sion, Tom Jobim, Severino Araújo, K-Chimbinho, Paulo Moura, Tim Rescala, Tom Zé, Moacir Santos, entre outros (ADRIANO e VOROBOW, 1999; KATER, 2015, p. 27; entrevistas desta pesquisa).

A partir de suas experiências como professor e baseado em suas referências estéticas e filosóficas, Koellreutter desenvolveu uma abordagem pedagógica para a educação musical a que chamou de Ensino Pré-Figurativo:

Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista.

Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo.

[...]

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como

diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54-55).

Efetivamente, os princípios que orientam o Ensino Pré-Figurativo são o reflexo da própria abordagem pedagógica de Koellreutter. A partir do Ensino Pré-Figurativo, Koellreutter defendeu uma educação musical que enfatizasse os aspectos subjetivos do indivíduo e qualitativos do fenômeno musical.

De acordo com Fonseca (In: KATER, 1997, p. 58), Koellreutter tomou o termo “figurativo” emprestado das artes plásticas, onde, de modo mais amplo, refere-se às manifestações artísticas que representam a natureza tal como ela se apresenta aos sentidos. Assim, “pré-figurativo” seria relativo ao que ainda não foi concebido pelos sentidos, portanto, que ainda não tem uma forma definida:

Figurativo é um termo próprio do domínio das artes plásticas e diz respeito a uma forma de ‘manifestação artística, comum a diferentes épocas, culturas e correntes estéticas, e que se manifesta pela preocupação de representar formas acabadas da natureza’ (Aurélio). Numa pintura figurativa, por exemplo, o pintor procura representar algo perceptivamente pré-estabelecido – ele pinta uma montanha, uma casa, uma pessoa, um animal, etc. Por outro lado, numa obra não-figurativa, o pintor sugere, circunscreve, delinea mas não ‘afirma’ formas pré-estabelecidas. Tomando por empréstimo esse sentido, Koellreutter propõe um ensino artístico pré-figurativo, aberto, livre de pré-concepções, onde atue o espírito criador (FONSECA, In: KATER, 1997, p. 58).

Apesar de ter desenvolvido diversos exemplos de atividades, às quais chamou de “modelos de improvisação”, inspiradas nas propostas do Ensino Pré-Figurativo, veremos que este não pode ser considerado um “método de ensino”, mas uma abordagem pedagógica: uma forma de compreender e orientar a educação musical.

Assim, o Ensino Pré-Figurativo pode ser entendido como um conjunto de princípios pedagógicos, filosóficos e estéticos que têm como finalidade estimular a reflexão e a vivência dos elementos envolvidos em diferentes contextos de educação musical, tanto por parte dos professores, mas, principalmente, dos alunos, que passam a assumir um papel central na construção do próprio conhecimento.

Entretanto, Koellreutter não deixou muitos materiais publicados que pudessem revelar os diversos aspectos que envolvem o Ensino Pré-Figurativo. Assim, entrevistamos cinco de seus ex-alunos que hoje são professores reconhecidos no cenário musical de Belo Horizonte. A partir do diálogo entre os textos do Koellreutter e as entrevistas realizadas, esperamos ter contribuído para a ampliação e a compreensão de sua proposta.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta os objetivos desta pesquisa e a metodologia utilizada, especificando os procedimentos adotados para as entrevistas, os parâmetros para a seleção dos sujeitos de pesquisa, uma breve descrição de cada um dos entrevistados e como foi realizada a análise de dados.

O segundo capítulo traz a revisão de literatura. Procuramos identificar todas as publicações de autoria de Koellreutter e também publicações de outros autores que têm Koellreutter como tema. Como veremos, são poucas publicações disponíveis, o que justifica a relevância desta pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado *De Freiburg a Belo Horizonte*, apresenta a vida de Koellreutter, desde sua infância na Alemanha até sua passagem pela capital mineira, incluindo os principais eventos que envolveram o Movimento Música Viva, os cursos livres de música organizados por ele e os anos em que esteve no exterior – especialmente na Índia e Japão. Não pretendemos, nesse capítulo, explorar a vida de Koellreutter de forma mais ampla e profunda, mas apenas situar o leitor sobre os eventos mais relevantes e de maior interesse para esta pesquisa. Um estudo profundo e extremamente interessante sobre a história de Koellreutter e do Movimento Música Viva foi feito por Kater (2001) e serviu de base para o desenvolvimento desse capítulo. Os subcapítulos estão separados em temas e seguem uma sequência cronológica, porém não muito rígida, de forma que na passagem de uma parte para a outra avançamos ou recuamos um pouco no tempo. Com isso, procuramos privilegiar mais o contexto histórico do que detalhes cronológicos.

O quarto capítulo apresenta Koellreutter enquanto músico e educador, a partir dos relatos de seus ex-alunos entrevistados nesta pesquisa, evidenciando a

percepção deles sobre a relevância e a influência de Koellreutter no cenário brasileiro e, mais especificamente, belo-horizontino.

No quinto capítulo desenvolvemos o conceito de Ensino Pré-Figurativo, situando a proposta pedagógica de Koellreutter. Procuramos apresentar, mesmo que de forma genérica, as bases filosóficas e estéticas que orientam essa proposta. Evidentemente este é um tema extremamente instigante e que merece maior aprofundamento. Porém, tal investigação não caberia no escopo desta dissertação. Ainda assim, procuramos revelar os principais elementos que articulam a proposta de Koellreutter. A partir daí, apresentamos os fundamentos do Ensino Pré-Figurativo. A definição das categorias às quais agrupamos esses fundamentos surgiu da análise das entrevistas realizadas, de forma que esse recorte não é, necessariamente, o que Koellreutter daria a esses temas, mas o que o pesquisador identificou nas falas dos entrevistados, em comparação com os textos do autor. Ao final do capítulo detalhamos, a título de exemplo, os principais elementos dos “modelos de improvisação” e dos “Jogos Dialogais” propostos por Koellreutter.

Procuramos, com esta pesquisa, contribuir para o estudo e ampliação do pensamento de Hans-Joachim Koellreutter, desenvolvendo a produção acadêmica acerca de sua proposta pedagógica e, de forma mais ampla, da Educação Musical no Brasil.

### **Justificativa**

Para qualquer educador que trabalhe regularmente com o ensino/aprendizagem de música na realidade da Educação Musical no Brasil, em seus diferentes níveis e contextos, uma leitura, mesmo que superficial, de qualquer um dos textos de Koellreutter – a maior parte deles escritos entre as décadas de 1950 e 1980<sup>2</sup> – provavelmente chamará a atenção pela atualidade de suas ideias.

---

<sup>2</sup> Alguns deles reunidos pelo professor Carlos Kater e publicados nos *Cadernos de Estudo: Educação Musical* nº 6, pela Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG em 1997.

Apesar do interesse pela atuação pedagógica de Koellreutter ter crescido na última década – perceptível pelas datas de publicação da maior parte das pesquisas acadêmicas e livros identificados no levantamento bibliográfico –, ainda hoje é um educador pouco estudado. Especialmente se considerarmos a relevância de Koellreutter para a música e para a Educação Musical no Brasil – já que foi um dos nomes mais influentes da história da música brasileira no século XX, tendo intensa atuação como educador musical durante todo esse período.

Segundo Fonterrada (2005, p. 189), o Brasil ainda caminha no estabelecimento de um perfil próprio de educação musical.

No que se refere ao Brasil, a pesquisa acadêmica em educação musical está apenas começando – talvez não tenha mais do que vinte anos –, e se ampara, ainda, sobretudo, em referenciais bibliográficos vindos do exterior, pois contamos com poucas publicações acadêmicas na área. [...] No entanto, incorre em erro grave quem pensar que no Brasil ou na América Latina a atividade em educação musical é pequena ou incipiente. Essa atividade existe, é forte e tem características marcantes, que não podem ser ignoradas (FONTERRADA, 2005, p. 190).

Nesse sentido, Brito (2012, p. 102) considera que as propostas pedagógico-musicais de Koellreutter “parecem atuais e – especialmente – necessárias”, e afirma: “Ainda que suas ideias, bem como as de seus contemporâneos, ressoem na prática de muitos educadores musicais em nosso País, sendo, inclusive, objeto de pesquisas diversas, acredito que é preciso fortalecê-las”.

Assim sendo, esta pesquisa se justifica, por um lado, pela necessidade de desenvolvimento de uma reflexão e prática que atenda às demandas apresentadas em diferentes contextos da Educação Musical no Brasil e, por outro lado, pela atualidade e pertinência das ideias de Koellreutter diante desse cenário, pela escassez de textos deixados pelo autor, bem como pela carência de textos e pesquisas sobre a sua atuação pedagógica.

## **CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS E METODOLOGIA**

### **1.1 Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é estudar o conceito de Ensino Pré-Figurativo de Hans-Joachim Koellreutter a partir da visão de cinco de seus ex-alunos.

Os objetivos específicos são:

- (1) Identificar categorias que caracterizam o Ensino Pré-Figurativo nas falas dos ex-alunos de Koellreutter entrevistados.
- (2) Apresentar uma revisão de literatura dos textos publicados sobre Koellreutter e daqueles publicados pelo próprio autor.
- (3) Identificar influências do Ensino Pré-Figurativo na trajetória dos ex-alunos de Koellreutter entrevistados nesta pesquisa.

### **1.2 Metodologia**

#### *1.2.1 Método de pesquisa*

Esta pesquisa adotou procedimentos metodológicos qualitativos, baseando-se principalmente na análise de textos, documentos e outros materiais disponíveis, além de entrevistas semiestruturadas com ex-alunos de Hans-Joachim Koellreutter.

Sobre a nossa escolha por critérios metodológicos que valorizam o caráter subjetivo das abordagens, apenas ressaltamos que concordamos com a colocação de Freire (2010, p. 12), quando escreve a respeito do caráter subjetivista das pesquisas comumente classificadas como qualitativas, considerando que “a natureza estética do objeto de pesquisa – a música, no presente caso, e as práticas a ela correlatas, como o ensino de música –, podem suscitar, com grande

frequência, questões que muito se beneficiam com uma abordagem qualitativa”. Assim, a ênfase que tal abordagem dá a uma perspectiva subjetivista nos parece ideal para tratar um tema tão abstrato e incomensurável como o que propusemos, uma vez que busca o:

[...] reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, buscando, então, menos testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente), do que descobrir o novo, através da legitimação e análise de diferentes pontos de vista subjetivos envolvidos (FLICK, 2009, apud FREIRE, 2010, p. 23).

Essa perspectiva está fortemente alinhada com a abordagem que será discutida neste trabalho. Ou seja, não é interesse desse trabalho provar a eficácia do Ensino Pré-Figurativo, mas ampliar a discussão sobre a Educação Musical a partir da experiência que os ex-alunos de Koellreutter tiveram a partir dessa abordagem e o reflexo dessa experiência em suas atuações como professores de música.

Para dialogar com a bibliografia selecionada, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas. Tais entrevistas têm a função de preencher lacunas, ampliar a discussão sobre pontos que mereçam aprofundamento, ou mesmo emergir novos pontos que, eventualmente, estejam ocultos.

Segundo Freire,

[...] as entrevistas, nas pesquisas subjetivistas ou qualitativas, tendem ao formato aberto ou semiaberto, ou seja, o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas pressupor abertura para o inesperado. As categorias em que as respostas serão organizadas e interpretadas serão decorrentes da interação do pesquisador com os entrevistados e com o teor das respostas, isto é, não são definidas a priori, já que há abertura para respostas não previstas (FREIRE, 2010, p. 35).

Laville e Dionne (1999, p. 188) chamam de “entrevista semiestruturada” o tipo de entrevista baseada em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Assim, avaliamos que a entrevista aberta – na definição de Freire –, semiestruturada – na definição de Laville e Dionne –, era a mais adequada para cumprir as finalidades aqui expostas, já que garantem a liberdade para o entrevistado explorar o tema proposto e articular seu raciocínio, além de dar maior liberdade também ao entrevistador para excluir ou incluir novas questões que considere pertinentes, de acordo com o direcionamento que o entrevistado der à argumentação.

Szymanski (2004, p. 10), ao tratar da pesquisa em educação, propõe um método de entrevista chamado “entrevista reflexiva”, que se assemelha bastante ao método de entrevista semiestruturada que acabamos de citar. A entrevista reflexiva proposta por ela utiliza-se de uma metodologia em que sempre se remete ao entrevistado o entendimento do entrevistador a respeito do que foi exposto na sua argumentação. Segundo a autora,

Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou, como lembra Mielzinski (1998, p. 132), ‘assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento’ (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Apesar de discordarmos do entendimento de que possa existir, de fato, alguma neutralidade de influência das “condições de aplicação e conteúdo do instrumento” – uma vez que este está submetido às intencionalidades e recortes do entrevistador –, concordamos que tal procedimento permite uma maior inteligibilidade entre os indivíduos participantes da entrevista.

Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Entretanto, uma entrevista aberta mal conduzida pode distanciar-se demasiadamente dos seus objetivos, tornando seu resultado irrelevante para a pesquisa em questão. Por isso, torna-se importante a criação de mecanismos que

permitam que a entrevista não se distancie dos temas propostos, mas que, por outro lado, não traga prejuízo à liberdade de expressão do entrevistado, como apontam os autores citados.

A chave para a condução da entrevista reflexiva, proposta por Szymanski, é o que ela chama de “questão desencadeadora”, que sempre deve estar ancorada nos objetivos da pesquisa:

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKI, 2004, p. 27-28).

Mas, para os casos em que o entrevistado divagar e se distanciar do tema proposto, Szymanski distingue ainda três formas de intervenção por parte do entrevistador, que têm funções específicas:

Questões de esclarecimento são aquelas:

[...] que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a. [...] A expressão truncada ou confusa pode indicar ocultamentos e, não havendo uma nova articulação para esclarecer, é o caso de respeitá-los (SZYMANSKI, 2004, p. 43).

Questões focalizadoras são “aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente” (SZYMANSKI, 2004, p. 46).

Questões de aprofundamento são “aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (SZYMANSKI, 2004, p. 48-49). Nossa ideia foi evitar ao máximo qualquer tipo de intervenção, a fim de

preservar a liberdade de expressão dos entrevistados, diminuindo também a interferência do entrevistador na articulação do discurso. Entretanto lançamos mão destes recursos quando realmente necessários.

Ainda, segundo a autora,

As intervenções, no momento da entrevista, servirão de índices no momento de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão de fatos ou ideias e de superficialidade no tratamento de alguma delas. Essas observações podem ser reveladoras para a compreensão do fenômeno estudado (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

É importante observar também a possibilidade de, durante a realização das entrevistas, nos depararmos com repostas bastante distintas sobre um mesmo tema. Como veremos, Koellreutter foi um homem de certa forma radical em suas posições e gerou reações diversas – até mesmo antagônicas – por onde passou. Tais divergências não são um problema para a pesquisa. Para Freire (2010, p. 34), “na pesquisa de caráter subjetivista, toda contradição é acolhida como válida e é incluída na interpretação, contribuindo para o aprofundamento da análise”.

Ainda sobre as estratégias de condução da entrevista, Szymanski prevê uma última etapa: a “devolução”.

Trata-se da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

Consideramos um procedimento válido, que pode elucidar ou mesmo corrigir informações geradas pela interação entre o entrevistador e o entrevistado que não tenham sido bem articuladas durante a entrevista, resultando em eventuais distorções ou mal-entendidos. Entretanto, vale observar que as entrevistas conduzidas para esta pesquisa foram realizadas com indivíduos acostumados com

os procedimentos de pesquisa acadêmicos e com um bom grau de articulação – uma vez que atuam como pesquisadores e docentes. Assim, nos abstermos deste procedimento nesta etapa, apresentando-lhes o texto final da dissertação para avaliação.

As entrevistas seguiram o formato que Freire (2010, p. 36) chama de “entrevista aberta”:

Quando questões se destinam a um procedimento metodológico na forma de entrevista, as perguntas não são, nas pesquisas subjetivistas, necessariamente formuladas com antecedência. O pesquisador pode se valer de um roteiro, com os tópicos que pretende atender com a entrevista, mas conduzi-la de forma mais flexível, abordando os tópicos pretendidos (ou outros não previstos) no decorrer da entrevista, seguindo mais o fluxo do pensamento do depoente. Esse formato corresponde ao que se costuma designar como ‘entrevista aberta’ ou ‘em profundidade’ (utiliza basicamente um roteiro) ou ‘semiestruturada’ (quando associa perguntas abertas e fechadas) conforme o grau de delimitação prévia estabelecido (FREIRE, 2010, p. 36).

Elaboramos, então, um roteiro prévio<sup>3</sup>, com algumas questões abertas que consideramos fundamentais acerca dos objetivos da pesquisa, semelhantes às questões desencadeadoras propostas por Szymanski. Entretanto, tal roteiro não foi linear, de forma que a ordem das questões pôde ser alterada conforme o direcionamento que os entrevistados deram às entrevistas, bem como determinadas questões puderam ser suprimidas, quando já haviam sido esclarecidas em outras respostas, ou incluídas, quando novos temas relevantes surgiram no decorrer da entrevista.

### *1.2.2 Sujeitos de pesquisa*

Os indivíduos entrevistados – sujeitos de pesquisa – foram selecionados dentre uma lista de indicações do pesquisador e de sua orientadora. Dentre os nomes constantes dessa lista, foram entrevistados cinco indivíduos – sendo que a

---

<sup>3</sup> Ver **Anexo B**.

primeira entrevista representou um estudo piloto, que foi aproveitado nesta pesquisa –, obedecendo aos critérios de relevância elaborados a partir dos objetivos da pesquisa.

Assim, para a escolha dos cinco sujeitos de pesquisa – dentre os nomes selecionados na lista –, foram definidos os seguintes critérios de seleção: (1) músicos que frequentaram cursos regulares com Koellreutter ou frequentaram aulas particulares por um período razoável – pelo menos um ano; (2) ex-alunos de Koellreutter que atualmente atuam como professores de música – especialmente os que possuem maior tempo de docência; (3) professores que atuam em Belo Horizonte.

As datas, horários e locais das entrevistas foram definidos pelos próprios entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo, uma vez que o registro audiovisual permite um maior detalhamento durante a análise, facilitando ao pesquisador não apenas a mera transcrição, mas também uma melhor observação das reações e estados psicológicos quando determinados temas são abordados.

Seguindo os três critérios especificados e atendendo a disponibilidade dos professores selecionados, foram definidos os seguintes sujeitos de pesquisa: Rubner de Abreu Júnior, Rosa Lúcia dos Mares Guia, João Gabriel Marques Fonseca, Rogério Vasconcelos Barbosa e Guilherme Paoliello.

As referências aos entrevistados estão grafadas ao longo da dissertação sempre da mesma forma, pelo primeiro nome do autor da citação em negrito e itálico, para facilitar a identificação: **Rubner**, **Rosa Lúcia**, **João Gabriel**, **Rogério** e **Guilherme**. Desta forma as citações referentes às entrevistas não serão confundidas com outras fontes pesquisadas – citadas de acordo com as formas estabelecidas no meio acadêmico.

**Rubner** iniciou seu contato com a música por volta dos onze ou doze anos de idade, explorando a discoteca de sua casa, no interior de Minas Gerais, que, segundo ele, contava com mais de dois mil discos, com obras de compositores importantes como Debussy, Ravel, Stravinsky, Schoenberg etc. Iniciou nesse período os estudos de violão, auxiliado por familiares. Cerca de dois anos depois – por volta de 1970 – mudou-se para Belo Horizonte, onde estudou violão com Nelson

Piló e, mais tarde, com José Lucena Vaz. Estudou no Palácio das Artes e em 1977 começou a estudar Harmonia, Contraponto e Composição com o professor Mário Ficarelli, na Fundação de Educação Artística<sup>4</sup>.

Com a ida de Koellreutter para a Fundação de Educação Artística, foi seu aluno em diversos cursos, especialmente Harmonia, Composição, Contraponto e Análise, aproximadamente de 1980 a 1988. Dentre os seus alunos em Belo Horizonte, foi o que conviveu por mais tempo com ele – praticamente por todo período de atuação de Koellreutter na cidade. Com a efetivação das atividades de Koellreutter naquela Fundação – a partir de 1981 –, foi convidado por ele para ser seu assistente – atividade que desempenhou durante todo tempo em que o mestre lecionou na instituição.

**Rubner.** Na verdade ele me preparou, durante um ano, um ano e pouco, e eu tive que, obrigatoriamente – isso foi uma condição que ele colocou –, que eu tive que assistir a todas as aulas dele – todas! Então, não era uma aula de Harmonia, não, se ele desse dez aulas de Harmonia, eu assistia todas as aulas de Harmonia. O que ele dava. Dava Contraponto e Harmonia, tinha cinco/seis grupos. E dessas matérias eu assistia todas as aulas. Então essa foi a condição. E ele então meio que me adotou. Por isso eu tive essa convivência tão estreita com ele, como assistente, efetivamente, e eu saía para almoçar e jantar com ele. Ou seja, os três dias que ele estava aqui [em Belo Horizonte] a convivência era absolutamente constante. Assistia a todas as aulas, almoçava e jantava com ele, com exceção dos momentos que ele tinha alguma reunião com alguém, tinha que almoçar, jantar a convite de alguém. Então isso gerou um contato muito próximo, muita troca, muita conversa ao longo desses oito anos.

Atua hoje como professor em seu estúdio particular e na Fundação de Educação Artística, ministrando disciplinas como Harmonia, Contraponto, Análise, História da Música, Apreciação Musical e Oficinas de Criação. Exerce outras atividades na Fundação de Educação Artística, como Coordenador Pedagógico<sup>5</sup> e

---

<sup>4</sup> Fundação de Educação Artística. “Criada, em maio de 1963, por um grupo de artistas e intelectuais mineiros, [a Fundação de Educação Artística] apresentou-se, desde sempre, como um centro de experimentação, renovação e difusão artística de base cultural ampla” (informação constante no site da instituição: <http://www.fundacaoeducacaoartistica.org.br/>).

<sup>5</sup> **Rubner:** “Mas eu trabalho também como Coordenador Pedagógico e, desde 1983, na época em que o Koellreutter vinha à Fundação, a gente introduziu um trabalho de musicalização para adultos que vem sendo desenvolvido nesses trinta anos. Trinta anos de desenvolvimento desse processo de musicalização de adultos, em função de uma necessidade que é uma realidade brasileira, que o

Diretor Artístico do grupo de música contemporânea Oficina Música Viva. Começou a lecionar nesta instituição por indicação de Mário Ficarelli e lá atua desde os anos 1980.

**Rosa Lúcia**<sup>6</sup> é graduada em Música pela Universidade Federal da Bahia – UFBA – e especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Iniciou seus estudos de piano no Conservatório Mineiro de Música – que mais tarde seria incorporado à UFMG e se tornaria a Escola de Música da UFMG – cursando todas as disciplinas do núcleo comum. Aos dezessete anos de idade foi convidada para acompanhar ao piano as aulas da professora Célia Flores Nava, que introduziu o método de Sá Pereira de iniciação musical em Belo Horizonte. Então decidiu que seria educadora musical para crianças. Cerca de dois anos depois foi convidada por um amigo, o maestro Carlos Alberto Fonseca, para participar de um evento durante um mês – em julho de 1957 – em Salvador, que eram os Seminários Internacionais de Música, organizados pelo Koellreutter. Sua participação nas aulas, oficinas e seminários agradou aos professores e, então, recebeu um convite de Koellreutter para estudar como bolsista na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Estudou com Koellreutter durante todo o curso, de 1958 até 1963, quando Koellreutter viajou para a Alemanha. Neste mesmo ano, após concluir o curso na UFBA, retornou a Belo Horizonte. Posteriormente voltou a ser aluna de Koellreutter no curso de Especialização em Educação Musical da UFMG, já nos anos 1980. Foi a primeira professora de Educação Musical da Fundação de Educação Artística. Em 1971, juntamente com a professora Maria Amélia Martins, fundou a Escolinha Villa-Lobos, que vinte anos depois – em 1991 –, após a ida de Maria Amélia para os Estados Unidos, passou por uma reformulação e se transformou no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, dirigido a partir de então em parceria com a professora Maria Betânia Parizzi Fonseca. Hoje é Diretora e Coordenadora Pedagógica no Núcleo, coordenando as atividades da escola e projetos em diversas cidades do Estado de Minas Gerais.

---

jovem começa a estudar muito tarde. Frequentemente começa a estudar música com 16, 17, 18 anos”.

<sup>6</sup> A professora Rosa Lúcia dos Mares Guia faleceu no dia 28 de abril de 2017.

**João Gabriel** é graduado, Mestre e Doutor em Medicina pela UFMG. Começou a estudar música aos cinco anos de idade com a professora Célia Nava, que, segundo ele, introduziu o método Dalcroze em Belo Horizonte, nos anos 1950. Sobre essa experiência ele afirma:

**João Gabriel:** Ela fazia uma adaptação do método que o Dalcroze criou. Mas ela teve esse mérito de criar a primeira escola de educação musical aqui. Então, isso eu acho uma coisa que é um privilégio muito grande, porque eu fui iniciado na música com a Educação Musical.

Iniciou os estudos de piano por volta dos seis anos de idade, com a professora Jupira Duffles Barreto. Posteriormente, estudou com os professores Hiram Amarante e Berenice Menegale. Outro professor que considera importante em sua formação musical – e também pessoal – foi o maestro Sérgio Magnani, com quem, segundo ele, estudou assuntos pouco usuais: “Assuntos, inclusive, que trabalho com meus alunos hoje, como a interface de música e outras formas de cultura, com outras linguagens, com a filosofia, com a história”. Conviveu com o Koellreutter por onze anos, por praticamente todo período de atuação dele em Belo Horizonte, como aluno e amigo particular. É professor da Faculdade de Medicina desde 1975 e da Escola de Música desde 1986, quando assumiu uma disciplina ministrada por Koellreutter nessa instituição. Hoje ministra as disciplinas História do Pensamento Musical e Neurofisiologia da Música na Escola de Música da UFMG.

**Rogério** é graduado em Composição pela Escola de Música da UFMG e Doutor em Música/Composição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Suas primeiras experiências musicais foram com a música popular, mas na medida em que foi estudando passou a se interessar pela música de concerto. Atuou como violonista. Iniciou os estudos em música em um conservatório, na cidade de Governador Valadares. Mais tarde transferiu-se para Belo Horizonte, onde estudou na Fundação de Educação Artística durante um ano, antes de ingressar na Escola de Música da UFMG. Foi aluno de Koellreutter durante cinco anos – desde 1983 até 1988 –, praticamente durante todo seu curso de graduação. Durante esse período foi professor na Fundação de Educação Artística. Hoje, além de se dedicar à

atividade de compositor, é professor na Escola de Música da UFMG, onde atua desde 1997, ministrando disciplinas ligadas à composição.

**Guilherme** é graduado em Composição pela Escola de Música da UFMG e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Suas primeiras experiências musicais foram com música popular, em grupos amadores. Iniciou os estudos em música entre os dezoito e dezenove anos de idade em um conservatório, na cidade de Governador Valadares. Mais tarde mudou-se para Belo Horizonte para estudar na Escola de Música da UFMG, onde foi aluno de Koellreutter por cerca de dois anos e meio, cursando disciplinas ligadas à composição. Paralelo ao curso de Composição na UFMG, estudou violão com o professor Teodomiro Goulart, na Fundação de Educação Artística. É professor no curso de Licenciatura do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP –, onde atua em disciplinas ligadas à composição, como Harmonia, Contraponto, Análise Musical e Práticas Pedagógicas. É também Diretor do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, que é a unidade acadêmica da UFOP que congrega os cursos de Música, Teatro e Filosofia.

### *1.2.3 Análise de dados*

Para o processo de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, utilizamos o procedimento conhecido como Análise de Conteúdo. Esse tipo de análise tem como objetivo explorar a estrutura e os elementos do conteúdo, com a finalidade de captar suas diferentes características e extrair sua “significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214). Este procedimento implica um “estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo” (ibid.).

O pesquisador agrupa as unidades de “significação aproximada” para obter um grupo inicial de “categorias rudimentares” as quais, ao longo do processo, serão refinadas em direção às “categorias finais”. Esse tipo de Análise de Conteúdo é

denominado “modelo aberto”, uma vez que as categorias “emergirão no curso da própria análise” (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Freire (2010, p. 41) divide este tipo de análise em três etapas, “sendo a primeira a de preparação ou pré-análise, a segunda a de descrição analítica das informações e a terceira a de interpretação”, destacando ainda que a pesquisa subjetivista “pende a buscar e interpretar o conteúdo latente, aquele que está nas entrelinhas, não necessariamente explícito”.

Em um primeiro momento foram feitas as transcrições das entrevistas gravadas. Procuramos, neste processo, não intervir ou fazer qualquer tipo de adaptação nas falas dos entrevistados. Dessa forma procuramos reproduzir nas citações a subjetividade e expressividade com que os temas foram abordados pelos entrevistados, mesmo que para isso fosse necessário manter as formas coloquiais que geralmente acompanham a linguagem verbal.

As informações resultantes da transcrição e categorização do conteúdo foram incorporadas ao texto, dialogando com a bibliografia selecionada, com excertos das entrevistas, bem como com as observações e reflexões do próprio pesquisador, resultando nos temas que foram abordados no decorrer do texto. Utilizamos para isso o procedimento que Bressler (apud FREIRE, 2010, p. 32) chama de “triangulação”. Freire (2010, p. 32) define “triangulação” como:

[...] uma técnica metodológica que visa a ampliar o leque de informações (dados), colocando informações provenientes de diferentes fontes em interação, na interpretação realizada pela pesquisa. Diferentes fontes de informação (sujeitos internos ou externos ao processo, documentos escritos etc.) propiciam diferentes ângulos de visão e, portanto, favorecem o aprofundamento e o enriquecimento das conclusões de pesquisa, o que torna a triangulação uma estratégia metodológica interessante para as abordagens qualitativas em especial (FREIRE, 2010, p. 32).

Por meio da Análise de Conteúdo buscou-se também identificar nas falas dos cinco professores entrevistados que pudessem caracterizar o Ensino Pré-Figurativo. Foram identificadas inicialmente as categorias rudimentares, que agrupadas por significação e refinadas, delinearam as seis categorias finais: (1) valorização do aluno; (2) postura questionadora e reflexiva; (3) integração e transcendência de

valores; (4) ênfase nas relações e em processos não lineares; (5) autonomia, originalidade e criatividade; (6) ênfase na experiência e em aspectos qualitativos.

Essas categorias foram apresentadas e desenvolvidas no Capítulo 5, quando tratamos especificamente dos fundamentos do Ensino Pré-Figurativo.

## CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA

Devido à escassez de literatura sobre a abordagem pedagógica de Koellreutter e de textos do próprio autor, a revisão de literatura se mostrou uma alternativa eficaz no sentido de mapear essas publicações, que foram de extrema relevância para a presente pesquisa.

Após um levantamento inicial, realizado através das referências bibliográficas dos livros e textos já conhecidos pelo pesquisador e seus orientadores, foi também realizada uma busca sistematizada em diversas bases de dados importantes, tais como: Portal de Periódicos – CAPES/MEC (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); SciELO (<http://www.scielo.br/>) e Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>).

As palavras-chave utilizadas nessas pesquisas foram: Koellreutter; Ensino Pré-Figurativo; pré-figurativo; jogos dialogais. As mesmas palavras-chave foram traduzidas para o inglês para as buscas nas bases de dados internacionais.

Os resultados da busca geraram dezessete publicações sobre Koellreutter, enfatizando que aqui priorizamos as publicações inteiramente dedicadas a este autor, e cinco publicações do próprio autor. Essas publicações foram agrupadas às publicações já mapeadas anteriormente pelo pesquisador e seus orientadores.

### 2.1 Publicações de Koellreutter

Dentre os textos de autoria do próprio Koellreutter, temos **Terminologia de uma nova estética da música** (1990), um breve glossário de termos relativos à estética e à música contemporâneas. Nesse livro, Koellreutter também procura atualizar alguns conceitos referentes à estética musical tradicional, abrindo esses conceitos a novas ideias e reflexões.

Temos também **Contraponto Modal do Século XVI (Palestrina)** (1996), organizado pelos seus ex-alunos, Antonio Carlos Cunha e Cláudia Riccitelli, a partir de anotações feitas durante suas aulas, e que consiste em um manual conciso onde

o professor expõe as principais normas e fundamentos do contraponto modal características do século XVI, sendo a maioria dos exemplos trechos de obras do compositor italiano.

Outra publicação nessa mesma linha é o livreto **Introdução à estética e à composição musical contemporânea** (1987), organizado por suas ex-alunas Bernardete Zagonel e Salete M. La Chiamulera, em que o autor apresenta algumas noções sobre a estética e a composição contemporâneas, além de alguns modelos de improvisação, recolhidos de anotações realizadas pelos alunos de uma oficina de música realizada em Curitiba, em 1983, e revisados pelo próprio Koellreutter.

Ainda seguindo essa linha, temos **Harmonia funcional: introdução à teoria das funções harmônicas** (1986), em que traz os elementos básicos da harmonia funcional, para ser usado como suporte em cursos sobre o assunto, com análises harmônicas de obras importantes do repertório tonal.

Por fim, temos **Estética: À procura de um mundo sem “vis-à-vis”** (1983), que, na realidade, é a transcrição das correspondências trocadas entre Koellreutter e o professor e filósofo japonês Satoshi Tanaka, entre os anos de 1974 e 1976, que traçam um paralelo entre as culturas orientais e ocidentais. Publicado inicialmente em uma edição bilíngue – alemão/japonês – foi traduzido para o português pela professora Salomea Gandelman, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, com o auxílio do próprio Koellreutter.

Além de artigos publicados em periódicos e revistas, ainda existem textos não publicados de Koellreutter, muitos deles disponíveis no acervo da Fundação Koellreutter, na Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.

Aqui merecem menção os **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, organizados pelo professor Carlos Kater e publicados pela Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG em 1997 – em especial o caderno número 6, contendo diversos textos de autoria de Koellreutter comentados por especialistas – onde podemos encontrar informações valiosas a respeito do pensamento do professor sobre questões relacionadas, principalmente, à estética e à pedagogia musical. Esse caderno, especificamente, apresenta o texto **O espírito criador e o Ensino Pré-Figurativo**, de autoria de Koellreutter, acompanhado de um comentário

feito pelo professor João Gabriel Marques Fonseca, um dos ex-alunos entrevistados nesta pesquisa.

## 2.2 Publicações sobre Koellreutter

Dentre a pequena bibliografia encontrada que traz Koellreutter como tema, podemos destacar o livro **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical** (2001), da professora Teca Alencar de Brito (Maria Teresa Alencar de Brito) – que foi aluna e amiga de Koellreutter por anos –, onde ela descreve o desenvolvimento de um projeto de sua autoria, que contou com a parceria do professor.

O projeto consistia na realização de uma peça de caráter musical e lúdico que envolvesse a participação do público, para ser apresentada no Museu de Arte Moderna, em São Paulo. Com isso, a autora pretendeu aproximar o leitor – principalmente o educador musical – dos conceitos e princípios desenvolvidos por Koellreutter, através de anotações feitas durante cursos, palestras ou mesmo em conversas informais com o professor, com quem conviveu por mais de vinte anos. Trata-se de um dentre os poucos livros dedicados especialmente à atuação dele, principalmente no que diz respeito à educação musical – daí a importância da obra.

O livro está dividido em quatro capítulos. O primeiro consiste em um agrupamento de citações, principalmente de Koellreutter, que aproximam o leitor do pensamento do professor. No segundo capítulo a autora descreve a rotina de ensaios para a peça, sempre destacando o papel de Koellreutter no trabalho. No terceiro capítulo são reunidos diversos modelos de improvisação desenvolvidos por ele. A autora encerra o livro, no quarto capítulo, com exemplos de exercícios de comunicação, também elaborados pelo professor.

O livro **Koellreutter educador** é de extrema relevância para quem quer compreender as concepções pedagógicas do professor, mais especialmente para aqueles que querem modelos práticos de suas propostas, os quais foram reproduzidos detalhadamente.

Outro livro de autoria da Brito é **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**<sup>7</sup> (2015), onde a autora procura apresentar não apenas as concepções estéticas e pedagógicas, mas as ideias do músico e professor de forma mais abrangente, levantando questões de cunho filosófico a respeito da função da arte e da música na formação do ser humano e o próprio papel do músico na sociedade. Para isso, a autora faz uma breve incursão sobre os fatos históricos que julga relevantes para a formação estética e filosófica de Koellreutter para, a partir daí, apresentar os conceitos que formam o pensamento do músico/professor. Apresenta algumas de suas principais composições e ainda escreve um breve capítulo sobre o Koellreutter educador.

Um livro de grande interesse para esta pesquisa é **Processos Criativos em Educação Musical** (2015), organizado pelas professoras Betânia Parizzi – orientadora desta pesquisa – e Patrícia Furst Santiago. O livro reúne textos de professores convidados, todos ex-alunos de Koellreutter, que participaram do “Seminário de Educação Musical: Processos Criativos em Educação Musical”, ocorrido em junho de 2015, na Escola de Música da UFMG, em tributo aos 100 anos de nascimento de Koellreutter.

Outro livro que merece destaque é **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**<sup>8</sup> (2001), do professor Carlos Kater, onde o autor reconstitui a história e a produção de Koellreutter e do Movimento Música Viva, sendo uma obra fundamental para o estudo da vida e do pensamento do músico germano-brasileiro e da história da música no Brasil no século XX. O livro traz ainda um anexo com a transcrição de diversos documentos relativos ao período de atuação do grupo.

---

<sup>7</sup> O livro é uma adaptação da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada **Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de Hans-Joachim Koellreutter**, sob a orientação do professor Silvio Ferraz Mello Filho, para o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2003. Convém destacar que a Tese de Doutorado da autora, intitulada **Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação**, sob a mesma orientação e para o mesmo Programa de Pós-Graduação, em 2007, também aborda aspectos do pensamento pedagógico de Koellreutter.

<sup>8</sup> O livro é uma versão modificada da Tese apresentada pelo autor como requisito parcial no Concurso Público para Professor Titular da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1991.

Carlos Kater publicou também, em 1997, o **Catálogo de obras de H. J. Koellreutter**, incluindo comentários a respeito de algumas dessas obras.

Dentre a produção acadêmica podemos citar as dissertações: (1) **Koellreutter e a crítica de Andrade Muricy (1939-1951)** (1997), de Adriana Miani de Faria, sob a orientação da professora Salomea Gandelman, para o Programa de Mestrado em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; (2) **Coro infantil: educação musical e ecologia social sob a perspectiva de Koellreutter e Guattari** (2003), de Gina Denise Barreto Soares, sob a orientação do professor José Nunes Fernandes, para o Programa de Mestrado em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; (3) **Um estudo da técnica de doze sons em obras selecionadas: Hans Joachim Koellreutter e César Guerra-Peixe** (2005), de Adriano Braz Gado, sob a orientação da professora Maria Lúcia Senna Machado Pascoal, para o Programa de Mestrado em Música da Universidade Estadual de Campinas; (4) **Incomunicação ou cosmopolitismo? H. J. Koellreutter e os debates da comunicação artística** (2009), de Leandro Cândido de Souza, sob a orientação do professor Celso Frederico, para o Programa de Mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo; (5) **Os exercícios de criação de H. J. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular** (2015), de Marcos Paulo Miranda Leão dos Santos, sob a orientação de Gerardo Viana Júnior, para o Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Além das obras citadas, ainda podemos encontrar referências ao trabalho de Koellreutter esparsas em artigos de jornais, revistas, periódicos, congressos e em entrevistas para diversos veículos de comunicação do país.

## CAPÍTULO 3 – DE FREIBURG A BELO HORIZONTE

### 3.1 A juventude na Alemanha

Koellreutter nasceu em Freiburg, na Alemanha, em 2 de setembro de 1915. Órfão de mãe aos dois anos de idade, ainda jovem enfrentou “sérios problemas de convivência e relacionamento com sua madrasta” (KATER, 2001, p. 177). Seu pai, médico oficial da Alemanha, era monarquista e nacionalista (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Começou a estudar música ainda novo:

Eu era um menino muito levado. E já desde criança tive uma veia socialista. Na escola, não entendia por que podia comprar chocolate e os colegas não. Aí fui roubar dinheiro para dar chocolate aos que não tinham. Adulterei notas. Me comportei desse modo. A escola se queixou, e então meus pais me prenderam. Morávamos em Karlsruhe. Eu não podia mais brincar na rua, devia só fazer exercícios em casa, ninguém podia me visitar. Procurei nos armários de casa coisas que me interessassem. Achei uma antiga flauta do século 19, do Exército austríaco, e, como não tinha nada que fazer na minha prisão, comecei a estudar e a gostar de música (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Sua família era conservadora e simpatizava com o nazismo, tendo, inclusive, um tio que era “amigo pessoal de Adolf Hitler” (BRITO, 2015a, p. 21). Confinado em casa, o relacionamento com seus familiares entrou em crise, especialmente por divergências pessoais e políticas. Além do crescente interesse pela música, Koellreutter, que desde jovem já se alinhava às ideias socialistas, divergia ideologicamente e culturalmente do regime nazista. Essas divergências culminaram no rompimento definitivo das relações com sua família (BRITO, 2015a, p. 21; KATER, 2001, p. 177-178; TOURINHO; 1999, p. 211).

Resolvi, contra a vontade de meus pais, estudar música. Naturalmente, meu pai queria que eu fosse médico e minha madrasta (filha de famoso retratista suíço) que fosse um acadêmico. Mas eu fugi. Peguei um trem e fui a Berlim, entrando em conflito com minha família. Foi o princípio de minha oposição a toda essa

sociedade. Naturalmente eu era a ovelha negra da família (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Em 1934, fugiu de casa e mudou-se para Berlim, para estudar música. Na Academia de Música de Berlim (*Staatliche Akademische Hochschule für Musik*), foi aluno de nomes significativos para o cenário musical europeu da época, como Kurt Thomas (1904-1973) – composição e regência coral –, Gustav Scheck (1901-1984) – flauta –, Carl Adolf Martienssen (1881-1955) – piano –, Georg Schünemann (1884-1945) e Max Seiffert (1868-1948) – musicologia (BRITO, 2015a, p. 22; KATER, 2001, p. 41).

Frequentou também um curso de extensão sobre composição moderna, ministrado por Paul Hindemith (1895-1963), na *Volkhochschule*, também em Berlim (KATER, 2001, p. 41; TOURINHO, 1999, p. 218). Apesar de seu contato com o compositor ser sempre citado, Koellreutter relativiza a influência de Hindemith em seu trabalho:

Fiz um curso de férias com ele, esse foi meu contato. Talvez isso se deva esclarecer. Assisti a seu primeiro curso na Universidade de Berlim. Chamei de 'harmonia acústica' suas conferências sobre composição moderna. Ele era mal visto pelo governo também. Não me tornei de fato discípulo de Hindemith. Aliás, quem conhece minha obra percebe logo que estou mais na direção austríaca, da escola vienense de Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Junto com outros jovens músicos fundou, em 1935, o Círculo de Trabalho para a Nova Música (*Arbeitskreis für Neue Musik*), que tinha como um dos principais objetivos “uma reação contra a política cultural nazista” (KATER, 2001, p. 41; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999). Seu engajamento político culminou na sua expulsão da Academia de Música de Berlim, no ano seguinte (BRITO, 2015a, p. 22; KATER, 2001, p. 42). O próprio Koellreutter revelou, em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, como se deu essa expulsão:

Eu era realmente militante, lutava na rua e apresentava obras de vanguarda, o que irritou a Câmara de Música do Reich ('Reichsmusikkammer'). Isso não durou muito tempo. Exigiam na Academia que eu entrasse para o Partido Nazista. Eu recusei e me expulsaram. Recorri a um homem que desempenhou um papel

imenso na minha formação, o regente Hermann Scherchen. Afinado à nova música, era um esquerdista alemão que vivia em Neuchatel e me convidou para morar com ele, porque percebeu que eu tinha mais ou menos a mesma tendência e o mesmo destino (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Mudou-se, então, para a Suíça e concluiu seus estudos no Conservatório de Música de Genebra (*Conservatoire de Musique*), onde participou da fundação do Círculo de Música Contemporânea (*Cercle de Musique Contemporaine*). Nesta cidade também estudou com músicos importantes, tendo inclusive frequentado cursos extracurriculares com Hermann Scherchen (1891-1966), personalidade que teve uma influência fundamental na formação pessoal e musical de Koellreutter<sup>9</sup> (BRITO, 2015a, p. 22; KATER, 2001, p. 178). Sobre a importância de Scherchen em seu pensamento, Koellreutter destaca:

Martienssen foi muito importante, mas Scherchen é sem dúvida o homem que mais me influenciou, também como caráter, forma de trabalhar, intensificar as coisas. Ele abriu realmente tudo, ensinou a evitar preconceitos, abrir a todas tendências. Foi talvez o mais importante que aprendi com ele. E também trato disso até hoje como princípio principal (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

**Rubner** também identifica como é profunda a influência de Scherchen sobre o pensamento e personalidade de Koellreutter:

**Rubner:** [...] curiosamente eu comprei um CD recente do Hermann Scherchen onde ele ensaia uma orquestra, a Quinta Sinfonia de Beethoven, com uma orquestra italiana. De um lado, uma faixa do CD é um ensaio enorme, um grande ensaio, e a outra é a execução da Quinta. E eu fiquei surpreso como a voz do Scherchen parece com a do Koellreutter: a entonação, a forma de falar. Então eu fiquei surpreendidíssimo [...] É uma gravação, é uma coisa interessantíssima para a gente ver o quanto esse homem influenciou o Koellreutter. Até a forma de falar, entonar, do Scherchen era parecida com a do Koellreutter. O timbre da voz, ou seja, o Scherchen foi o pai musical do Koellreutter, com certeza.

---

<sup>9</sup> Foi Hermann Scherchen quem criou originalmente um movimento denominado “Música Viva”, que publicou um periódico musical de mesmo nome em Bruxelas, entre 1933 e 1936 (KATER, 2001, p. 45). Esse movimento serviu de inspiração para Koellreutter fundar o grupo Música Viva no Brasil (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Em 1936, Koellreutter já começava a se destacar como flautista e iniciava sua carreira de regente, realizando uma série de concertos pela Europa tendo, inclusive, acompanhando o compositor e pianista francês Darius Milhaud (1892-1974) em sua turnê<sup>10</sup> (KATER, 2001, p. 178-179; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Perseguido por sua atuação política e noivo de uma judia, chegou a ser denunciado por familiares à *Gestapo* – a polícia secreta nazista. Questionado sobre os motivos que levaram sua família a denunciá-lo, Koellreutter revelou:

Porque eram de tendência monarquista e portanto simpatizantes dos nazistas. Não queriam que me casasse com uma judia. Era o que se chamava ‘crime racial’. Meu tio, irmão de meu pai, era amigo pessoal de Hitler e manejou isso. Eu e Scherchen éramos visados, e o perigo era os alemães invadirem a Suíça. Artistas foram para lá, mas não podiam ficar. O filho desse tio organizava estudantes nazistas na Suíça e soube que minha noiva era judia. Disse não ter nada comigo, ‘um pró-semita, comunista’, mas armou uma surra na moça numa ponte de Genebra (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Com a iminência da guerra, Koellreutter foi convocado pelo governo alemão, tendo recusado a se alistar:

Cassaram meu passaporte. Tive que emigrar. A guerra estava no ar e me convocaram. Eu escrevi uma carta muito malcriada ao governo, dizendo que comigo não podiam mais contar, muito menos para lutar pelo nazismo (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Com seu passaporte cassado e a expansão do nazismo na Europa, acabou se refugiando no Brasil:

Os cursos de Scherchen não eram só em Neuchatel, onde morava, mas também em Genebra e Budapeste. Uma vez na Hungria, estive com o embaixador do Brasil e sua mulher, muito ligada à música. Com a guerra no ar e sabendo de minha militância antifascista, eles estavam dispostos a me ajudar na viagem ao Brasil (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

---

<sup>10</sup> Sobre este fato, Kater (2001, p. 179) cita apenas um concerto, em 1937. Já Koellreutter (apud ADRIANO e VOROBOW, 1999), afirma: “Viajei por todo o mundo como concertista de flauta, sou originalmente flautista. Fiz a turnê com Milhaud na Europa. Era um grande compositor e pianista”.

Em novembro de 1937, Koellreutter embarcou no navio *Augustus*, rumo ao Brasil (KATER, 2001, p. 179).

### 3.2 Os primeiros anos no Brasil

Koellreutter desembarcou no Rio de Janeiro em 16 de novembro de 1937, trazendo com ele todas essas referências do que havia de mais moderno na música europeia da época. Logo após sua chegada, começou a frequentar uma conhecida loja de música do Rio, chamada Pinguim, que era um “ponto de encontro de músicos, críticos, musicólogos e intelectuais da época” (BRITO, 2015a, p. 33).

Já em 1938, realizou seus primeiros concertos pelo país<sup>11</sup>, incluindo uma turnê pela região Norte, em companhia do pianista Egydio de Castro e Silva (KATER, 2001, p. 179). Ainda nesse ano começou a lecionar flauta transversal e matérias teóricas (harmonia, contraponto, composição, teoria geral) no Conservatório Brasileiro de Música, além da intensificação das aulas particulares, que já ministrava desde sua chegada (BRITO, 2015a, p. 27; KATER, 2001, p. 180).

Porém, seus primeiros anos no Brasil não foram fáceis. A música não lhe dava sustento e enfrentava dificuldades financeiras. Começou a trabalhar na gravação de música em chapas de chumbo, em uma editora do Rio de Janeiro. O trabalho junto ao forno para a mistura do chumbo, sob o forte calor do Rio de Janeiro, causou-lhe graves problemas de saúde (KATER, 2001, p. 181; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Em 1940, Koellreutter teve que contar com o auxílio de um amigo alemão chamado Theodor Heuberger (1898-1987) – promotor cultural, fundador e presidente da Pró-Arte – para se restabelecer. Esse amigo lhe concedeu os recursos para que pudesse se recuperar em Itatiaia (KATER, 2001, p. 179-181; KOELLREUTTER apud

---

<sup>11</sup> Seu primeiro concerto foi um recital de flauta, no Conservatório Mineiro de Música – que mais tarde se tornou a Escola de Música da UFMG –, tendo também ministrado um curso de “Interpretação Musical” nessa oportunidade (KATER, 2001, p. 179).

ADRIANO e VOROBOW, 1999). Foi nesse período que Koellreutter compôs o que considera ser sua “primeira peça maior” – uma vez que já tinha composto peças menores antes. A obra era uma composição dodecafônica<sup>12</sup> chamada *Música 1941* (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Com a saúde restabelecida, instalou-se em São Paulo, trabalhando em uma galeria de arte que Heuberger mantinha em uma loja de sua propriedade, naquela cidade. Começou também a lecionar contraponto e composição no Instituto Musical de São Paulo. Durante esse período, mantinha viagens constantes entre o Rio de Janeiro e São Paulo (BRITO, 2015a, p. 27; KATER, 2001, p. 182).

A convite do musicólogo alemão – radicado no Uruguai – Francisco Curt Lange (1903-1997), Koellreutter tornou-se Chefe de Publicações Musicais do Instituto Interamericano de Musicologia, em 1942 (KATER, 2001, p. 182). Porém, novamente as questões políticas foram obstáculo em sua vida. Koellreutter chegou a ser preso em São Paulo, identificado como suspeito de espionagem:

Fui preso como suspeito de espionagem. O Brasil havia entrado na Segunda Guerra. Eu, alemão, recebia de outro alemão – Curt Lange, de quem eu era representante no Brasil – jornais, informações e dinheiro para edições. A polícia me prendeu na Casa e Jardim – onde trabalhava com outro alemão –, na rua Marconi, e me levou para a Estação da Luz, com nazistas e japoneses, que me boicotaram, pois sabiam que eu era antifascista. Para eles eu era simplesmente um ‘judeu e comunista’. Como alemão, foi difícil comprovar que não era simpatizante do nazismo. Fiquei três meses preso em regime de ‘internação política’ na Emigração (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Durante o período em que esteve preso no Departamento de Emigração da Polícia de São Paulo, Theodor Heuberger também foi preso, acusado de ligações com o nazismo. Após deixar a prisão, Koellreutter teve que contar com o auxílio de um judeu que conheceu na prisão, que o convidou para trabalhar como vendedor de guarda-chuvas e papel carbono. Pouco tempo depois, com a soltura de Heuberger, Koellreutter voltou a trabalhar na loja do amigo, exercendo funções

---

<sup>12</sup> Havia composto sua primeira peça dodecafônica, chamada *Invenção*, no ano anterior – 1940 –, estimulado pelo interesse de seu jovem aluno de composição Cláudio Santoro na técnica serialista (KATER, 2001, p. 107).

diversas – desde limpador de janelas até vendedor (BRITO, 2015a, p. 27; KATER, 2001, p. 183).

Paralelo ao trabalho na loja, Koellreutter continuou atuando como professor de música e vinha, já desde 1938, delineando o que foi o movimento Música Viva (KATER, 2001, p. 179), cuja trajetória durou mais de uma década – sendo esta dissociável da trajetória do próprio Koellreutter.

### 3.3 O Movimento Música Viva

Sobre a ideia de fundação do movimento Música Viva, Koellreutter revelou:

O nome vem da revista que Scherchen editava na Suíça, e a forma inspirava-se na Sociedade para Apresentações Musicais Privadas (*'Verein für Musikalische Privat-Aufführungen'*), que Schoenberg, Berg e Webern regeram de 1917 a 1921 (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

As atividades do grupo começaram, de fato, em meados de 1939, estruturadas sobre três pontos fundamentais: formação, criação e divulgação musicais (BRITO, 2015a, p. 33; KATER, 2001, p. 49-50). O primeiro boletim do grupo foi publicado em maio de 1940. Nessa época as atividades compreendiam a publicação de periódicos, edição de partituras, realização de audições, recitais, concertos, cursos, palestras, programas de rádio etc. No início, os trabalhos desenvolvidos pelo Música Viva eram mais heterogêneos e abrangiam diversas correntes estéticas e ideológicas, refletindo as diferentes referências estéticas e culturais de seus membros fundadores (BRITO, 2015a, p. 33; KATER, 2001, p. 50-52, 139).

Esse caráter aglutinador do movimento nesse primeiro momento pode ser observado pelo convite feito a Heitor Villa-Lobos – figura central do nacionalismo musical – para tornar-se presidente honorário do Música Viva. Por outro lado, nesse mesmo período, é criada uma seção brasileira da Sociedade Internacional de Música Contemporânea dentro do movimento (KATER, 2001, p. 51).

Apesar disso, a inclinação de Koellreutter – líder e membro mais atuante do grupo – à música contemporânea, teve como consequência o afastamento progressivo dos membros mais conservadores ou ortodoxos. Por outro lado, o grupo passou a contar cada vez mais com a adesão de jovens compositores, a maioria alunos de Koellreutter, como Cláudio Santoro (1919-1989) e César Guerra Peixe (1914-1993), dentro outros (KATER, 2001, p. 55-56).

Koellreutter começou também a articular um núcleo do grupo na cidade de São Paulo, formado especialmente por alunos seus. Porém, não surgiu em São Paulo um grupo forte de compositores como no núcleo carioca (KATER, 2001, p. 73-74).

Entretanto, os problemas de saúde que acometeram Koellreutter e os incidentes que o levaram à reclusão, aliados às dificuldades financeiras que enfrentava à época, fizeram com que as atividades do Música Viva se tornassem inconstantes durante os anos seguintes (KATER, 2001, p. 52). Apesar disso, em maio de 1944 o grupo lançou seu primeiro manifesto, que ficou conhecido como *Manifesto 44*. Esse manifesto já apontava de forma contundente para o foco do movimento na música contemporânea, transparecendo sua posição de enfrentamento ao conservadorismo, que já começava a se manifestar de forma contrária à produção do grupo. Podemos notar essa postura no trecho destacado a seguir, retirado da transcrição feita por Neves (1981, p. 94)<sup>13</sup>:

O *Grupo Música Viva* surge como uma porta que se abre à produção musical contemporânea, participando ativamente da evolução do espírito. [...] A revolução espiritual, que o mundo atualmente atravessa, não deixará de influenciar a produção contemporânea. Essa transformação radical que se faz notar também nos meios sonoros, é a causa da incompreensão momentânea frente à música nova. Ideias, porém, são mais fortes do que preconceitos! Assim, o *Grupo Música Viva* lutará pelas ideias de um mundo novo, crendo na força criadora do espírito humano e na arte do futuro.

Apesar de sempre manter em suas produções o repertório dos grandes compositores de todos os tempos – do Barroco ao período Romântico –, o crescimento da influência de Koellreutter entre seus membros e o peso cada vez

---

<sup>13</sup> A transcrição de Neves também foi citada, integralmente, por Kater (2001, p. 54).

maior dado à música contemporânea, representada principalmente pelo atonalismo e pelo serialismo/dodecafonismo, e a defesa de uma educação que valorizasse os métodos de composição modernos, fizeram com que seus membros mais ortodoxos, ligados às correntes estéticas e composicionais mais tradicionais e ao nacionalismo, abandonassem definitivamente o grupo, assumindo, a partir de então, uma postura de enfrentamento ao Música Viva (KATER, 2001, p. 55-56).

Do ponto de vista ideológico, evidencia-se aqui a substituição do conceito corrente de 'Talento Individual' (de categoria mítica e romântica, até então vigente de maneira predominante) pelo valor original e contemporâneo: 'Capacidade Coletiva de uma geração' (KATER, 2015, p. 21-22).

Essa postura mais ativa e incisiva do Música Viva no campo estético e ideológico culminou na elaboração e publicação de um segundo manifesto, em 1946, denominado *Declaração de Princípios*<sup>14</sup>. O longo documento reafirma e expande as concepções já apresentadas no primeiro manifesto. É interessante perceber já expressos nesse manifesto algumas ideias – como o “princípio da utilidade”, “arte-ação” e “função socializadora” – que foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento estético de Koellreutter, bem como para sua proposta pedagógica, como veremos neste trabalho.

Porém, logo começaram a surgir as primeiras divergências entre os membros mais ativos do grupo, especialmente entre Koellreutter e Santoro (BRITO, 2015a, p. 36). Segundo Kater (2001, p. 79):

A exemplo de alguns dos mais significativos artistas e intelectuais brasileiros, os integrantes do grupo Música Viva engajaram-se politicamente, seja militando no Partido Comunista, aderindo às ideias da esquerda socialista ou simplesmente fazendo frente às vertentes do movimento nazifascista.

Nesse período, tanto Koellreutter quanto Santoro – além de outros integrantes do grupo – compuseram obras sobre temas socialistas. Porém, no campo estético o engajamento político se refletiu de forma diversa entre os membros do Música Viva (KATER, 2001, p. 79). Santoro, fundamentado no realismo socialista, passou a

---

<sup>14</sup> Para a transcrição completa do documento, consultar Kater (2001, p. 63-66).

defender uma corrente ideológica e estética que chamou de “nacionalismo progressista”<sup>15</sup>, propondo uma reaproximação com a cultura popular, no que foi seguido por quase todos os membros do grupo (BRITO, 2015a, p. 36; KATER, 2001, p. 85, 94-96, 98).

Apesar da afinidade política, a concepção universalista de Koellreutter implicava uma compreensão diversa sobre a linha de trabalho assumida pelo grupo de compositores, especialmente no que tange às questões sociais e estéticas:

Para o líder do movimento, a linha de trabalho desenvolvida pelo Música Viva possuía já compatibilidades intrínsecas com as diretrizes recém-formuladas<sup>16</sup>, porém, mais enquanto ‘música de grande qualidade artística e forte originalidade’, menos como ‘unida com um perfeito espírito popular’ (KATER, 2001, p. 89).

O isolamento de Koellreutter dentro do movimento, aliado a uma falta de coesão entre os demais membros que garantisse unidade ao grupo – à revelia da liderança de seu criador –, acabou por enfraquecer o Música Viva, que caminhou, então, para sua dissolução:

O compromisso de substituir agora a estética do ‘novo’ pela estética do ‘povo’ leva à ruptura interna do Grupo de Compositores Música Viva. Não há mais possibilidade de conciliação entre estados circunstancialmente tão distintos, cravados pelo mesmo anseio intenso e sincero de tomar a música, a sociedade e a vida pela raiz (KATER, 2001, p. 100).

As divergências internas já fragmentavam e desarticulavam as atividades do Música Viva e seus principais compositores – Cláudio Santoro, Guerra Peixe, Eunice Katunda e Edino Krieger – a essa altura já abandonavam o serialismo dodecafônico (BRITO, 2015a, p. 36; KATER, 2001, p. 125-127), quando Camargo Guarnieri (1907-

---

<sup>15</sup> Em oposição ao nacionalismo tradicional, que Santoro identificou com a classe dominante e com uma mentalidade burguesa (KATER, 2001, p. 95).

<sup>16</sup> A referência aqui é à *Resolução do Música Viva*, que a tornou “Seção Brasileira da Federação Internacional de Compositores e Musicólogos Progressistas” (KATER, 2001, p. 89).

1993) publicou sua *Carta aberta aos músicos e críticos do Brasil*<sup>17</sup>, em 7 de novembro de 1950, onde fez um duro ataque ao dodecafonismo e à “escola atonal”.

Esse período ficou marcado pela cisão ideológica, estética e política de músicos e críticos no país que, ou aderiram de forma contundente às causas renovadoras defendidas pelo Música Viva, ou as combateram com a mesma energia, aderindo ao nacionalismo – então representado pela figura de Garnieri<sup>18</sup>.

Para além do imbróglio que a *Carta Aberta* de Guarnieri criou entre músicos e críticos, o fato é que nenhuma produção artística ou acontecimento histórico relevante surgiu em relação ao Música Viva nos anos seguintes, sendo que as últimas referências ao movimento datam de 1951 e 1952 (KATER, 2001, p. 76).

### 3.4 Os cursos livres de música

A formação musical, principalmente do compositor, sempre ocupou um lugar de destaque na vida de Koellreutter, que desde a sua chegada ao Brasil atuou como professor, seja em aulas particulares, seja em instituições formais de ensino – como o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e o Instituto Musical de São Paulo – ou mesmo no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Música Viva (BRITO, 2015a, p. 27-28; KATER, 2001, p. 180, 182).

A partir da década de 1950, com o Música Viva já em processo de dissolução, Koellreutter passou a se dedicar com cada vez mais ênfase às questões que envolvem a educação musical. Nesse sentido, passou a empreender projetos na forma de cursos livres de música – também chamados de “cursos de férias”, por sua característica sazonal.

Três cursos merecerem menção especial: os Cursos Internacionais de Férias, em Teresópolis, a Escola Livre de Música, em São Paulo e Piracicaba, e os

---

<sup>17</sup> Para a transcrição completa do documento, bem como da *Carta Aberta* que Koellreutter publicou em resposta, consultar Kater (2001, p. 119-124, 128-130).

<sup>18</sup> Não cabe a este trabalho discutir essas questões. Mas uma esclarecedora análise sobre os fatos históricos e seus principais personagens foi feita por Kater (2001, p. 103-133).

Seminários Internacionais de Música, em Salvador (BRITO, 2015a, p. 28; KATER, 2001, p. 171-172).

O primeiro empreendimento nesse sentido foi o I Curso Internacional de Férias Pró-Arte, realizado entre janeiro e fevereiro de 1950, em Teresópolis, com o apoio de seu antigo amigo Theodor Heuberger (KATER, 2001, p.191). Em seu discurso inaugural, Koellreutter revela que a ideia desse formato de curso já vinha de alguns anos e que sua inspiração partiu de experiências semelhantes em outros locais:

A ideia de um curso de férias com finalidade de compensar o ensino acadêmico que reduz a arte a um processo, não é nova. Já em 1945, tentei organizar um curso de verão numa fazenda perto de São Paulo. Circunstâncias, porém, que escapam à minha esfera de influência, impediram a realização da iniciativa.

Lecionando nos cursos de férias em Veneza, Milão e em Frankfurt, no ano passado, assumi um compromisso comigo mesmo: o de tomar semelhante iniciativa no Brasil, ato que me parecia decisivo para a educação da mocidade de nosso país (KOELLREUTTER, 1997a, p. 26).

De fato, como previu Koellreutter em seu discurso inaugural, os Cursos Internacionais de Férias Pró-Arte passaram a ocorrer anualmente por décadas – até 1960 sob a orientação de Koellreutter, seguido pelo pianista Heitor Alimonda.

O sucesso do I Curso Internacional de Férias levou à criação da Escola Livre de Música, primeiro em São Paulo – em 1952 – e em seguida em Piracicaba – em 1953. Também vinculado à Pró-Arte, esse projeto ficou sob direção de Koellreutter até o ano de 1958 (KATER, 2001, p. 194). Sobre a Escola Livre de Música, Kater afirma:

Importante ressaltar que entre as metas visadas pela escola figurava a preparação de artistas e profissionais ao lado também da formação *'de um público dotado de conhecimentos que o capacite a apreciar e a julgar as obras musicais assim como outras manifestações artísticas'* (KATER, 2001, p. 194).

Já em meados 1954, a convite do então Reitor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Dr. Edgar Santos (1894-1962), Koellreutter levou seu projeto para

Salvador, onde realizou os Seminários Internacionais de Música. Em entrevista ao jornal *Folha de São Paulo*, Koellreutter destacou:

As escolas, de que era diretor, logo ganharam fama. O reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgar Santos (mais tarde, Ministro da Educação), me chamou para lá. Em 54, fundei e passei a dirigir os seminários internacionais de música (Seminários Livres de Música, em Salvador, origem da Escola de Música da universidade). Fiz todo o setor de música, de acordo com meus planos. Criei setores de comunicação e percepção auditiva, de jazz e música popular (59) e de música experimental (60). Por atuação e métodos revolucionários, foi talvez realmente a escola de música mais importante no Brasil (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Como atesta o próprio Koellreutter em seu comentário, certamente esse foi o projeto de maior envergadura coordenado por ele nesses moldes.

**Rosa Lúcia**, uma de nossas entrevistadas, foi aluna nos Seminários de Salvador. Seu relato dá uma ideia da dimensão e do caráter do projeto:

**Rosa Lúcia:** Era uma coisa impressionante, porque o Reitor da Universidade da Bahia na época, o Dr. Edgar Santos, era um homem muito avançado para o seu tempo e ele tinha plena consciência do valor das artes na educação e na função de uma universidade. Então ele criou, com o Professor Koellreutter, a Escola de Música, criou a Escola de Teatro e criou a Escola de Dança. E isso em um quarteirão que tinha perto da Reitoria. Tinham essas três escolas, que funcionavam gratuitamente para as pessoas e os concertos todos da orquestra eram gratuitos, abertos ao público, e eles ofereciam bolsas de estudo para as pessoas que iam fazer esses cursos de férias e que se destacavam de alguma maneira.

Em seu longo discurso inaugural, Koellreutter defendeu valores semelhantes aos que já havia proferido no primeiro curso em Teresópolis, como a crítica ao “academicismo” e o compromisso com a “educação artística” e interdisciplinar do músico:

Os Seminários Internacionais de Música–Bahia e todo o nosso movimento visam uma renovação do ensino musical em nosso país, num sentido moderno e atual. Visam igualá-lo ao ensino dos grandes centros culturais da Europa e dos Estados Unidos, integrando-o no conjunto do sistema educacional, assim como nos ensinaram a cultura helênica e o ‘Quadrivium’ medieval, que aliava à arte musical as ciências da geometria, da aritmética e da astronomia. Procuraremos, portanto, nas cinco semanas que se seguirão, colocar

ao alcance do estudante o mais alto nível de cultura musical possível, eliminando a nefasta tendência ao diletantismo e ao academismo estéril e infrutífero, que ainda existe entre nós, e desenvolver o aspecto humano da arte e da educação artística, procurando assim contribuir para a solução do problema educacional em nossa terra (KOELLREUTTER, 1997b, p. 29-30).

Ademais, alertou para a necessidade de dar aos jovens os “fundamentos espirituais e humanos” necessários para a superação da “crise social e espiritual” que a humanidade enfrentava naquele momento<sup>19</sup>, em prol de uma cultura “universalista” (KOELLREUTTER, 1997b, p. 29-32).

Koellreutter coordenou os Seminários Internacionais de Música até o ano de 1962 – deixando definitivamente a universidade no ano seguinte –, cedendo suas funções ao Professor Ernst Widmer (1927-1990), que já atuava com ele há alguns anos (KATER, 2001, p. 195-196, 199-200; entrevista com **Rosa Lúcia**).

Mais tarde, por questões administrativas, o Setor de Música tornou-se a Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (BRITO, 2015a, p. 28; KATER, 2001, p. 195). Sobre essa transição, **Rosa Lúcia** esclarece:

**Rosa Lúcia:** Nessa época, 63, ele [Koellreutter] deixou a direção da Escola de Música e se transferiu para a Alemanha. O professor Widmer ficou no lugar dele. Mas nessa época a Escola tinha que deixar, por motivos legais, de ser uma escola livre. Não poderia mais ser um seminário livre de música, isso quer dizer, não era obrigado a seguir as instruções do MEC, era um seminário livre, fora dos ditames do MEC. Isso não pode ser possível mais e a partir da época, de 1963, a Escola teve que se enquadrar nas fórmulas vigentes das escolas oficiais federais. Então deixou de ser Seminários Livres de Música para ser Escola de Música da Universidade da Bahia.

Em 1964 Koellreutter recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* por essa Universidade (KATER, 2001, p. 200).

Durante toda a década de 1950 até o início dos anos 1960, Koellreutter coordenou os cursos livres de música – no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia –, ministrou palestras, realizou concertos e participou de conferências no Brasil e no

---

<sup>19</sup> Devemos considerar que a Segunda Guerra Mundial havia terminado há poucos anos – em 1945.

exterior – Argentina, Uruguai, Alemanha, Áustria, Itália, Espanha, França, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Checoslováquia, Hungria, Estados Unidos da América, Israel, Índia e Japão –, e organizou eventos e cursos menores por todo país – como o I Curso de Música de Verão, promovido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul<sup>20</sup>.

### 3.5 Os anos no exterior

Em 1962, Koellreutter viajou à Alemanha, onde viveu como artista-residente por cerca de um ano, com o apoio da Fundação Ford, em reconhecimento pelos 25 anos de serviços prestados ao Brasil. Esse projeto, que também contava com a colaboração do Senado de Berlim, teve a participação de outros músicos reconhecidos internacionalmente, como Michel Butor, Yannis Xenakis, Frederic Rzewski, Elliot Carter e Igor Stravinsky (BRITO, 2015a, p. 29; KATER, 2001, p. 199).

Entre 1963 e 1964, Koellreutter retornou à Alemanha, desta vez para dirigir o Departamento de Programação Internacional do Instituto Goethe (*Goethe-Institut*), em Munique (KATER, 2001, p. 200).

Em 1965, viajou novamente à Índia, onde viveu por quatro anos como Representante Regional do Instituto Goethe para a Índia, Sri Lanka e Birmânia. Nessa oportunidade foi Diretor do Instituto Cultural da República Federal da Alemanha (BRITO, 2015a, p. 29; KATER, 2001, p. 201). Seguindo os projetos empreendidos com sucesso no Brasil, fundou em 1966, na capital indiana, a Escola de Música de Nova Delhi e a Orquestra de Cordas de Nova Delhi (BRITO, 2015a, p. 29; KATER, 2001, 201; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Koellreutter viveu na Índia até 1969. Durante esse período, estudou a música e a cultura indiana, realizou concertos com músicos locais e chegou a compor obras baseadas nessa cultura, inclusive incluindo instrumentos característicos, como sitar e tabla (KATER, 2001, p. 201-202).

---

<sup>20</sup> A cronologia com os fatos mais relevantes da trajetória de Koellreutter e do movimento Música Viva foi organizada por Kater (1997, p. 8-24; 2001, p. 177-203).

Ainda como Diretor do Instituto Cultural da República Federal da Alemanha, mudou-se para Tóquio em 1970, dessa vez como Representante Regional do Instituto Goethe para o Japão e Coreia do Sul. Viveu no Japão até 1974, tendo a oportunidade de conhecer e estudar também a música dessa cultura (BRITO, 2015a, p. 29; KATER, 2001, p. 202).

A influência das culturas indiana e japonesa se manifestou de forma profunda no pensamento estético-filosófico de Koellreutter. Essa influência é tão profunda que pode ser percebida em todas as suas realizações após esse período, e mesmo em sua personalidade e comportamento. De acordo com Teca Alencar de Brito, educadora musical, ex-aluna e amiga de Koellreutter,

essa fase teve significativa importância para sua vida pessoal e profissional, em virtude das ricas oportunidades de confronto com outras formas de percepção e consciência proporcionadas pela vivência no Oriente. Segundo afirmou em diversas ocasiões, seu interesse prioritário sempre foi o ser humano – e toda a rede de relações por ele implicada –, estivesse na Alemanha, no Japão ou no Brasil. Respondendo, certa vez, a um aluno que lhe perguntara qual o lugar mais bonito, por viajar tanto, Koellreutter afirmou: ‘Todos os lugares têm belezas especiais e coisas comuns. O que importa, mesmo, são as pessoas. Me interessam as pessoas que vivem nos lugares aonde vou’ (BRITO, 2015a, p. 29-30).

Coerente com os princípios que sempre regeram seu pensamento e suas ações, Koellreutter integrou essas influências orientais de forma dialética e complementar dentro de sua perspectiva universalista e humanista: “A integração entre o pensamento oriental e ocidental será a pedra angular de uma nova cultura de integração, uma cultura que traz a promessa de união da humanidade e de um novo humanismo” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015a, p. 30).

Koellreutter só retornou ao Brasil em 1975. Voltou então a dar aulas e participar de cursos e eventos por todo país. Foi diretor do Instituto Cultural Brasil-Alemanha, no Rio de Janeiro – de 1975 a 1980 –, diretor do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, em São Paulo – de 1983 a 1984 –, professor-visitante na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – em 1984 – e professor-visitante

no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – de 1987 a 1989<sup>21</sup> (BRITO, 2015a, p. 31; KATER, 1997, p. 23-24).

Consideramos este o período – após seu retorno do oriente – o mais significativo da atuação de Koellreutter, tanto como compositor quanto como educador, seja pela maturidade, complexidade e coerência de sua produção artística, seja pela influência pedagógica que exerceu nos principais centros culturais do país por onde passou.

### 3.6 Em Belo Horizonte

Após seu retorno ao Brasil, Koellreutter passou a visitar a cidade de Belo Horizonte regularmente para a participação em cursos e eventos<sup>22</sup>. Segundo **Rubner**,

**Rubner:** Ele veio, a convite do Reitor da Universidade na época, arejar um pouco o Conservatório [Mineiro de Música], que era uma escola já universitária, uma escola de música da Universidade, mas que tinha ainda uma mentalidade de conservatório. Então foi o momento em que o Koellreutter esteve pela primeira vez – depois da sua ida para o oriente – eu acredito que a primeira vez que ele voltou dando cursos em Belo Horizonte foi essa.

Começou a lecionar na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais em 1984. Na realidade, Koellreutter foi chamado pelo Reitor da Universidade para desenvolver um projeto pedagógico para a Escola de Música semelhante ao que havia realizado para a Universidade Federal da Bahia, que nunca chegou a se concretizar em função de problemas administrativos enfrentados pelo Reitor na época (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 137-138).

---

<sup>21</sup> Há divergência sobre essa data: Kater (1997, p. 24) afirma de 1987 a 1989, enquanto Brito (2015a, p. 31) afirma “entre 1987 e 1990”.

<sup>22</sup> Seu primeiro concerto no Brasil foi justamente no Conservatório Mineiro de Música – que à época funcionava onde hoje é o Conservatório da UFMG, no ano de 1938, ocasião em que realizou um recital de flauta e ministrou um curso de Interpretação Musical (KATER, 2001, p. 179).

A ideia inicial, como revela em entrevista ao professor Carlos Kater, era montar uma espécie de atelier com um currículo mínimo de disciplinas<sup>23</sup> que, após a verificação das necessidades de alunos e professores, serviria de base para a elaboração de um projeto pedagógico (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 138). No entanto, como o projeto não se concretizou, Koellreutter optou por criar cursos de extensão e especialização, onde teve melhores condições de colocar em prática seus projetos. Foi também o primeiro diretor do Centro de Pesquisa em Música Contemporânea – CPMC –, criado pela Universidade em 1985, onde “pode realizar um intenso trabalho de improvisação, composição e treinamento auditivo”, além de trabalhos na área de estética e análise musical (FREIRE; BELÉM; MIRANDA, 2006, p. 57).

O convite feito a Koellreutter para atuar na Escola de Música teve outras motivações, além da reformulação do curso de Música revelada na entrevista com Kater (1997, p. 137-138). O professor de Composição da Escola na época era Guerra Peixe, que àquele tempo já havia rompido estética e ideologicamente com Koellreutter. O fato é que naquele momento Guerra Peixe vivia uma relação difícil com seus alunos e a vinda de Koellreutter para a Escola ajudou a relaxar essas tensões. **Rogério** já era aluno da Escola de Música na época e relata como se deu este entrave:

**Rogério:** [...] a minha geração teve um atrito com o Guerra Peixe. Um atrito desnecessário, mas houve esse atrito. Talvez ele estivesse um pouco desconfiado de alunos que vieram antes da gente e ele foi muito duro com a minha turma. Aí nós brigamos. Nós pedimos à direção o direito de ter outro professor, porque ele era o único. E como o Koellreutter estava regularmente em BH, na Fundação [de Educação Artística], a Diretora então convidou o Koellreutter, como um professor convidado. Não era nem concursado, porque ele tinha um reconhecimento já público, notório.

O relato de **Guilherme** atesta essa situação e confirma esse quadro de tensão encontrado por Koellreutter na Escola:

---

<sup>23</sup> Como o currículo que havia elaborado para o Conservatório de Tatuí, que tinha como principais disciplinas Composição e Estética, incluindo ainda Análise, Teoria Elementar – Semiótica Musical –, História da Música, Harmonia e Contraponto (KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 138).

**Guilherme:** Naquela época, ainda muito jovem, eu já tinha conhecimento da dicotomia estética que havia entre Koellreutter e Guerra Peixe, também professor da UFMG. Ocorre que o Guerra Peixe era um professor de um trato um pouco mais difícil. Várias pessoas se queixavam disso. Era o estilo dele. Excelente professor, excelente compositor, mas a gente já vinha dessa experiência difícil com o Guerra Peixe. E o Koellreutter veio um pouco naquele momento até para humanizar um pouco essas relações. Eu percebi que isso era muito importante, muito marcante, assim, na atuação dele. E, pelo contraste com o Guerra Peixe, isso ficou mais ressaltado ainda, eu acredito.

Assim, Koellreutter trouxe novos ares não apenas para a Escola de Música da UFMG, mas também para um cenário mais amplo da educação musical em Belo Horizonte. Suas ideias foram mais bem acolhidas, durante o tempo em que atuou na cidade, pela Fundação de Educação Artística, cuja proposta institucional estava mais alinhada às de Koellreutter. Assim, iniciou dando disciplinas e cursos esporádicos no final dos anos 1970 e a partir do início da década de 1980 foi professor regular na instituição (FREIRE; BELÉM; MIRANDA, 2006, p. 57). Segundo Paoliello (2007, p. 154):

Sua contribuição foi decisiva para a formação de grande parte do corpo docente da escola e para a definição de diretrizes de várias práticas até hoje ali vigentes. Durante esse período, ministrou uma série de oficinas e cursos abertos à comunidade, cujos temas eram os seguintes: Análise Fenomenológica, Contraponto, Harmonia, Música da Índia, Sociologia da Música.

Sobre a relevância da atuação de Koellreutter em Belo Horizonte, **Rubner** atesta:

**Rubner:** Eu penso que o Koellreutter aqui, em Belo Horizonte, particularmente, ele transformou a cara da cidade em termos de educação, com certeza. Foi profundamente transformador a abordagem do Koellreutter. Naturalmente, o lugar de atuação mais extensa, no tempo, foi na Fundação de Educação Artística, que tinha tudo a ver com o espírito do [Ensino] Pré-Figurativo do Koellreutter, de buscar o novo. Mas ele atuou no Conservatório, ele inovou muito os padrões da Escola de Música da UFMG. Muita gente foi influenciada ou teve formação com o Koellreutter: é o caso do Olliam [Lana], do Antônio Gilberto, do Rogério Vasconcelos, de certa maneira o Eduardo Campolina, a Patrícia Furst, a Rosa Lúcia (não está na UFMG), o João Gabriel, Guilherme Paoliello, Teodomiro Goulart (na Fundação). Quer dizer, toda uma geração de professores extremamente atuantes que foram e que o Koellreutter teve um papel

fundamental na formação dessas pessoas. Então o Koellreutter realmente mudou o patamar da educação musical em Belo Horizonte.

Com ideias e propostas arrojadas, Koellreutter influenciou toda uma geração de jovens estudantes que se tornaram músicos e professores proeminentes e respeitados em Belo Horizonte, dentre eles os professores entrevistados nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 4 – KOELLREUTTER: MÚSICO E EDUCADOR

### 4.1 O músico

Como instrumentista, ainda jovem Koellreutter já havia iniciado uma carreira promissora na Europa como flautista de concerto, realizando turnês por diversos países tendo, inclusive, acompanhando o compositor e pianista Darius Milhaud em uma série de concertos (KATER, 2001, p. 178-179; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Desde sua de sua chegada ao Brasil, no final de 1937, atuou intensamente como flautista – paralelamente à sua atuação como professor – tendo realizado, já em 1938, turnês por diversos estados do país e até mesmo pela Argentina e Uruguai (KATER, 2001, p. 179). No âmbito do movimento Música Viva, Koellreutter manteve atuação intensa não apenas como flautista, mas também como regente, tendo feito viagens constantes pelo país e pelo mundo. Os principais concertos interpretados ou regidos por Koellreutter foram citados por Kater (2001, p. 177-203).

Porém, sua atuação como intérprete perdeu intensidade após sua volta do oriente – período no qual passou a se dedicar mais à estética e educação musical, como conferencista e professor. Esse fato pode ser constatado a partir do relato de

**Rogério:**

**Rogério:** Eu não conheci o Koellreutter intérprete. Porque eu acho que ele foi flautista durante muito tempo, mas quando eu o conheci ele já tinha mais de 70 anos. [...] Ele já não era um instrumentista tão atuante. Eu acho que ele foi um instrumentista atuante um pouco antes. Então eu o conheci enquanto professor e enquanto compositor. Enquanto compositor sim, várias peças dele sendo tocadas. Enquanto instrumentista, não. Acho que eu já devo ter visto ele reger algum coro, mas nada muito importante.

**Rubner**, que provavelmente foi a pessoa que mais conviveu com Koellreutter durante o período que esteve em Belo Horizonte – mais intensamente entre 1980 e

1988 – também fez uma observação semelhante sobre a atuação de Koellreutter como intérprete:

**Rubner:** Como intérprete eu não sei dizer, porque eu não o conheci como flautista e nunca o vi reger orquestra, por exemplo. Sempre o vi dirigir trabalhos de alunos. Então era um pouco limitado nesse sentido. Eu conheci o Koellreutter como educador. Essencialmente como educador. E como compositor, naturalmente. Como intérprete não.

Dos entrevistados, apenas **Guilherme** teve uma rara oportunidade de vê-lo atuar como flautista:

**Guilherme:** Como intérprete, eu só tive a oportunidade de vê-lo tocar uma vez. Ele tocando flauta, *Acronon*, aquela partitura, aquela esfera acrílica, num encontro que ele realizou em São Paulo. Deixa eu me lembrar o ano. Foi em 1985 ou 1986, por aí. Então ele fez um encontro de alunos dele, na casa dele, em São Paulo. Alunos de Belo Horizonte e de São Paulo. Então foram dois ou três dias onde a gente ia lá pra casa dele, ficava lá o dia inteiro, até a noite. As pessoas apresentavam, tocavam ou falavam dos seus trabalhos. E em uma dessas ocasiões ele tocou a peça. Foi a única vez que eu vi [Koellreutter] tocando um instrumento. A gente tem notícia de que ele foi instrumentista, de que ele atuou, pelos livros. Mas do que isso, não.

Seja pela complexidade técnica das obras que interpretou, seja pelo nível técnico e artístico dos músicos com quem tocou, certamente Koellreutter foi um flautista de excelência. Porém, analisando as referências históricas e os relatos apresentados nas entrevistas, fica evidente que sua atuação como instrumentista e regente não teve o mesmo reconhecimento que sua atuação como compositor e educador.

Enquanto compositor, Koellreutter iniciou seus estudos na Europa – como já vimos anteriormente. Mas foi no Brasil que seu trabalho nessa área começou a ganhar dimensão e profundidade. Koellreutter lecionou composição desde sua chegada ao Brasil, mas até o ano de 1940 ainda não havia produzido nada realmente significativo do ponto de vista técnico ou estético. Prova disso é que praticamente não há referências sobre composições suas até essa data – as referências até esse momento o apontam essencialmente como um concertista, um flautista.

Foi no ano de 1940 que Koellreutter compôs sua primeira obra atonal dodecafônica, que recebeu o título *Invenção* – para oboé, clarineta (si bemol), e fagote (KATER, 2001, p 234; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Utilizando a técnica dodecafônica, Koellreutter compôs no ano seguinte o que considerou ser sua “primeira peça maior”. Essa obra, para piano solo, recebeu o nome de *Música 1941* (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Koellreutter, apesar de continuar ensinando a técnica serial em suas aulas de composição, por volta do início da década de 1950 já não compunha rigidamente sob esses princípios e passava por um processo de incorporação de influências mais distintas. Um dos fatores que influenciaram essa mudança em sua concepção estética foi sua primeira viagem ao Japão, em 1953, quando lecionou Composição e Estética na Academia de Música de Musashino, em Tóquio (KATER, 2001, p. 194). Em carta ao professor Satoshi Tanaka, Koellreutter revelou:

A experiência musical e emocional que vivi no ano de 1953, quando, pela primeira vez, estive no Japão, ao entrar em contato com a música da corte japonesa, exerceu influência definitiva na minha atividade criadora e artística. Não no sentido de uma mudança provocada por essa experiência, mas, sim, no de uma confirmação de ideais estéticos que foram os meus, desde a juventude (KOELLREUTTER, 1983, p. 17).

**Rubner** atesta essa influência da cultura japonesa no pensamento de Koellreutter em um comentário:

**Rubner:** A presença, particularmente, da música japonesa no pensamento do Koellreutter é impressionante, no pensamento composicional. É impressionante. Mais do que da música da Índia. A música da Índia ele admirava, mas não é uma música tão presente. Mas a música japonesa sim, eu percebo claramente a presença disso.

Seu retorno ao oriente, como residente a partir de 1965 – inicialmente na Índia e, posteriormente, no Japão –, desenvolveu um processo profundo de assimilação, reorganização e reafirmação de princípios filosóficos e estéticos que, como vimos, refletiu-se em todas as esferas de sua vida.

Como compositor, nesse período ele desenvolveu suas principais obras, já inseridas dentro da concepção estética que chamou de Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, utilizando um sistema de notação peculiar desenvolvido por ele, que chamou de “planimetria”. A partir daí, Koellreutter abandonou o conceito de “obra” e passou a chamar suas composições de “ensaios” (BRITO, 2015a, p. 83).

O primeiro ensaio nesse sistema foi *Concretion*, de 1960 – para oboé, clarineta, trompete, carrilhão, celesta, xilofone, vibrafone, piano e tam-tam (BRITO, 2015a, p. 83; KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Entre 1978 e 1979 Koellreutter compôs *Acronon*, para piano e orquestra, onde elevou o sistema planimétrico a um patamar superior, ao notar seu ensaio numa esfera de acrílico, expandindo seu caráter multidimensional. Koellreutter definiu da seguinte forma sua composição:

É um ensaio (pois são configurações abertas e delineadas), de forma planimétrica, variável e assimétrica. São três graus de andamento e 18 módulos (*gestalten*) sonoros, combinados aleatoriamente pelo intérprete, seguindo a partitura escrita (em cores) numa esfera transparente. ‘Ácronon’ significa ser independente e livre do tempo medido, do tempo do relógio, do metrônomo e, em termos musicais, da métrica racional, da duração determinada, do compasso. É uma tentativa de realizar música que ocorre no âmbito de um tempo qualitativo – o tempo como forma de percepção (KOELLREUTTER apud ADRIANO e VOROBOW, 1999).

Por ser a composição onde ele explorou mais profundamente os princípios da Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal e onde ele ampliou o sistema planimétrico, *Acronon* é uma peça de grande relevância dentro do repertório de Koellreutter. Prova disso é que foi justamente esse o ensaio escolhido para nomear o disco comemorativo de seus 85 anos de idade, lançado em setembro de 2000, no Museu da Imagem e do Som, em São Paulo<sup>24</sup>. Segundo Porto (2004, p. 175), “*Acronon* é a obra fundamental de toda a produção de Koellreutter, aquela que melhor personifica seu estilo pessoal – a técnica planimétrica criada por ele – sua estética e sua visão de mundo”. Esse é, provavelmente, seu ensaio mais conhecido,

---

<sup>24</sup> AGÊNCIA ESTADO. Koellreutter comemora 85 anos com *Acronon*. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 set. 2000. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,koellreutter-comes-mora-85-anos-com-acronon,20000910p3733>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

apesar do fato da “partitura” estar notada em uma esfera de acrílico, o que limita sua reprodução<sup>25</sup>.

Outras composições relevantes do repertório de Koellreutter foram o ensaio *Wu Li* – composto entre 1988 e 1990 –, no qual ele também utilizou a planimetria, e a opereta *Café* – concluída em 1996 –, sobre libreto de Mário de Andrade<sup>26</sup>.

Tive um contato muito breve com Mário de Andrade. Ele escreveu *Café* nos anos de 1933, 1939 e 1942. Há duas razões fundamentais que me motivaram a compor "Café". Em primeiro lugar, por razão ideológica – por ser uma peça de tendência "socialista". Depois, porque me apaixonei literalmente pela linguagem de Mário de Andrade, pela poética e musicalidade do poema. Sou sensível à linguagem, à Língua Portuguesa, pois para mim, a música resulta naturalmente do poema. [...] Verdade é que escolhi *Café* para musicar quando estive morando no Japão (KOELLREUTTER, 1999).

Sobre as composições de Koellreutter, **Rogério** considera que, embora a importância dentro do contexto brasileiro, essa não foi a sua maior contribuição cultural.

**Rogério:** [...] não acho que era o mais forte do Koellreutter a composição. É claro que ele compunha, tinha coisas bonitas. Mas eu acho que o mais forte dele era realmente... [Ele] era um pensador. O Koellreutter era um pensador, era um homem de conceitos. E um educador também. Uma pessoa que veio transformar esse contexto brasileiro.

<sup>25</sup> Segundo Porto (2004, p. 176) *Acronon* foi gravada três vezes: (1) LP “H. J. Koellreutter” (1983), com a Orquestra do Teatro Nacional de Brasília, Caio Pagano (piano) e Koellreutter (regência); (2) CD “Koellreutter Plural” (1995), para piano e conjunto de câmara (oito instrumentos, com adaptação feita pelo próprio compositor), com Nélio Tânios Porto (piano) e Koellreutter (regência); (3) CD “Acronon” (2001), para dois pianos e flauta (versão I) e para piano, duas flautas, tambura e kalimba (versão II), com arranjos de Sérgio Villafranca. Não identificamos mais nenhuma gravação, além das três citadas aqui.

<sup>26</sup> Sobre *Café*, oratório cênico em três atos, Koellreutter (1999) afirmou: “A linguagem que escolhi para musicar *Café* é parcialmente modal (faz uma ligação com a personagem da mãe), tonal e ao mesmo tempo dodecafônica não-rigorosa. A partitura tem um caráter estático, próximo às partituras da Idade Média e da Renascença. Há uma certa referência à obra de Piet Mondrian como “pano de fundo”. Em geral, a arte de Piet Mondrian influenciou-me muito no sentido de simplicidade das proporções de relacionamentos, das distâncias no espaço da composição entre silêncio e som, sendo que silêncio em “Café”, não é forçosamente ausência de som, mas também predominância de redundância e alguma coisa que talvez possamos chamar de monotonia. Uso a monotonia como ênfase na linguagem do texto, pois ela tem justamente os aspectos que me motivaram a ir colocando cuidadosamente os elementos de informação, ou seja, os elementos que causam surpresa na composição. A dodecafonia no entanto não é rigorosa; ocasionalmente são usados apenas trechos da série dodecafônica. Parto do conceito de que a composição deve ter a máxima expressão possível com a utilização do mínimo de elementos, sempre dentro de um princípio de simplicidade...”

Para ele, houve dois obstáculos para que o trabalho de Koellreutter como compositor se destacasse. O primeiro foi a complexidade técnica que envolvia a execução de seus ensaios, além da dificuldade para a compreensão de sua concepção estética:

**Rogério:** O primeiro é que ele era muito moderno para os nossos intérpretes. Então era difícil deles entenderem o que ele queria. Assim como seria difícil também dos nossos intérpretes tocarem alguns autores, tanto europeus quanto americanos. Por duas razões: pela dificuldade técnica, principalmente, e pela dificuldade de concepção estética. Você pega, por exemplo, um compositor como o John Cage, que tem uma influência significativa sobre o Koellreutter em vários aspectos. John Cage era muito mal tocado naquela época. Hoje em dia é diferente, mas era muito mal tocado. As pessoas não entendiam direito, ficava parecendo uma piada. E o Koellreutter muitas vezes ficava parecendo uma piada. A melhor gravação dele que eu ouvi foi tocada no Japão. Foi tocada por músicos japoneses. Então esse era um grande obstáculo dele, de fazer com que o melhor dele conseguisse se comunicar entre as pessoas. Esse era um obstáculo.

O segundo obstáculo, segundo **Rogério**, foi o fato de Koellreutter não ter se dedicado ao desenvolvimento da técnica composicional como se dedicou a outras atividades.

**Rogério:** [...] acho que ele primou muito mais pelo pensamento do que no exercício propriamente da técnica musical. Então ele tinha ideias lindas, mas não diria que ele se desenvolveu tanto na questão da ‘artesanaria’ composicional quanto do pensamento, entendeu? Ninguém dá conta de tudo.

É difícil mensurar – e não é um objetivo desta pesquisa – até que ponto a expressão da concepção estética de Koellreutter foi limitada pelas próprias dificuldades do compositor – da “artesanaria composicional”, como observou **Rogério** – e até que ponto a dificuldade de compreensão por parte dos intérpretes e do público foi um empecilho. O que é possível afirmar é que a dificuldade de interpretação estética de suas obras foi, provavelmente, o maior obstáculo para seu reconhecimento enquanto compositor.

**Rubner** traça um comentário com o mesmo ponto de vista acerca da dificuldade de nossa sociedade em compreender as composições de Koellreutter:

**Rubner:** Eu creio que a questão da composição do Koellreutter é um ponto que é muito complicado de discutir porque o Koellreutter fez algumas opções bastante complexas. Porque ele foi extremamente influenciado, a um certo momento, pelas culturas orais. O aspecto da oralidade da Índia e do Japão. E adotou um sistema de notação extremamente aberto, que é muito complicado para o modelo cultural ocidental e para o tipo de formação que os músicos têm aqui. O pensamento estético do Koellreutter, que ele falava que era a Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, com uma enorme influência da física e da música do oriente. Ele questionou esteticamente, no seu trabalho, o conceito de obra acabada. Então a música era fortemente improvisada. E o fato é que esse processo é complicado na nossa cultura.

Ao fazer essas reflexões acerca de Koellreutter enquanto compositor e da forte presença da improvisação em suas obras, **Rubner** chega a citar o *jazz* como exemplo de utilização da improvisação na música ocidental, mas identifica, neste caso, o uso da improvisação com a herança da música de origem africana – que veio com os negros trazidos à América do Norte –, que se fundiu aos padrões estruturais, harmônicos e melódicos da tradição ocidental – de origem europeia –, originando assim o *jazz*. Entretanto vemos que seu comentário está claramente voltado para música de concerto e desconsidera a influência da música negra também no Brasil, em particular o papel da improvisação na música de origem popular. Ele continua com a seguinte reflexão:

**Rubner:** No caso da música do Koellreutter, da música da tradição erudita, o Koellreutter bebe diretamente nessa questão da improvisação, que é uma questão que surge na música ocidental a partir dos anos 1950/1960, particularmente a partir dos anos 1960/1970. Creio que mais nos anos 1970. Isso nunca foi uma questão muito bem resolvida, porque a improvisação funciona [...] – no meu modo de pensar – muito bem como processo pedagógico, mas como processo composicional é uma coisa não resolvida ainda. Eu não conheço nada que tenha a qualidade da música escrita.

É relevante notar, ainda sobre a compreensão e interpretação das obras de Koellreutter, que **Rubner** – assim como **Rogério** – destaca a proficiência com que os músicos japoneses a executavam:

**Rubner:** Não é à toa que o melhor registro de música do Koellreutter que eu conheço é [...] de um grupo de japoneses que fazem música contemporânea e que estão muito acostumados a lidar com improvisação. É parte do processo cultural deles, então eles fizeram isso maravilhosamente bem. Toda a relação com o silêncio, do som e silêncio, que está presente na música do Koellreutter. [...] Mas eu nunca vi isso ser bem tocado, ser bem compreendido no ocidente. Então esse é um problema bastante delicado, não resolvido, no Koellreutter compositor.

Para esta pesquisa, o mais importante a se ressaltar no comentário de **Rubner** é a importância dada por Koellreutter à improvisação como “processo pedagógico”. A improvisação, como veremos adiante neste trabalho, é um importante recurso dentro de uma perspectiva pré-figurativa de ensino. Considerando a coerência que sempre marcou o pensamento e a atuação de Koellreutter, é natural que a improvisação surja como elemento relevante também em sua prática pedagógica.

Apesar da relevância e originalidade de Koellreutter enquanto compositor, foi unanimidade entre os entrevistados que, sobretudo dentro do cenário musical brasileiro, a atuação pedagógica foi sua realização mais significativa:

**Guilherme:** É curioso, porque a obra dele é grande, foi até publicado um catálogo, do Carlos Kater, com essa relação de obras, mas pouquíssimas são conhecidas e tocadas. São dois discos, apenas. Muito interessantes. Mas fica um pouco aquém do trabalho dele enquanto educador e enquanto esteta.

**Rosa Lúcia:** O professor Koellreutter, pela sua personalidade, por suas ideias muito originais, por sua maneira corajosa de se colocar, foi um marco na vida musical brasileira. Não só como compositor, mas, principalmente, como pedagogo, como orientador. Ele era isso: um grande orientador.

Mais do que as obras em si, interessa mais a esta pesquisa a compreensão dos valores que orientaram sua Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, que aparece como fundamento não apenas para seu trabalho como compositor, mas também como educador, e está em consonância com os valores pedagógicos que orientam o Ensino Pré-Figurativo. Por esse motivo veremos, no próximo capítulo, as bases filosóficas e estéticas que orientam sua abordagem pedagógica.

## 4.2 O educador

Podemos afirmar, como veremos a seguir, que Koellreutter foi um dos nomes mais importantes da história da Educação Musical no Brasil. Mesmo não tendo formação específica voltada para a área pedagógica – sua formação nessa área se deu de maneira informal, através de suas próprias experiências e da literatura à qual teve acesso –, vimos que sua atividade como professor e educador permeou toda a sua história, desde sua chegada ao Brasil até o fim de sua vida.

A verdade é que, apesar de alguns nomes relevantes no campo da Educação Musical, não há, na história da música brasileira, nomes proeminentes, que tenham obtido destaque em nível internacional ou mesmo nacional, cuja formação e orientação estivessem voltadas particularmente a esta área. A Educação Musical no país foi, na grande maioria dos casos, orientada e gerida por intérpretes e/ou compositores independentes, como foi o caso do próprio Koellreutter, ou foi objeto de políticas públicas que não tinham como foco a formação de educadores musicais, como foi o caso do Canto Orfeônico, de Villa-Lobos. Segundo Fonterrada (2005, p.197):

Embora durante o governo Vargas fosse obrigatória, em todo país, a presença dos professores de música aos cursos de formação, implantados a princípio na cidade do Rio de Janeiro e logo depois também em São Paulo, essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida por vários fatores, entre os quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas, que dificultavam ou mesmo impediam deslocamentos.

Portanto, não houve, até o século XX, nenhum programa amplo para a discussão e formação de profissionais para a área de Educação Musical. Assim, não podemos apontar um educador musical, no sentido mais estrito do termo, que tenha obtido repercussão em um âmbito mais amplo do cenário educacional ou artístico-cultural brasileiro, a ponto de ter uma influência significativa e determinante sobre os paradigmas da Educação Musical no país.

Foi nesse contexto que Koellreutter iniciou suas experiências e seu empreendimento no campo da Educação Musical, especialmente a partir da década de 1950, quando passou a se dedicar com maior intensidade à pedagogia musical, lecionando e organizando cursos em diversos centros culturais do país.

Koellreutter não chegou a executar um grande projeto pedagógico, de alcance nacional. Como vimos, o projeto de maior alcance que engendrou foi o movimento Música Viva, que, apesar de ter a educação musical como uma de suas metas, não era propriamente um projeto pedagógico. Assim, sua atuação e influência enquanto educador ficaram, de certa forma, restritas aos círculos por onde passou, especialmente através dos cursos livres que criou. Nesse sentido, Koellreutter passou por alguns dos maiores centros culturais do país, como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Brasília, Fortaleza, Belo Horizonte, dentre outros.

Sobre sua atuação e relevância, Fonterrada (2005, p. 199-200), afirma:

Levando-se em conta as dimensões do país, ver-se-á que era pequeno o âmbito dessa atuação, tanto em escolas de música e conservatórios quanto na educação geral. Não se diminua, no entanto, a importância do mestre baseando-se na difusão de sua atuação, pois, se não quantitativamente, é incontestável sua importância em termos qualitativos. [...] Por sua longa e profunda atuação em solo brasileiro, Koellreutter é um dos nomes mais importantes da educação musical no Brasil, não tendo apenas ensinado e congregado um grande número de alunos à sua volta, mas também captado as grandes mudanças paradigmáticas que influenciaram a maneira de encarar a educação musical e questionar seu valor.

Como podemos ver, se por um lado é questionável o alcance da influência de Koellreutter para um cenário mais amplo da educação musical no Brasil, por outro é inegável a relevância de suas propostas frente aos paradigmas vigentes na Educação Musical no país. Essa relevância também é destacada pelo professor Carlos Kater, no texto introdutório dos *Cadernos de Estudo: Educação Musical* nº 6, que inicia com a seguinte frase:

Compositor, regente, pensador, Koellreutter dedicou-se sobretudo à educação, no sentido amplo do termo, e à função social do músico na realidade. Como bem sabemos, ele é responsável pela iniciação e formação artístico-musical de nomes já indiscutivelmente ilustres e consagrados do meio musical brasileiro. A intensidade, envergadura

e regularidade de sua trajetória enquanto pedagogo podem lhe conferir o título de ‘*Professor de Música do Brasil*’ (KATER, 1997, p. 6, grifo do autor).

Como podemos ver, Kater destaca a influência de Koellreutter sobre nomes “indiscutivelmente ilustres e consagrados no meio musical brasileiro” e a “intensidade, envergadura e regularidade de sua trajetória enquanto pedagogo”. Neste sentido, sua importância é tão grande e consistente que Kater se refere a ele como “Professor de Música do Brasil”. Acrescenta-se a isso o fato de Koellreutter ter exercido influência fundamental em um número significativo de professores de música que hoje atuam em importantes instituições de ensino e que, de alguma forma, reverberaram suas ideias pedagógicas.

Essa relevância de Koellreutter para a Educação Musical no Brasil apontada por Fonterrada e por Kater é corroborada pelos entrevistados desta pesquisa. Para **Rubner**,

O Koellreutter dividiu a música brasileira, em termos de educação, [em] antes e depois dele. O processo de atuação dele como educador foi decisivo na formação musical brasileira. É antes do Koellreutter e depois do Koellreutter. Ele trouxe toda uma reflexão, toda uma forma de pensar que foi um divisor de águas.

**Rogério** também destaca essa importância, especialmente diante do quadro estagnado em que se encontrava a Educação Musical no país, que esteticamente e estruturalmente ainda estava presa a modelos europeus do século XIX.

**Rogério:** Ele foi um transformador. Ele chegou num Brasil extremamente provinciano, fechado e cheio de ilusões sobre valores. Claro que dizer ‘ilusões’ parece que eu sei qual é a verdade. Mas, de qualquer maneira, era uma mentalidade mesquinha e muito provinciana. [...] E ele chegou de lá tendo contato com pessoas muito interessantes, compositores, o [Paul] Hindemith, o Hermann Schechen – que era um regente extraordinário – e outras pessoas. Então, quando ele chegou aqui, ele chegou bastante renovado. E aí ele ficou impactado com o marasmo e com a versão muito disciplinar da educação. Digo disciplinar: primeiro você tem essa coisa, depois você tem aquela, depois você tem aquela. Uma visão meio conteudista de arte, que não tem nada a ver com o que ele vem. Então ele vem como uma pessoa extremamente crítica e extremamente revolucionária nesse sentido, e vai propor uma revitalização do pensar sobre a arte em muitas esferas diferentes.

Em seus artigos publicados nos *Cadernos de Estudo: Educação Musical* nº 6, Koellreutter chega a fazer projeções do que acreditava ser um projeto de Educação Musical ideal para a realidade brasileira – especialmente para a educação de nível superior e profissionalizante –, baseado no conceito de Ensino Pré-Figurativo. Ele chega a apresentar algumas propostas para projetos pedagógicos que se adequem a essa realidade. Essas propostas foram parcialmente aplicadas ou adaptadas em cursos esporádicos organizados por ele, mas não chegaram a ser aplicadas integralmente em um quadro mais amplo ou institucional.

Ao contrário da orientação comum da Educação Musical do país na época, mais voltada para o desenvolvimento técnico-musical, Koellreutter demonstrou estar mais preocupado com os valores subjetivos, estéticos e sociais que envolvem a pedagogia musical.

**Rubner** acusa essa característica ao fazer um paralelo entre a atuação pedagógica de Koellreutter e Dante Grela<sup>27</sup>:

**Rubner:** Enquanto o Koellreutter era essencialmente um professor educador, que estava formando educadores, Dante é um compositor que trabalha com a formação em composição ou a formação analítica e teórica de instrumentistas num nível mais avançado, e não é uma pessoa que trabalha diretamente com educação musical, como o Koellreutter. Então, digamos, havia toda uma preocupação com dar ferramentas ao estudante de composição, que serviriam como base para o seu trabalho cotidiano, enquanto o Koellreutter estava preocupado, efetivamente, em formar um tipo de mentalidade, um tipo de visão do mundo, e transmitir isso. Quer dizer, o foco do Koellreutter era essa questão, uma visão mais de educador, enquanto o do Dante era de formar realmente um bom músico, um bom profissional.

Ainda sobre a atuação dos dois professores, **Rubner** destaca que “na Fundação, de uma maneira geral, o Grela foi um contrapeso ao Koellreutter. Então, ao longo dos anos 80, eu estudei regularmente com o Koellreutter e com o Grela, assim como a maioria dos alunos da Fundação”.

---

<sup>27</sup> Dante Gerardo Grela Herrera (1941) é um compositor e professor argentino. Atuou na Fundação de Educação Artística, em Belo Horizonte, no mesmo período que Koellreutter.

Devemos observar que, aparentemente, **Rubner** não faz juízo de valor ou aponta qualquer incompatibilidade entre a abordagem dos dois professores. O contrapeso a que **Rubner** se refere está ligado aos fins pedagógicos de suas respectivas abordagens. Existe, neste comentário, algo importante a ser considerado. Mesmo diante da relevância de Koellreutter enquanto compositor, vemos que, diferentemente da referência que faz a Grela – o qual cita como um compositor preocupado com o ensino técnico de composição –, **Rubner** se refere ao Koellreutter como um educador: algo que envolve a formação de “um tipo de mentalidade, um tipo de visão do mundo”, que vai além de um ensino meramente instrumental.

**João Gabriel** também atesta essa característica ao afirmar que “a coisa mais mantenedora, aquilo que ficou do Koellreutter, é a habilidade pedagógica dele. O Koellreutter era essencialmente um educador. Radical, transformador, assim, no limite da palavra”. Ou seja, de acordo com os entrevistados, Koellreutter foi um pedagogo por excelência, avante de sua importância como compositor. Diante desses comentários, é curioso pensar que, apesar disso, como pudemos ver na revisão de literatura, a maior parte da bibliografia a respeito dele ou nas quais ele é citado trata dos aspectos históricos ou estético-composicionais. Acreditamos que isso se deve, sobretudo, à importância e originalidade de sua obra frente ao repertório nacional e à sua atuação junto ao movimento Música Viva – onde a composição musical tinha um papel preponderante.

Por outro lado, alguns elementos de suas composições tinham uma ligação profunda com algumas práticas pedagógicas que defendia como, por exemplo, a improvisação, tanto como processo composicional quanto como processo pedagógico. Trataremos desse assunto ao falarmos do Ensino Pré-Figurativo, no próximo capítulo.

As qualidades pedagógicas de Koellreutter apontadas pelos entrevistados advêm claramente de sua longa experiência como professor. Tanto que o período mais relevante de sua história como educador foi justamente a partir de seus sessenta anos de idade, após seu retorno do oriente – que consideramos o período de maior maturidade –, quando passou se dedicar quase que exclusivamente à

Educação Musical. Não coincidentemente, esse é o mesmo período em que desenvolveu o conceito de Ensino Pré-Figurativo.

Ademais, veremos que, se muitas vezes a influência de Koellreutter não pôde ser sentida diretamente através de sua atuação pedagógica, de alguma forma essa influência ressoou na atuação de seus ex-alunos.

### 4.3 O legado de Koellreutter

Koellreutter faleceu no dia 13 de setembro de 2005, na cidade de São Paulo. Deixou, através de sua produção e de sua influência direta sobre diversos alunos, um legado importante para a música e para a Educação Musical do país.

Muitos ex-alunos de Koellreutter, dentre eles os entrevistados nesta pesquisa, hoje atuam como professores em importantes instituições de ensino musical. Em Belo Horizonte, suas atividades docentes são referência, seja no âmbito da Escola de Música da UFMG, da Fundação de Educação Artística ou em escolas e projetos particulares, como é o caso do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, da professora **Rosa Lúcia**.

**Rubner** considera que Koellreutter “era uma pessoa carismática, uma pessoa com uma experiência do mundo, um intelectual com uma formação extraordinária, um homem com uma formação humanista e cultural enorme, com uma experiência do mundo inteiro”. Nesta mesma linha, **João Gabriel** lembra que “brincava” com ele, afirmando que “ele tinha uma cultura patológica”.

Mas, apesar de seu carisma e de sua reconhecida competência como educador, Koellreutter enfrentou resistência às suas propostas pedagógicas e dificuldades para a implementação de seus projetos em diversos locais. Seu carisma era aliado a uma personalidade forte, provocativa, e suas propostas radicais despertavam tanto interesse quanto repulsa por onde passava, especialmente nas instituições e círculos sociais mais conservadores.

Segundo **João Gabriel**, as relações pessoais com o Koellreutter tinham duas características: “Ou era o ‘ame-o ou deixe-o’ – que era muito claro com o Koellreutter, [que] era um homem muito duro – ou era uma coisa modificadora”. Antes de conhecê-lo, as referências que **João Gabriel** tinha dele eram negativas, justamente em função dessa dificuldade que as pessoas mais conservadoras tinham em lidar com sua personalidade e ideias radicais:

**João Gabriel:** A imagem que foi construída, talvez, original, é de um radical, indivíduo excêntrico, meio enlouquecido. Alguma coisa assim. [...] Porque quem era muito ortodoxo não gostava do Koellreutter. E os meus contatos eram com gente muito ortodoxa. Depois que eu tive contato com o Koellreutter, ele continuou, para mim, um dos homens mais radicais que eu conheço. Radicais no sentido de raiz, mesmo. De convicções muito claras. As coisas que mais me impressionaram no Koellreutter... várias... uma delas é a radicalidade. Torna, às vezes, muito difícil conviver com ele, essa radicalidade. Aí no sentido de extremismo, mesmo.

Essa dificuldade em lidar com pessoas ortodoxas chegou a gerar situações curiosas, como esta que **João Gabriel** revelou na entrevista:

**João Gabriel:** E o Koellreutter era extremamente duro com quem ele, talvez, confrontasse ou discordasse ideologicamente. Ele adorava o questionamento. Propunha isso de uma forma intensa. Mas ele detestava a inflexibilidade. Detestava mesmo. Vou te dar um exemplo. Pode consultar isso, que é muito interessante. Eu assisti a esta cena pessoalmente. Ele tinha imensa dificuldade com pessoas talvez um pouco menos providas de inteligência, alguma coisa do tipo. Uma vez ele foi convidado por um vereador, um candidato a vereador, daqui de Belo Horizonte, para proferir uma palestra na campanha desse vereador. E o tema que o vereador escolheu é a importância da educação para a paz. É um tema reflexivo, profundo, né? Ele pagou ao Koellreutter para vir fazer a palestra no auditório da Faculdade de Ciências Econômicas [da UFMG], quando ela era no centro, aqui [em Belo Horizonte]. Pouquíssimas pessoas, porque o Koellreutter era uma figura erudita, era uma figura de elite. E segundo, que o tema também, né? Então havia lá os correligionários do vereador. E ele veio fazer a palestra. Quem nunca tinha visto o Koellreutter – ele era mais idoso nessa época – não deve ter entendido muito o que ele tinha falado. Acabou, perguntas livres, ninguém tinha perguntas, pouquíssimas pessoas assistindo. O próprio vereador se sentiu na necessidade de fazer um discurso de campanha e fez uma pergunta para o Koellreutter, que foi exatamente o que o Koellreutter tinha falado. E o Koellreutter foi ficando inquieto na mesa. A gente o conhecia muito, de uns anos já: ele vai fazer alguma coisa. A pergunta do vereador foi, na verdade, um discurso de campanha. Então a pergunta deve ter levado uns dez

minutos, um negócio meio desagradável. Quando ele terminou, o Koellreutter perguntou a ele: 'O senhor é surdo ou o senhor não entende o português?'. Esse é um exemplo típico da dureza do Koellreutter, nesse sentido.

Sobre a personalidade de Koellreutter, **Rogério** afirma que:

**Rogério:** Koellreutter foi muito criticado por muitas pessoas, mas, na verdade, eu tendo a acreditar, eu não posso ser testemunha de todas as situações, mas pelo que eu conheci, as dificuldades do Koellreutter é que ele era muito sincero. Então ele dizia o que pensava. E as pessoas têm dificuldade: as pessoas querem ser amadas, as pessoas querem ser admiradas. E quanto mais vaidosas as pessoas são, mais, para elas, é uma ofensa não serem admiradas. E, como ele botou o dedo no nariz de muita gente e disse 'eu acho que é isso', 'eu acho que você está errado' ou 'eu acho que você está equivocado' etc., as pessoas odiaram ele. Mas eu acho que ele era democrático, porque quando eu disse para ele 'não, eu vou fazer outra coisa', 'você está defendendo isso mas eu quero fazer o contrário', ele não gostou, mas aceitou, respeitou.

Quando suas ideias excêntricas ou sua personalidade forte não foram impedimentos, outros fatores frustraram suas propostas. **Rubner** relata uma dessas experiências, quando Koellreutter foi convidado a desenvolver um projeto que envolvia música e alfabetização, pelo do Instituto de Estudos Avançados da USP:

**Rubner:** E ele então cogitou essa possibilidade de desenvolver esse trabalho no Nordeste. Aí ele começou a montar uma equipe a partir desse convite, que foi feito, se eu não me engano, pelo Mário Schenberg, um físico que estava dirigindo o Instituto de Estudos Avançados da USP. E ele então montou uma equipe, um grupo, e me convidou para participar. Iríamos desenvolver um trabalho em algumas regiões mais problemáticas, e o Nordeste seria o primeiro lugar para se começar esse trabalho. Mas isso não foi para frente porque não teve verba, enfim, não teve... Eu acho que o Schenberg não continuou. Aí virou simplesmente um professor do Instituto de Estudos Avançados, fazendo um seminário sobre arte contemporânea, sobre música contemporânea. Enfim, não levou isso à frente.

Situação semelhante também impediu o desenvolvimento de sua proposta para a Escola de Música da UFMG, em Belo Horizonte – como vimos no capítulo anterior. Porém, esse contratempo não o impediu que deixasse sua marca no cenário da Educação Musical belo-horizontina.

**Rubner** avalia assim a relevância de Koellreutter para o cenário da Educação Musical na capital mineira:

**Rubner:** Eu penso que o Koellreutter, aqui em Belo Horizonte, particularmente, ele transformou a cara da cidade em termos de educação, com certeza. Foi profundamente transformador a abordagem do Koellreutter. Naturalmente, o lugar de atuação mais extensa – no tempo – foi na Fundação de Educação Artística, que tinha tudo a ver com o espírito do [Ensino] Pré-Figurativo do Koellreutter, de buscar o novo. Mas ele atuou no Conservatório, ele inovou muito os padrões da Escola de Música da UFMG. Muita gente foi influenciada ou teve formação com o Koellreutter: é o caso do Oiliam [Lana], do Antônio Gilberto, do Rogério Vasconcelos, de certa maneira o Eduardo Campolina, a Patrícia Furst, a Rosa Lúcia – não está na UFMG –, o João Gabriel, Guilherme Paoliello, Teodomiro Goulart – na Fundação. Quer dizer, toda uma geração de professores extremamente atuantes que foram e que o Koellreutter teve um papel fundamental na formação dessas pessoas. Então o Koellreutter realmente mudou o patamar da Educação Musical em Belo Horizonte.

Essa importância de Koellreutter na formação de uma nova mentalidade na Educação Musical e essa relevância que ele dá à formação de professores de música foi enfatizada por todos os entrevistados. Obviamente rendeu frutos e todos eles, embora de formas distintas, acusam uma profunda influência de Koellreutter em suas práticas pedagógicas. **Rubner**, especialmente, tem Koellreutter como principal referência pedagógica:

**Rubner:** Além desse choque inicial que a gente sempre levava – todo mundo –, a partir dessa convivência com o Koellreutter, eu tive esse prazer de estar em permanente debate com o Koellreutter ao longo desses anos todos. Como ele percebia que eu tinha esse prazer de questioná-lo, de refletir sobre as coisas. Nunca eram pessoais os questionamentos, eu questionava as ideias, independente de quem fosse o autor, na medida em que isso era questionável, enfim, o instinto da investigação. Ele sempre dizia que eu tinha esse ‘fogo’ – ele usava essa expressão –, esse desejo de aprender. Ao longo de todo meu processo formativo esse processo foi decisivo para criar todo um caminho de educação que foi bastante diferente do que seria uma educação convencional. Então todo o trabalho de desenvolvimento educacional que eu faço hoje, de educação musical, e todo o trabalho desenvolvido ao longo dos trinta anos que eu estou na Fundação, eu tenho, naturalmente, como referência maior esse momento de convivência com o Koellreutter.

A influência de Koellreutter na prática pedagógica de **Rubner** é tão forte que é inclusive apontada como referência por outros educadores. **João Gabriel** destaca que **Rubner**:

**João Gabriel:** [...] talvez seja a pessoa que mais organizou o grande trabalho, o grande projeto pedagógico do Koellreutter. Quem mais deu corpo a isso. O Rubner tem algumas formas de ensinar música, a percepção musical, principalmente, de uma forma muito peculiar.

Segundo ele, essa peculiaridade do trabalho de **Rubner** é “forte influência do Koellreutter”.

O próprio **João Gabriel** também tem Koellreutter como principal influência:

**João Gabriel:** Essa talvez seja a maior marca do Koellreutter. Exatamente por inspiração nele. Claro, houve uma época em que a gente o imitava muito. Agora não há mais a necessidade disso. Mas você o incorporou. *In corporis*, está dentro. Essa imagem é muito forte.

Essa influência apontada por **João Gabriel** não se restringe à sua prática docente, mas, segundo ele, é algo que modificou “radicalmente” sua vida.

**João Gabriel:** Eu tive uma oportunidade uma vez de escrever uma pequena autobiografia, a pedido de uma instituição. E nessa autobiografia eu escrevi que eu estudei com o Koellreutter um monte de coisas e tal. Escrevi, enumerei as coisas, e no final eu disse assim: ‘Eu nunca aprendi tanta medicina como na época em que eu estudava com o Koellreutter. Sem nunca ter estudado medicina com ele, porque ele me ensinou pensar de outra forma, a ver de outra forma’.

Apesar de admitir a influência de Koellreutter em sua atuação pedagógica, **Rogério** é cauteloso em apontar quais aspectos em sua prática seriam influências diretas do professor, uma vez que ele não acredita que Koellreutter tenha procurado desenvolver um método específico de atuação, com uma estratégia e passos específicos a serem seguidos. Para ele a maior referência que ele busca em Koellreutter é a de estabelecer uma “atitude contínua de abertura”, uma nova postura do professor diante do aluno e do conhecimento, à qual ele tenta levar adiante em seu trabalho:

**Rogério:** Eu não tenho condições de fazer uma avaliação muito ampla [sobre a influência de Koellreutter], mas eu acho que as pessoas se esforçam... Às vezes a gente consegue, às vezes a gente não consegue. Na minha experiência, por exemplo, tem alunos que eu sinto que eu consigo ajudá-los, alguns eu vejo florescer na minha frente, tem outros que, por mais que eu tente, eu não consigo ajudá-los. Então é difícil de dizer se isso funciona nesse nível. Eu acho que é mais sutil. A coisa está num nível que a gente não domina, a gente não sabe explicar. A gente faz o que pode para se renovar, para compreender mais, para ser mais aberto, para ser mais capaz de ajudar o aluno, mas a gente erra muito. O Koellreutter sabia disso. Ele falava quantas vezes ele errou, ele sabia, tinha consciência, mas com a atitude diferente. É a atitude de quem percebe passos errados e procura num segundo momento corrigi-los e renová-los. Porque eu vejo isso como uma atitude, não como um método.

Já a professora **Rosa Lúcia** é categórica ao afirmar a influência de Koellreutter na sua atuação:

**Rosa Lúcia:** Tudo que eu faço hoje teve o dedo do Koellreutter. Porque o Koellreutter mudou a minha vida: minha vida musical, minha vida profissional. O Koellreutter mudou a minha maneira de pensar. Ele abriu para mim um universo de possibilidades de como lidar com a música impressionante. Eu mudei completamente a minha visão sobre o que é música, para que serve a música, o que se deve fazer com a música frente às crianças. O Koellreutter mudou a minha maneira de pensar, abriu uma perspectiva muito grande para mim. Tudo que eu faço na minha profissão hoje tem a influência clara da convivência com ele.

Dentre todos os entrevistados, **Rosa Lúcia** é a que realiza um trabalho de musicalização mais próximo dos modelos de improvisação e exercícios de comunicação propostos por Koellreutter. Essa é uma marca do projeto pedagógico do Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical, que foi criado em parceria com a professora Betânia Parizzi – outra professora fortemente influenciada por Koellreutter, hoje professora da Escola de Música da UFMG. As atividades pedagógicas do Núcleo incluem projetos de criação que, segundo **Rosa Lúcia**, são uma adaptação dos modelos de improvisação e exercícios de comunicação propostos por Koellreutter.

Para **Guilherme**, todo professor tem como modelos seus próprios professores, e afirma: “um dos modelos que eu tenho como professor certamente é

o Koellreutter”. Para ele, a capacidade que Koellreutter tinha de encontrar pontos positivos e valorizar o trabalho dos alunos é algo extremamente positivo, que ele tenta levar para a sua atuação.

**Guilherme:** Eu acho que, sobretudo, o fato da importância do Koellreutter já naquele momento... Como eu disse eu estudei com o Koellreutter numa época onde ele já era um músico consagrado, já importante. Um homem de 70 anos de idade, maduro e no auge da sua criatividade e da sua capacidade intelectual, a capacidade que este homem tinha de dialogar com os jovens, com as pessoas mais novas. Eu acho que isso é um modelo para a vida mesmo. Eu acho que isso alterou muita coisa na minha vida. Principalmente porque eu lido com educação. A escuta para os jovens, eu acho que talvez seja isso.

Como podemos ver, Koellreutter tocou cada aluno de uma maneira diferente, o que fica claro nos diferentes depoimentos apresentados. Veremos, no próximo capítulo, que este incentivo à personalidade e à originalidade – que se manifesta no estilo individual do músico – está, afinal, na própria essência do Ensino Pré-Figurativo.

## CAPÍTULO 5 – O ENSINO PRÉ-FIGURATIVO

### 5.1 A proposta de um Ensino Pré-Figurativo

O início do século XX foi um período de profundas transformações científicas e culturais, que mudaram completamente a forma como o ser humano compreendia o mundo e sua relação com ele. Segundo Fonterrada (2005, p. 85):

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O esforço do homem, no início do século, é assegurar sua existência e, nisso, consome-se e se anula. Anulando-se, o indivíduo, por sua vez, apresenta uma forte tendência de extinção da arte criativa. É contra esse estado de coisas que se insurgem alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investindo na educação. No contexto educacional, surgem propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte.

A autora se refere, nesse contexto, aos chamados “métodos ativos” em Educação Musical. Podemos citar, como exemplo de educadores musicais que tiveram ampla repercussão e influência nesse período, Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Shinichi Suzuki (1898-1998), John Paynter (1931-2010) e Raymond Murray Schafer (1933). Embora as propostas pedagógicas de cada um desses educadores guardem suas particularidades, elas têm em comum o fato de colocarem o aluno no centro da prática educativa, como ator do próprio processo de aprendizagem, através da sensibilidade, da autonomia, da experiência, da criatividade, da escuta ativa e da vivência do som e dos fenômenos musicais. Porém Fonterrada (2005, p. 107) ressalva que, na verdade, nem todas elas podem ser consideradas métodos, mas “abordagens” ou “propostas”.

Em meados do século XX algumas dessas propostas chegaram ao Brasil, porém, geralmente restritas a algumas escolas especializadas dos grandes centros urbanos e trabalhadas de forma parcial ou adaptadas a outros métodos e contextos, que muitas vezes não tinham nenhuma afinidade com a proposta original. Além disso, segundo Fonterrada (2005, p. 107-108),

[...] por uma série de circunstâncias, entre as quais a exclusão da disciplina Música dos currículos escolares, substituída pela Educação Artística desde 1971 (LDB n.5692/71), muitas dessas abordagens ficaram esquecidas, limitando-se a uns poucos seguidores, via de regra, pertencentes a segmentos educacionais alternativos.

A partir de 1954, com advento dos Seminários Internacionais de Música, em Salvador, Koellreutter trouxe ao Brasil músicos e professores que tiveram contato com alguns desses educadores.

**Rosa Lúcia:** E nessa época a gente começou a ter contato com educadores musicais que eles chamavam da Europa, para participar desses seminários de férias, e que eram pessoas que já tinham passado pelo curso do Orff, por exemplo, do professor Willems – que depois veio trabalhar conosco na Bahia. Os maiores pedagogos da época já tinham exercido uma influência muito grande nos pedagogos que eram convidados para trabalhar conosco. Então a gente teve acesso a uma possibilidade de ensinar música para criança de uma maneira muito diferente daquela que a gente tinha trabalhado em si próprio.

Segundo **Rosa Lúcia**, Koellreutter chegou a citar Dalcroze em algumas oportunidades, fazendo referência direta ao trabalho dele: “E depois chamava muito a atenção para os sons corporais, [...] então ele citava o Dalcroze, dessa percepção do corpo e do movimento com relação à música”. Diante do relato de **Rosa Lúcia**, podemos afirmar que certamente Koellreutter conhecia o trabalho de Dalcroze.

Além disso, os Seminários Internacionais de Música contavam com aulas de Rítmica, como é possível constatar no documento que define as diretrizes para a criação do Setor de Música da Universidade da Bahia (KATER, 2001, p. 344). Apesar de o documento vincular as aulas de Rítmica à Seção de Dança e não fazer qualquer referência a Dalcroze, em nossa entrevista **Rosa Lúcia** destacou que, de fato, havia aulas de Rítmica dalcroziana nos seminários.

**Rosa Lúcia:** Tanto que nós tínhamos em nossa escola o curso de Rítmica. O professor Widmer e a esposa dele, professora Sonia Born, eram professores de Rítmica. E depois foi uma outra professora que os substituiu e que tinha feito o curso com o Dalcroze. Então, no curso dos Seminários de Música constava a cadeira de Rítmica.

Embora as referências de Koellreutter a Dalcroze, e apesar de algumas afinidades entre as propostas dos dois educadores, não identificamos no Ensino Pré-Figurativo nenhuma adaptação ou referência ao método dalcroziano.

Nesse aspecto, o Ensino Pré-Figurativo demonstra uma afinidade muito maior com a proposta de Raymond Murray Schafer, como este anuncia no Prefácio de seu livro *O ouvido pensante*: “Este, então, é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para a imitação submissa” (SCHAFER, 1991, p.14). Como veremos adiante, Koellreutter também não pretendia desenvolver um método a ser simplesmente seguido e reproduzido, mas seu interesse estava muito mais voltado para instigar uma prática pedagógica e musical que colocasse professores e alunos como atores de um intenso processo criativo.

Segundo **Rosa Lúcia**, “[Koellreutter] falava da percepção desse universo sonoro, que depois encontrou um eco no trabalho do Schafer – o Schafer trabalha muito com essa coisa da paisagem sonora, mas o Koellreutter já falava isso”. Mas ela mesma esclarece que nunca presenciou Koellreutter fazer qualquer referência ao trabalho de Schafer: “o Schafer foi depois do Koellreutter. O Koellreutter nem sabia da existência do Schafer”.

Apesar da afinidade de intenções, as propostas dos dois educadores são distintas, e também não identificamos nenhum registro ou referência de que os dois tenham se conhecido, ou mesmo que Koellreutter tenha lido ou feito qualquer citação ao trabalho de Schafer – e vice-versa – o que nos leva a crer que essa afinidade se restringe meramente às intenções de suas propostas e seja uma coincidência ocasional. Por outro lado, isso demonstra que ambos estavam extremamente atentos às transformações do mundo em sua época.

Foi nesse contexto, em meados do século XX, que Koellreutter começou a desenvolver o que posteriormente chamou de Ensino Pré-Figurativo de música. Esta

proposta pedagógica, apesar de estar alinhada aos métodos ativos citados, não é uma adaptação de nenhum método específico. Trata-se, nesse sentido, de uma proposta bastante original, especialmente em relação à forma aberta como os métodos de ensino são abordados nela.

Apesar de diversos fundamentos do Ensino Pré-Figurativo já estarem claramente expressos nas propostas dos cursos livres de música, que Koellreutter organizou a partir da década de 1950, não foram encontrados nenhum registro ou menção ao termo “pré-figurativo” durante esse período. Da mesma forma, nenhum dos entrevistados soube apontar quando se deu o desenvolvimento do conceito de “Ensino Pré-Figurativo”. Segundo Brito (2015b, p.12):

Tal proposta, que buscava, especialmente, formar seres humanos para viver em um mundo marcado por contínuas e rápidas transformações, foi desenvolvida com maior rigor no final dos anos 70, quando de sua volta definitiva ao Brasil, depois de alguns anos vivendo no Oriente (Índia e Japão).

Corroborando a afirmação de Brito, todas as menções ao termo “pré-figurativo” foram identificadas em textos publicados após o retorno de Koellreutter do oriente, mesmo período em que desenvolveu também o conceito de “Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal”.

O primeiro texto no qual Koellreutter explicou de forma mais clara o que chama de Ensino Pré-Figurativo foi *O Espírito Criador e o Ensino Pré-Figurativo*<sup>28</sup>, de 1984, que apresenta a definição citada na Introdução deste trabalho:

Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54).

Nesse texto, apresentado em suas aulas inaugurais da Escola de Música da UFMG, em Belo Horizonte, e da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo,

---

<sup>28</sup> Os exemplares originais foram datilografados, com alterações manuscritas pelo próprio autor, contendo seis páginas. Foi transcrito e publicado inicialmente por Kater (1997, p. 53-57) e republicado por Parizzi e Santiago (2015, p. 41-50).

Koellreutter manifestou: “Sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem” (KOELLREUTTER, 1997e, p. 53). Como vemos, a criatividade é o elemento central do Ensino Pré-Figurativo, ao qual estão conectados todos os demais. Todos os aspectos organizados nas categorias encontradas nesta pesquisa visam, em última análise, o desenvolvimento da criatividade.

Ao enfatizar o aspecto criativo, Koellreutter buscou uma reação às condições massificadoras da sociedade contemporânea apontadas por Fonterrada, no início deste capítulo, pois também para ele:

Nesta sociedade, pelo contrário, a arte torna-se essencial à existência do ambiente tecnológico e transforma-se no instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo, construído pelo homem, contribuindo para dar-lhes forma e expressão. [...] A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador (KOELLREUTTER, 1997c, p. 38).

Consciente do poder das condições massificadoras da sociedade contemporânea, Koellreutter propôs uma abordagem pedagógica para a Educação Musical que, ao invés de simplesmente negar ou refutar essas condições, as integrasse em uma concepção mais ampla da sociedade e da cultura:

Um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte, porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governado pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte (KOELLREUTTER, 1997c, p. 37).

Por isso, ele defendeu que:

No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador (KOELLREUTTER, 1997c, p. 38).

Para isso é necessário que tanto a escola quanto os professores estejam preparados para criar as condições necessárias ao desenvolvimento da criatividade em seus alunos:

Numa escola moderna, numa época de profundas mudanças socioculturais como a nossa, o professor apresenta aos alunos sempre novos problemas; pois as perguntas são mais importantes que as respostas. Numa escola moderna, as soluções não são mecanicamente fornecidas ao aluno, mas sim resultam de um trabalho comum de todos, que dele participam. É que nesse ambiente desaparece o dualismo tradicional professor-aluno.

Já muitas vezes eu disse: em última análise não há maus alunos, e sim maus professores e escolas ruins. A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida (KOELLREUTTER, 1997e, p. 53).

Essa preocupação com a estrutura das instituições de ensino e, principalmente, com a formação dos professores, foram questões muito importantes para Koellreutter. Segundo ele, o problema mais sério que o Brasil enfrentava no terreno da música era o ensino musical, o qual ele considerava atrasado e anacrônico. Koellreutter observou que o ensino musical estava voltado para a formação de instrumentistas *virtuosos* e que negligenciava os aspectos necessários à “formação de artistas com verdadeira cultura”, que pudessem realmente ser úteis ao povo e ao desenvolvimento de uma cultura mais elevada (KOELLREUTTER, 1997j, p. 128).

É opinião geral que um programa de ensino bem organizado, baseado numa determinada ordem pré-estabelecida das disciplinas leva ao aluno a adquirir o que ele necessita para o exercício da profissão, por ele espontaneamente escolhida. E ninguém preocupa-se com o resto. A escola torna-se um agregado de cursos estanques, mais ou menos bem dados, onde o professor repete doutoral, e fastidiosamente, a lição já repetida nos anos anteriores, ou treina seus discípulos como se amestram animais de circo pela repetição indefinida do mesmo ato, discípulos ansiosos para aprender a técnica de um instrumento p.s., a fim de poderem transmitir uma mensagem artística (KOELLREUTTER, 1997e, p. 53-54).

A raiz desses problemas estava em um sistema de ensino ultrapassado que, apesar de não ser um problema exclusivo da educação musical, também se

manifestava de forma profunda nesta área, seja pela irrelevância com que o ensino de música era tratado nas instituições regulares, seja pelos projetos pedagógicos antiquados das escolas especializadas.

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses de **nosso** país (KOELLREUTTER, 1997c, p. 39, grifo do autor).

Assim, Koellreutter propôs a reestruturação dos conteúdos e programas das escolas de música em geral, inclusive as de nível superior (KOELLREUTTER, 1997e, p. 55).

**Rosa Lúcia** revelou que essa orientação de Koellreutter e essa preocupação dele com os problemas da Educação Musical no país e na contemporaneidade foi o que mais chamou sua atenção quando o conheceu:

**Rosa Lúcia:** A coisa que me chamou mais a atenção logo que eu comecei minha convivência com ele foi a postura dele diante da música e do que deveria ser uma escola de música no Brasil. Ele realmente criou uma mentalidade nova. Principalmente, falando o que eu te disse já, que nós não precisamos de instrumentistas, precisamos de músicos e de professores. Então ele tinha um senso de realidade do nosso país que era uma coisa impressionante. E pela maneira dele se colocar frente à música. Ele trouxe a música contemporânea para o Brasil. Ele foi a primeira pessoa que falou em dodecafonismo, em Schönberg. Ninguém sabia desses movimentos nem dessas figuras – nós, estudantes. E ele então abriu esse universo da música contemporânea, porque ele dizia que era absolutamente necessário que o jovem estivesse em sintonia com a música de sua época. E isso não acontecia, nós estávamos vivendo o Romantismo musical, até conhecermos o Koellreutter. E ele então nos pôs em contato com a nossa época musical, com o que estava acontecendo na passagem do século XIX para o século XX, o movimento dos músicos de Viena etc. Nós nunca tínhamos ouvido falar daquilo.

Koellreutter, então, defendeu que o Ensino Pré-Figurativo era o caminho para sair dessa circunstância na qual se encontrava a Educação Musical no país:

O caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem

existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-lo em tal ordem – como procederam as gerações anteriores –, mas, pelo contrário, pode ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54).

Koellreutter, então, defendeu que essa realidade precisava ser superada através do Ensino Pré-Figurativo, em detrimento do ensino tradicional:

Este tipo de didática deve ser gradativamente substituído pelo método pré-figurativo de ensino, que orienta e guia o aluno, porém não o obrigando a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes aquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista.

Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é pré-figurativo.

Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina é pré-figurativo.

Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo.

Ensinar a composição, fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, o dos mestres do presente, é pós-figurativo. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997c, p. 41-42).

É importante destacar que, ao criticar o ensino tradicional, Koellreutter não está negando o valor da tradição, mas apenas propondo a superação de um sistema considerado antiquado. É ilustrativo disso um trecho de um texto de sua autoria, onde descreve sua passagem pela Academia Estadual de Música de Berlim (*Staatliche Akademische Hochschule für Musik*):

Quando, há 50 anos atrás, matriculado nos cursos da Academia Estadual de Música em Berlim, pela primeira vez atravesssei o limiar daquele famoso instituto, não deixei de sentir o tremor de profundo respeito pela tradição e pelas coisas da arte. Foi lá que ouvi ensinar os compositores Paul Hindemith e Kurt Thomas, o violoncelista

Emanuel Feuermann, o pianista Edwin Fischer, o regente Wilhelm Furtwängler e muitos outros, cujos nomes entraram na história da música.

Muitas vezes, com a arrogância da juventude, encontrei em cada um algo para criticar. Com a perspicácia da mocidade, talvez não sempre sem razão. Mas, ao mesmo tempo, fiquei comovido, impressionado e até fascinado com o que os meus mestres tinham a dizer e o que nunca teria compreendido sem os seus ensinamentos. Com gratidão lembro-me dos meus professores, cujos exemplos foram decisivos para a minha carreira. É que também a crítica que rejeita, é fundamento da cultura. (KOELLREUTTER, 1997e, p. 57)

Vemos, por este trecho, o valor e o peso que a tradição tem para Koellreutter. Entretanto, como vimos, estudar a história da música e a literatura musical como um amontoado de fatos e objetos que não têm nenhuma ligação com nossa realidade não é uma postura pré-figurativa, portanto não é “penetrar mais a fundo no espírito dessa mesma tradição”, como deseja Koellreutter (1997e, p. 57).

Como seria possível compreender o pensamento dos grandes mestres sem ter passado, de uma ou outra maneira, pela problemática que constitui a vida dos mesmos? Por isso, a seriedade da vida pessoal, o rigor, a autodisciplina, a intolerância consigo mesmo são as condições de um estudo profundo e eficiente (KOELLREUTTER, 1997e, p. 56).

Por isso é preciso ter senso crítico, perceber e compreender a correalidade da obra, o espírito do compositor e da sociedade da época – com suas necessidades e intenções – para a compreensão, de fato, de sua importância e de seu significado. É preciso olhar para a obra de arte não como um objeto estático de um tempo passado, mas como fruto de um intenso processo criativo, inserido dentro de um contexto cultural. Nessa perspectiva, a história não é uma mera sequência de fatos, mas uma trama de relações que se desenvolveram no âmbito de uma determinada sociedade, relações entre seus indivíduos e de cada um com o todo, e que moldaram o estágio atual do desenvolvimento cultural.

Todos os esforços, no entanto, serão vãos, para a real compreensão das coisas da arte, tornando-se, na prática, mera rotina, quando não relacionarmos – tanto os alunos, quanto os professores – os nossos conhecimentos com o todo. Com o todo da arte, com o todo de nossa existência, com o todo do meio-ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos. Pois, é esse todo que nos estimula, que como germe, vive em nós desde o princípio; o todo que é a vida espiritual,

o espírito criador, propriamente dito (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54-55).

Se, por um lado, Koellruetter defende o valor da tradição e sua real compreensão, por outro defende que o aluno não deve ser obrigado a sujeitar-se a tal tradição, e que deve sempre haver a abertura para o novo. Essa liberdade e essa abertura para o novo, para aquilo que ainda não foi conscientizado<sup>29</sup> ou para a transcendência do que já foi conscientizado, é o que Koellreutter chama de “espírito criador”. Em um Ensino Pré-Figurativo, esse espírito criador não se restringe às coisas da música, não é algo restrito à esfera artística, mas uma postura diante do mundo. Portanto vai além da Educação Musical, trata-se de uma forma criativa de se comportar perante o mundo, conforme sugere a definição apresentada na Introdução deste trabalho.

Assim, o espírito criador pode ser compreendido como a potencialidade de conscientização do que ainda não é conhecido, como elemento de informação e construção de uma nova realidade. Com o Ensino Pré-Figurativo, Koellreutter propôs um tipo de ensino que não só permita, mas estimule o desenvolvimento desse espírito criador.

Embora Koellreutter tenha desenvolvido diversos modelos de improvisação<sup>30</sup> e exercícios de comunicação baseados no conceito de Ensino Pré-Figurativo, este tipo de ensino defendido por ele não deve ser entendido como um método de ensino. Pelo menos não no mesmo sentido dos métodos elaborados, por exemplo, por Dalcroze, Orff ou Suzuki que, de forma mais ou menos ampla, definem a prática e os meios utilizados na educação musical, bem como o conteúdo e o aparato material – guardando, evidentemente, suas particularidades e exceções.

---

<sup>29</sup> Koellreutter (1997d, p. 45) definiu como consciência a “capacidade do homem de apreender os sistemas de relações que o determinam: as relações de um dado objeto a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende”. Com isso, Koellreutter faz um deslocamento da consciência humana de uma concepção determinista para uma concepção relativista: o que apreendemos do universo não são objetos ou fatos absolutos e determinados, mas as relações que estabelecemos com esses objetos e os meios nos quais estão inseridos. Como o próprio Koellreutter (1997d, p. 45) define: a consciência é “um ato criativo de integração”.

<sup>30</sup> Alguns destes modelos estão publicados no livro *Koellreutter educador*, da professora Teca Alencar de Brito, que citamos no capítulo introdutório deste trabalho.

## 5.2 Ensino Pré-Figurativo: um método de ensino?

Koellreutter (apud BRITO, 2015b, p. 18) costumava afirmar: “Meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...”.

Se não é um método, antes de abordar os aspectos que envolvem o Ensino Pré-Figurativo, convém compreender como o próprio Koellreutter o define: Um sistema educativo? Uma ferramenta didática? Uma abordagem pedagógica?

Podemos nos questionar sobre a importância desse tipo de definição para o nosso trabalho. O professor e musicólogo José Maria Neves (In: KATER, 1997, p. 67), em crítica ao texto *Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz*, também se pergunta sobre como poderia caracterizar as atividades – de forma mais ampla – desenvolvidas por Koellreutter. Responde afirmando que:

[...] isto não tem muita importância na biografia de Koellreutter, que não vai gastar seu tempo na busca destas definições – mesmo que a busca de rigor conceitual seja uma das características de seu ensino e que, há sessenta anos, a maioria de suas aulas tenham começado por um sonoro ‘eu entendo por...’, seguido de clara definição do que ele pretende dizer –, nem deve esperar que outros gastem tempo e energia nesta especulação (NEVES, In: KATER, 1997, p. 67).

Mas admite, logo em seguida, que:

[...] dá sempre vontade de buscar as relações claras ou ocultas entre as diversas manifestações do fazer de Koellreutter, particularmente as correspondências entre o criado em música e o dito em palavras – sem esquecer o demonstrado em atitudes (NEVES, In: KATER, 1997, p. 67).

Diante da reflexão de Neves, nossa questão inicial pode soar como mera digressão, já que os princípios e elementos que constituem e articulam o Ensino Pré-Figurativo nos interessam mais do que a sua classificação – seja ele um método, ferramenta didática, estratégia de ensino, abordagem pedagógica ou

qualquer outra definição. Doravante, acreditamos que esclarecer do que se trata essa proposta, mais do que simplesmente rotulá-la, nos ajudará a situá-la melhor no campo da Educação Musical – esta entendida como área de conhecimento.

Apesar de **Rogério** considerar que “Koellreutter era um pensador, era um homem de conceitos”, terminologicamente Koellreutter não oferece uma definição muito clara sobre o que seria sua proposta. Em alguns momentos ele se refere ao Ensino Pré-Figurativo como um método, em outros momentos ele utiliza termos diferentes para defini-lo, como é possível perceber no trecho citado na Introdução deste trabalho, onde ele apresenta a seguinte definição para o Ensino Pré-Figurativo:

Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear antecipadamente o que, provavelmente, sucederá no futuro, ou seja, figurar imaginando. Entendo por ensino pré-figurativo um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista.

Este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo.

[...]

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54-55).

Nota-se que ele se refere, inicialmente, ao Ensino Pré-Figurativo como um “método”, para, logo em seguida, defini-lo como “parte de um sistema de educação” – o que pode, obviamente, ser um método ou um procedimento didático.

Em outro texto, ele novamente classifica o Ensino Pré-Figurativo como “método” para, logo em seguida, classificá-lo como “sistema educacional”, e não mais parte de um sistema:

Entende-se por ensino pré-figurativo um método orientando e guiando o aluno sem obrigá-lo a sujeitar-se à tradição, [...] Um sistema educacional em que não se ‘*educa*’, no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e ‘*orienta*’ os alunos através do diálogo e do debate (KOELLREUTTER, 1997f, p. 65).

Se pudermos entender método como um procedimento didático, constituindo-se, assim, parte de um sistema educacional, a analogia com sistema educacional se torna um pouco mais problemática, já que a ideia de sistema remete a um conjunto de elementos coordenados, com uma estrutura específica, porém com maior abrangência.

É importante observar que, independente de ser um método, parte de um sistema ou mesmo um sistema educacional em si, Koellreutter deixa claro que o Ensino Pré-Figurativo não se pauta pelo ensino tradicional – que neste caso seria equivalente ao que Paulo Freire (1987, p. 33) chama de “educação bancária”. Nas palavras de Koellreutter: não “educa”, mas “orienta”. Isso pode sugerir que se trata de algo diferente do que comumente classificamos como método de ensino.

Entretanto, apesar de não se pautar pelo ensino tradicional, Koellreutter integra ao Ensino Pré-Figurativo os métodos tradicionais de ensino. Como vimos, ele não “rejeita” os métodos tradicionais, mas os “complementa”, “amplia”, “alarga” (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54). Segundo Araujo (2011, p. 375) “o que Koellreutter faz é uma conexão dos métodos existentes, ao ampliar os horizontes, ao acoplar materiais e, principalmente, ao vislumbrar o futuro, estabelecendo uma conversa constante e uma crítica permanente com seu objeto de estudo”.

Diante de tudo o que foi exposto, surge a pergunta: o que podemos chamar de método?

A palavra “método” vem do latim *methodus*, cujo significado é algo como “caminho ou via para a realização de algo”. *Lato sensu*, entendemos que o método é um processo, uma forma racional, ordenada e objetiva para se atingir um determinado fim, no caso do ensino, para se chegar ao conhecimento ou desenvolver uma habilidade. Esta definição muitas vezes é confundida com o entendimento vulgar do termo, com o senso comum, e muitas vezes como sinônimo de didática. Do ponto de vista científico, isso se constitui um erro, já que a Didática é entendida, hoje, como uma área da Pedagogia, que se ocupa do estudo e aplicação dos métodos e técnicas de ensino. Diferencia-se da metodologia de ensino pelo fato de fazer um juízo de valor de seus objetos de estudo. Portanto, o método de ensino

é um objeto de estudo, um elemento integrante do campo de estudo da Didática, mas não é equivalente a ela.

Como processo, um método deve manter uma lógica que coordene os seus elementos internos: objetivos, conteúdos, materiais, técnicas, procedimentos, estratégias de ação, formas de avaliação etc. A ideia de processo também sugere alguma linearidade na coordenação desses elementos, que aponta no sentido dos objetivos definidos. Assim, podemos citar, como exemplo, alguns métodos de ensino que tiveram ampla repercussão na área da Educação Musical, como os desenvolvidos por Émile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki ou John Paynter. É importante observar que, de fato, esses métodos definem os objetivos para a Educação Musical, o conteúdo a ser trabalhado, o material didático e as estratégias de ensino, chegando inclusive, em alguns casos, a fornecer modelos práticos para serem reproduzidos.

Apesar de Koellreutter ter desenvolvido diversos modelos de improvisação e exercícios de comunicação baseados no que chamou de Ensino Pré-Figurativo – alguns publicados por seus ex-alunos e ex-alunas, em especial por Brito (2011, p. 57-179; 2015a, p. 104-109) –, tais exercícios não são modelos para mera reprodução:

Convém lembrar, no entanto, que esses jogos não devem ser entendidos ou considerados como fórmulas fechadas a serem seguidas cegamente, mas, sim, como pontos de partida para o desenrolar de um fazer musical consciente, crítico, analítico e criativo (BRITO, 2011, p. 95).

Apesar de apresentar os exercícios de improvisação e os jogos dialogais, e apesar de discorrer em diversas oportunidades sobre os objetivos da educação musical moderna, ele não chega a sistematizar estes modelos em relação a um contexto específico de aprendizagem musical, deixando em aberto os caminhos metodológicos, a serem definidos pelo professor e seus alunos.

Portanto, mesmo Koellreutter se referindo diversas vezes ao Ensino Pré-Figurativo como método, parece-nos inadequado classificá-lo como tal. Pelo menos se considerarmos a definição de método que apresentamos anteriormente.

Todos os professores entrevistados também apontaram neste sentido. O professor **Rogério** foi especialmente insistente nesta questão, reiterando diversas vezes esse caráter não metodológico do Ensino Pré-Figurativo:

**Rogério:** Eu vejo [o Ensino Pré-Figurativo] mais como uma atitude, como se comportar diante do processo de troca de conhecimentos. Mais uma atitude do que um método. E essa atitude significa o que? É estar sempre aberto, não chegar com verdades fechadas. Mas chegar, sim, com informações relevantes que a história traz, mas tratar essas informações não de maneira dogmática e fechada, mas de alguma maneira você questioná-las e poder olhar para elas de um jeito renovável. Então é nisso para mim que está o Pré-Figurativo.

E reafirma esta opinião, mais adiante:

**Rogério:** Como eu te falei, eu não acho que o Ensino Pré-Figurativo seja um método. Eu acho que é uma atitude. Então, nesse sentido, o tempo todo a gente tem que buscar essa posição. Se você tentar localizar esse Ensino Pré-Figurativo num tipo de método, eu acho que não chega lá. Qualquer que seja o método, não é! Entendeu? Você pode até dizer: tudo bem, pode ter um deslocamento da ênfase do estudo de certas disciplinas tradicionais para outras mais ligadas à criatividade. Mas ainda assim a criatividade pode ser vista de maneira pouco pré-figurativa. Então eu acho, na verdade, que é mais um modo de se colocar. Quando um professor consegue se renovar, quando ele consegue crescer, quando ele consegue magnetizar os alunos e mobilizar os alunos a crescerem, eu acho que isso está valendo. Eu não acho que tem uma receita de método que vai explicar. É muito mais essa atitude.

Podemos perceber que os comentários de **Rogério** estão extremamente alinhados com a afirmação de Koellreutter citada no início deste capítulo. Outros professores entrevistados também compartilham, de alguma forma, desse entendimento.

O professor **Guilherme** afirmou, em determinado ponto da entrevista, quando questionado sobre métodos didáticos utilizados por Koellreutter:

**Guilherme:** Apesar de ele ter essa visão global, ele também, eventualmente, focava alguns aspectos. Digamos, no contraponto: no contraponto, ele se baseava no princípio do contraponto palestriniano, derivado do trabalho do Jeppesen, daquele livro de contraponto do Knud Jeppesen. O próprio livro de contraponto do Koellreutter é um resumo daquilo ali. O que eu acho até que é interessante, nesse sentido, porque ele soube tirar de uma obra

muito extensa a essência para formar um conhecimento inicial no contraponto. Então, o **método** dele era muito por aí. Que dizer, ele não pretendia, por exemplo, estudar o contraponto, a harmonia, as disciplinas. Ele valorizava tudo isso, mas ele não queria estudar tudo isso exaustivamente, a ponto de retardar ou de demorar um pouco mais o processo de aparecimento do próprio indivíduo que estava ali, compositor. Daí a rapidez com que ele ia, a objetividade com que ele tratava esses temas, principalmente harmonia, contraponto e análise. (grifo nosso)

Apesar de **Guilherme** se referir ao “método” utilizado por Koellreutter, ele o faz de forma bastante vaga. Convém lembrar que a entrevista foi realizada oralmente, o que pode justificar a forma vaga com a qual o termo foi utilizado. Isto fica claro, em um comentário posterior, quando o mesmo entrevistado afirma que “[...] não era possível compreender o Koellreutter como um método muito coerente”.

Assim, o Ensino Pré-Figurativo nesta pesquisa é compreendido como um conjunto de princípios pedagógicos, filosóficos e estéticos que têm como finalidade orientar, não apenas o desenvolvimento e aplicação de métodos, currículos e estratégias de ensino de música, mas a própria educação musical, de forma mais ampla. O Ensino Pré-Figurativo envolve, pois, atitudes, escolhas, a maneira de compreender um assunto e de lidar com ele, tanto por parte de professores quanto de alunos. Dessa forma, um determinado método, conteúdo, disciplina etc., pode ser trabalhado a partir de uma “abordagem” pré-figurativa, desde que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem assumam essa postura.

### **5.3 Bases filosóficas e estéticas do Ensino Pré-Figurativo**

Existem alguns princípios filosóficos e estéticos que fundamentam a concepção estética de Koellreutter, a qual chamou de Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, e que também influenciaram profundamente o Ensino Pré-Figurativo proposto por ele.

Não pretendemos, nesta pesquisa, fazer uma análise sobre a Estética Relativista do Impreciso e do Paradoxal, mas consideramos importante destacar

alguns aspectos do pensamento estético de Koellreutter que norteiam também o Ensino Pré-Figurativo. Tais aspectos, que articulam seu pensamento como um todo, foram profundamente influenciados pelo contato que teve com as culturas orientais, especialmente no período em que viveu na Índia e no Japão (KOELLREUTTER, 1983, p. 17; WOLFF, 2016, p. 6), bem como pela física moderna, como a Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica (KOELLREUTTER, 1997, p. 47; SANTIAGO, 2015, p. 99), pela Psicologia, como a teoria da *Gestalt* (BRITO, 2011, p. 156; KOELLREUTTER, 1997, p. 47), e por correntes filosóficas como o Materialismo Dialético (KOELLREUTTER, 1997h, p. 81) e a Fenomenologia (BRITO, 2009, p. 27; 2015a, p. 65).

Termos e conceitos relativos às áreas citadas e também a outras aparecem de forma difusa em seus textos e nos relatos de seus alunos. Uma característica que podemos observar na concepção estética e filosófica de Koellreutter é que ele não endossa, necessariamente, os preceitos de tais áreas de forma ortodoxa, mas constrói um raciocínio próprio, que obedece a uma coerência interna que muitas vezes torna difícil a análise e a identificação de quais foram, de fato, suas referências em uma determinada reflexão.

Corroborando o que foi dito aqui, **Guilherme** faz a seguinte observação sobre as referências intelectuais de Koellreutter: “Havia o que ele mencionava diretamente. Aqueles autores que ele gostava, ele mencionava. Mas eu acho que ele fazia uma leitura muito pessoal dos autores”.

Há algumas indicações de leituras que Koellreutter costumava fazer a seus alunos. Brito (2011, p. 181-183) apontou algumas delas, a partir das indicações feitas por ele nos cursos de Atualização Pedagógica, ministrados entre as décadas de 1980 e 1990. Certamente essas obras foram significativas para a concepção filosófica e estética de Koellreutter. Porém, os entrevistados desta pesquisa foram hesitantes em apontar de forma categórica quais foram, de fato, as referências intelectuais de Koellreutter que serviram de base para o Ensino Pré-Figurativo. Isso se deve, provavelmente, pela originalidade com que Koellreutter articulava suas ideias, como sugere esse comentário feito por **João Gabriel**: “Me parece que isso [o

Ensino Pré-Figurativo] é uma coisa dele, de cunho próprio dele. Mas o Koellreutter tinha algumas leituras filosóficas importantes”.

Por mais interessante e relevante que tal tema possa ser, a identificação de todas essas referências nos desviaria demais dos objetivos propostos para esta pesquisa. Porém, quando falamos em Educação Musical temos, obviamente, a música como elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem. É imprescindível, portanto, compreender como Koellreutter entendia a música para que possamos compreender também sua proposta pedagógica.

Segundo **Rosa Lúcia**, Koellreutter entendia que a finalidade da Educação Musical era que o aluno apreendesse uma linguagem musical e que fosse capaz de se expressar através dela, em uma criação original: “Ele insistia muito nisso, que eram elementos de uma linguagem”.

Também em seus textos, Koellreutter utiliza recorrentemente o termo “linguagem musical” ao se referir à música ou aos elementos que a constitui.

Em minhas exposições parto do princípio de que a Música, primeiramente, é um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado, um meio de comunicação que faz uso de um sistema de sinais sonoros. Portanto, por assim dizer, de uma linguagem artística. Isso porque todos os sistemas de sinais, artísticos ou naturais, são, em última análise, linguagens (KOELLREUTTER, 1997g, p. 71).

Devemos fazer aqui uma ressalva em relação à noção de música como linguagem<sup>31</sup>. Como bem destaca Penna (2014, p. 67):

[...] tal noção é frequentemente utilizada sem uma clareza de definição, sem delimitar o modelo de linguagem que está sendo tomado, sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desse termo.

Não cabe ao escopo deste texto uma reflexão mais profunda sobre a noção de linguagem dentro da estética de Koellreutter. Mas deve-se esclarecer que, apesar

---

<sup>31</sup> Uma interessante reflexão sobre a noção de arte como linguagem foi feita por Penna (2014, p. 66-78).

de Koellreutter afirmar que a “linguagem musical” faz uso de “um sistema de sinais sonoros”, essa concepção não está fundamentada na noção de que a comunicação musical se resume a um modelo baseado na dicotomia entre codificação e decodificação. Segundo Penna (2014, p. 77) “tal noção de comunicação é questionada até mesmo no próprio campo da linguística”. Pelo contrário, Koellreutter enfatiza o aspecto subjetivo que envolve a linguagem musical:

Uma vez que critérios, conceitos e valores se acham reduzidos ao papel **subjetivo** dos elementos da linguagem que um determinado compositor ou artista utiliza em uma obra para descrever a realidade dele – estética e intelectual, naturalmente –, todas as obras de arte apresentam aspectos diferentes e, em última análise, representam uma realidade, por assim dizer ‘mítica’, ou seja, uma forma imaginativa de pensamento, oposta a do pensamento racional (KOELLREUTTER, 1997i, 104, grifo do autor).

Nessa concepção, sendo um meio de comunicação, a música envolve elementos de informação, quando comunica algo novo ou desconhecido, e de redundância, quando comunica algo já conhecido ou familiar. Ademais, toda a informação tende a se tornar redundância, na medida em que é reproduzida e difundida. Se, por um lado, para a eficiência da linguagem musical são necessários elementos de redundância, que garantam inteligibilidade entre os indivíduos envolvidos no processo comunicativo – compositor, intérprete e ouvinte –, por outro lado, torna-se irrelevante, do ponto de vista social e cultural, a obra que não possui elementos de informação, ou seja, que não acrescenta nada novo ao ambiente cultural<sup>32</sup> (KOELLREUTTER, 1997g, p. 73).

Assim, segundo Koellreutter (1997g, p. 73-74), “estão em desvalor as obras [...] cujo conteúdo não é funcional, cujo estilo é eclético ou epigonal, isto é, cujo estilo apoia-se de forma dependente em outros e cujo discurso sonoro não apresenta a capacidade de comunicação”. Ou seja, mesmo que se demonstre domínio de uma determinada linguagem musical, uma obra não terá valor se seu conteúdo artístico for fraco.

---

<sup>32</sup> Segundo Koellreutter (1997g, p. 70), cultura é “[...] o meio ambiente secundário do homem como um todo, isto é, tudo aquilo que o homem cria a partir da mera natureza (o ambiente primário) e em discussão com esta”.

Por outro lado, é importante destacar também que o valor de determinado conteúdo artístico pode se perder, caso não haja domínio da linguagem musical, pois “mesmo a experiência mais profunda e mais cheia de significado do artista, não encontra ressonância no ouvinte se não for transmitida musicalmente de forma adequada e inteligível” (KOELLREUTTER, 1997g, p. 73).

Se o conteúdo artístico de uma obra é a realidade estética e intelectual do compositor e demais sujeitos envolvidos na atividade musical, compreende-se porque o desenvolvimento do estilo pessoal é tão importante para Koellreutter. Segundo ele: “Personalidade significa comunicação de algo novo. Porque personalidades podem ser parecidas, mas nunca idênticas” (KOELLREUTTER, 1997g, p. 74). Isso quer dizer que se o artista é capaz de desenvolver sua personalidade e transmiti-la através da obra de arte, ele necessariamente transmitirá elementos de informação, tendo em vista que cada personalidade é única:

Assim, para mim, o critério mais objetivo e mais convincente do valor e desvalor da obra musical, e da atividade artística em geral, é o **estilo pessoal**, de cunho próprio do artista. Porque através dele, através da obra ou da respectiva atividade artística, a experiência de novos conteúdos é forçosamente transmitida ao ouvinte; desperta no ouvinte sentimentos e pensamentos, que transcendem o âmbito exterior da obra de arte ou da ação artística (KOELLREUTTER, 1997g, p. 74, grifo do autor).

A importância que Koellreutter dá ao desenvolvimento do estilo pessoal está ligada à ideia de que o epigonismo estanca a capacidade criativa do artista, pois se resume à mera repetição de valores já estabelecidos. Diante disso, ele coloca a seguinte questão: “Por que, então, os artistas medíocres (epígonos) não têm estilo?” E ele próprio responde: “Ora, pela simples razão de serem medíocres” (KOELLREUTTER, 1987, p. 18).

O caráter próprio da mediocridade reside na vulgaridade de pensamento e de sentimento. Em cada momento da evolução social, existe um certo nível geral que constitui, naquele momento histórico, a média da alma humana (necessidades e intenções da sociedade); as obras que a ultrapassam acusam o talento do artista. A mediocridade consiste em atingir essa média sem a transpor (sucesso fácil). O artista medíocre, pensando e sentindo como toda a gente, não tem nada que o separe da multidão. Pode ter um conjunto de processos que lhe são próprios, mas não estilo no sentido exato

do termo. A habilidade não faz o estilo. (KOELLREUTTER, 1987, p. 18)

Obviamente que para a eficiência da obra de arte é necessário ao músico o domínio das capacidades técnicas e da linguagem musical. Entretanto, Koellreutter destaca que os domínios técnico e formal não são suficientes para que o artista cumpra seu papel e chega a criticar a supervalorização do virtuosismo:

Eis o que falta à grande maioria dos nossos jovens artistas: especializados no manejo de um determinado instrumento, esquecem-se do fato de que a virtuosidade não é finalidade, mas sim um meio. Esquecem que é a força intelectual que, em última instância, valoriza a atuação virtuosística. Enfim, numa atividade quase esportiva, de estudos mecânicos desenvolvem sua técnica – que frequentemente chega a um grau considerável – esquecendo-se do principal: a música. Quantos jovens musicistas brasileiros tiveram sua carreira de concertista barrada por falta-lhes a necessária cultura para o desenvolvimento de suas faculdades. Cada vez mais, exige-se do artista a superação de uma estreita e limitada especialização, em benefício de uma atividade baseada numa cultura ampla e universalista (KOELLREUTTER, 1997b, p. 31).

Assim, através da arte e do exercício da criatividade, o indivíduo tem um meio de elevação de sua personalidade, de superação da alienação e de emancipação cultural. A arte, nesse contexto, entendida como um meio de comunicação e de informação, contribui para a movimentação, a integração e o progresso social:

Na sociedade moderna, de massa, tecnológica-industrial, a arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. Ela transforma-se num instrumento do progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade.

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise. (KOELLREUTTER, 1997c, p. 38).

Como vimos, o espírito criador nasce no indivíduo que supera a alienação, em um movimento de emancipação de sua personalidade, mas deve atender a uma demanda social: nasce do individual, mas torna-se universal, na medida em que é comunicado. Ou seja, se por um lado o individual – que se concretiza através da personalidade, do estilo pessoal do artista – é necessário, por outro, ele perde seu sentido caso não esteja integrado ao todo. Isso exige do indivíduo uma percepção holística da música, da arte, da sociedade e do universo cultural como um todo.

O espírito criador não permite – hoje menos que nunca – que os vários ramos da educação artística sejam ensinados independentemente, uns dos outros, sem relações entre si.

É verdade que em cada ramo da educação artística necessita-se do homem que se especializa. Mas é indispensável que não lhe falem o conhecimento do todo e a compreensão das inter-relações existentes entre as coisas, entre os homens e suas atividades (KOELLREUTTER, 1997e, p. 54).

Um tema importante no pensamento de Koellreutter, e que está intimamente ligado a essa ideia de que é indispensável a compreensão das relações existentes no todo, é a concepção relativista que ele tem do próprio universo. Para ele, o desenvolvimento cultural ocidental promoveu o deslocamento de uma concepção determinista para uma concepção relativista do universo. Ou seja, até o século XIX a estética e a teoria musical tradicionais estavam baseadas nos “princípios do modelo mecanicista newtoniano do universo” (KOELLREUTTER, 1997d, p. 45). Este, por sua vez, está fundamentado na geometria euclidiana clássica, onde o espaço é bidimensional ou tridimensional e tanto o espaço quanto o tempo são absolutos.

Segundo Koellreutter (1997d, p. 45), “esse modelo forneceu o fundamento firme e aparentemente inabalável à estética musical, à teoria da música, ao treinamento auditivo e à análise musical”. Sendo assim, a melodia, a harmonia, as cadências e modulações, e todas as ocorrências musicais de uma obra ocorriam no espaço determinado e em um fluxo temporal linear, que vinha do passado, através do presente e em direção ao futuro (KOELLREUTTER, 1997d, p. 45-46).

Dessa forma, a estética, a teoria e a própria obra musical, durante três séculos estiveram vinculadas a essa concepção mecanicista, numa relação de

casualidade: cadência dominante/tônica, métrica na quadratura do compasso, formas preestabelecidas, tonalismo etc. Koellreutter afirma ainda que:

Esse modelo tinha sua raiz no modelo dos atomistas gregos e ambos se baseavam na distinção entre som e silêncio, entre matéria e energia, entre altura e duração do som. A atividade musical, portanto, era sempre conservada “em princípio”, e se mostrava basicamente **passiva** (KOELLREUTTER, 1997d, p. 46, grifo do autor).

O que vemos, nesse caso, é uma separação entre a obra musical e o sujeito – compositor, intérprete ou ouvinte. Ou seja, há um foco nos aspectos quantitativos ou objetivos em detrimento dos aspectos qualitativos ou subjetivos. Para ele:

A base filosófica desse determinismo rigoroso provinha da divisão fundamental entre o eu e o mundo, introduzido por Descartes. Como consequência dessa partição, acreditava-se que a obra musical pudesse ser descrita com objetividade (análise harmônica e morfológica tradicionais) sem sequer mencionar o ser humano, o ouvinte por exemplo (KOELLREUTTER, 1997d, p. 46).

Com as transformações advindas na virada do século XIX para o século XX, como a Teoria da Relatividade, a Mecânica Quântica e o avanço das ciências humanas – como a Psicologia e a Sociologia –, o objetivismo e determinismo positivista começaram a dar espaço ao subjetivismo e ao relativismo. Segundo Fonterrada (2005, p. 80-81):

Como em outros períodos históricos, essa revolução manifesta-se nas artes, de tal maneira que é possível traçar-se um paralelo entre a reversão de noções do espaço pictórico, da forma e da tonalidade, e as reavaliações de espaço e tempo efetuadas pela física. Einstein, com sua teoria da relatividade, nega o espaço e o tempo absolutos e os considera mutuamente dependentes. As propostas artísticas do mesmo período manifestam idêntica preocupação e relativizam essas noções, dissolvendo o tempo e o espaço e reavaliando os princípios geométricos da perspectiva.

Koellreutter, atento às revoluções culturais de sua época, também incorporou essas novas noções à sua estética:

Na nova imagem do mundo – hoje válida em todas as áreas da vida moderna –, o espaço deixou de ser tridimensional e o tempo deixou de ser uma entidade isolada. Ambos, espaço e tempo, acham-se intimamente vinculados um ao outro, formando um *continuum* – um

todo indivisível –, quadridimensional (KOELLREUTTER, 1997d, p. 47).

Nessa concepção, segundo Koellreutter, tempo e espaço não são considerados fatores de ordem física, mas formas de percepção: “portanto criações da mente humana” (KOELLREUTTER, 1997, p. 47). Sendo assim, o espaço e o tempo só existem em função dos objetos que nos cercam e das relações que estabelecemos com eles e as demais ocorrências ao nosso redor. O tempo também é compreendido de forma relativa e não mais de forma linear e unidirecional. Segundo ele,

[...] inexistente qualquer fluxo universal do tempo, como afirmava o modelo newtoniano. É por isso que uma grande parte das partituras modernas pode ser lida e executada em várias direções, ou seja, voos de pássaros ou de astronautas, se quiserem (KOELLREUTTER, 1997d, p. 47).

A implicação disso para a música é que não podemos falar de altura sem falar de duração, exceto por abstração, pois uma não existe sem a outra – são elementos de um mesmo fenômeno. Quer dizer que qualquer som ou qualquer ocorrência musical só existem, necessariamente, no espaço e no tempo que ocupam. É impossível sua existência excluindo-se qualquer dessas dimensões. O resultado disso é uma nova base estética para a compreensão do fenômeno musical:

Surgem, em consequência disso, os chamados campos sonoros, produtos de uma estética relativista. Campos sonoros compreendem estruturas (*gestalten*) de determinação aproximativa e tendem à fusão, diluição e unificação. Os campos sonoros descuidam dos elementos que requerem precisão, exatidão, rigor e regularidade de execução, pois são estruturas avolumétricas. Com a composição de campos sonoros, desaparece definitivamente o que praticou, até então, como composição de vozes e partes, ou seja, contraponto e harmonia.

A estética relativista, base da composição musical contemporânea, não considera, em princípio, alturas e intervalos **absolutos**, mas gradações e tendências. Não se trata, por exemplo, de acordes, mas de graus de densidade e simultaneidade; não se trata de ritmos e andamentos determinados, mas de graus de velocidade, de mudanças de andamento, de tendências, enfim (KOELLREUTTER, 1997d, p. 47, grifo do autor).

É importante esclarecer que, apesar de Koellreutter falar da inexistência de um fluxo universal de tempo e do desaparecimento dos parâmetros e categorias da estética musical tradicional – como melodia, contraponto e harmonia –, ele não está negando a importância e o valor dessa estética para a história da música ocidental. A fala dele tem mais um sentido de superação ou transcendência de um modelo que já não respondia mais à concepção de mundo da sociedade contemporânea.

Outro ponto importante a ser observado é que essa nova compreensão sobre como percebemos o mundo, ou melhor, sobre como percebemos as relações existentes no mundo, indica que a obra não existe isolada dos indivíduos que participam do fenômeno musical.

A estética e a teoria da música do nosso tempo partem do conceito de um universo sonoro que é considerado como um todo dinâmico e indivisível, que sempre inclui o **homem** num sentido essencial. Estética e teoria partem do conceito de um mundo que deixou de ser **ou** subjetivo **ou** objetivo para tornar-se onijetivo, ou seja, tanto subjetivo quanto objetivo (KOELLREUTTER, 1997d, p. 49, grifo do autor).

Portando, o compositor, o intérprete e o espectador são todos agentes criativos na atividade artística, de modo que as diferentes formas de percepção – em função da subjetividade inerente a cada indivíduo – influem de maneira diversa no desenvolvimento musical.

O homem não pode desempenhar um papel de um observador objetivo, distanciado e relativamente passivo, porque torna-se forçosamente envolvido em tudo que cria, mas também em tudo que aprecia e julga. Deste modo, a obra-de-arte deve ser considerada como apenas aproximada, necessariamente imprecisa e até paradoxal, tomando parte do mundo simbólico de uma espécie de mito (KOELLREUTTER, 1997i, p. 104).

Outro aspecto importante dessa nova concepção apontada por Koellreutter é a superação de uma mentalidade dualista, baseada em opostos excludentes, pela ideia de complementaridade. Koellreutter atribui essa nova perspectiva às descobertas do físico francês Louis de Broglie (1892-1987), em seus estudos com partículas quânticas:

A descoberta de Broglie e a formulação pelos físicos Schrödinger e Heisenberg derrubaram uma lei, válida não somente a partir da Renascença, mas, de fato: desde os primeiros dias do pensar ocidental, representado por Sócrates e Platão. Refiro-me a lei do dualismo, ou seja, modo de pensar e raciocinar que tem por base a existência de conceitos duais ou contrários, interpretados como opostos e antagônicos, que se excluem mutuamente, assim como, por exemplo, belo e feio, bem e mal, matéria e espírito, mente e corpo, vida e morte, imanência e transcendência (KOELLREUTTER, 1997i, p. 103).

Esse tipo de pensamento fundou também os valores da estética do Barroco ao Romantismo. Em música, podemos dizer que toda a produção musical ocidental desse período também estava baseada em valores opostos: som e silêncio, grave e agudo, forte e fraco, consonância e dissonância, modos maior e menor etc.

Visando chegar a uma compreensão mais adequada dessa relação entre pares de conceitos clássicos, o físico dinamarquês Niels Bohr introduziu a noção de complementaridade [sic], ou seja, duas descrições complementares da mesma Realidade. Essa noção de complementaridade tornou-se parte **essencial** da maneira pela qual cientistas e artistas pensam hoje acerca da natureza. Niels Bohr, condecorado em reconhecimento pelas suas grandes contribuições à ciência e à vida cultural dinamarquesa, escolheu, para seu escudo de armas, a inscrição "*Contraria sunt complementa*", ou seja, os contrários são complementares (KOELLREUTTER, 1997i, p. 104, grifo do autor).

Ou seja, o que descrevemos como contrários – grave e agudo, forte e fraco, consonância e dissonância etc. – na verdade são gradações de uma mesma variável: "A consciência de que todos os contrários, **aparentemente** opostos, são partes **complementares** que **formam** um todo, devendo ser entendidas como tais, é a ideia fundamental de uma nova filosofia da arte" (KOELLREUTTER, 1997, p. 105, grifo do autor).

Isso significa que quanto mais grave um som, menos agudo ele é; que quanto mais consonante um som, menos dissonante ele é – e vice-versa. Absolutamente, não há som grave ou agudo: quando dizemos que um som é grave ou agudo, o fazemos a partir de um determinado ponto de referência. Da mesma forma, som e silêncio não podem ser considerados como valores excludentes. E esse silêncio não deve ser confundido com a pausa da teoria musical tradicional:

Esta, **também** ausência de som, no entanto, é parte **objetiva** da estrutura formal, articulando e separando frases e motivos. Não é meio de expressão feito o silêncio, o qual tem de ser vivido **subjetivamente** e interpretado como tal, causando expectativa e tensão (KOELLREUTTER, 1997i, p. 105, grifo do autor).

A pausa da notação musical tradicional é um elemento de separação e articulação. É um símbolo que significa ausência de som, mas não tem o mesmo significado de silêncio que Koellreutter aponta em sua estética. O silêncio, neste contexto, não é ausência de som, mas um elemento integrante do som. Som e silêncio, enquanto complementares, são nomes para um mesmo fenômeno. Quer dizer, não existe som fora do silêncio no qual está fundado: “Pois o som não pode ser separado do espaço, aparentemente vazio, em que ele ocorre. Da mesma forma como as partículas não podem ser separadas do espaço que as circunda” (KOELLREUTTER, 1997, p. 105).

Sendo assim, quando Koellreutter fala em silêncio, ele está dizendo que o foco não está no som, mas nessa dimensão na qual ele ocorre. Qualquer estímulo que desvie a atenção do som para esse fundo no qual ele ocorre ou qualquer elemento de dispersão do foco das ocorrências sonoras pode ser considerado silêncio.

É evidente que, nesse contexto, não se entende por silêncio apenas a ausência de som. Silêncio, na estética relativista do impreciso e do paradoxal, é também índice alto de redundância, de elementos que se repetem, reverberação, simplicidade e austeridade, delineamento em lugar de definição, e, não por último, mas principalmente, **monotonia**.

[...]

Tudo que causa expectativa, serenidade, tranquilidade, reflexão intensa, concentração, equilíbrio e estabilidade mental e emocional, é silêncio em termos de nova estética. Tudo, enfim, que desvia a atenção do ouvinte da vivência daquilo que **não** soa, oferecendo espaço para o **espiritual se desenvolver** (KOELLREUTTER, 1997i, p. 105, grifo do autor).

O próprio Koellreutter desenvolveu um sistema de composição baseado nesses princípios, ao qual chamou de Planimetria – onde os signos musicais são notados dentro de um círculo ou em uma esfera –, desenvolvendo profundamente a

relação entre som e silêncio. Esses princípios, obviamente, também influenciaram o Ensino Pré-Figurativo proposto por ele.

É interessante perceber que apesar da revolução científica percebida no início do século XX ter resultado em transformações socioculturais, inclusive nas artes e na educação, com o deslocamento da concepção determinista para uma concepção relativista, aparentemente o mesmo não pôde ser observado na educação musical desenvolvida no Brasil: “Essa estética da música, **aparentemente** objetiva, tornou-se o ideal da apreciação, da crítica e do ensino musical, estética que ainda hoje predomina em quase todos os conservatórios e departamentos universitários de música” (KOELLREUTTER, 1997d, p. 46, grifo do autor).

O texto de Koellreutter, publicado em 1997, mas escrito em 1988, ainda seria perfeitamente aplicável à realidade dos conservatórios e cursos universitários de hoje, o que evidencia o anacronismo que persiste na orientação pedagógica de muitas escolas de música no Brasil.

#### **5.4 Fundamentos do Ensino Pré-Figurativo**

Buscamos delinear os fundamentos do Ensino Pré-Figurativo a partir dos textos de Koellreutter e das falas dos cinco professores entrevistados. Como descrevemos no Capítulo de Metodologia, essas falas foram submetidas à Análise de Conteúdo e as categorias rudimentares encontradas foram agrupadas em seis categorias finais, que são:

**Valorização do aluno** – categoria definida a partir das seguintes categorias rudimentares: deslocamento do foco do professor para o aluno; deslocamento do foco do ensino para o aprendizado; deslocamento do foco do conteúdo para o processo; professor é guia e amigo do aluno; aprender com o aluno o que ensinar; o professor é animador e provocador; o professor também aprende com os alunos; aluno ativo no processo.

**Postura questionadora e reflexiva** – categoria final definida a partir das seguintes categorias rudimentares: incentivo ao pensar; incentivo à quebra de valores e paradigmas; pergunta constante – Por quê?; professor desequilibrador; professor deve “chocar” o aluno; abalo de valores absolutos; espírito questionador; educar é ensinar a estabelecer relações.

**Integração e transcendência de valores** – categoria final definida a partir das seguintes categorias rudimentares: a história sempre integra, não elimina o passado; não há verdades absolutas; relativismo de valores culturais e históricos; complementaridade entre ensino pós-figurativo e ensino pré-figurativo; transcendência e não negação de valores estabelecidos.

**Autonomia, originalidade e criatividade** – categoria final definida a partir das seguintes categorias rudimentares: conteúdo não é “informado”, mas descoberto; ênfase dada à improvisação; incentivo ao estilo individual; ênfase no desenvolvimento das qualidades pessoais sobre os aspectos técnicos; desenvolvimento de linguagem própria e original; não existe erro na criação artística.

**Ênfase nas relações e em processos não lineares** – categoria final definida a partir das seguintes categorias rudimentares: conteúdo não é informado, mas descoberto; educar é ensinar a estabelecer relações; cada aluno constrói um caminho e estabelece diferentes relações, de forma que cada dado terá um valor dentro do universo de referências desse aluno; não há um direcionamento em termos de complexidade; ressignificação das informações; não há verdades absolutas; relativismo de valores culturais e históricos.

**Ênfase na experiência e em aspectos qualitativos** – categoria final definida a partir das seguintes categorias rudimentares: improvisação, como uma atividade experimental; apreender primeiro para depois aprender; a música não está na partitura, está nas entrelinhas da partitura; a conceituação é posterior à vivência; o aprendizado parte da experiência; conteúdo não é “informado”, mas descoberto.

É importante esclarecer que muitas das subcategorias citadas estão integradas a mais uma categoria, como veremos ao longo deste texto. Outra questão importante a ser colocada é que a categoria **Autonomia, originalidade e criatividade** poderia estar integrada à categoria **Valorização do aluno**, mas devido

à ênfase dada a estas questões, tanto por Koellreutter quanto pelos professores entrevistados, optamos por tratá-la como uma categoria à parte.

#### 5.4.1 Valorização do aluno

No Ensino Pré-Figurativo há um deslocamento de foco do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para o processo. Koellreutter deixa isso claro em diversos momentos, especialmente nos discursos inaugurais dos cursos que ministrava, como na abertura do I Curso Internacional de Férias de Teresópolis, em 1950:

Não existe entre nós o professor-bicho-papão, o horror daqueles alunos que são obrigados a estudar uma determinada matéria para receber um diploma ou porque a assim chamada boa educação o exige. Não existe entre nós os professores, teóricos secos que fornecem música em formas reduzidas a uns poucos baixos cifrados ou fórmulas acadêmicas. Estabelecemos um ambiente de estudo em que sempre existe um alento de criação e o professor, nenhum *semi-deus sabe-tudo*, alheio a todos os problemas, é o guia do aluno, o amigo, o conselheiro, que o conduz entre a *Cila* de adoração incondicional e estúpida de tudo que pertence ao passado, e a *Caribdis* de admiração sem crítica de tudo que é atual e novo (KOELLREUTTER, 1997a, p. 27, grifo do autor).

Nessa passagem fica clara a intenção de Koellreutter em desmistificar a figura do professor tradicional, pretendo detentor de um conhecimento que será transmitido aos alunos. Nessa perspectiva o professor assume o papel de “guia” do aluno. Ou seja, o foco do processo de aprendizagem é o aluno e a construção dos meios necessários para a assimilação do conhecimento: o aluno como o responsável pela construção do próprio conhecimento.

Na abertura dos Seminários Internacionais de Música de Salvador, em 1954, Koellreutter afirmou: “O professor do nosso movimento é o conselheiro, o guia e, principalmente, o amigo do aluno. Consciente da relatividade de sua cultura, está sempre disposto a aprender e a enriquecer seus conhecimentos com os que confiam a ele sua formação” (KOELLREUTTER, 1997b, p. 30-31).

Aqui surge outro ponto relevante, que também apareceu nas entrevistas realizadas: o processo de ensino/aprendizagem é dialético. O professor é o guia do aluno, porém ele também aprende nesse processo. Segundo **Rubner**,

**Rubner:** O Koellreutter tinha alguns princípios. O mais simples, o mais direto deles, era o seguinte: você tem que **aprender com o aluno o que você vai ensinar**. Então isso já pressupunha um olhar muito atento do professor para o aluno, um olhar de outra qualidade. Então isso é muito diferente da relação tradicional do professor/aluno, onde o aluno é receptor das informações, é um receptor das informações transmitidas pelo professor. Então esse ponto é muito diferente, porque o professor tradicional foca o assunto que vai ser ensinado, e o aluno é, principalmente, um sujeito receptor. Um receptor. Quando você tem que aprender com o aluno o que você vai ensinar, isso pressupõe uma dinâmica completamente diferente, onde há um deslocamento claro do assunto a ser ensinado para o aluno e para aquilo que é necessário que o aluno, que a pessoa, aprenda para ela se desenvolver. Então o foco se transforma, é a pessoa, é o sujeito, não é o conhecimento. Então isso mostra uma relação entre sujeito e conhecimento completamente diferente. Quer dizer, no ensino tradicional o foco é o conhecimento e a transmissão do conhecimento. Na abordagem do Koellreutter o foco é o sujeito, é o ser humano e, naturalmente, as suas necessidades, aquilo que é necessário que ele aprenda para ele se desenvolver. (grifo nosso)

Se nessa perspectiva o professor não é um transmissor de conhecimentos acumulados, mas um orientador do processo de aprendizagem, é importante perceber também que essa orientação sugere que a educação musical não parte de um roteiro previamente delineado, nem se dá sobre um conteúdo considerado verdadeiro *a priori*.

Não há um conhecimento absoluto a ser transmitido pelo professor. O processo de construção do conhecimento passa pela conscientização não apenas dos fatos perceptíveis ou imagináveis, mas também das relações entre esses fatos e o universo, no qual estão inseridos. E essas relações são dinâmicas e relativas. O conhecimento de cada aluno é resultado de relações complexas, que não são construídas a partir de fatos objetivos, mas de interpretações desses fatos, baseadas em valores subjetivos e culturalmente determinados.

Se o professor deve “aprender” com o aluno o que vai ensinar, diante do que discutimos até aqui, podemos supor que Koellreutter não está se referindo aos conteúdos do conhecimento, mas às relações que os constituem.

Para um processo de aprendizagem efetivo, portanto, é necessário que o professor entre no universo do aluno, relativize seu conhecimento e o relacione com as referências desse aluno, para que então tenha condições de auxiliar o aluno no processo de significação, ressignificação e imaginação do mundo. Segundo Tourinho (1999, p. 221): “Na primeira aula, os futuros professores recebem uma instrução, já conhecida, mas sempre difícil de incorporar e manter: ‘aprendam a aprender das crianças o que vocês devem ensinar’”.

Como já destacamos, a função do professor, neste caso, não é transmitir informações, mas levar o aluno a questionar seus preconceitos e verdades aparentemente absolutas, de forma que o próprio aluno deva se esforçar para construir e ressignificar o conhecimento, a reorganizar as relações estabelecidas e a construir e imaginar novas relações possíveis.

Sobre o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, **João Gabriel** afirma:

**João Gabriel:** Existem três tipos de professor, fundamentalmente. O professor informador, cuja função é informar, e o aluno é o ouvinte. Para haver o completo encaixe de um no outro, o professor informa e o aluno ouve passivamente. Tem um segundo tipo de professor, bem menos comum, que é o professor animador. O professor dá *anima*. Ele apenas estimula o aluno. Predominantemente ele estimula o aluno, e o aluno vai ser um pesquisador. O aluno vai procurar, a partir do estímulo, o seu conhecimento. Esse professor é muito mais eficiente do que o informador. E existe um terceiro tipo de professor que é o Koellreutter. Que é o professor desequilibrador. Ele tira o seu chão. Só que com cuidado. Ele não te joga no chão, ele te bambeia. E a busca do reequilíbrio é a coisa mais transformadora que existe.

Pelos relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa, podemos concluir que Koellreutter procurava se afastar do que **João Gabriel** chama de “professor informador”. O que os relatos sugerem é que Koellreutter transitava entre o que **João Gabriel** chama de “professor animador” e “professor desequilibrador”. Portanto, quando Koellreutter afirma que o professor é o guia do aluno, não

devemos entender esse “guia” como um definidor de caminhos a serem percorridos, mas um instigador do caminhar. Nesse sentido o professor deve atuar mais como um animador ou, transcendendo essa função, como um provocador, estimulando processos que impilam o aluno a repensar suas referências e a reorganizar as relações estabelecidas.

#### *5.4.2 Postura questionadora e reflexiva*

Foi citado recorrentemente pelos entrevistados a forma como Koellreutter incitava seus alunos a desenvolverem uma atitude questionadora e reflexiva.

Para **João Gabriel**, uma atitude considera pré-figurativa – ou, em suas palavras, “koellreuttiana” – é “desafiar a pessoa a pensar”. Segundo ele, o professor pode desafiar de várias maneiras: “você pode desafiá-la através de uma expressão, de uma fala, que perturbe a pessoa completamente”.

**Rosa Lúcia** também indica essa orientação ao lembrar que Koellreutter dizia que “para você orientar, você tem que desorientar, botar a cabeça da pessoa em parafuso, para que ela pense, repense e encontre um caminho”.

Essas duas afirmações corroboram a observação anterior de **João Gabriel**, quando diferencia o professor informador, animador e desequilibrador. Se o professor animador orienta o aluno, fica claro que a proposta de Koellreutter transcende essa função, atuando realmente como um desequilibrador, como reafirma **Rosa Lúcia**: “eu tenho que desorganizar a mente de vocês, para que vocês encontrem seus caminhos”.

Koellreutter tinha algumas estratégias em sua abordagem pedagógica para provocar esse desequilíbrio. A principal delas era causar um choque nos alunos, que abalasse os valores tidos como verdadeiros ou absolutos e que desafiasse as referências culturalmente estabelecidas. O próprio Koellreutter (apud TOURINHO, 1999, p. 221) admite: “Eu exagero certos conceitos para que eles se conscientizem mais... despertam a reação deles”.

Segundo **Rosa Lúcia**, ele adorava essa ideia do “choque”: “essa coisa de dar uma aula inaugural, que balance a cabeça de todo mundo, e que depois você vai botando as coisas no lugar”. Como vimos, **João Gabriel** considera que essa busca pelo reequilíbrio “é a coisa mais transformadora que existe”.

Recordando as orientações que Koellreutter dava em suas aulas, **Rosa Lúcia** afirma:

**Rosa Lúcia:** Aliás, ‘choque’ era a palavra que ele adorava. **Ele dizia que a educação deveria partir do choque.** Não sei se você sabe que ele dizia isso, mas era uma coisa muito interessante. Ele dizia: ‘A primeira aula de música com um aluno, mesmo que ele seja criança, deve partir do choque’. E eu entendi, eu estava sendo vítima daquele choque. Vítima não, vítima é uma maneira de dizer. Graças a Deus eu estava sendo vítima daquele choque. (grifo nosso)

Essa foi uma característica realmente marcante da abordagem de Koellreutter, tanto que **João Gabriel** também utiliza o termo “choque” ao se referir ao primeiro encontro que teve com ele:

**João Gabriel:** Aqui em Belo Horizonte, no Conservatório – ainda a Escola de Música era o Conservatório, na [Avenida] Afonso Penna, onde hoje é o Conservatório [da UFMG]. Houve um evento na escola, cujo nome não me lembro mais, de música contemporânea, que foi organizado pelo Caio Pagano – que era um professor da USP na época, e que hoje é professor da Universidade do Arizona, nos Estados Unidos –, de quem eu sou amigo pessoal também. E o Caio Pagano trouxe o Koellreutter. Eles iam tocar uma obra do Koellreutter e ele trouxe o Koellreutter. E eu assisti a uma palestra do Koellreutter absolutamente chocante para uma mentalidade mais provinciana na época, em que achava as coisas mais ortodoxas. Fiquei espantadíssimo com o Koellreutter, espantadíssimo com as coisas que ele falou.

Segundo **Rubner**, todo mundo levava esse “choque inicial, [...] a partir dessa convivência com o Koellreutter”.

Outra expressão típica da abordagem pré-figurativa é a máxima: Perguntem sempre “Por quê?”. Esse tipo de orientação era comum nas aulas de Koellreutter, que sempre afirmava:

Não acreditem em nada do que dizem os livros. Não acreditem em nada do que dizem seus professores. Não acreditem em nada do

que vocês veem ou pensam, e também não acreditem em nada do que eu digo! Perguntem sempre ‘por quê?’ a tudo e a todos. Lembrem-se de perguntar ‘por quê?’ logo cedo, ao acordar (BRITO, 2015a, p. 16).

Para **Rubner**, Koellreutter “era um provocador”. E, certamente, esta é uma de suas expressões mais provocativas. O fator provocativo ainda é reforçado pela maneira como isso era proposto. **Rubner** lembra que Koellreutter dizia isso a todos os alunos e o fazia “de uma forma enfática, teatral”. Este tipo de postura é confirmada por **João Gabriel**, destacando que Koellreutter “adorava o questionamento” e que “propunha isso de uma forma intensa”.

Esta proposição, de início considerada uma brincadeira, se tornava ao longo de seus cursos uma meta ideológica que, nem sempre, era bem compreendida. Muitos alunos, acostumados a uma atitude passiva diante de um professor, não toleravam o esforço necessário para essa nova atitude. Mais que tudo Koellreutter ensinava a pensar (FONSECA, 2015, p. 31).

O impacto dessa orientação, especialmente para alunos que vinham de um sistema educacional mais conservador, e a forma enfática e provocativa como era proposta, realmente parece ter marcado profundamente a atuação pedagógica de Koellreutter. Prova disso é que, além de **Rubner** e **João Gabriel**, essa provocação foi lembrada também por **Rogério** e por **Rosa Lúcia**.

**Rosa Lúcia:** Ele dava aquelas aulas maravilhosas e ao mesmo tempo ele dizia: “Não acreditem em nada do que eu falo. A primeira coisa que vocês devem fazer como alunos é duvidar sempre do que vocês ouvem. Não acreditem em nada do que eu estou falando aqui, a não ser que vocês constatem que o que eu estou falando aqui faz sentido”. Ele queria provocar a gente.

É importante observar que neste comentário de **Rosa Lúcia** fica implícito que uma das finalidades desse tipo de provocação é instigar o aluno a não aceitar nenhuma informação ou conhecimento como valores absolutos, como verdades *a priori*, mas a investigar os fundamentos e as relações que os tornam verdadeiros ou não, a chegar a essas conclusões através de um processo desenvolvido por si próprio.

Existe outro aspecto nessa questão, que foi destacado por **Rubner**, que é a sensibilidade de Koellreutter para perceber e compreender o espírito dos mais jovens e dialogar com eles.

**Rubner:** Essa liberdade de questionamento é uma questão muito contundente para um jovem, que necessita desse questionamento. Desconstruir valores consagrados, pensar o mundo com a sua própria cabeça e olhar com seus próprios olhos. O Oswald de Andrade também falava uma frase que tem muito a ver com isso: “Ver com os olhos livres”. Esse incentivo que o Koellreutter dava para o jovem investigar com a própria cabeça e não simplesmente aceitar o que está pronto. Essa é a essência do [Ensino] Pré-Figurativo.

Koellreutter não apenas incentivava, mas apreciava esse espírito questionador em seus alunos. Isso fica explícito tanto nos textos nos quais ele toca nesse tema quanto nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, como no comentário a seguir:

**Rubner:** Essa dinâmica do questionamento foi estreitando, porque ele tinha enorme respeito pelo aluno quando ele era questionado efetivamente e ele sentia que esse questionamento era um questionamento honesto, verdadeiro. Acredito que mesmo os questionamentos não verdadeiros ele lidava muito bem. Meramente provocativos, ele também apreciava isso, de certa maneira. Ele também era um provocador. Então, isso foi uma coisa determinante para a minha formação. Um dos fatores mais importantes em relação a esse modo dele colocar as coisas é que ele deslocava o foco do sujeito e do ego e colocava o foco na questão, no problema. Então isso era realmente uma forma de lidar, uma forma de operar, que era muito interessante. Daí essa liberdade de questionamento, esse problema, essa necessidade, essa colocação para o aluno da necessidade de se questionar, estava implícito essa questão do sujeito, do ego, colocado num segundo plano e tendo como foco a própria questão, o próprio ato de investigar. Isso foi profundamente marcante.

Cabe uma ressalva neste comentário, sobre a aparente contradição a respeito do foco desse tipo de abordagem. Anteriormente afirmamos que no Ensino Pré-Figurativo havia um deslocamento de foco do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para o processo. Aqui o comentário de **Rubner** afirma que há um deslocamento de foco do sujeito para a questão. Porém, cabe observar que em diversos trechos da entrevista ele apontou que o objetivo do Ensino Pré-Figurativo é o desenvolvimento do sujeito, do indivíduo:

**Rubner:** A questão que o Ensino Pré-Figurativo coloca é a necessidade de uma atitude ativa de investigação. Então você imagina o sujeito como um receptáculo, um memorizador da cultura dos outros. E a gente está aqui em um outro lugar, enquanto um sujeito que descobre por si mesmo as coisas. [...] E essa ideia do Pré-Figurativo, ela se volta para a construção do próprio sujeito. Acho que essa é a essência do Pré-Figurativo. Isso tem a ver com a mesma questão também do Koellreutter focar o aluno e não a informação ou aquilo que tem que ser transmitido como conhecimento. O conhecimento, ele é uma ferramenta, ele não é um objeto primeiro do processo, ele é um instrumento. O conhecimento como instrumento e o desenvolvimento do sujeito é o objeto primeiro do processo educacional. Essa é a essência do pensamento do Koellreutter.

Portanto, entendemos que quando **Rubner** diz que o sujeito e o ego ficam em segundo plano, deslocando o foco para a questão, ele está se referindo a esta postura questionadora. Quer dizer, o Ensino Pré-Figurativo tem como objetivo o desenvolvimento do sujeito, do indivíduo, porém a postura questionadora não pode ser uma postura egocentrista. Ou seja, para que haja o desenvolvimento pessoal, é necessária uma postura crítica, mas altruísta: as questões devem ter como alvo a construção do conhecimento, e não o enfrentamento ou provocação injustificada.

Ainda sobre o valor que Koellreutter dava a essa postura questionadora e a forma altruísta com que ela deve ocorrer, cabe citar um comentário de **Rubner**, onde discorre sobre o prazer em ter podido manter um debate permanente com Koellreutter durante anos:

**Rubner:** Como ele percebia que eu tinha esse prazer de questioná-lo, de refletir sobre as coisas... Nunca eram pessoais os questionamentos, eu questionava as ideias, independente de quem fosse o autor, na medida em que isso era questionável, enfim, o instinto da investigação. Ele sempre dizia que eu tinha esse “fogo” – ele usava essa expressão –, esse desejo de aprender. Ao longo de todo meu processo formativo esse processo foi decisivo para criar todo um caminho de educação que foi bastante diferente do que seria uma educação convencional.

**Rubner** destaca como exemplo dessa postura de Koellreutter o primeiro contato pessoal que efetivamente teve com o professor. Ele já era aluno de Koellreutter, porém, muito tímido, participava pouco das aulas coletivas. Desejando estudar composição com o mestre, solicitou uma conversa particular, para a qual

levou três pequenas peças para piano, e disse: “eu acho que essas peças têm a ver com as questões que o senhor fala, sobre o silêncio, sobre a expressão musical moderna, enfim”. Após analisar as peças por cerca de quinze minutos, Koellreutter concordou que as peças tinham a ver com os temas tratados e aceitou **Rubner** como seu aluno de composição:

**Rubner:** De uma maneira bem formal, ritualizando esse momento. Ele ritualizou. E ele então disse, a sós: “A condição é você desenvolver a sua personalidade, desenvolver seu estilo pessoal, e para isso você precisa questionar”. E aí que ele disse: “Não aceite nada que eu diga, não aceite nada que os livros dizem..” etc. Então começou esse momento aí e ele me falou, então, uma coisa curiosa, que foi o seguinte: “Eu não imaginava que você tinha essas questões, porque você é muito calado”. Nas aulas coletivas eu, mais tímido, muito tímido. Quando eu, então, nas aulas particulares, logo na primeira, segunda, terceira, a quantidade de questões que eu trazia, ele me viu de uma maneira completamente diferente, e dois ou três meses depois ele me convidou para ser assistente dele.

**Rubner** considera que esse espírito questionador foi fundamental para que fosse convidado a atuar como assistente e tivesse uma convivência tão próxima com Koellreutter durante os anos em que o professor atuou em Belo Horizonte.

**Rubner:** Quer dizer, para ele era um prazer, para mim também. Uma espécie de confronto intelectual que não visava o outro, mas o esclarecimento de alguma questão qualquer. E esses embates eles permaneciam. Ele me ligava, ou quando voltava me dizia: “Olha, eu li sobre essa questão”, “eu pensei isso”, “pensei aquilo”, “você não tem razão por isso e por isso” ou “você tem razão”, enfim. E eu anotava, então, todas as questões que eu tinha. Quer dizer, ele dava essa gigantesca liberdade para o aluno questiona-lo. Então isso era um fator de aproximação estreita com o aluno e de criar um espaço realmente de investigação. Quer dizer: as coisas não estavam prontas, figuradas, tudo podia ser questionado.

Esse princípio era tão forte para Koellreutter, que mesmo quando discordava dos caminhos traçados e da orientação assumida pelos seus alunos, ele procurava respeitá-los, como evidencia essa situação relatada por **Rogério**:

**Rogério:** Seguindo o conselho dele, que desde a primeira aula ele costumava brincar com os alunos: “Duvidem daquilo que o professor está dizendo”. Ou seja, “duvidem de mim”. E ele acreditava nisso com tanta verdade que aconteceu isso comigo no contato com ele. Chegou um momento que eu comecei a me afastar dos valores, da

estética dele. E ele teve dificuldade, mas ele respeitou. Ele tinha um ideal de simplicidade e eu comecei naquele momento – não que eu não gostasse de simplicidade – mas comecei a ser atraído pela complexidade, que era o outro lado, que não tinha a ver com o mundo dele. Mas eu não hesitei e insisti com aquilo que naquele momento me encantava. E são coisas que ficaram, também, para mim. E ele deixou claro desde o início que ele não estava de acordo comigo, mas sempre respeitou.

Diante das duas histórias citadas aqui, cabe observar que nos dois casos houve uma postura positiva de Koellreutter – tanto na adoção das proposições de um aluno quanto no respeito à divergência de outro – mas também que as posturas questionadoras dos dois alunos foram posturas honestas, que visavam o conhecimento e o crescimento pessoal, e não um enfrentamento sem propósito e vazio.

**Rubner:** O Ensino Pré-Figurativo se casa completamente com essa ideia do Koellreutter do questionamento, de não se aceitar simplesmente as coisas como verdades absolutas. Essa liberdade que você tem de questionar. Não o questionamento como negação do outro, mas como uma questão necessária para que aquilo possa ser compreendido mesmo por você. Então colocar em questão não quer dizer negar a verdade do outro, mas colocar em questão a sua compreensão das coisas e do outro. Então eu acho que essa é uma questão essencial no conceito do Pré-Figurativo, que se casa com essa ideia: “Não acredite em nada do que os livros dizem, não acredite em nada que o professor diz e, principalmente, não acredite em nada que você pensa”. Então, esse terceiro fator, que é o autoquestionamento, coloca as coisas no seu devido lugar. Quer dizer, não se trata de negar o outro como afirmação de si, mas como busca efetivamente de conhecimento verdadeiro, busca da verdade, que nunca está pronta, está sempre em processo.

Quando Koellreutter propõe que os alunos não devem acreditar em nada do que os professores dizem, em nada do que está escrito nos livros, em nada do que ouvem, ele não quer dizer com isso que o conhecimento que o professor traz, ou as informações que estão nos livros, ou as grandes obras da história da música são irrelevantes para o processo de aprendizagem. Mas que essas referências só terão valor se relacionadas com o universo do aluno. E isso nos remete a outra importante característica do Ensino Pré-Figurativo, que é a forma como valorizamos a produção cultural atual e transcendemos os valores culturalmente construídos.

### 5.4.3 Integração e transcendência de valores

Como vimos, a postura questionadora e reflexiva proposta por Koellreutter não significa a negação da história ou da cultura, mas sim a sua integração, em um movimento que busca a conscientização, a transformação e a transcendência – a criação de algo novo. Ou seja, é uma forma ativa de abordagem da história e da cultura estabelecida.

**Rogério:** Eu vejo da seguinte maneira, eu vejo mais como uma atitude, como se comportar diante do processo de troca de conhecimentos, mais uma atitude do que um método. E essa atitude significa o que? É estar sempre aberto, não chegar com verdades fechadas. Mas chegar, sim, com informações relevantes que a história traz, mas tratar essas informações não de maneira dogmática e fechada, mas de alguma maneira você questioná-las e poder olhar para elas de um jeito renovável. Então é nisso para mim que está o Pré-Figurativo.

Como demonstra o comentário de **Rogério**, essa atitude questionadora não significa a mera negação do conhecimento e dos valores estabelecidos – o que implicaria a negação da própria cultura – mas uma nova forma de perceber a assimilar o conhecimento – tanto novas informações quanto as historicamente instituídas.

Segundo Koellreutter (1997c, p. 42, grifo do autor), “o risco, o experimento, a **negação** das regras inveteradas e caducas, são elementos essenciais da atividade artística. O passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, é”. Vemos que ele fala em “negação” – inclusive grifando essa palavra –, para em seguida afirmar que o passado é “um meio e um recurso”. Devemos perceber, no entanto, que está subentendido neste trecho que não devemos negar a tradição pelo simples fato de negar e que o passado pode ser um caminho. Porém não devemos tomar a tradição como valor absoluto. É necessário senso crítico para superar valores obsoletos. Por outro lado, para superá-los é necessário conhecê-los.

Em entrevista a Tourinho (1999, p. 218), Koellreutter revelou sua orientação a alunos que o questionavam se deveriam ir para a universidade. Sua resposta a esses alunos ilustra bem qual é a postura defendida por ele. Para Koellreutter, os alunos deveriam estudar música para se oporem ao que a academia pretende ensinar:

Estudem harmonia para contrariá-la. Esta é minha convicção: têm de aprender as regras da academia para saber como devem mudá-las para a criação de um mundo novo. Se não conhecem as regras, as marcas dos estilos anteriores, não podem criar algo novo. Precisam saber o tradicional para criar algo de novo. É realmente *algo*, não é *tudo* novo (KOELLREUTTER apud TOURINHO, 1999, p. 218, grifo da autora).

O tom provocativo com que Koellreutter propõe essa postura pode sugerir que se trata de uma atitude de enfrentamento. Porém, devemos perceber que o movimento se dá mais pela transcendência de valores considerados obsoletos do que pela mera negação irrefletida desses valores. Essa transcendência se caracteriza pela atitude criativa que ele propõe, a partir do conhecimento dos estilos tradicionais.

[...] conhecer as regras e saber porque elas existem. Elas não são brincadeiras. Ligeti escreveu a peça para o filme *2001 – Odisseia no Espaço*. Na introdução ele escreve que aprendeu aquela música estudando as partituras de Palestrina. É lógico que você não ouve nada de Palestrina, mas os princípios teóricos de comunicação e estética, que são básicos e fundamentais, estão ali (KOELLREUTTER apud TOURINHO, 1999, p. 218).

Mesmo as formas e estilos tradicionais podem ser abordados de forma pré-figurativa. Todos os entrevistados destacaram o fato de que Koellreutter lecionava conteúdos tradicionais:

**Rubner:** Ele também dava aulas de Harmonia, Contraponto, quer dizer, ensinando técnicas da tradição, tal como ela era. Mas tinha uma pitada de Pré-Figurativo na medida em que você ficava livre para você questionar a forma como aquilo era ensinado tradicionalmente. Por isso eu estou enfatizando que o Pré-Figurativo e o Pós-Figurativo não se excluem. O Koellreutter não ensinava música só a partir de criação e composição e improvisação. Ele ensinava disciplinas tradicionais: Análise, Harmonia, Contraponto, Orquestração, as formas tradicionais. Ele ensinava as coisas tradicionais.

Porém, os entrevistados também destacaram a maneira pré-figurativa com que os conteúdos tradicionais eram abordados por Koellreutter:

**Guilherme:** Agora, dentro do que ele chama de pós-figurativo, quando ele fala lá que estudar o contraponto é pós-figurativo – Não tem uma informação assim? –, a harmonia tradicional, enfim, o dodecafonismo é pós-figurativo. O modo como ele abordava esses assuntos era, de alguma maneira, pré-figurativo. Porque ele não valorizava o contraponto em si, mas o contraponto, ou a harmonia, os estudos teóricos básicos, como ferramentas para esse avanço pessoal do compositor. Talvez isso possa ser interpretado com o que ele chama de Pré-Figurativo.

Apesar da importância dada à música contemporânea, tanto no pensamento estético quanto pedagógico de Koellreutter, vemos que não é o conteúdo das disciplinas que define o Ensino Pré-Figurativo, e que os conteúdos mais tradicionais também podem ser abordados de uma forma pré-figurativa. A forma como esse conteúdo é abordado, o relativismo com que os valores culturais e históricos são expostos e a liberdade para que esses valores e essa abordagem sejam questionados e ressignificados, é nisso que reside essa abordagem pré-figurativa.

**Rubner:** Então esse conceito de vanguarda é um conceito que de certa maneira opera com uma visão de um futuro... focando o futuro. Focar no tempo futuro. O conceito de Pré-Figurativo eu sinto que ele não está voltado para o futuro exatamente, mas em não simplesmente transmitir os valores do passado como uma coisa acabada, pronta e que é a coisa mais importante, e que deve ser um valor que deve ser aceito e obedecido, e simplesmente criar uma correia, uma cadeia de transmissão. Enfim, isso é a própria essência do pensamento conservador, a ideia de conservação do passado. Então essa ideia do Pré-Figurativo, que as coisas não estão prontas, não estão figuradas, e que precisam ser construídas permanentemente, isso se aproxima da ideia de revolução permanente na educação, isso se aproxima da ideia do Oswald de Andrade, da 'Antropofagia' do Oswald. Quer dizer, simplesmente a relação do conhecimento já estabelecido, que aquilo tem que ser degustado e transformado em outra coisa. Essa relação, o Pré-Figurativo transforma a relação com o passado e coloca a questão de transformar, de estar em permanente transformação. É uma outra visão de educação. [...] Então essa ideia do Pré-Figurativo é uma ideia recorrente desse espírito revolucionário, transformador que tem no século XX. Eu acho que isso ainda permanece vivo. Um ensino moderno efetivamente é um Ensino Pré-Figurativo.

Nessa perspectiva, é importante perceber que os conhecimentos historicamente e culturalmente estabelecidos não são um valor em si. Eles são valores a partir do momento em que o indivíduo consegue relacioná-los com o sua realidade, dentro de seu contexto social e cultural. Ou seja, transformar as referências culturais em algo novo, algo que tenha significado e valor dentro do universo do aluno.

**Rogério:** Por exemplo, a questão do Pré-Figurativo passa por uma ideia de que o real está sempre sendo inventado, ele não é fixo. Então, por exemplo, eu estudo a harmonia clássica, a harmonia de Beethoven e de Mozart. Se eu olhar para ela como um livro de regras estilísticas, ela é fechada. Mas se eu olhar para ela de uma outra forma – entendeu? –, eu já vou perceber processos expressivos que eu posso transfigurar e utilizar de uma maneira completamente diferente deles, **mas em ressonância com o que eles fizeram.** Então essa para mim é um tipo de atitude pré-figurativa. [...] Então parece, no primeiro momento, que aquelas disciplinas tradicionais seriam o oposto do Pré-Figurativo: harmonia, contraponto, formas. E não é verdade. Tanto é que ele estudou harmonia até o fim da vida. Mas é como se comportar diante do conhecimento. Se comportar de uma maneira diferente, não de uma maneira dogmática. De uma maneira em que você pergunta, em que você questiona aquelas hipotéticas verdades e levanta: mas pode ser diferente, pode ser de outro modo. Então, para mim, essa atitude diante do saber é que definiria esse Pré-Figurativo. Muito mais do que uma espécie de método. (grifo nosso)

Como já destacamos anteriormente, esse tipo de abordagem demanda um olhar atento do professor para o aluno, que é o foco do processo de aprendizagem. Há um conteúdo a ser conscientizado, mas essa conscientização só será efetiva se o aluno conseguir relacionar esse conteúdo com seu universo cultural. Isso significa que a compreensão da história passa por um fator subjetivo, no qual não existe um valor histórico absoluto, mas esse valor se dá sobre uma interpretação da história. O exemplo de **Rubner** ilustra bem essa questão:

**Rubner:** Quer dizer, as coisas não estavam prontas, figuradas. Tudo podia ser questionado. Ao mesmo tempo, existe um passado, existe uma história. Existe um testemunho da história, mas a interpretação da história é sempre mutável. Então esse diálogo entre o testemunho da história e a interpretação da história estava sempre presente na nossa convivência cotidiana. Me lembro de questões, por exemplo, sobre música antiga – [Johannes] Ockeghem, Josquin [des Prés] etc.

–, que a gente discutia longamente algumas questões da polifonia flamenga, ou questões de harmonia do século XIX, ou questões teóricas relativas a um tipo de abordagem ou um tipo de análise, ou problemas de percepção harmônica ou contrapontística, enfim... Questões de Educação Musical.

Obviamente Koellreutter tinha algumas estratégias em sua prática pedagógica. De forma mais objetiva, em relação a como ele abordava essas questões mais tradicionais em suas aulas, **João Gabriel** recorda um exemplo. Segundo ele, um dos recursos aos quais Koellreutter recorria acontecia por meio da análise musical, que era feita coletivamente, por toda a turma, durante a aula.

**João Gabriel:** Ele ia extrair na análise, por exemplo, qual é a sua leitura daquilo ali. O que, em você, te fez analisar dessa forma. Isso é riquíssimo para a pessoa. Porque a pessoa percebia uma série de percepções dela própria, uma série de limitações dela, uma série de ideias que apareciam junto. Então ele gostava muito de estudar o processo de fazer, não o objetivo da coisa. Isso era muito interessante. Ele vai estudar a música da Renascença, por exemplo o Contraponto Palestriniano, que era uma disciplina que ele deu aqui, disciplina árida, chatíssima, de regrinhas, teoricamente. Eu lembro que essa aula foi inaugurada pela análise do *Kyrie da Missa Papae Marcelli*, do Palestrina. É uma coisa deslumbrante, uma coisa extremamente complexa. Nós fizemos uma análise daquilo ali e descobrimos um monte de regras. A análise era feita coletivamente, se descobre um monte de coisas. Aí ele mexeu muito conosco, aquilo. Você está percebendo isso, analisando dessa maneira, por causa da sua formação desse tipo. Se você tivesse outro tipo de formação... Isso é pré-figurativo. Não é objetivo dele que você faça a análise que ele faz. Seria mais prático para ele: observe essas estruturas, relacione com essa dessa maneira, dessa maneira... tá tudo pronto: figurou. Não. Você construía. Às vezes uma análise radicalmente diferente da que ele tinha feito, não importava.

Este exemplo ilustra bem a ideia do que seria uma abordagem pré-figurativa. Vemos que existe um conteúdo a ser conscientizado e apreendido. Porém esse conteúdo não é informado, mas ele deve ser descoberto. E nesse processo de descoberta cada aluno constrói um caminho e estabelece diferentes relações, de forma que cada dado terá um valor dentro do universo de referências desse aluno. Ou seja, a informação passa a ter valor a partir dessas referências. Antes disso, ela é apenas um dado histórico.

#### 5.4.4 Ênfase nas relações e em processos não lineares

As relações estabelecidas em um processo de aprendizagem são singulares e foram destacadas nas falas dos ex-alunos entrevistados. Aprender é um processo endógeno, que é desenvolvido por cada indivíduo, de dentro para fora, a partir de estímulos externos. Sobre isso, **Rubner** faz um interessante paralelo entre o significado de “ensinar” e “educar”:

**Rubner:** Veja, se a gente refletir um pouquinho sobre a etimologia dos verbos ensinar e educar, vai ser instrutivo. Ensinar vem do latim *insignare*, que quer dizer: deixar uma marca, um sinal. *In*, dentro, colado. Um sinal dentro. Isso tem a ideia, exatamente, talvez esteja associado um pouco ao pós-figurado: a necessidade, efetivamente, de ser transmitida uma experiência. É importante a gente pensar que o ensino pós-figurativo é complementar ao Ensino Pré-Figurativo, eles não se excluem. Então, o ensinar tem a ver com isso, com essa ideia de deixar uma marca, deixar algo gravado em alguém de maneira que ele seja capaz de passar aquilo adiante. *Insignare* tem a ver com a transmissão do conhecimento. Agora, *educare*, que é o verbo do latim, [...] a palavra quer dizer ‘instruir’, mas também significa ‘criar’. Veja: essa palavra, *ex* quer dizer ‘fora’ e *ducere* quer dizer ‘conduzir’, ‘liderar’. Então a ideia de que é algo que vem de dentro para fora. Então, o processo educacional, educar tem a ver com fazer algo desabrochar no sujeito. Essa é, digamos, a essência do Pré-Figurativo, tem a ver com a essência do ‘educar’. Por isso o ensinar e educar são coisas complementares, não são coisas que se excluem, nesse sentido. Essa é uma questão essencial. O Koellreutter nunca associou etimologicamente esses dois conceitos. Eu faço essa associação porque é necessário estudar o passado, não resta a menor dúvida. O pós-figurado, que está pronto, que já está figurado. Não, como dizia o Koellreutter, como um valor absoluto a ser imposto para as pessoas, mas como um dado importante. Ninguém pode negar o valor de Bach, Michelangelo, Dante, Petrarca, enfim, toda a tradição literária, musical, cultural e científica, o valor do conhecimento do passado. Mas não se tornar prisioneiro do passado, essa é a questão. E aí entra o Pré-Figurativo. Então, essa ideia, de certa maneira ensinar é um processo que é pensado de fora para dentro, e educar é um processo de dentro para fora. Então, o processo de fora para dentro é um processo ligado ao processo de transmissão do conhecimento e o educar é um processo de construção do conhecimento, que é um processo um pouco diferente. Para se construir tem que se desconstruir também.

Uma educação musical pré-figurativa, portanto, parte do pressuposto de que não existem valores absolutos, mas que valores são sempre relativos. São fatores

subjetivos e culturais que definem o valor das coisas – inclusive da arte – tanto para a sociedade como para o indivíduo, particularmente. E o professor precisa considerar essa condição em sua prática pedagógica. Portanto, mais importante do que o conteúdo ou as informações é a forma como os relacionamos e articulamos com os conhecimentos prévios e com o universo no qual estamos inseridos.

De acordo com **João Gabriel**, “[...] o Ensino Pré-Figurativo é o que pode facilitar o aprendizado do próprio pensamento. Muito mais importante do que o assunto que você está ensinando, é aprender a aprender”. Nesse sentido, **Rosa Lúcia** afirma que Koellreutter sempre insistiu na ideia que a educação não é ensinar coisas: “Educar é ensinar a estabelecer relações”. Isto é, estabelecer relações entre as coisas a serem consciencializadas e o todo, como podemos perceber no comentário a seguir.

**Rosa Lúcia:** Ele dizia uma coisa maravilhosa: que a função do professor era ensinar o aluno a relacionar. A palavra é ‘relacionar’! [...] Então ele dizia: ‘o professor têm que ensinar o aluno a estabelecer relações, não só musicais, mas com tudo o que gira em torno dele’.

**Rosa Lúcia** afirma ainda que o aprendizado resulta do reconhecimento de determinada informação como valor dentro do universo cultural do educando:

**Rosa Lúcia:** Então isso foi uma coisa muito interessante, porque partia de uma coisa que a gente tinha que pesquisar, que a gente tinha que analisar e reconhecer como valor na nossa cultura. Ele incentivava sempre isso, que a gente tinha que procurar os valores da nossa cultura e educar as crianças nos valores dessa cultura – dela, a criança – e que tinha muita coisa a ser feita antes de aprender as coisas. Tinha que apreender primeiro para depois aprender.

A conscientização e apreensão do conhecimento seriam resultado das relações estabelecidas. Portanto, não existe um conhecimento sobre determinado tema ou conteúdo, mas diversas concepções sobre eles, de acordo com as diferentes relações estabelecidas por cada indivíduo, dentro de cada cultura.

A ideia de que a aprendizagem se dá por meio das relações estabelecidas entre o indivíduo, o objeto – ou informação – e o universo no qual estão inseridos

revela uma característica importante do Ensino Pré-Figurativo: é uma abordagem estrutural e não linear. É um tipo de abordagem holística, onde a consciência das características de determinado objeto passa, necessariamente, pela consciência do todo. Portanto, não há um direcionamento em termos de complexidade – do mais simples para o mais complexo – ou de dificuldade – do mais fácil para o mais difícil.

Um exemplo claro disso é o relato anterior de **João Gabriel**, onde revela que o curso de Contraponto Palestriniano ministrado por Koellreutter partiu, já na aula inaugural, da análise do *Kyrie eleison* da *Missa Papae Marcelli*, do Palestrina – certamente uma de suas obras mais conhecidas, mas não uma das menos complexas. O fato é que em uma abordagem tradicional e linear, possivelmente a opção seria por uma obra mais simples ou, então, partir da exposição das regras composicionais utilizadas para a análise posterior. Koellreutter inverte essa lógica, opta por uma das obras mais significativas sobre o tema a ser estudado e parte da análise subjetiva. Como a análise é feita coletivamente, há espaço para que as diferentes interpretações sobre as ocorrências musicais sejam confrontadas, para que essas interpretações e informações sejam relacionadas com o universo de cada um, em um movimento complexo de significação e ressignificação dessas informações. A partir daí as características culturais são descobertas, os métodos e regras composicionais são identificados e os conceitos são formulados.

**Rosa Lúcia** relatou um exemplo dado pelo próprio Koellreutter em uma de suas aulas:

**Rosa Lúcia:** Ele deu um exemplo uma vez: se você for fazer uma primeira aula, por exemplo, com um jovem aluno de música – não criança, mas um jovem aluno de música – é muito interessante que você coloque para ele ouvir uma música contemporânea, dessas assim bem chocantes – ele adorava a palavra “choque”. E depois daquilo você faz uma comparação com a música gregoriana, com a música dos gregos, e vai comparando. Então isto é o sistema estrutural que ele sempre defendeu: que **o ensino deve ser estrutural, nunca linear**. Você não deve estudar uma coisa, depois a outra, depois a outra, depois a outra, até esgotar o assunto. A daqui, de lá, de lá, de cá, esse assunto aqui, de humanidade, de política, de música, de tudo quanto é coisa. Aí você vai pinçando tudo isso e relacionando essas coisas, então você tem um ensino estrutural. Isso foi sempre uma coisa que ele defendeu e que era uma ideia dele. Eu nunca tinha ouvido falar disso antes dele. (grifo nosso)

Portanto, Koellreutter subverte a lógica linear do ensino tradicional, que historicamente definiu a educação musical no Brasil e que sempre esteve voltada para o ensino do repertório e da técnica, para uma lógica estrutural e relativista, que visava valores qualitativos e o desenvolvimento pessoal.

#### 5.4.5 *Autonomia, originalidade e criatividade*

Um aspecto importante dentro do Ensino Pré-Figurativo é que, como vimos, o foco do processo educativo não é o conhecimento, mas o aluno. Isso significa que é um fator preponderante o desenvolvimento pessoal, como fica evidente no relato a seguir, quando **Rubner** relembra o período no qual teve seus primeiros contatos com Koellreutter, em 1977. A essa época Koellreutter já tinha sessenta e um anos<sup>33</sup> e o conceito de Ensino Pré-Figurativo bastante desenvolvido.

**Rubner:** Para um jovem, com vinte anos de idade, foi um momento impressionante para mim. Transformador, como era para todos os alunos jovens que tinha contato, porque a grande qualidade do Koellreutter era a preocupação que ele tinha em **desenvolver o potencial do próprio aluno, a personalidade do aluno, as características, aquilo que a pessoa tinha de mais original, de mais pessoal**. Isso era o foco dele. Então isso ia na contramão de toda a abordagem de educação em geral, que visava simplesmente ensinar e transmitir alguma coisa. Esse processo de transmissão ficava relegado a segundo plano. O foco maior era o desenvolvimento da personalidade e das qualidades pessoais. Então isso foi profundamente transformador. (grifo nosso)

Sobre a primazia que Koellreutter dava ao desenvolvimento das qualidades pessoais sobre os aspectos técnicos, **Guilherme** afirma que Koellreutter também ensinava esses aspectos técnicos, porém isso não era um fim em si mesmo. Ele procurava extrair disso apenas o essencial para o desenvolvimento artístico do indivíduo. Como em um trecho citado anteriormente, onde afirma:

---

<sup>33</sup> Na entrevista, Rubner afirma que em meados de 1977 Koellreutter tinha entre sessenta e quatro e sessenta e cinco anos. Porém ele estava considerando que Koellreutter havia nascido em 1913, quando na verdade ele nasceu em 2 setembro de 1915.

**Guilherme:** Ele não pretendia, por exemplo, estudar o contraponto, a harmonia, as disciplinas. Ele valorizava tudo isso, mas ele não queria estudar tudo isso exaustivamente, a ponto de retardar ou de demorar um pouco mais o processo de aparecimento do próprio indivíduo que estava ali, compositor. Daí a rapidez com que ele ia, a objetividade com que ele tratava esses temas, principalmente harmonia, contraponto e análise.

Esse desenvolvimento das qualidades pessoais, como já evidenciamos anteriormente, não deve ser construído a partir de uma perspectiva egocêntrica. Ele deve ser construído a partir de uma perspectiva social e cultural, de forma crítica aos valores instituídos, mas respeitando sua importância histórica na dinâmica cultural na qual estão inseridos. Portanto, esse desenvolvimento deve ser altruísta e visar a emancipação e o desenvolvimento cultural não apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo.

A importância que Koellreutter dá ao desenvolvimento da personalidade está ligada à ideia de que o epigonismo estanca a capacidade criativa do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade, pois se resume à mera repetição de valores já estabelecidos. Contribui para o desenvolvimento cultural da sociedade o indivíduo que cria algo novo, que estabelece novas formas de organização e novas relações.

Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, se não sua mais importante função (KOELLREUTTER, 1997g, p. 72).

Segundo **Rosa Lúcia**, Koellreutter entende que existe uma linguagem musical e que, uma vez apreendida essa linguagem, o aluno deveria ser capaz de devolvê-la em uma “criação original”:

**Rosa Lúcia:** Então eu cheguei a essa conclusão: que a Educação Musical é um conjunto de elementos, é uma atividade pedagógica, que leva o aluno a absorver a linguagem musical e devolver essa linguagem numa criação própria, original e única.

Ou seja, os elementos dessa linguagem, os aspectos técnicos e toda a teoria musical são apenas veículos para comunicar algo.

**Rubner:** Eu uma vez li uma definição de erudição, que eu acho que é interessante, que explica um pouco essa ideia do Koellreutter: que o erudito é aquele sujeito que é essencialmente um sujeito que pensa com a cabeça dos outros. Esse sujeito que aprendeu tudo nos livros. Então ele se transforma em um especialista em transmitir o que os outros dizem. E essa ideia do Pré-Figurativo, ela se volta para a construção do próprio sujeito. Acho que essa é a essência do Pré-Figurativo.

O artista epígono – o “erudito”, no exemplo de **Rubner** – exerce uma função de manutenção dos valores estabelecidos em uma sociedade. Não há, nesse caso, um movimento de emancipação ou transcendência. Uma abordagem pedagógica tradicional e conservadora procura justamente isso, preservar e transmitir valores culturais. Uma abordagem pré-figurativa, por outro lado, está voltada para a revelação do novo, do original.

**Rogério:** Porque, na verdade, ela é exatamente isso: a valorização do singular. Acreditar que o sentido, ele vem do singular. Ele encontra uma generalidade, mas ele nasce do singular. Ele nasce de cada um, ele nasce da sensibilidade. E a sensibilidade nunca é algo oficial. Ela se torna, mas ela começa dentro de cada um.

Ou seja, no contexto da cultura ocidental, tudo o que é tido como valor surgiu, em algum momento, do singular. E é esse singular, que nasce do indivíduo, que contribui para o desenvolvimento cultural da sociedade. Por isso essa ênfase do Ensino Pré-Figurativo no desenvolvimento da criatividade e da originalidade.

**Guilherme:** Eu acho que é esse estímulo que ele dava – no caso, o estudante de composição – para que esses estudantes encontrassem a própria voz, o próprio meio. Ele ressaltava muito esse aspecto. Ele dizia o seguinte: que você tem que achar a o seu modo de expressar. Eu acho que isso é pré-figurativo, porque ele está lidando, ele está estimulando algo que ainda não existe.

É importante perceber nesses comentários que a originalidade à qual Koellreutter se refere consiste na realização da personalidade do indivíduo, que se dá através da obra de arte. É na obra de arte que o artista materializa sua personalidade, que revela um novo universo, com novas relações e novas formas de organizar o mundo. Se a personalidade de cada pessoa é única, a obra que denota

essa personalidade é necessariamente uma obra original. É o estilo pessoal do indivíduo que torna essa obra original.

Um exemplo claro disso está no relato de **Rubner** que reproduzimos anteriormente, sobre o episódio no qual Koellreutter o aceitou como seu aluno de composição. Na ocasião, Koellreutter aceitou **Rubner** como seu aluno, mas afirmou: “A condição é você desenvolver a sua **personalidade**, desenvolver seu **estilo pessoal**. E para isso você precisa questionar” (grifo nosso). Por isso Koellreutter procurava valorizar aquilo que seus alunos tinham de mais particular.

**Rogério:** O que eu diria é o seguinte: quando eu cheguei para o Koellreutter eu já tinha um mundo, e aquele mundo não precisou de se adequar a um saber. Não, ele era possível. E, ao contrário, ele era interessante. E o Koellreutter olhava, não só para mim, mas para os meus colegas, aquilo que cada um tinha de mais particular. Eu tinha um colega, que hoje é até regente da Orquestra do Teatro São Pedro, de Porto Alegre, que é o Cunha<sup>34</sup>. O Cunha era muito singular, porque o Cunha era um interiorano do Rio Grande do Sul, como se fosse um caipira – lá eles têm outro nome para isso, mas a ideia é essa –, e o Koellreutter soube ver o potencial musical do Cunha. E realmente era um potencial enorme, era um cara maravilhoso. Então é isso, aquilo que cada um tinha já, pelo simples fato de nascer, de existir, já era rico.

Isso fica claro também no comentário de **Guilherme**, recordando as primeiras aulas de composição que teve com Koellreutter. Nesta ocasião ele deveria apresentar um primeiro trabalho, e para isso realizou uma pequena composição.

**Guilherme:** Ele soube reconhecer, naquele esboço de composição, alguns aspectos que eram nem tanto interessantes musicalmente, construídos musicalmente, porque eram muito primários, mas que eram particulares do meu modo de atuar. Então ele soube ressaltar esses aspectos. Isso eu achei que foi muito importante. Então, eu me lembro desse momento ter sido muito marcante para mim.

Assim, o estudante deve ter coragem para criar. O medo do erro, para Koellreutter, inibe a capacidade criativa do indivíduo. Então, é importante que se tenha em mente que absolutamente não existe erro na criação artística. O que

---

<sup>34</sup> Antônio Carlos Borges-Cunha foi regente titular da Orquestra de Câmara Theatro São Pedro de 2004 a 2017. (Disponível em: <<http://www.orquestratsp.com.br/a-octsp/historia/>>. Acesso em: 25 jan. 2018).

comumente se aponta como erro é, na realidade, a inadequação a um determinado padrão estético.

Digo que não há coisa errada em arte! Os alunos que vão fazer composição têm sempre medo de errar. Para contra-agir com esta tendência, digo isto! O errado é a incoerência com uma estética que puderem defender. Cada um pode ter sua religião – não interessa se é correto comigo... interessa se têm uma estética, uma concepção... (KOELLREUTTER apud TOURINHO, 1999, p. 221).

Se o desenvolvimento dos aspectos subjetivos é o foco do Ensino Pré-Figurativo, a criatividade surge como principal capacidade a ser estimulada nos alunos. Para **João Gabriel**, o Ensino Pré-Figurativo “abre caminho para a criatividade, mais do que qualquer coisa”.

É no processo criativo que o indivíduo devolve à sociedade todo o conhecimento apreendido. E é nesse momento que o indivíduo pode contribuir para o desenvolvimento cultural da sociedade, quando o indivíduo revela o novo a partir de sua criação.

**Rosa Lúcia:** O que nós pretendemos fazer com as crianças, principalmente, com a Educação Musical, é que ela apreenda a linguagem musical, através de todo o processo educacional – porque eu acho que a educação musical é um processo pedagógico –, e que a criança apreende esses elementos e devolve na sua criação. Quer dizer: ela se expressa musicalmente.

Para **Rogério**, o aspecto criativo é o mais importante de todos dentro de uma perspectiva pré-figurativa. Porém, ele faz uma ressalva sobre a ênfase dada à criatividade em uma abordagem pré-figurativa:

**Rogério:** Você pode até dizer: tudo bem, pode ter um deslocamento da ênfase do estudo de certas disciplinas tradicionais para outras mais ligadas à criatividade. Mas ainda assim a criatividade pode ser vista de maneira pouco pré-figurativa. Então eu acho, na verdade, que é mais um modo de se colocar.

Entendemos que **Rogério** quer chamar a atenção para o fato de que o Ensino Pré-Figurativo não significa a mera mudança de ênfase de disciplinas tradicionais ou conteudistas para disciplinas que privilegiem aspectos criativos, mas que elas

mesmas podem ser abordadas de maneira pré-figurativa. Como já vimos, Koellreutter valorizava o conhecimento histórico e considerava que esse conhecimento pode – e deve – ser abordado de maneira criativa. Por outro lado, o deslocamento de ênfase para disciplinas que, supostamente, estariam mais ligadas à criatividade – como Composição Musical, por exemplo – não é garantia de desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, ao menos não como a criatividade é entendida dentro de uma perspectiva pré-figurativa.

**Rosa Lúcia** fez uma interessante analogia que ilustra bem isso:

**Rosa Lúcia:** Eu acho que a coisa mais importante na educação musical é você propiciar ao seu aluno a possibilidade de se expressar em música. Não adianta nada você ter o chocolate, a manteiga, a farinha de trigo, o leite e o açúcar se você não faz um belo bolo e não come desse bolo. Então não adianta nada você saber o que é um acorde, o que é uma semínima, o que é um som agudo, o que é um som grave, o que são semicolcheias se isso não é não te possibilita de fazer algo mais elevado, de maior valor e de valor musical. Quer dizer, são elementos, são materiais. É disso que ele falava. Os elementos musicais têm que estar a serviço de alguma coisa que acontece e que te sensibilize e te emociona. E que você possa se expressar aquilo. Ele sempre bateu nessa tecla, da criação, da improvisação [...].

Mas o comentário de **Rogério** sugere também que a criatividade não deve ser considerada uma atitude pré-figurativa por si só. Ser criativo, dentro de uma perspectiva pré-figurativa, implica uma postura, “um modo de se colocar” diante do processo criativo. Quer dizer, “[...] **ser criativo não é ser diferente ou ser qualquer coisa**. Ser criativo é ser livre, é se colocar diante daquilo que chega até você como uma criança, é se perguntar tudo, se dar o direito de discordar” (**Rogério**, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, **Rosa Lúcia** destaca o caráter lúdico e a liberdade necessários ao desenvolvimento da criatividade, mas também ressalta que é preciso responsabilidade, que a atividade criativa vise um resultado musical:

**Rosa Lúcia:** Então ele nos impulsionava muito a nos basear na inventividade, na criatividade do aluno, na sua possibilidade de soltura, de não ter medo, de brincar com aquela atividade, fazer aquilo ludicamente, mas com responsabilidade, querendo um resultado musical. Então ele usava essas habilidades de orientar os professores e ele tinha vários títulos de atividades, vários títulos para

as possíveis improvisações dos alunos, e ele fazia com a gente. Então isso nos dava elementos para que nós começássemos a criar os nossos próprios materiais para utilizar com os alunos. Ele sempre partia de uma coisa que não era sistematizada anteriormente, ele dava liberdade para a gente inventar coisas.

Em uma perspectiva pré-figurativa, ser criativo é saber observar, apreender e ressignificar as coisas, e devolvê-las de uma nova forma, em um novo arranjo, a partir de uma nova perspectiva, estabelecendo novas relações. Ou seja, ser criativo é tomar consciência do mundo e transformá-lo a partir da atividade musical.

#### *5.4.6 Ênfase na experiência e em aspectos qualitativos*

Se uma abordagem pré-figurativa, como vimos, parte da ideia de que a Educação Musical deve estar voltada para o novo, para o inédito, para o que ainda não foi figurado, fica tácita a ideia de que a Educação Musical deve partir da prática para a teoria, da experiência para a conceituação. Isso ficou claro na fala dos entrevistados.

Vimos que as teorias e os conceitos podem ser estudados de forma pré-figurativa. Mais do que isso, teorias e conceitos são a base de nossa cultura e de maneira alguma devem ser excluídos do processo educativo. Porém, os conceitos ainda não conscientizados devem ser alcançados pelo estudante de música a partir da vivência, de sua manifestação aos sentidos.

**Rosa Lúcia:** Então ele achava que antes do aluno ser levado a conhecer as estruturas musicais, escritas, para a escrita e para a leitura, isso tudo deveria ser feito anteriormente na vivência. Então tinha todo um estudo anterior à leitura, à escrita, ao conhecimento. Ele dizia que o conhecimento musical não era só aquilo que era adquirido por informação, mas por vivência. [...] **Tem muita coisa a ser desenvolvida antes de você estudar de maneira figurativa a música.** (grifo nosso)

**Rosa Lúcia** citou uma expressão que sintetiza bem essa ideia: “Tinha que apreender primeiro para depois aprender”.

A ideia é que os aspectos teóricos, quantitativos – como estrutura, forma, escalas, tonalidades, ritmos etc. –, não são valores musicais em si, mas conceitos sobre manifestações musicais que são percebidas e apreendidas – “conscientizadas”, nas palavras de Koellreutter. Segundo **Rosa Lúcia**, Koellreutter afirmava o seguinte: “o quantitativo não era o elemento principal do ensino de música e da própria música, e que era o qualitativo que deveria ser desenvolvido de maneira mais especial, e que o quantitativo seria um resultante disso”. Ela chegou a dar um exemplo prático de como Koellreutter gostava de abordar essas questões, usando o recurso do choque que mencionamos anteriormente:

**Rosa Lúcia:** Mas ele dizia isso: “Você começa uma aula botando uma música, por exemplo, feita por uma máquina”. Aí ele botava lá aquela coisa que a gente nunca tinha ouvido falar. Então ele dizia: “A partir daí, a discussão começa: o aluno fala, o professor fala. Até que nós vamos chegar lá em assuntos musicais e tal. Ao invés de vocês começarem ensinando as bolinhas na clave, e que uma semínima vale um e uma semibreve vale quatro, aquelas coisas teóricas que todo aluno que estuda música aprende, você começa dando um choque no aluno. Um choque musical. E aí a discussão vem e de assunto em assunto nós vamos chegar lá na música”.

Esse exemplo remete ao relatado anteriormente por **João Gabriel**, sobre a primeira aula de Contraponto Palestino, onde a escuta, a análise e o debate levam naturalmente à formação dos conceitos musicais.

Vemos, nas situações relatadas, que uma postura pré-figurativa implica também um outro tipo de escuta, que não vise apenas aspectos quantitativos do som, mas especialmente seus aspectos qualitativos. Sobre isso, **Rosa Lúcia** destaca a importância da atenção para “o que ocorre no universo sonoro em torno de si”. Diante disso, devemos perceber que o que está sendo proposto é que o trabalho de percepção musical não esteja baseado em uma escuta puramente sensorial, mas que seja uma audição ativa, que esteja voltada para as possibilidades existentes nesse universo sonoro.

**Rosa Lúcia:** Ele dizia: “O que é uma audição sensorial? É uma audição que passa por um órgão dos sentidos, só”. Passa pela tangente. Mas tem outra audição, que nós hoje chamamos de audição ativa, que é uma audição que a pessoa começa a compreender o que está ouvindo, ela começa a ser capaz de seguir o discurso musical. Então ela vai ser capaz de analisar, depois,

aquilo que ela ouviu, de falar sobre aquilo que ela ouviu, de se colocar sobre aquilo que ela ouviu e ser capaz de te dizer o que aquela música causou nela, que impressão ela teve. Isso vai alimentar a possibilidade do aluno chegar a criar a sua própria música. Ele tem que ser alimentado primeiro, através de uma audição ativa. Ele chamava muito a atenção disso, ele falava que a gente tinha que superar, que a gente tinha que dar um passo à frente daquela audição puramente sensorial que é, por exemplo, a audição de um grande público. Um grande público que ouça o Mozart vai ouvir sensorialmente, porque não foi educado para ouvir aquilo. Mas, se ele for educado para ouvir – e a gente tem que ter esses mecanismos –, ele vai ouvir aquilo de maneira muito diferente. Vai ouvir com conhecimento. Eu acho que são esses dois pilares, e um alimenta o outro. Essa capacidade de conduzir o aluno a ouvir adequadamente e, se alimentando dessa audição, ele se pronunciar musicalmente, se expressar.

O que está sendo defendido aqui é uma Educação Musical que supere, por um lado a audição meramente sensorial, por outro a audição rigorosamente intelectualizada, baseada em valores preestabelecidos, no que está definido nas teorias e escrito nas partituras. **Rosa Lúcia** lembrou que Koellreutter dizia: “A música não está na partitura, está nas entrelinhas da partitura”.

**Rosa Lúcia:** Porque a gente às vezes achava que as ocorrências musicais só aconteciam em decorrência das partituras que os grandes compositores tinham criado. E o Koellreutter fazia a gente perceber que o próprio universo nos dava essa dimensão sonora. Que você não precisava recorrer a uma partitura, mas que se você observasse o universo em torno de si, você perceberia muita maravilha sonora que acontecia. Então ele falava da percepção desse universo sonoro, que depois encontrou um eco no trabalho do Schafer – o Schafer trabalha muito com essa coisa da paisagem sonora – mas o Koellreutter já falava isso. E depois chamava muito a atenção para os sons corporais, então ele citava o Dalcroze, dessa percepção do corpo e do movimento com relação à música. Então, as sonoridades corporais, os batimentos corporais, os movimentos, e isso tudo tinha que ser aprendido e vivenciado antes de você aprender a tocar um instrumento, de ler uma partitura, de escrever música.

Ou seja, não apenas ouvir passivamente a música e o mundo, baseado em valores preestabelecidos ou no que está escrito na partitura, mas desenvolver uma escuta livre, qualitativa e, principalmente, a interação e vivência com os elementos sonoros e musicais que compõem esse mundo.

**Rosa Lúcia** trabalhava basicamente com crianças e jovens e considerava que uma característica em sua atuação pedagógica que era fundamentalmente pré-figurativa era a ênfase dada à vivência, à experiência: “eu acho que a introdução à música deve ser feita pela vivência, pela experiência e pela conscientização gradativa dessa experiência e dessa vivência”. Ela considera, a partir dessa perspectiva pré-figurativa, que a teoria “tem que ser o coroamento da experiência e da vivência”.

**Rosa Lúcia:** Eu acho que a abordagem inicial de um ensino musical deve começar com a experiência musical, sem nenhum conhecimento prévio – conhecimento que eu falo aí é o conhecimento formal, mas o que a pessoa adquire na sua experiência, na sua vivência é conhecimento, só que é conhecimento informal. Eu acho que tem que ser por aí. Depois, em decorrência disso, é que vem o conhecimento formal, que chegam às conclusões que são tiradas partindo da vivência e da experiência musical.

Essa ideia – de que a educação deve partir da experiência – já estava bastante difundida pela Europa, no período no qual Koellreutter desenvolveu o Ensino Pré-Figurativo, porém ainda tinha penetração limitada no quadro da Educação Musical no Brasil.

**Guilherme:** Nos escritos ele já reforçou em vários lugares que aprende-se fazendo, criando. Agora, isso é derivado de um pensamento da época também. Acreditava-se mesmo na educação musical da década de 1960, 1970 – nessa virada –, de que fazer... é lidando com o som que a educação vai se constituir e não com um conceito preestabelecido.

A própria **Rosa Lúcia**, como vimos, apesar de afirmar que Koellreutter já tratava desses temas antes de Schafer, lembra que ele citava Dalcroze. Com advento dos Seminários Internacionais de Música, em Salvador, Koellreutter trouxe ao Brasil músicos e professores que tiveram contato direto ou indireto com alguns desses educadores, que colocavam a experiência como elemento fundamental da prática educativa.

O principal tipo de atividade que Koellreutter propunha, que partia dessa premissa de que a Educação Musical deve partir da vivência e da experiência, era a improvisação. A improvisação, como uma atividade experimental, aberta a

possibilidades e adaptável a diversos contextos educacionais foi uma ferramenta extremamente adequada aos princípios do Ensino Pré-Figurativo.

**Rosa Lúcia:** E ele enfatizava que a música deveria partir da improvisação. Eu nunca tinha ouvido falar isso. Que a música deveria partir da improvisação e que você tinha que começar colocando o aluno em prática, vivenciando alguma coisa de música. E depois, dali você começava a discutir os assuntos que iam surgindo daquela prática que, a princípio, o aluno nem sabia o que ele estava fazendo.

Portanto, podemos afirmar que atividade musical pré-figurativa por excelência é a improvisação. Fundamentado na experiência, Koellreutter propôs um tipo de atividade que propicia todos os aspectos apontados aqui: a escuta ativa, a percepção e apreensão do universo sonoro-musical, o questionamento, o trabalho coletivo e a expressão pessoal através de uma criação original, a partir dos elementos apreendidos desse universo. Ele chamou essas atividades de “modelos de improvisação”.

### 5.5 Modelos de improvisação e os Jogos Dialogais

Os modelos de improvisação desenvolvidos por Koellreutter são propostas de oficinas de criação, realizadas coletivamente, de caráter lúdico e dialogal, e que são especialmente adequadas ao trabalho de musicalização – tanto de crianças quanto de adultos. Buscam, através da improvisação, motivar os alunos a vivenciar, experimentar, refletir, questionar e conscientizar sobre os diversos aspectos relacionados ao universo musical (BRITO, 2011, p. 94-95; 2015a, p. 102-103; KOELLREUTTER apud KATER, 1997, p. 138-139; SANTIAGO, 2015, p. 96-97).

Ao tratar da incorporação de elementos da música contemporânea à prática educativa, Penna (2014, p. 27) destaca a importância das atividades no formato de “oficina de música” como um espaço para a experimentação e para a criatividade.

Propostas pedagógicas de compositores eruditos contemporâneos – como Paynter e Aston (1970) ou Schafer (1991; 1994) – baseiam-se no trabalho exploratório e criativo sobre o material sonoro na ‘oficina de música’ – também chamada de ‘laboratório de som’ ou

‘experimentação sonora’. Na oficina, a música não é tomada como pronta, a ser aprendida e repetida, mas a ser construída pela ação do aluno, sendo material básico desse processo o próprio som, de modo amplo, e não mais notas ou elementos musicais convencionais, como no ensino tradicional. Nesse quadro, o trabalho sonoro criativo torna-se mais acessível, não dependendo de uma longa formação voltada para o aprendizado da notação tradicional, das regras de harmonia ou contraponto (PENNA, 2014, p. 27).

Ela destaca ainda que neste tipo de atividade não se trata da substituição da música tonal pela música contemporânea, mas da ampliação do universo musical do aluno através dos novos elementos que a estética contemporânea oferece (PENNA, 2014, p. 27). Diante da análise da autora, fica evidente como a ideia de oficinas de criação está extremamente alinhada com os valores propostos por Koellreutter através do Ensino Pré-Figurativo, em seus modelos de improvisação.

Em entrevista a Kater (1997, p. 141), Koellreutter afirma ter criado cerca de vinte e cinco a trinta modelos de improvisação, todos desenvolvidos após seu retorno do oriente – portanto, a partir do final da década de 1970.

É importante ressaltar que Koellreutter não chegou a trabalhar diretamente com educação infantil, e utilizava esses modelos especialmente nos cursos de formação e atualização para educadores musicais que costumava ministrar, como exemplo e incentivo à criação de novas atividades por seus alunos-professores. Apesar de Koellreutter não ter organizado esses modelos na forma de material didático, alguns deles têm sido publicados recentemente por seus ex-alunos e ex-alunas, em especial por Brito (2011, p. 57-179; 2015a, p. 104-109).

Uma característica fundamental desses modelos de improvisação é que eles foram desenvolvidos sobre da noção de “relacionamento dialogal”, onde as “situações presentes na comunicação humana são transpostas para o plano musical” (BRITO, 2011, p. 165). Ou seja, nesse modelo de atividade exclui-se todo tipo de comunicação verbal e passa-se a utilizar apenas elementos sonoros, musicais e gestuais para a comunicação durante a improvisação.

Nesse sentido, ampliando a proposta dos modelos de improvisação, Koellreutter criou os Jogos Dialogais<sup>35</sup> uma coleção de oito modelos que exploram o relacionamento dialogal através da experiência musical coletiva. Esses jogos podem ser trabalhados como um grupo de atividades ou cada jogo pode ser adaptado e desenvolvido separadamente dos demais, como um modelo de improvisação independente. Os Jogos Dialogais foram publicados primeiramente por Abreu e Kater (In: KATER, 1997, p. 145-152), a partir dos manuscritos originais de Koellreutter<sup>36</sup>.

O motivo de Koellreutter não ter publicado esse material talvez se deva ao fato de que não era intenção dele que os modelos de improvisação fossem meramente reproduzidos em qualquer circunstância, mas que servissem de exemplos ou sugestões para a criação de novos modelos, adaptados às diversas faixas etárias e contextos. Na verdade, o ideal é que o próprio modelo seja criado coletivamente, com a participação dos próprios alunos – mesmo que sejam crianças. Segundo Brito (2011, p. 95), “Koellreutter sempre estimulou os alunos a criar outros modelos, adequados à sua realidade de trabalho, e sugeria também que as crianças os criassem”. **Rosa Lúcia** também destaca esse aspecto sobre os modelos de improvisação:

**Rosa Lúcia:** Então ele nos impulsionava muito a nos basear na inventividade, na criatividade do aluno, na sua possibilidade de soltura, de não ter medo, de brincar com aquela atividade, fazer aquilo ludicamente, mas com responsabilidade, querendo um resultado musical. Então ele usava essas habilidades de orientar os professores e ele tinha vários títulos de atividades, vários títulos para as possíveis improvisações dos alunos, e ele fazia com a gente. Então isso nos dava elementos para que nós começássemos a criar os nossos próprios materiais para utilizar com os alunos. Ele sempre partia de uma coisa que não era sistematizada anteriormente, ele dava liberdade para a gente inventar coisas.

---

<sup>35</sup> Abreu e Kater (In: KATER, 1997, p. 145-152) publicaram esse conjunto de atividades com o nome “Jogos Dialogais”, a partir dos manuscritos originais de Koellreutter. Posteriormente, Brito (2011, p. 161-179) reproduziu a publicação de Abreu e Kater, porém com o nome “Jogos de comunicação”, em um capítulo intitulado “Exercícios de comunicação”. Neste trabalho, optamos por manter o título da publicação original, de 1997.

<sup>36</sup> Apresentamos os Jogos Dialogais no **Anexo A** desta dissertação, a partir das transcrições e observações realizadas por Abreu e Kater (In: KATER, 1997, p. 145-152), por Brito (2011, p. 161-179) e pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

Seguindo essa orientação, os modelos de improvisação foram reformulados e adaptados a diversos contextos pelos ex-alunos de Koellreutter. **Guilherme** relatou que já utilizou esses jogos em diversas oportunidades com seus alunos na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP:

**Guilherme:** Um exemplo que eu posso te dar, de um trabalho que eu faço com frequência nas aulas de Prática Pedagógica em Música, da UFOP, é a montagem dos Jogos Dialogais. Os Jogos Dialogais são um trabalho do Koellreutter que são uma série de jogos em torno dessa relação de diálogo que há na música, que pode ser considerado um trabalho de Ensino Pré-Figurativo, porque a estrutura do trabalho é tão sumária, é tão elementar, que ela só pode apontar para algo que ainda não existe. Não é um jogo musical que faz referência à harmonia, ao contraponto, ao ritmo tradicional, a nada. Então, aplicando esses jogos, por exemplo, discutindo eles com alunos ou os alunos experimentando isso nos seus estágios, nas suas oficinas, eu percebo que isso tem um significado muito importante. É claro que isso não responde a todas as questões da educação musical, mas é uma questão importante. [...] Mas eu, em várias oportunidades, já montei os Jogos Dialogais inteiros. Eu percebi que os jogos dialogais não são uma coleção de jogos – o jogo I, II [...]. A sequência de jogos, todos os jogos encadeados, forma um sentido maior. Tanto que após um jogo, ele imediatamente vem com o outro e tal. E é possível construir um grande sentido nisso. E isso pode ser feito até em um nível alto de performance, com músicos profissionais e tudo mais. Para fazer isso, a gente segue a prescrição dos jogos dialogais. Agora, eles estimulam a invenção de outros jogos. Eu já vi, por exemplo, alunos meus pegarem um jogo daqueles lá, digamos aquele primeiro, que é “Permitido e proibido”: há um sinal você pode tocar, há outro sinal você não pode tocar. Que trabalha com um fundamento, assim, som/silêncio. Ele fazia isso com o material qualquer que ele tiver ali. Por exemplo, alunos de violão, oficina de violão. É violão, está ensinando postura etc., mas dentro de uma estrutura dialogal. Então há uma adaptação do jogo, é uma apropriação do jogo. O jogo permite isso.

Segundo **Rubner**, esse tipo de atividade foi incorporado ao processo didático desenvolvido na Fundação de Educação Artística na forma de oficinas de criação, baseadas em matrizes da música folclórica e popular brasileira, voltadas para a musicalização de professores adultos.

**Rubner:** Há alguns anos o professor Carlos Kater, numa conversa comigo, falou assim: ‘Olha, para mim a coisa mais importante que teve na educação musical no pós-guerra é o conceito de oficina como a possibilidade de desenvolver trabalhos, processos e projetos abertos, que é o típico do Ensino Pré-Figurativo’. Isso sim, eu

trabalho com isso e na Fundação a gente também trabalha com isso, que são oficinas de criação, oficinas variadas, que colocam o problema da criação como foco e que, com isso, a gente vai ter então um modelo de ensino voltado para essa questão do Pré-Figurativo.

Mas, segundo ele, quem desenvolve um trabalho especificamente na linha desenvolvida por Koellreutter é a professora Teca Alencar de Brito. Isso fica evidente em seus livros e, nesse sentido, ela tem sido a principal divulgadora dos modelos de improvisação propostos pelo Koellreutter ou inspirados neles.

**Rubner:** Ela deu continuidade a esse trabalho de maneira muito direta. Ela não tem essa preocupação, acredito, com o que a gente tem aqui [na Fundação de Educação Artística], de criar matrizes, trabalhar essas matrizes de música brasileira, mas ela deu continuidade a essa linha de pensamento do Koellreutter, das oficinas de criação.

Em Belo Horizonte, quem desenvolveu esse tipo de trabalho mais próximo aos modelos de improvisação provavelmente foi **Rosa Lúcia**, no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical.

**Rosa Lúcia:** É o que nós chamamos na nossa escola de projetos de criação, que é uma marca da nossa escola. Todos os alunos participam de projetos de criação, que são feitos entre eles e os professores, com ideias das crianças, e que englobam aquelas habilidades, aquelas experiências que eles estão trabalhando na sala de aula. Aquilo tudo é transformado como o bolo, que eu te falei. Aquilo tudo é transformado numa experiência musical feita em conjunto e que revela a sua vivência anterior e sua originalidade, o seu subjetivismo. Cada um reage de uma maneira diferente.

A improvisação e o relacionamento dialogal são os recursos fundamentais desse tipo de atividade, que tem a criatividade como principal capacidade a ser estimulada. Além disso, vale ressaltar, não são apenas aspectos técnicos musicais a serem conscientizados nessas propostas, mas também aspectos humanos e sociais. Segundo Koellreutter (apud SANTIAGO, 2015, p. 95):

A improvisação é um meio de comunicação, inter-relação humana, desenvolvimento da percepção. Treina a integração, a convivência melhora o contato psíquico entre as pessoas. Fica-se mais sensível em relação à sensibilidade do outro. Ajuda a superar o egotismo e pensar em termos de comunidade e a superar preconceitos.

Corroborando o que foi dito, Brito (2015b, p. 17) sintetiza:

Os processos criativos sempre ocuparam um lugar muito importante na proposta pedagógica koellreutteriana, que tinha a improvisação como mola mestra agenciadora, a um só tempo, de vivências e processos de conscientização de questões musicais e humanas. Assim sendo, ele sugeria que todos os jogos de improvisação desenvolvidos e apresentados aos alunos, criados com eles ou por eles, favorecessem o exercício de aspectos musicais diversos e, ao mesmo tempo, questões ligadas ao desenvolvimento da autodisciplina, da tolerância, do respeito, da capacidade e disposição para criar, para refletir, para questionar, para experimentar, etc.

Nesse sentido, sobre as principais características desse tipo de atividade, Santiago (2015, p. 96-97) destaca:

- ✓ Trabalhar com a música de modo globalizante. Promover a prática antes da teoria e partir de situações reais da vida cotidiana;
  - ✓ Trabalhar a vivência humana e musical. Partir das emoções dos alunos, favorecendo sua expressão. Partir da convivência do grupo e da interação entre seus membros;
  - ✓ Desenvolver a criatividade, a comunicabilidade a socialização e o pensamento/nível de consciência;
  - ✓ Desenvolver a autodisciplina (auto-organização, concentração, foco). Sem a autodisciplina a concentração não é possível. Esta autodisciplina está associada ao silêncio interior da pessoa;
  - ✓ Desenvolver o espírito crítico. Desenvolver grupos de improvisadores e grupos de ouvintes para promover o desenvolvimento do senso crítico.
- [...]
- ✓ Enfatizar os parâmetros qualitativos e não quantitativos da música;
  - ✓ Usar instrumentos que os alunos sabem tocar;
  - ✓ Repetir várias vezes o mesmo modelo de improvisação e recriá-lo. Encarar os modelos como sugestões que podem ser transformadas;
  - ✓ Gravar e analisar criticamente os eventos sonoros gerados pelas improvisações.

Essas orientações norteiam o desenvolvimento dos modelos de improvisação, mas não devem ser entendidas como regras a serem seguidas. Segundo Koellreutter (apud SANTIAGO, 2015, p. 96):

Na improvisação não há regras pré-estabelecidas [...]. Temos que criar um meio de estruturas escapando do 'valetudismo'. A improvisação pode partir de uma ideia que a oriente, como por exemplo, traduzir os sentimentos humanos num diálogo musical.

Como fica claro nesse trecho, a ausência de regras não significa um espaço aberto onde valha qualquer coisa. A improvisação, no contexto dessas atividades, é um espaço amplo de exercício da liberdade, da expressividade, da subjetividade e da criatividade. Porém, há que se perceber que essa liberdade não significa a extrapolação inconsequente de qualquer limite. O lema que orienta o trabalho de Koellreutter (1997a, p. 26) é: "trabalho e recreação, disciplina e liberdade". Existem diversos significados implícitos nesse lema, que foi expresso por ele em 1950<sup>37</sup>, mas que é perfeitamente aplicável aos modelos de improvisação que desenvolveu mais tarde. O principal é que uma atividade lúdica não tem valor se não for aliada a um trabalho sério, e que não existe liberdade verdadeira sem disciplina. Essas são condições indispensáveis para um trabalho ao mesmo tempo sério e prazeroso. Segundo ele:

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. O resto é vale-tudismo! (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011, p. 47-48)

Segundo essa ideia, o desenvolvimento dos modelos de improvisação requer coragem, para desafiar o senso comum e criar novas possibilidades, e responsabilidade, compromisso com os objetivos propostos, como evidencia o relato de **Rosa Lúcia**:

**Rosa Lúcia:** Então ele dizia: quando a gente faz o primeiro som, você já está comprometido com todos os que vêm depois. Então ele dizia para a gente: 'vocês têm que ter coragem de fazer isso'. A gente nunca tinha feito, não sabia como seria. Ele dizia: 'vocês têm que ter coragem, não tem que ter medo. É coragem com responsabilidade. Você está fazendo uma coisa nova, induzindo seu aluno a improvisar, para adquirir um resultado sonoro que nós não

---

<sup>37</sup> Na ocasião da inauguração do I Curso Internacional de Férias - Pró-Arte, em Teresópolis/RJ, em 1950.

sabemos qual vai ser. Mas você tem que deixar acontecer para que depois, então, a gente faça a crítica, faça a autocrítica, analise o que foi que aconteceu. Por exemplo: você vai fazer o seu aluno criar sons que vão dar a ideia de uma tempestade, por exemplo. Então você discute com os alunos quais seriam esses sons que poderiam resultar nesse objetivo e você começa. Então ele dizia: 'do momento em que deu o primeiro som, você já está comprometido com o que vem depois'. Ele dizia isso, desde a improvisação da criança até um compositor o mais erudito possível, ele dizia isso: 'depois que ele põe a primeira nota ele já está comprometido com o resto'. Então, depois que os alunos realizam essa improvisação, vocal ou instrumental, que seja, ou com objetos sonoros e tal, então vem a coisa: E aí? O que foi que nós fizemos? O que nós ouvimos? Se você grava, o aluno pode ouvir de novo e tal. Aí, então, é que vem: se funcionou, se alcançou o objetivo previsto, se poderia ser melhor, se nós fizéssemos de novo, o que nós mudaríamos, qual foi a sensação que te causou aquilo? Aí nós estamos falando do aspecto qualitativo do resultado sonoro. E o que poderia ser diferente? O que nós mudaríamos? O aluno, então, está fazendo a crítica daquilo que ele próprio fez, analisando aquilo que ele próprio fez, levando a sério aquilo que ele fez.

Como já destacamos, o ideal é que o próprio modelo seja desenvolvido ou adaptado pelos integrantes do grupo, juntamente com o professor ou professora. Mesmo que não haja regras específicas para o desenvolvimento desses modelos de improvisação, Koellreutter tinha sugestões e orientações para auxiliar esse processo. Brito (2011, p. 95) destaca alguns pontos importantes a serem observados no planejamento da atividade:

- ✓ faixa etária;
- ✓ objetivos principais: qualidades humanas e qualidades musicais;
- ✓ materiais e agentes;
- ✓ disposição do grupo no espaço;
- ✓ exercícios preliminares;
- ✓ sinais convencionados e procedimentos da improvisação (decorso da improvisação);
- ✓ critérios para crítica e avaliação.

O primeiro aspecto a ser observado sobre os modelos de improvisação é que são sempre atividades coletivas, para grupos de tamanhos variáveis, de acordo com cada situação. O tamanho dos grupos pode ser controlado também através da

divisão entre participantes e observadores. Essa divisão é interessante porque permite um debate entre os observadores e os participantes, para a discussão sobre os aspectos que envolveram a atividade, como pontos positivos e negativos, e sugestões do que pode ser modificado para novas experimentações. O revezamento entre participantes e observadores é importante para todos tenham a oportunidade de vivenciar as duas funções na atividade.

Outro aspecto interessante dos modelos de improvisação é que eles são aplicáveis a qualquer faixa etária, desde que sejam planejados ou adaptados para tal. O próprio Koellreutter costumava aplicar modelos desenvolvidos originalmente para crianças a seus alunos-professores adultos, como uma espécie de “laboratório” onde as novas atividades surgiam a partir das experiências realizadas.

Os objetivos devem ser definidos tendo-se em mente o número de integrantes e a faixa etária do grupo de alunos. Esses objetivos devem sempre focar os aspectos qualitativos – ou subjetivos – da experiência musical. O quantitativo, como já vimos anteriormente, deve ser resultado do que foi apreendido através da vivência. Os aspectos qualitativos, humanos e musicais devem ser os primeiros elementos a serem definidos no planejamento da atividade.

Nesse momento é interessante definir o tema da improvisação, que deve ser de interesse comum ao grupo, de forma que estimule todos a se engajarem na atividade. Koellreutter costumava escolher temas e títulos de caráter lúdico para seus modelos de improvisação<sup>38</sup>, como “O palhaço”, “Solo-fantasia”, “Fla-Flu”, “Loja de relógios”, “Projeto papel”, “Fases de tamborilada”, “A Via Dutra enfeitada”, “Seres de outros astros”, “Os vizinhos desconhecidos” etc.

Com os objetivos e tema definidos, devem-se definir os demais elementos da atividade, como os materiais a serem utilizados, o papel ou a função de cada um na improvisação, os sinais convencionados e os procedimentos ou enredo da improvisação.

Um aspecto interessante dos modelos de improvisação, é que eles são perfeitamente adaptáveis às diversas realidades da educação musical no Brasil.

---

<sup>38</sup> Os modelos de improvisação citados aqui foram publicados por Brito (2011, p. 91-159).

Eles podem ser trabalhados tanto em situações ideais, onde há abundância de recursos materiais, como em situações mais restritas, onde há escassez de recursos. Isso significa que podemos trabalhar com esses modelos em escolas especializadas de música, onde temos uma variedade de instrumentos musicais, como em escolas de ensino regular, onde muitas vezes não há praticamente nenhum recurso material. Neste caso, é possível trabalhar com quaisquer objetos disponíveis em sala de aula ou na escola, que possam emitir sons com valor estético ou musical, ou mesmo planejar atividades a partir do solfejo e de outros sons corporais – palmas, batidas de pé, sons vocais etc.

**Rosa Lúcia:** Então ele defendia não só instrumentos musicais como fontes sonoras, fontes sonoras das mais diversas: papel, elementos de ferro, de folha, latinhas, caixas e tudo que resultasse em algum som de algum valor. Ele sempre falava isso: não é qualquer coisa, tem que ser um som valoroso. Então ele desmistificava essa coisa de que se você não tem um instrumento não pode fazer música. Ele dava sempre o exemplo, que na época estava muito enfatizado, da música concreta, da música eletrônica, que tinha outras fontes sonoras, outros objetos sonoros – como ele falava – além dos instrumentos, com os quais a gente podia fazer música muito bem.

**Rubner** também destacou a flexibilidade que esse tipo de atividade permite:

**Rubner:** Naturalmente você tem sempre instrumentos de percussão. Nos Jogos Dialogais, por exemplo, um dos jogos, que chama *O Comício*, você tem um deputado e o povo, que são os outros improvisadores. Então você tem um solista. Esse solista podia ser um violinista, podia ser um saxofonista, podia ser um percussionista. Isso dependia realmente das circunstâncias. Então ele trabalhava a partir do material que ele dispunha. Então ele era perfeitamente flexível e adaptável. Eu nunca pensei nessa questão, digamos assim, especificamente das ferramentas, porque ele era realmente completamente flexível nesse sentido. Se tivesse só voz ele faria um trabalho vocal, com certeza.

O mais importante nesse processo, é que os instrumentos ou fontes sonoras não devem ser impostos aos alunos. A atividade pode até se tornar mais interessante se abandonarmos os instrumentos tradicionais. Neste caso os alunos precisarão pesquisar e experimentar os objetos disponíveis no ambiente ou mesmos as possibilidades de sons com o próprio corpo. Este é um processo que exigirá um grau maior de pesquisa e criatividade por parte dos alunos.

Definidos os recursos sonoros, é preciso definir o papel que cada um terá durante a atividade – tanto os participantes quanto os observadores –, bem como a disposição dos alunos no ambiente. Geralmente os participantes ficam no centro do espaço, em disposição circular, e os observadores em torno deles. Porém, essa não é uma regra e professores e alunos estão livres para definir novas formas de organização e disposição do grupo. O importante é que todos tenham consciência de seu papel e de sua função na atividade. Uma observação importante a ser feita é que quanto maior o número de participantes, mais difícil é a percepção e compreensão do resultado final da atividade.

É importante definir também os sinais convencionados, que servirão para a comunicação entre os participantes durante a improvisação. Isso porque, como vimos, os modelos de improvisação partem da noção de relacionamento dialogal, onde se exclui todo tipo de comunicação verbal e passam-se a utilizar apenas elementos sonoros, musicais e gestuais para a comunicação durante a improvisação.

Um momento importante do processo são os exercícios preliminares às atividades de improvisação propriamente ditas. Esses exercícios são atividades mais simples, que estimulem a concentração, a percepção e o interesse pelo trabalho de improvisação que será realizado.

Segundo Brito (2011, p. 100), “o professor deve introduzir a ideia do diálogo desde as primeiras aulas, com base em sugestão de determinadas situações psíquicas”. Ainda segundo Brito (2011, p. 101), “em primeiro lugar devem-se realizar os exercícios vocais e depois transferir as manifestações vocais para os instrumentos, procurando semelhanças e possibilidades de efeito [...]”.

Outro momento importante dos modelos de improvisação é a crítica e avaliação do trabalho realizado. Esse é o momento final da atividade, quando os observadores e o professor avaliarão a atividade a partir de suas percepções e observações e do debate com os participantes. É um momento importante para o debate e fixação dos resultados obtidos e para a proposta de novas atividades, a partir desses resultados. É possível também propor variações a partir do trabalho realizado, objetivando maior eficiência ou ampliação da atividade, através da

modificação ou inclusão de novos elementos como materiais, papéis, enredo, disposição do grupo, aspectos técnicos, elementos musicais etc.

Os modelos de improvisação e os Jogos Dialogais, enquanto propostas de oficinas de criação, não diferem muito das propostas de outros educadores musicais que surgiram durante o século XX. O que diferencia os modelos de improvisação em relação aos demais é, principalmente, o enfoque dado ao relacionamento dialogal.

**Guilherme** considera isso o elemento mais relevante dessa proposta:

**Guilherme:** O que eu percebo é que é um recurso didático muito importante. E eu acho que ele é um recurso didático importante porque esses jogos atuam com um princípio muito elementar da música, que é o princípio do diálogo. Esse é o ponto mais notável desses jogos: um jogo sobre o diálogo. Eu acho maravilhoso. Eu acho isso de uma beleza extraordinária.

O que torna esses modelos relevantes, no quadro da Educação Musical no Brasil, é sua aplicabilidade aos diferentes contextos com os quais os educadores musicais se deparam em suas atividades profissionais, tanto em termos de recursos materiais como de referências culturais.

Por fim, é importante salientar que o Ensino Pré-Figurativo não se resume aos modelos de improvisação e, como vimos, qualquer disciplina ou conteúdo pode ser trabalhado a partir de uma abordagem pré-figurativa. Por outro lado, os modelos de improvisação são ilustrativos dos princípios pedagógicos defendidos por Koellreutter em seu Ensino Pré-Figurativo, uma vez que aglutinam em uma atividade prática todos os fundamentos apontados neste capítulo.

## CONCLUSÕES

Se poucos educadores na história da música no Brasil se destacaram a ponto de tornarem-se referência quando se fala em Educação Musical, diante do que foi exposto nesta pesquisa podemos concluir que um deles certamente foi Hans-Joachim Koellreutter.

Seja por questões de ordem social, cultural, econômica ou política, a Educação Musical sempre encontrou dificuldade para se estabelecer em um quadro mais amplo da educação no Brasil. Até o século XX não tivemos nenhum projeto que tenha obtido relevância diante dos paradigmas observados em um quadro mais amplo da Educação Musical no país, uma vez que tais projetos sempre estiveram mais voltados para a formação técnica de intérpretes e compositores. Uma das poucas exceções, que merece menção, foi o empreendimento de Heitor Villa-Lobos, com o Canto Orfeônico e os cursos de formação de professores. Porém, o projeto orfeônico dividia o foco da educação musical com o projeto político nacionalista que ele integrava. Ademais, como vimos, os cursos de formação de professores ficaram restritos a Rio de Janeiro e São Paulo.

Durante o século XX vimos surgir na Europa e, posteriormente, na América do Norte, toda uma geração de educadores musicais comprometidos não apenas com a formação técnica de intérpretes e compositores, mas com uma formação musical e estética mais ampla. Foram os chamados métodos ativos de educação musical, que traziam o aluno para o centro do processo de aprendizagem, colocando-o não apenas como um receptor do conhecimento transmitido pelo professor, mas como ator do próprio desenvolvimento e construtor do próprio conhecimento.

No Brasil, foi especialmente através de Koellreutter que verificamos essa revolução. Mesmo não tendo formação específica na área pedagógica, vimos que sua atividade como educador permeou toda a sua história, desde sua chegada ao Brasil até o fim de sua vida. Se, enquanto educador, sua atuação não teve repercussão em um nível mais amplo da Educação Musical no país, ou mesmo que sua influência tenha se restringido às regiões e instituições onde atuou, suas propostas reverberaram de alguma forma na prática de seus ex-alunos, muitos dos

quais hoje atuam como professores de música em importantes centros educativos do país.

Apesar disso, como destacamos neste trabalho, a bibliografia que trata de sua atuação e proposta pedagógica ainda é pequena, o que não faz jus à sua relevância. Isso demonstra que, apesar de termos avançado muito nos últimos anos, temos muito ainda a desenvolver no campo da pesquisa em Educação Musical no Brasil. E esse desenvolvimento se dá não apenas pelo estudo das propostas pedagógicas dos grandes educadores do mundo, mas se faz também avaliando e discutindo as práticas e propostas pedagógicas de nossos educadores – e, obviamente, refletindo sobre nossa própria prática enquanto docentes.

Esta pesquisa procurou caminhar um pouco nesse sentido.

Em sua aula inaugural na Escola de Música da UFMG, em 1984, Koellreutter afirmou:

Como seria possível compreender o pensamento dos grandes mestres sem ter passado, de uma ou outra maneira, pela problemática que constitui a vida dos mesmos? Por isso, a seriedade da vida pessoal, o rigor, a autodisciplina, a intolerância consigo mesmo são as condições de um estudo profundo e eficiente (KOELLREUTTER, 1997e, p. 56).

Seguindo essa orientação buscamos, nesta pesquisa, passar pela problemática que levou Koellreutter a desenvolver o Ensino Pré-Figurativo.

Assim, procuramos traçar um perfil de Koellreutter enquanto músico e educador, situá-lo no contexto da música e da Educação Musical no Brasil e, especificamente, em Belo Horizonte. Vimos que sua influência foi marcante em seus ex-alunos e os que hoje atuam como professores apontam Koellreutter como uma importante referência. Pudemos perceber também que essa influência marcou de forma diversa cada um dos entrevistados – e, de fato, este parecia ser um objetivo de Koellreutter.

Para **Rosa Lúcia**, que teve seus primeiros contatos com o ele nos Seminários Internacionais de Música, em Salvador, ainda na década de 1950, esse influxo foi definitivo para toda a sua formação musical e pedagógica posterior. Essa influência

ainda foi aprofundada no contato que manteve com Koellreutter após seu retorno a Belo Horizonte, sempre que o professor ia à capital mineira para ministrar cursos ou palestras, como o curso de Especialização em Educação Musical, na Universidade Federal de Minas Gerais, já na década de 1980, quando ele já havia desenvolvido o conceito de Ensino Pré-Figurativo. Tanto que podemos considerar que tenha sido a professora que realizou um trabalho mais próximo aos modelos de improvisação propostos por ele.

Dentre os entrevistados, **Rubner** foi o mais influenciado pelas ideias de Koellreutter, tanto que outros entrevistados nesta pesquisa destacaram essa influência. Segundo **João Gabriel**, “talvez [Rubner] seja a pessoa que mais organizou o grande trabalho, o grande projeto pedagógico do Koellreutter”. Certamente, um fator que foi decisivo para isso foi sua longa convivência com o mestre e o fato de ter realizado um trabalho tão próximo a ele, como seu assistente na Fundação de Educação Artística. Essa relação foi tão profunda que, segundo **João Gabriel**, os demais alunos nomearam **Rubner** como o “representante autorizado do Koellreutter” em Belo Horizonte.

Pudemos perceber que também para **João Gabriel** – que assim como **Rosa Lúcia** vinha de um sistema educativo mais conservador –, o contato com Koellreutter foi “chocante”, desafiando referências já profundamente enraizadas sobre música, educação, arte e sobre a própria cultura. Segundo ele, a influência de Koellreutter mudou “radicalmente” a sua vida, pois ele o “ensinou a pensar”. Segundo **João Gabriel**, essa é uma “marca” que ele leva em sua prática pedagógica, e que aprendeu com Koellreutter, que é “desafiar a pessoa a pensar”.

Para **Rogério** e **Guilherme**, que vinham de uma educação musical já não tão conservadora, esse impacto parece ter sido um pouco mais atenuado. Ainda assim, pudemos perceber que a originalidade e as peculiaridades das abordagens pedagógicas de Koellreutter marcaram significativamente também estes professores.

**Rogério** aponta que algo que ele procura levar para a sua atuação pedagógica é a valorização da singularidade de seus alunos, estimular neles a coragem para questionar as coisas e apresentarem novos pontos de vista: “Então,

eu procuro valorizar isso, perceber aquilo que é singular nos alunos. Eu procuro acreditar que aquilo faz sentido ou que aquilo poderia fazer sentido. Nem sempre eu consigo, mas eu diria que eu tenho essa utopia”.

Nesse mesmo sentido, algo que **Guilherme** procura levar não apenas para sua atuação pedagógica, mas para a vida, é a capacidade que Koellreutter tinha para dialogar com os mais jovens, instigar a imaginação e valorizar os aspectos positivos das atividades de seus alunos: “Eu acho que isso alterou muita coisa na minha vida. Principalmente porque eu lido com educação. A escuta para os jovens, eu acho que talvez seja isso”.

É relevante apontar que, marcando de forma diversa cada um de seus alunos, a influência de Koellreutter também reverberou de forma diversa na atuação de cada um. Por outro lado, foi possível identificar também elementos de convergência nas entrevistas realizadas, o que nos permitiu, a partir da comparação desses depoimentos com os textos de Koellreutter, delinear alguns aspectos relevantes do Ensino Pré-Figurativo proposto por ele.

Diante desses relatos, ficou claro para nós que o Ensino Pré-Figurativo não é um método de ensino, mas forma de pensar e orientar a educação musical. Por isso consideramos mais adequado classificá-lo como uma abordagem pedagógica. Essa abordagem é perfeitamente aplicável a diversos contextos, orientando a prática pedagógica e, inclusive, a aplicação de métodos de ensino.

Procuramos, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados para esta pesquisa, identificar quais são os princípios que orientam o Ensino Pré-Figurativo. Definimos diversas categorias rudimentares que, após refinadas, foram agrupadas e formaram seis categorias finais: valorização do aluno; postura questionadora reflexiva; integração e transcendência de valores; ênfase nas relações e em processos não lineares; autonomia originalidade e criatividade; ênfase na experiência e em aspectos qualitativos.

Vale ressaltar também que, se por um lado a música contemporânea trouxe novas possibilidades de organização e formas musicais, além de toda uma gama de novos materiais sonoros, que ampliaram definitivamente as possibilidades criativas no artesanato musical, por outro lado ela não é garantia de uma prática pedagógica

efetivamente criativa, se abordada através de métodos obtusos. Portanto, uma abordagem pré-figurativa deve considerar tanto a produção musical do passado como a do presente, sem hierarquia, em termos de relevância, entre as diversas correntes estéticas que constituem o universo cultural. Todas elas devem ser consideradas subsídios para a atividade criativa, em um movimento de transcendência dos valores estéticos estabelecidos.

Expusemos, no final deste trabalho, alguns elementos que caracterizam os modelos de improvisação e Jogos Dialogais desenvolvidos por Koellreutter. Não é nossa intenção – assim como não foi a intenção do próprio Koellreutter – que eles sejam tomados como prescrição de atividades para aulas de musicalização, mas que sirvam de exemplos e pontos de partida para a criação coletiva de atividades, a partir de uma abordagem pré-figurativa.

Por fim, ressalvamos a limitação deste trabalho frente ao universo da Educação Musical. Doravante, acreditamos que, mesmo que de forma limitada e localizada, é uma contribuição para o desenvolvimento da pesquisa acerca da Educação Musical no Brasil.

Segundo Koellreutter (apud KATER, 1997, p.135):

O mundo intelectual, cultural, é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos este lago. Isto é o que me parece essencial: o movimento. É ridículo dizer que eu jogo uma pedra grande e o Sr. Fulano joga uma pequena. Não tem importância se meu sucessor vai jogar uma pedra grande ou pequena, o importante é que ele jogue.

Com esta pesquisa esperamos, enfim, ter jogado uma pedra nesse lago, por menor que ela seja, e esperamos também que outros educadores possam jogar pedras maiores ou menores que esta, pois disso resultará a movimentação e o desenvolvimento de nossa música e de nossa cultura.

## REFERÊNCIAS

ADRIANO, Carlos; VOROBOW, Bernardo. A revolução de Koellreutter. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 nov. 1999. Caderno Folha mais!. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0711199905.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

AGÊNCIA ESTADO. Koellreutter comemora 85 anos com Acronon. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 set. 2000. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,koellreutter-comemora-85-anos-com-acronon,20000910p3733>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ARAUJO, Pedro de Albuquerque. O pré-figurativo numa concepção genealógica. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 369-377, jul.-set. 2011.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Criar e comunicar um novo mundo**: as idéias de música de Hans-Joachim Koellreutter. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação musical do Pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.21, n.21, p. 25-34, mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. Hans-Joachim Koellreutter: Por quê?. In: BRASIL. Ministério da Cultura e Vale. **A música na escola**. JORDÃO, Gisele et al. (Coords.). São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 3D3 Comunicação e Cultura, 2012. p. 101-103. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis: Edusp, 2015a.

\_\_\_\_\_. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, jul.-dez. 2015b.

FARIA, Adriana Miani de. **Koellreutter e a crítica de Andrade Muricy (1939-1951)**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FONSECA, João Gabriel Marques. Koellreutter e o espírito criador. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos Criativos em Educação**

**Musical:** um tributo a Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015. p. 31-40.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Sérgio; BELÉM, Alice; MIRANDA, Rodrigo. **Do conservatório à escola:** 80 anos de criação musical em Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG: 2006.

FREIRE, Vanda B. (Org.). **Horizontes da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

GADO, Adriano Braz. **Um estudo da técnica de doze sons em obras selecionadas:** Hans Joachim Koellreutter e César Guerra-Peixe. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista de Campinas, Campinas, 2005.

KATER, Carlos. **H. J. Koellreutter e a Música Viva:** movimentos em direção à modernidade. Tese (Concurso Público para Professor Titular). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

\_\_\_\_\_(Org.). **Cadernos de estudo: educação musical,** n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997.

\_\_\_\_\_. **Catálogo de obras de H. J. Koellreutter.** Belo Horizonte: FEA/FAPEMIG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Música Viva e H. J. Koellreutter:** movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

\_\_\_\_\_. Koellreutter – 100 anos por uma música sempre viva! In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos Criativos em Educação Musical:** um tributo a Koellreutter. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015. p. 13-30.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Estética:** À procura de um mundo sem “vis-à-vis”. São Paulo: Novas Metas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Harmonia funcional:** introdução à teoria das funções harmônicas. 2a ed. São Paulo: Ricordi, 1986.

\_\_\_\_\_. **Introdução à estética e à composição musical contemporânea.** Organização de Bernardete Zagonel e Salete M. La Chiamulera. Porto Alegre: Movimento, 1987.

\_\_\_\_\_. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre: Movimento,

1990.

\_\_\_\_\_. A nova imagem do mundo: estética, estruturalismo e planimetria. **Revista Música**. São Paulo, Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 2, n. 2, p. 85-90, 1991.

\_\_\_\_\_. **Contraponto Modal do Século XVI (Palestrina)**. Brasília: Musimed, 1996.

\_\_\_\_\_. I Curso Internacional de Férias. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997a. p. 26-28.

\_\_\_\_\_. Seminários Internacionais de Música: Abertura. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997b. p. 29-32.

\_\_\_\_\_. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997c. p. 37-44.

\_\_\_\_\_. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997d. p. 45-52.

\_\_\_\_\_. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997e. p. 53-59.

\_\_\_\_\_. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997f. p. 60-68.

\_\_\_\_\_. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997g. p. 69-78.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de uma estética materialista da música. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997h. p. 79-89.

\_\_\_\_\_. A imagem do mundo na estética de nosso século. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997i. p. 103-108.

\_\_\_\_\_. Nos domínios da música: a propósito de "O Banquete", de Mário de Andrade (Conclusão). In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997j. p. 128-130.

\_\_\_\_\_. Koellreutter fala sobre "Café". **Estudos Avançados**, São Paulo, v.13, n.37, p. 265-266, dez. 1999. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141999000300016>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Revisão técnica e adaptação Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NEVES, José Maria. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

PAOLIELLO, Guilherme. **A circulação da linguagem musical: o caso da Fundação de Educação Artística (FEA-MG)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos Criativos em Educação Musical: um tributo a Koellreutter**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PORTO, Nélio Tânios. O processo de criação de Acronon de H.J. Koellreutter. **Manuscrita – Revista de Crítica Genética**, São Paulo, n.12, p. 171-198, jun. 2004.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos Criativos em Educação Musical: um tributo a Koellreutter**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015. p. 87-122.

SANTOS, Marcos Paulo M. L. **Os exercícios de criação de J. H. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SOARES, Gina Denise B. **Coro infantil: educação musical e ecologia social sob a perspectiva de Koellreutter e Guattari**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Leandro Candido de. **Incomunicação ou cosmopolitismo? H. J. Koellreutter e os debates da comunicação artística**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOURINHO, Irene. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 209-223, ago. 1999.

WOLFF, Marcus Straubel. Ponte entre dois mundos: o “oriental” e o “ocidental” no pensamento estético de Koellreutter. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2016, Belo Horizonte. **Anais do XXVI Congresso da ANPPOM.** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8.

## ANEXOS

### ANEXO A – Jogos Dialogais

Os Jogos Dialogais são um conjunto de oito modelos de improvisação desenvolvidos por Koellreutter baseados nos preceitos do Ensino Pré-Figurativo. As atividades e orientações apresentadas a seguir foram organizadas a partir das transcrições e observações realizadas por Abreu e Kater (In: KATER, 1997, p. 145-152)<sup>39</sup>, por Brito (2011, p. 161-179)<sup>40</sup> e pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

Esses modelos têm como mote a ideia de relacionamento dialogal, que consiste na transposição para o plano sonoro e musical de situações e circunstâncias da comunicação verbal e do relacionamento social. Portanto, durante a realização dessas atividades não se deve usar em nenhum momento a linguagem verbal, mas somente recursos gestuais, sonoros e musicais.

Essas atividades foram planejadas, inicialmente, para grupos de cinco ou mais participantes, sejam adultos ou crianças. São oito modelos de improvisação que formam um conjunto ordenado, mas que também podem ser trabalhados individualmente ou servirem de exemplo para o desenvolvimento de outras atividades, a partir da adaptação, ampliação ou, principalmente, criação de novos modelos.

Assim sendo, as atividades apresentadas a seguir devem ser entendidas como sugestões, de forma que todos os elementos – número de participantes, recursos materiais, organização do grupo ou mesmo a própria estrutura dos jogos –

---

<sup>39</sup> ABREU, Rubner de; KATER, Calos. Jogos Dialogais. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997, p. 145-152.

<sup>40</sup> BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011.

podem ser adaptados às condições e necessidades específicas de cada grupo ou local.

É interessante também, ao ampliar, reciclar ou criar novos modelos de improvisação, utilizar temas que remetam a situações cotidianas da vida em sociedade, que gerem diálogos que possam ser transpostos para o campo musical, explorando diferentes aspectos sonoros e musicais.

Antes de se colocar em prática qualquer modelo de improvisação, é necessário realizar um planejamento das atividades, do qual todos os integrantes do grupo devem participar. Durante o planejamento, deve-se definir:

- ✓ o número de improvisadores e a faixa etária do grupo;
- ✓ os elementos subjetivos, coletivos e musicais a serem explorados na atividade;
- ✓ os recursos sonoros a serem utilizados, que podem incluir sons vocais, sons corporais, objetos sonoros, instrumentos musicais ou qualquer outro elemento que não recorra à linguagem verbal;
- ✓ a organização do grupo, que deve estar disposto basicamente de modo circular, conforme os gráficos indicativos;
- ✓ os sinais convencionados – gestuais ou sonoros – que serão utilizados para a comunicação durante as atividades.

Assim como nos demais modelos de improvisação de Koellreutter, é aconselhável que antes do desenvolvimento dos Jogos Dialogais sejam realizados exercícios preliminares de alongamento, aquecimento e assimilação do repertório gestual e sonoro.

Após a realização dos Jogos Dialogais, é importante que todos os integrantes do grupo – inclusive os espectadores, se houver – façam uma crítica do trabalho desenvolvido. A partir dessa crítica, será possível avaliar quais elementos foram alcançados satisfatoriamente e quais não foram, bem como propor estratégias para a realização de novas atividades – as improvisações podem ser realizadas diversas

vezes, de maneiras diferentes, até que todos os elementos sejam desenvolvidos de maneira satisfatória.

### **I. Permitido-proibido**

Este jogo desenvolve a ideia de autoridade, comum a muitos aspectos da vida em sociedade, refletida nas ações dos participantes, que assumem em diferentes momentos o papel da autoridade e através de sinais sonoros permitem ou proíbem que os demais se manifestem musicalmente.

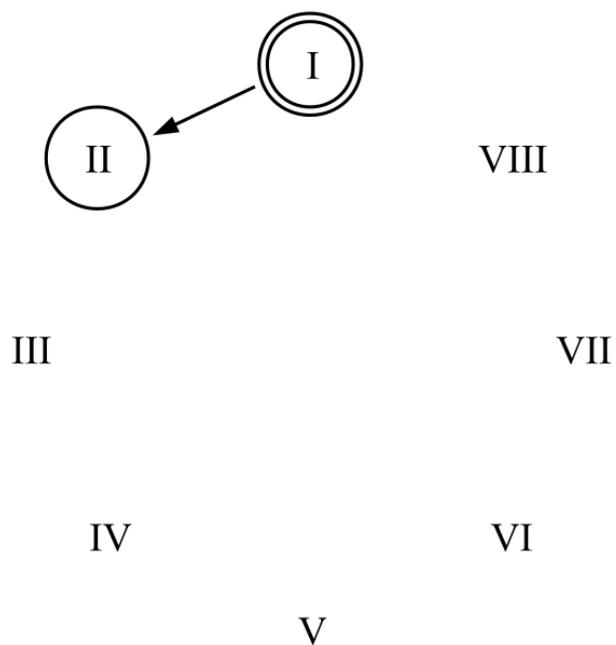
Materiais utilizados: *wood-blocks* e caixas de trinados (que podem ser confeccionadas com material reciclado, como latas com feijões ou qualquer objeto similar, que permitam a execução de trinados).

#### Momento A:

O improvisador I representa a autoridade e motiva o comportamento do improvisador II com dois sinais:

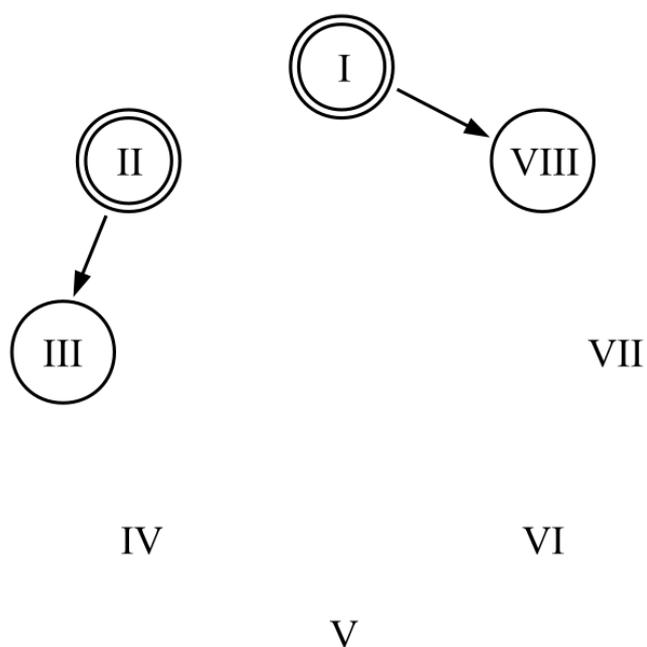
- sinal 1 (*wood-block* grave): permite que o improvisador II toque;
- sinal 2 (*wood-block* agudo): proíbe que o improvisador II toque.

O improvisador II se manifesta através de trinados (fortes e rápidos) com as caixas de trinados, transmitindo a impressão de irritação. Ele só deve tocar quando for permitido pelo improvisador I.



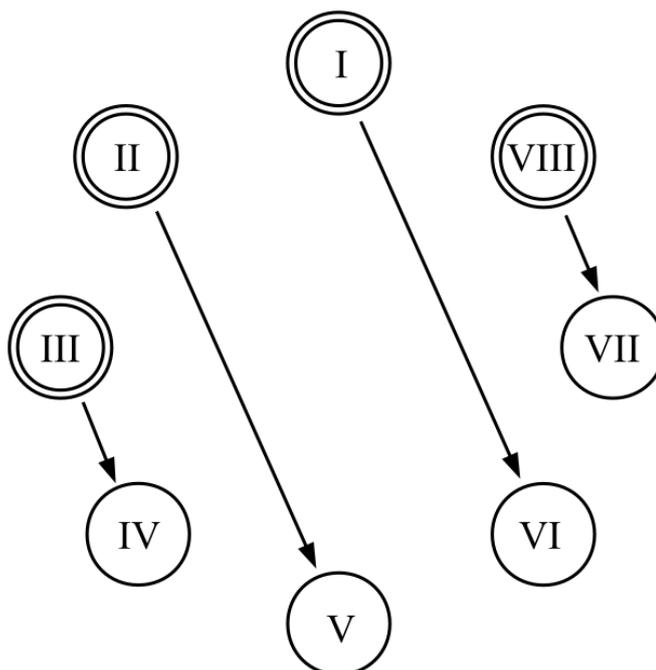
Momento B:

As ações do momento A são repetidas, mas desta vez o improvisador I dirige-se ao VIII, enquanto o improvisador II também assume a atitude de autoridade e dirige-se ao III (tratando-o como foi tratado por I).



Momento C:

O processo se repete, mas desta vez o improvisador I exerce o papel de autoridade sobre VI, II sobre V, III sobre IV e VIII sobre VII.



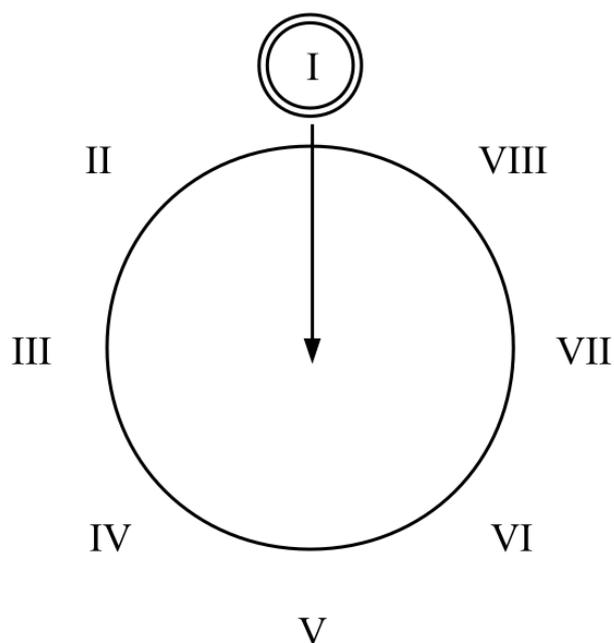
## II. O comício

Neste jogo, um improvisador assumirá o papel de deputado, enquanto os demais assumirão o papel da multidão (povo). A proposta é que o deputado tente manipular as ações da multidão.

Materiais utilizados: *flexaton*, maraca e caixas de trinados (ou qualquer objeto/instrumento similar).

Momento A:

O deputado, representado pelo improvisador I, realiza um discurso (musical) de forma entusiasta e demagógica, utilizando o *flexaton*, enquanto a multidão (demais improvisadores) se cala.



Quando o deputado termina a improvisação, faz um sinal com a maraca. A multidão reage ao discurso com trinados nas latas com feijões ou mesmo com aplausos ou vaias. Quando o deputado volta a discursar, a multidão se cala novamente. O deputado deve tentar manipular e brincar com a multidão, variando a duração dos trechos do discurso e das pausas.

Forma de comunicação:

I (deputado) ... \_\_\_\_\_

II a VIII (multidão) ... \_\_\_\_\_ etc.

Momento B:

Em algum momento do jogo, o improvisador II deverá interromper o discurso do deputado, dando início ao terceiro jogo (“Em casa é meu pai quem manda”).

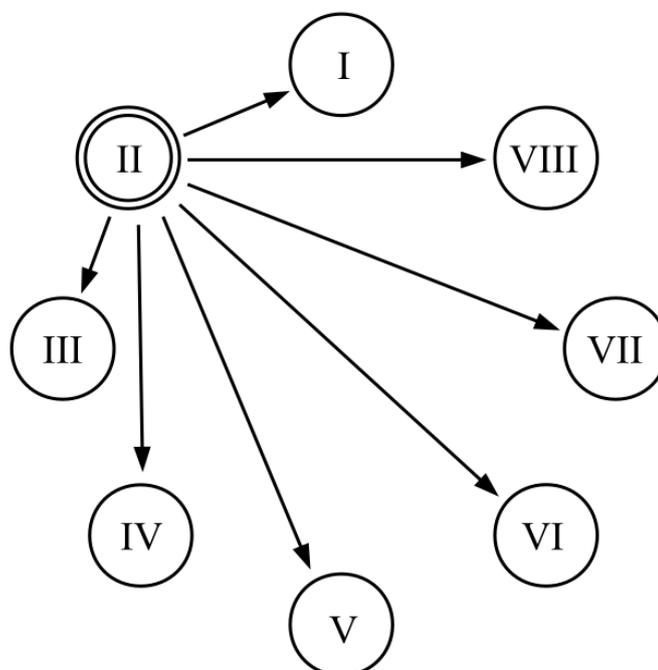
### **III. Em casa é meu pai quem manda**

Neste jogo é retomada a ideia de autoridade, representada agora pelo papel do pai. O pai é quem irá ditar os ritmos, que deverão ser reproduzidos pelos demais participantes.

Materiais utilizados: *wood-blocks*, *temple-blocks* e eventualmente palmas.

Momento A:

O pai, representado pelo improvisador II, distribui diferentes motivos rítmicos a cada um dos demais participantes, da seguinte forma: olha para um participante qualquer e toca um motivo rítmico até que ele repita, em ostinato. Assim que o ritmo for assimilado, ele repetirá o procedimento com outro participante, tocando um motivo rítmico diferente do primeiro, e assim por diante, até que todos recebam um motivo. Todos os ritmos devem seguir a mesma pulsação, mas, se possível, com compassos variados (2/4, 3/4, 4/4, 5/4 etc.).



Momento B:

Todos os participantes repetem seus motivos rítmicos em ostinato, até que o pai dê um sinal (batida dupla) para finalizar. Esse sinal poderá ser dado a um, vários ou todos os participantes simultaneamente.

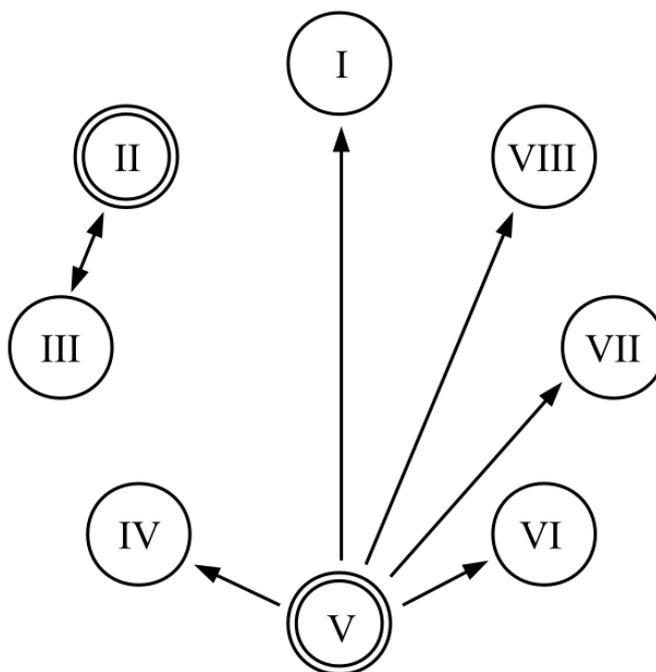
#### **IV. Obedientes e desobedientes**

Ainda desenvolvendo a ideia da autoridade, neste jogo surge o papel dos desobedientes, que contestam as ordens as ordens dadas.

Materiais utilizados: chicote ou apito, tam-tam, bombo etc.

O participante V assume o papel de autoridade. Ele bate o chicote ou apita, indicando o início da atividade. Em seguida, os participantes I, IV, VI, VII e VIII reproduzem sons graves em *fortissimo* (usando a voz, tam-tam, bombo etc.), formando um *cluster*. O participante V determina com suas batidas a duração tanto dos acordes quanto das pausas, sendo que os demais participantes devem demonstrar obediência e disciplina aos sinais da autoridade.

De lado, os participantes II e III assumem o papel de desobedientes e mantêm um bate-papo sonoro, de forma livre e sem se importarem com os demais. Enquanto desobedientes, seu diálogo deve contrastar com o *cluster* dos obedientes.



### V. Repressão frustrada

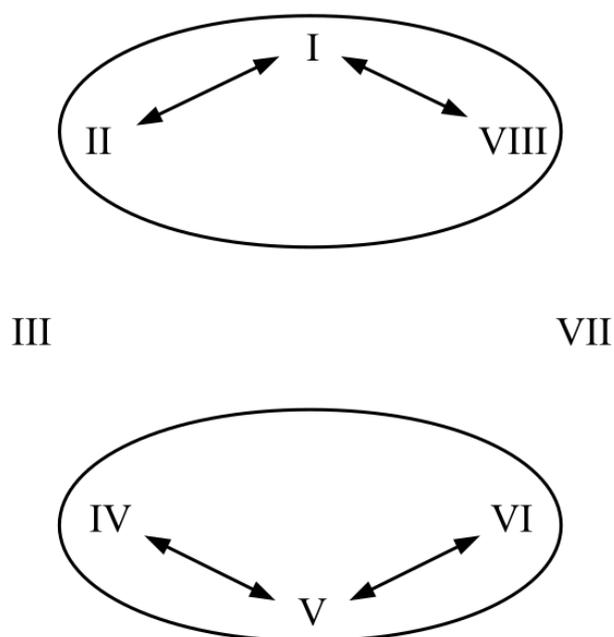
Ampliando a ideia dos jogos anteriores, neste modelo a autoridade dos repressores será desafiada pelos reprimidos, que tomam coragem para enfrentá-los.

Materiais utilizados: metalofones, maracas ou instrumentos semelhantes (caxixís, chocalhos, caixas de trinados etc.)

Momento A:

O participantes II e VIII iniciam um diálogo. Logo são reprimidos pelo participante I, através de um toque *piano* e de maneira transparente no metalofone (indicando um pedido de silêncio). Esse processo é realizado simultaneamente pelos participantes IV e VI, que são reprimidos da mesma forma pelo V.

No primeiro momento, os participantes II, VIII, IV e VI ficam intimidados e fazem um longo intervalo, até que retomem a coragem para iniciar novamente o diálogo. Os participantes I e V reprimem os demais novamente e todo o processo se repete. Após cada repressão há um silêncio maior ou menor, sendo que são os participantes II, VIII, IV e VI que definem a duração do silêncio.



Momento B:

Os reprimidos finalmente percebem que os repressores dependem deles para poderem agir. Eles passam, então, a desafiar a autoridade dos repressores, brincando com eles, pregando-lhes uma peça e dando-lhes “uma dura”, através de trinados rápidos e nervosos com maracas, caxixís ou instrumentos semelhantes.

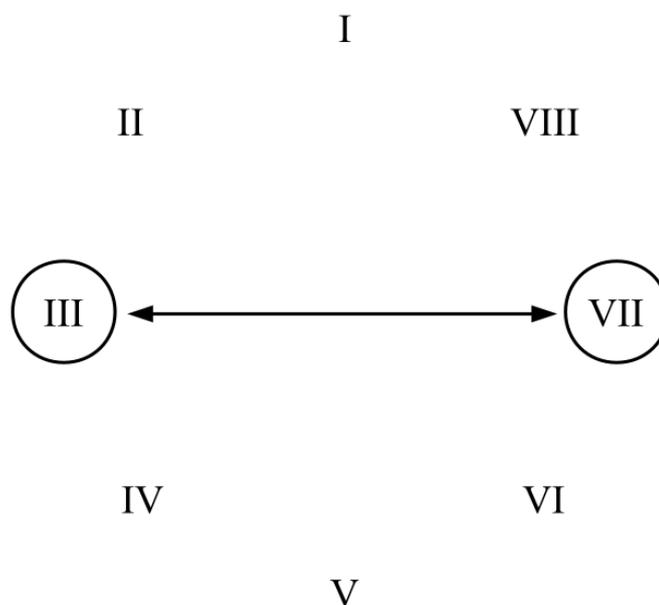
## **VI. Escalada**

Este jogo é uma continuação do anterior, onde o diálogo se degenera em um confronto violento, até não restar mais nenhuma autoridade.

Materiais utilizados: membranofones, *flexaton* (ou bombo), instrumentos e outros objetos disponíveis.

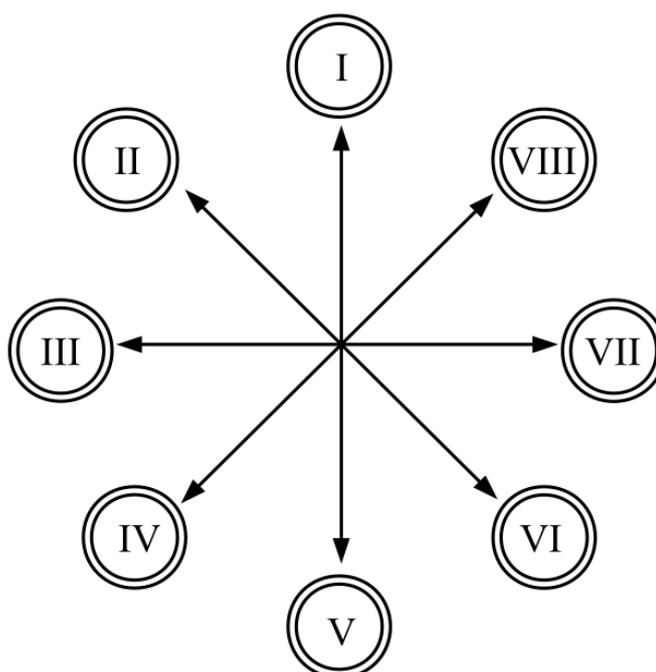
Momento A:

Enquanto os participantes I, II, IV, V, VI e VIII continuam no jogo anterior, III e VII iniciam diálogo como os membranofones em *pianissisimo*, que progressivamente se transforma em uma violenta discussão, onde cada um responde mais forte que o outro.



#### Momento B:

Quando os demais participantes percebem o confronto entre III e VII, eles iniciam um diálogo com o participante situado no lado oposto, tocando membranofones com as duas mãos alternadamente, primeiro em *piano* e depois com dinâmica crescente é chegar em *forte*. Nesse momento, não há mais repressores.



Momento C:

No clímax, o improvisador I interfere com o *flexaton* (ou bombo) de maneira crítica e agressiva (xingamento) em relação aos demais. Os outros, furiosos, fecham a cara, rangem os dentes, arranhando metal com metal, pele dos membranofones com unhas ou moedas, violino com arco atrás do cavalete, etc.

Em seguida, os improvisadores II, IV, VI e VIII ignoram o improvisador I e começam um jogo de pingue-pongue, dando início ao próximo modelo de improvisação.

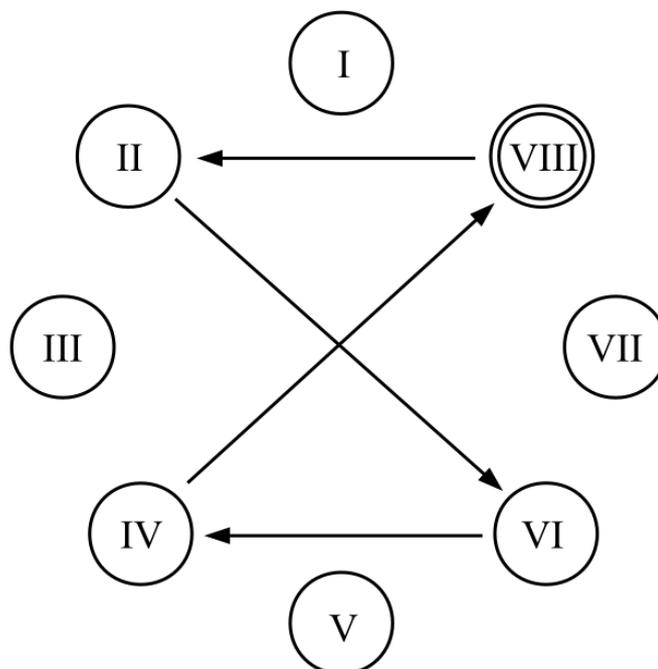
## **VII. Atividades privativas (pingue-pongue)**

Todo o confronto experimentado no jogo anterior é resolvido de forma contrastante neste, através de um “pingue-pongue”.

Materiais utilizados: tubos de papelão ou qualquer outro material fechados em uma das extremidades.

Momento A:

Os participantes II, IV, VI e VIII iniciam uma espécie de “pingue-pongue” musical, onde a bola (representada por uma batida na abertura de um tubo ou bocal) passa na direção indicada no gráfico, em metros regulares, de jogador a jogador.



Momento B:

Enquanto os participantes II, IV, VI e VIII realizam o pingue-pongue, I e V (assim como também III e VII), inicialmente espectadores do jogo, começam a realizar “comentários críticos”, tocando contratempos ou motivos rítmicos breves (no mesmo metro do pingue-pongue).

### VIII. Os bêbados

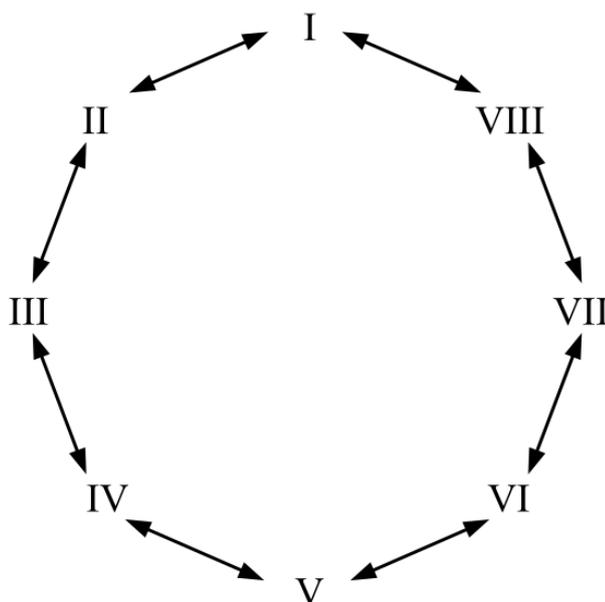
Este jogo inicia durante o pingue-pongue realizado no modelo anterior. Este é o último jogo do conjunto, quando todos bebem à saúde dos improvisadores e iniciam uma discussão que cresce até um clímax, quando o jogo é finalizado.

Materiais utilizados: balde com água, jarra com água, copos ou canecas, instrumentos musicais e objetos diversos (saco com vidros, garrafas, chaves, claves, etc.).

#### 1ª Rodada:

O improvisador I despeja água com uma jarra em uma caneca ou copo, de uma altura suficiente para produzir um som bem audível. Os improvisadores II, IV, VI e VIII interrompem neste momento o pingue-pongue, olhando estarecidos. Após encher o copo, o improvisador I passa a jarra para o improvisador II. Este se serve da mesma maneira, passando a jarra para o improvisador III, e assim por diante.

Todos os improvisadores de número par, após terem passado a jarra adiante, brindam e bebem à saúde do improvisador precedente (II com I, IV com III etc.). Em seguida, despejam a água do copo com um jato fino (filete de água) em um balde, localizado no centro da roda, dando início a um diálogo (“bla bla blá”) com qualquer instrumento.



### 2ª Rodada:

Ao receber o copo de volta, o improvisador I interrompe o diálogo, serve-se de novo da água e passa a jarra para II, dando início a uma nova rodada, com a diferença de que os números pares, após beberem e esvaziarem o copo, não brindam mais à saúde de seu precedente, mas iniciam uma discussão com eles.

### 3ª Rodada:

Todo o processo se repete, os improvisadores se servem, passam a jarra adiante, bebem, esvaziam o copo e iniciam uma discussão, como na rodada anterior. Nesta rodada, no entanto, a briga acontece com maior intensidade, usando todos os instrumentos disponíveis (batendo no chão). No clímax da briga, comete-se um ato de violência: sacola com vidros, garrafas, chaves, claves, etc. é batida no chão ou são chacoalhados os diferentes instrumentos amarrados entre si. Todos os objetos são jogados no chão, finalizando os jogos de forma dramática.

## **ANEXO B – Roteiro das entrevistas**

### **Sobre o entrevistado**

- ✓ Qual é a sua formação profissional?
- ✓ Como foi a sua formação artística/musical?
- ✓ No campo da música e das artes, quais são as suas áreas e locais de atuação?

### **Sobre o relacionamento com Koellreutter**

- ✓ Quando e onde você conheceu Koellreutter?
- ✓ Você já tinha alguma referência a respeito dele antes de conhecê-lo?
- ✓ Qual a imagem que você teve de Koellreutter após seu primeiro contato com ele?
- ✓ Em quais ocasiões e por quanto tempo você conviveu com ele?
- ✓ Em relação aos aspectos interpessoais, como foi sua convivência com Koellreutter?

### **Sobre a relevância de Koellreutter**

- ✓ Pensando em Koellreutter enquanto intérprete e compositor, como você avalia o trabalho e a relevância dele no cenário artístico nacional e internacional?
- ✓ Como você avalia o trabalho e a relevância dele enquanto educador?

### **Sobre a atuação pedagógica de Koellreutter e o Ensino Pré-Figurativo**

- ✓ Quais eram os métodos didáticos utilizados por Koellreutter em suas aulas?
- ✓ Quais eram os recursos materiais utilizados por ele em suas aulas?
- ✓ A partir de seu contato com Koellreutter, o que você compreende por Ensino Pré-Figurativo?
- ✓ Você considera que o Ensino Pré-Figurativo favorece o desenvolvimento do estudante de música?
- ✓ (Se a resposta for sim) Em quais aspectos (musicais, subjetivos e interpessoais)?

- ✓ (Se a resposta for sim) Como o Ensino Pré-Figurativo favorece o desenvolvimento desses aspectos?
- ✓ Qual é a importância do aspecto criativo dentro do Ensino Pré-Figurativo?
- ✓ Você identificou referências teóricas e práticas nas quais Koellreutter embasava o Ensino Pré-Figurativo?
- ✓ Qual foi a relevância do Ensino Pré-Figurativo dentro do cenário da educação musical do país na época?
- ✓ Na sua concepção, qual seria a relevância e a contribuição do Ensino Pré-Figurativo para o cenário da educação musical no país hoje?

### **Sobre o impacto de Koellreutter na atuação profissional e vida pessoal**

- ✓ A convivência com Koellreutter mudou de alguma forma sua vida, a forma de estabelecer suas relações interpessoais, sua forma de pensar o mundo, sua relação com a música e com as artes?
- ✓ Você considera que Koellreutter influenciou sua atuação como intérprete e/ou compositor?
- ✓ Você considera que Koellreutter influenciou sua atuação como educador?
- ✓ O que você considera, em sua prática pedagógica, herança específica de sua convivência com Koellreutter?
- ✓ O que você classifica, em sua prática pedagógica, como elementos pré-figurativos?
- ✓ O que te levou a recorrer a esses elementos?
- ✓ Considerando esses elementos, como você avalia, em termos de resultados, a sua prática pedagógica?
- ✓ Essas influências imprimem alguma singularidade ao seu trabalho pedagógico?