

N.10, 2019

# LITER ARTES

**Música  
brasileira  
e infância**



# EQUIPE EDITORIAL

## Coordenação

**Maria Zilda da Cunha** | Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

## Editores da Décima Edição

**Paulo de Tarso Camargo Cambraia Salles** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Nathália Xavier Thomaz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Marinês de Souza Mendes** | Universidade de São Paulo, Brasil

## Conselho Editorial

**Lourdes Guimarães** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio** | Universidade de Santo Amaro, Brasil

**Maria Cristina Xavier de Oliveira** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria dos Prazeres Santos Mendes** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria Zilda da Cunha** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Ricardo Iannace** | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil

**Rita de Cássia Dionísio** | Universidade de Montes Claros, Brasil.



---

---

## Comissão Científica

**Angela Balça** | Universidade de Évora, Portugal

**Diógenes Buenos Aires** | Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
**Eliane Debus**, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**José Jorge Letria** | Associação dos Escritores Portugueses, Portugal

**José Nicolau Gregorin Filho** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Pedro Serra** | Universidade de Salamanca, Espanha

**Rosangela Sarteschi** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Sérgio Paulo Guimarães Sousa** | Universidade do Minho, Portugal

**Ricardo Iannace** | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil.

**Rita de Cássia Dionísio** | Universidade de Montes Claros, MG, Brasil.

## Comissão de Publicação

**Cristiano Camilo Lopes** | Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Lourdes Guimarães** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna** | Universidade Paulista, Brasil

**Maria Cristina Xavier de Oliveira** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Nathália Xavier Thomaz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Célia Ruiz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Sandra Trabucco Valenzuela** | Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

## Preparação e Revisão da Décima Edição

**André Luiz Ming Garcia** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Nathália Xavier Thomaz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Oscar Nestarez** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Célia Ruiz** | Universidade de São Paulo, Brasil

---

---

---

---

## Projeto Gráfico

**Bruno de Oliveira Romão** | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

## Edição de Arte

**Bruno de Oliveira Romão** | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

## Criação do Logotipo

**Silvana Mattievich**

## Ilustração da Capa

**Regina Rennó**

## Capa

**Bruno de Oliveira Romão** | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

## Tradutores

**André Luiz Ming Garcia** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna** | Universidade Paulista, Brasil

**Nathália Xavier Thomaz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Oscar Nestarez** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Paulo César Ribeiro Filho** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Célia Ruiz** | Universidade de São Paulo, Brasil

---

---

---

---

## Pareceristas da Décima Edição

**Ana Carolina Chiovatto** | Universidade de São Paulo, Brasil

**André Luiz Ming Garcia** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Bruno Matangrano** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Cibelle Palopoli** | Universidade Católica de Santos, Brasil

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Isamara Alves Carvalho** | Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Ísis Biazioli de Oliveira** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Joel Alburquerque** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna** | Universidade Paulista, Brasil

**Luciano Moraes** | Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Brasil

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio** | Universidade de Santo Amaro, Brasil

**Maria Zilda da Cunha** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Nathália Xavier Thomaz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Oscar Nestarez** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Célia Ruiz** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Felice** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Renato Cardoso** | Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Ricardo Iannace** | FATEC/Universidade de São Paulo, Brasil

**Roberto Votta** | Universidade de São Paulo, Brasil

**Sandra Trabucco Valenzuela** | Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

ISSN: 2316-9826

---

---

# SUMÁRIO

## **Editorial** 9

---

Marinês de Souza Mendes

## **Entrevistas**

### **François Delalande: a pedagogia do despertar musical..... 12**

Alessandra Cintra Alarcon, Teca Alencar de Brito

### **Música e literatura: um fenômeno unitário**

### **Uma entrevista com o maestro Isaac Karabtchevsky..... 33**

Júlia Tygel

## **Artigos**

### **A menina e a canção: Villa-Lobos em diálogo com Mário de Andrade..... 39**

Célia Maria Domingues da Rocha Reis, Teresinha Rodrigues Prada Soares

### **As Cirandas para piano de Villa-Lobos: do universo**

### **cultural infantil a obras musicais consagradas ..... 58**

Daniel Junqueira Tarquinio

### **Heitor Villa-Lobos, a formação musical da criança**

### **e do jovem entre o estético e o ideológico ..... 86**

Marcos Julio Serogl, Maria Auxiliadora Fontana Baseio, Maria Zilda da Cunha

### **“As imagens dos sons” em *Baú de ossos*, de Pedro Nava..... 107**

Maria Alice Ribeiro Gabriel

---

---

---

---

**Música a partir do barulho; silêncio a partir da música ..... 125**

Mariama Palhares Pucci, Danilo Ferreira de Camargo

**Cirandinhas nº 9 de Heitor Villa-Lobos:**

**Uma proposta pedagógica para a formação musical ..... 139**

Marta Macedo Brietzke

**“Sete fadas me fadaram” : um mote musical ..... 157**

Paulo César Ribeiro Filho

***Pedro e o lobo, de Prokofiev:***

**a música como ilustração do conto ..... 178**

Sandra Trabucco Valenzuela

**Brincando de música dentro e fora da sala de aula:**

**o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais ..... 200**

Tiane Tassaroto Santoro, Rodrigo Cantos Savelli Gomes

## **Resenhas**

**Um jogo chamado música, em que não**

**existem ganhadores ou perdedores ..... 217**

Avani Souza Silva

**Resenha: *Os Quartetos de Cordas de Villa-Lobos:***

***Forma e Função* ..... 224**

Juliana Ripke

---

---

---

---

## **Ensaio**

**Música e Neurodesenvolvimento:**

**em busca de uma poética musical inclusiva..... 233**

Mauro Muszkat

---

---

## Editorial

*Considere minhas obras como cartas  
que escrevi à Posteridade, sem esperar  
resposta.*

*H. Villa-Lobos*

Em 2019, completam-se 60 anos da morte de Heitor Villa-Lobos (1887-1959), compositor cuja obra constitui um vasto repositório de imagens sonoras de um Brasil idealizado, fundado no mito das três raças e nos elementos pujantes da natureza (selva, animais), das culturas (o “caipira”, o “índio”, o “negro”) e dos estilos/gêneros musicais que potencialmente representam o conceito de nação desenvolvido na primeira metade do século XX.

Um lugar muito especial na produção villalobiana é dedicado à celebração da infância, tanto em seu aspecto didático (que leva, em última instância, à proposição de um sistema de educação musical nas escolas) como no aspecto lúdico/poético, resultando em diversas obras que ecoam cantigas, brincadeiras de roda, brinquedos, folguedos e outras sugestões do imaginário da criança brasileira. Considerando o lugar de honra destinado à infância na produção de Villa-Lobos, a Revista Literartes abre espaço, neste décimo número, para debater as conexões entre as crianças e a música brasileira.

A arte da música é direito fundamental de todo ser humano, incluindo-se, na visão que Antonio Candido expressou no seminal ensaio “O Direito à Literatura”, na mesma categoria do direito ao alimento, à moradia, ao vestuário, à instrução, ao amparo da justiça pública, à saúde, ao lazer. Esse foi um pressuposto que, certamente, alimentou Villa-Lobos tanto no seu projeto de prática coletiva de música, - fazendo parte das reflexões das sucessivas gerações de educadores musicais -, quanto em suas composições.

---

Música Brasileira e Infância é uma resposta possível às “cartas” que Tuhú, como era conhecido o maestro, compôs e que agora repartimos com os leitores, pesquisadores das artes da música e da literatura. São respostas que contêm as experiências de François Delalande e Isaac Karabtchevsky relatadas em entrevistas, e que contêm também os artigos que dialogam entre si e com as entrevistas, os barulhos, os ossos, as sementes, os silêncios, a ciência, as cirandas, as fadas e toda a riqueza e a diversidade de elementos que confluem para a criação musical, e que estão presentes neste número da Revista Literartes.

Afinal, se pensamos na formação do leitor literário, por que não pensar na formação do leitor musical, especialmente no texto poético que ele interpreta?

Boa leitura.

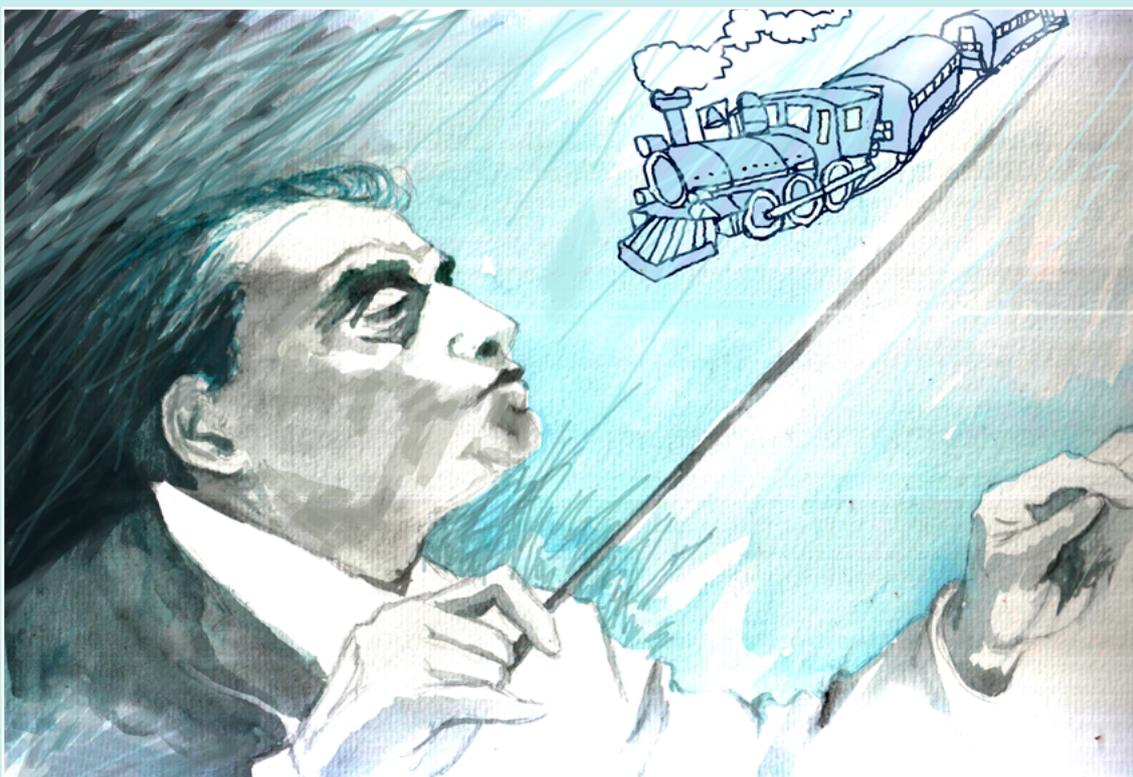


Imagem de capa: Regina Rennó

---



# *Entrevistas*

# François Delalande: a pedagogia do despertar musical

François Delalande:  
the pedagogy of musical awakening

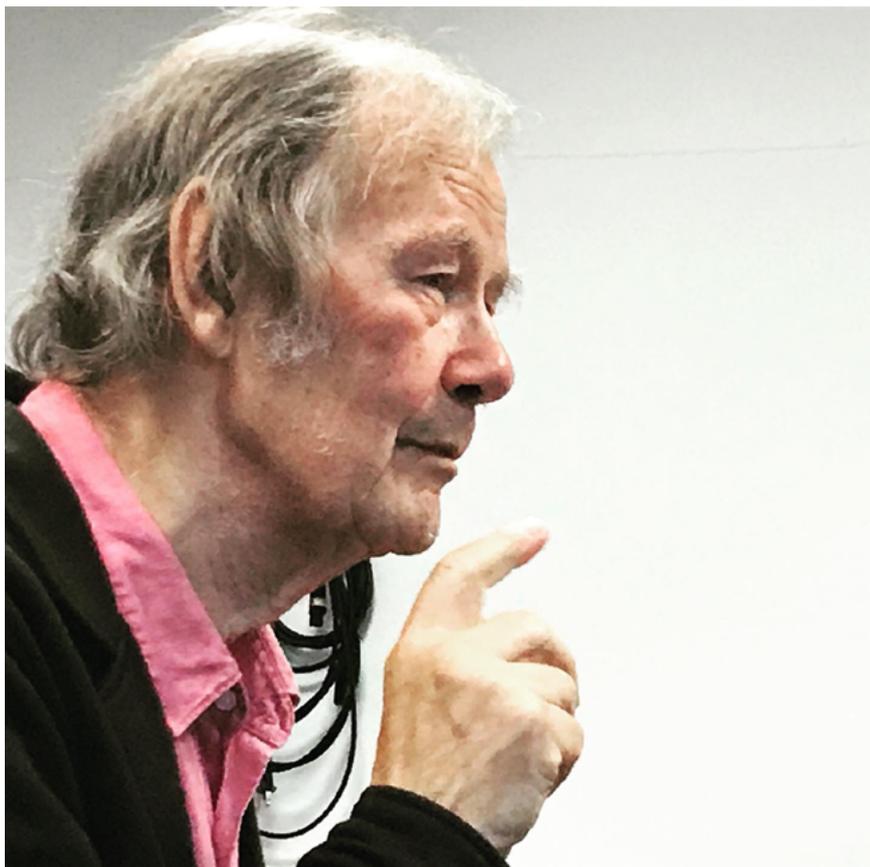
Alessandra Cintra Alarcon<sup>1</sup>

Teca Alencar de Brito<sup>2</sup>

---

1 Graduada em Letras (Português/Francês) pela UNESP (2007), possui pela Université Paris VIII (Vincennes/Saint-Denis) graduação em Musicologia com especialização em Ciências da Educação (2016). Como docente e tradutora, desenvolve trabalhos não apenas relacionados à língua francesa, mas também à educação musical, sendo professora assistente de musicalização na TECA Oficina de Música. Tem formação pela EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo) em Canto Popular. Foi responsável pela tradução de *A música é um jogo de criança*, primeiro livro de François Delalande vertido para a língua portuguesa. Email: alemusique@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Bacharel em Piano e Licenciada em Música, responsável pela Teca Oficina de Música, núcleo de formação musical fundado há 35 anos, em São Paulo – SP. Autora de livros na área, produziu também nove CDs documentando o trabalho desenvolvido na Teca Oficina de Música. Professora e pesquisadora no CMU-ECA-USP, no curso de Licenciatura em Música e Pós-Graduação em Musicologia, na linha de pesquisa Música e Educação: processos de criação, ensino e aprendizagem. É autora de diversos livros sobre Educação Musical, dentre eles *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*, todos publicados pela Editora Peirópolis.



Legenda: François Delalande - crédito: Pedro Paulo K. Bodesan dos Santos.

François Delalande é considerado um dos principais nomes atuais da pedagogia musical, cujas propostas priorizam, sobretudo, as práticas criativas. Foi um dos mais importantes organizadores do Groupe de Recherches Musicales (GRM), centro ligado ao Instituto Nacional de Audiovisual, em Paris, onde atuou entre 1970 e 2006. Seu trabalho científico apresenta dois eixos principais: o primeiro compreende a análise de músicas eletroacústicas, de uma música sem notas ou para além das notas, isto é, que parte dos sons e das condutas humanas de escuta e de produção musical; o segundo investiga o nascimento e o desenvolvimento dessas condutas no curso da infância, com objetivos pedagógicos.

Ao longo de quase cinco décadas de intensas pesquisas nas áreas da análise e da pedagogia musicais, seus principais títulos são: *L'enfant du Sonore au Musical*, (1982); *La musique est un jeu d'enfant* (1984); *Le condotte musicali* - textos traduzidos em italiano e apresentados por Luca Marconi e Giovanna Guardabasso (1993); « *Il faut être constamment un immigré* », *entretiens avec Xenakis*, (1997); *Le « son » des musiques, entre technologie et esthétique*, (2001); *La*

*nascita della musica: esplorazioni sonore nella prima infanzia* (2009); *Analyser la musique, pourquoi, comment?* (2013); *Naissance de la musique, les explorations sonores de la première enfance* (2015).

Em 2019, foi lançada a versão portuguesa de sua obra mais difundida: *La musique est un jeu d'enfant*. Segue abaixo a entrevista<sup>3</sup> gentilmente concedida por Delalande durante sua passagem pelo Brasil para o lançamento do livro *A música é um jogo de criança*, igualmente para a realização de Conferências na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na Universidade de Brasília (UnB), no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, na Universidade de São Paulo (USP) e na Teca Oficina de Música, em São Paulo.

Trata-se de um registro captado oralmente, o qual só depois foi transposto para a linguagem escrita. Revelador de sua visão epistemológica, a entrevista traz informações e reflexões relevantes sobre os inúmeros trabalhos realizados no seio do GRM e de suas mais recentes pesquisas na área da Pedagogia Musical. As linhas, a seguir, prestam-se, simultaneamente, não apenas como um convite para aqueles que ainda não fizeram a leitura de *A música é um jogo de criança*, mas também como uma fecunda fonte de aprofundamento das ideias do teórico francês.

### **1. Conte-nos um pouco sobre sua formação musical.**

No início, minha formação era em Matemática e Física. Eu sou engenheiro, logo, fiz meus estudos completos em Engenharia. Um dia vi um programa do Pierre Schaeffer na televisão. Pierre Schaeffer é o inventor da música concreta. Nesse programa, ele disse por alto: “Se você for engenheiro e se você for músico venha integrar o GRM” (Grupo de Pesquisas Musicais).

Na verdade, não era tão simples assim. Normalmente era necessário fazer um estágio de um ou dois anos e, só depois disso, seria eventualmente possível desenvolver algo lá. Porém, eu cortei um pouco o caminho. Não sei se devo entrar nesses detalhes, mas isso foi importante para mim. Eu era engenheiro e, paralela-

---

3 Entrevista realizada no dia 13 de junho de 2019, na Teca Oficina de Música.

mente, tocava órgão, estudava harmonia, mas não muito. Por exemplo, eu nunca estudei no Conservatório Superior de Paris. Eu queria entrar lá, mas naquela época a pessoa que cuidava do processo seletivo me disse que para compor era melhor ser engenheiro do que ter estudado fuga, harmonia e contraponto. Até mesmo meu professor de harmonia me aconselhou a entrar no GRM, dizendo que ele também tinha esse desejo, mas que era muito complicado. Assim, eu fiz um estágio de observação durante três meses lá.

Eu escutei tudo, li todos os livros e François Bayle, diretor do GRM naquela altura, disse o seguinte: “ Como você realizou esse estágio, você poderia redigir um pequeno relatório sobre o que você fez aqui.” Eu sabia que esse trabalho seria muito importante para mim e acredito que ele tenha ficado bom. François Bayle o entregou para Pierre Schaeffer. Assim, um dia, ao cruzar Schaeffer numa escadaria, ele me disse: “Eu li o seu relatório, diga a Bayle que o seu lugar é no GRM.” Ora, isso foi incrível! A escrita de um pequeno relatório como o que eu havia feito mudou completamente minha vida!

## 2. Você poderia nos falar um pouco mais sobre o que é o GRM?

O GRM é o Grupo de Pesquisas Musicais do INA (Instituto Nacional de Audiovisual Francês), fundado por Pierre Schaeffer. Ele foi a primeira pessoa que começou a fazer música com máquinas e não com partituras e intérpretes. Em estúdio, compunha músicas combinando sons gravados em discos. Gravava os discos, misturava os sons e fazia montagens. Foi assim que ele fez *Cinq études de bruit*, em 1948.

Depois disso, surgiu o Grupo de Pesquisa de Música Concreta, o qual, em 1958, deu origem ao GRM, este último mais orientado para a pesquisa do que para a composição. Assim, deu-se origem à música eletroacústica, pois a partir de 1950, paralelamente, surge em Colônia, na Alemanha, sobretudo através da figura de Stockhausen, a música eletrônica. Como a música eletrônica e a música concreta eram feitas sem partituras e sem intérpretes, inventou-se uma palavra que abarcava um pouco tudo isso: a música eletroacústica. Dessa forma, o GRM é o ponto de partida da música eletroacústica.

### 3. Quais linhas de pesquisa você desenvolveu no GRM?

Durante dois anos eu dei cursos de composição de música eletroacústica, o que é bem estranho, pois, na verdade, eu nunca tinha feito isso. Mas isso era o GRM. Eu sabia muitas coisas sobre a música eletroacústica. Sabia fazer montagens, mixagens e tinha feito muitas análises musicais, além disso, eu escutava muitas coisas. Então, eu orientava os compositores. Fiz isso durante dois anos com Guy Reibel. Depois, tornei-me chefe de trabalhos de pesquisas e isso me permitiu coordenar inúmeras pesquisas nessa área. Rapidamente, eu criei uma oficina de análise de música eletroacústica, ou seja, dessa música que não estava escrita em partituras.

Posso dizer que esse é o principal eixo do meu trabalho: a escuta musical, pois como esse tipo de música não está escrito, em geral, o primeiro passo é escutá-la para poder ver como ela se organiza. Consequentemente, o trabalho começa pela escuta, em seguida, emergem problemas de análise que são mais ou menos os mesmos das músicas étnicas, as quais também não são escritas. Portanto, é uma espécie de teoria da análise e, por fim, posso dizer que faço muitas teorias da análise, sendo essa a minha principal linha de pesquisa.

### 4. E como surge sua relação com a Pedagogia Musical?

Paralelamente a esses estudos, eu me dei conta de que a maneira dos compositores concretos trabalharem - experimentando, modificando e escutando empiricamente - era muito próxima do que as crianças faziam, uma vez que elas produzem sons dessa maneira: experimentando, isto é, quando gostam de um som, elas o repetem realizando variações.

Em vista disso, eu abri uma oficina de observação e de experimentação nas escolas maternas, ou seja, com crianças entre três e seis anos. Havia cinco ou seis pessoas que trabalhavam comigo e que realizavam os experimentos nas aulas. Nós publicamos primeiramente um pequeno livro baseado nessas observações intitulado *Pédagogie Musical d'Éveil*, para o qual eu escrevi o artigo “Trois idées clés pour une

pédagogie musicale d'éveil"<sup>4</sup>. Foi o meu primeiro texto sobre esse assunto. Aliás, eu o reli não faz muito tempo, para ministrar cursos para a formação de professores em Paris e, ao que me parece, as coisas não mudaram. Enfim, penso que o conteúdo que está nesse livro é muito verdadeiro.

As três ideias-chave são: em primeiro lugar, a criança faz a música dos sons por si própria; em segundo, a música não é somente dó, ré, mi, fá, sol e tudo que sabemos do sistema tonal; em terceiro, o objetivo inicial não é formar crianças que saibam música, mas formar músicos. E ser músico não é saber música, pois nós podemos desenvolver uma série de gostos e de aptidões antes de começar a ensinar o solfejo e as técnicas instrumentais. A princípio, devemos despertar as condutas musicais que existem nas crianças, favorecendo suas atividades espontâneas de escuta e de produção de sons. Em suma, são essas ideias que eu desenvolvi bastante.

**5. Você dirigiu diversas pesquisas em creches e escolas, não apenas na França, mas também na Itália. Como é feita, em linhas gerais, a formação dos professores que integram suas equipes?**

No início, quando eu fazia experimentações na educação infantil, havia muitas pessoas interessadas em trabalhar comigo. Tratava-se de músicos e estagiários do GRM que faziam o estágio de dois anos de duração - o qual eu não precisei fazer -, e que tinham interesse pelas problemáticas da educação. Eu me lembro, por exemplo, de Claire Renard que tinha filhos pequenos e que também suspeitava de que existisse uma nova direção para a educação musical. Consequentemente, nós trabalhamos juntos e esse primeiro trabalho, no maternal, durou até a escrita do livro que mencionei anteriormente, *Pédagogie Musicale d'Éveil*, publicado em 1976.

Depois disso, ainda no eixo da educação, eu comecei a me perguntar por que iniciar as pesquisas somente aos três anos? Talvez devêssemos começar antes, por

---

4 Três ideias-chave para uma pedagogia musical do despertar.

razões mais teóricas. Porque se desenvolvemos as condutas, as aptidões musicais, precisamos, então, saber de onde isso vem e como isso começa. Desse modo, passei a me interessar mais pelas crianças menores, de creche<sup>5</sup>. Nessa época, trabalhei com duas psicólogas, Bernadette Céleste e Élisabeth Dumaurier, e nós fizemos um segundo livro intitulado *L'enfant du sonore au musical*. Com Bernadette, observei as crianças de creche através de meios ainda bastante rudimentares. Nós construíamos corpos sonoros, colocávamos as crianças diante deles e depois observávamos o que elas faziam. Isso foi o que eu sempre fiz na creche: colocar as crianças diante de um corpo sonoro e observar como ocorre essa exploração. Eu fiz isso quatro vezes na minha carreira. Essa foi apenas a primeira delas.

Posteriormente, em Paris, retomei esse tipo de pesquisa com outro psicólogo. Como eu dirigia pesquisas, podia contratar pessoas para trabalhar comigo. Nós fizemos observações principalmente com um pandeiro. Colocávamos crianças pequenas, no berço, em frente ao instrumento. A partir do primeiro contato, o instrumento emitia um som. Dessa forma, buscávamos analisar o que as crianças faziam em seguida, como elas raspavam, arranhavam, batiam. Percebemos, por exemplo, que elas não batiam muito como imaginávamos. Elas mais raspavam e arranhavam. Fizemos isso com mais de cem crianças e filmamos muitas situações. Essa foi minha segunda série de observações.

Mais tarde, comecei a fazer contatos na Itália e a terceira série de observações se passou em Florença. Pediram-me para fazer uma formação musical de educadores de creche. Julguei que isso não seria uma boa ideia. Então, dei uma formação para a observação e pedi que comprassem câmeras de vídeo. Ensinei as professoras a observar e a anotar sistematicamente o que as crianças faziam, mesmo quando elas estavam sentadas na mesa, que tipo de som elas realizavam, quais interações estabeleciam, enfim, tudo que era produção sonora.

---

5 Na França, as creches atendem crianças entre a faixa etária de dois meses a três anos.

## 6. Então, não era uma formação musical para educadores de creche?

Não. Eu tentava convencer as pessoas que me pediam para fazer isso, que eu não tinha nenhum interesse em realizar esse tipo de formação. O que é necessário fazer com as crianças de creche é ser capaz de observar o que elas fazem espontaneamente e provocar situações. Temos o exemplo de um garoto de dezesseis meses que foi colocado em frente a dois pratos. Ele fez uma série de explorações guiadas pela própria escuta, adotando o que Piaget chama de uma “conduta experimental”. Isso foi gravado pelas educadoras. Assim, elas filmavam o que elas achavam interessante. Nós disponibilizamos alguns materiais e dávamos instruções de observação dizendo: “É preciso fazer isso e aquilo, agora você vai colocar a criança nessa situação, etc.” Elas não eram musicistas. O trabalho delas era cuidar das crianças.

Depois, retomei esse trabalho em Lecco, no norte da Itália, no Centro de Estudos Musicais e Sociais M. di Benedetto (CSMDB)<sup>6</sup> e os resultados dessa experiência foram publicados no livro *Naissance de la musique*<sup>7</sup>. O diretor desse centro propôs-me realizarmos uma pesquisa mais aprofundada sobre as creches. Nós, então, constituímos uma equipe importante, com aproximadamente uma dezena de pesquisadores: um comitê científico, pessoas que iam filmar nas creches anotando a que horas cada atividade tinha sido feita. Uma equipe com cerca de quinze pessoas em condições de trabalho absolutamente ideais. Eu nunca fiz uma pesquisa com condições tão perfeitas: equipe, material, dinheiro e possibilidade de comprar os instrumentos necessários. Foi tudo perfeito, principalmente pela presença de Silvia Cornara, a qual se ocupava das filmagens. Ela era psicóloga e foi extremamente precisa. Por isso, durante três anos, nós filmamos as crianças em diferentes situações.

Em seguida, tive todo um trabalho de análise, de estatística. Começamos a

---

6 <https://www.musicheria.net/>

7 Primeiramente, publicado em italiano: *La nascita della musica*, em 2009, cuja versão francesa foi lançada em 2015, com o título de *La naissance de la musique*.

pesquisa em 2002 e lançamos o livro em 2009. Trabalhamos durante sete anos com todo esse material. Eu preciso dizer, aliás, que nós filmamos muitas coisas. Nós temos muitos vídeos que foram analisados, obviamente, sob certos pontos de vista. Mas, evidentemente, é possível pegar o mesmo corpus de vídeos que está muito bem documentado - com a idade das crianças, data, hora, etc. - e fazer outras pesquisas sobre eles.

Como sou consciente da importância desse material, pedi ao centro de pesquisas em questão para colocar todo o material à disposição de pessoas que queiram trabalhar com ele. Assim, tudo está disponível: os vídeos, as fichas, as transcrições. Eles vendem isso pelo preço de um disco duro externo de computador. Tudo está lá. Um pesquisador, que tenha vontade de fazer sua tese com esse material, pode dispor de tudo isso, realizando um trabalho diferente, encontrando outras coisas. Eu fiz isso, inspirado em Jean Claude Risset que, no domínio da informática, realizou trabalhos sobre a síntese de sons em computadores, nos Estados Unidos, tendo posteriormente publicado todos seus trabalhos. Ele se refere a esses documentos como um catálogo de sons, como os sons foram programados, com quais ferramentas. Assim, quando a informática musical começou a se desenvolver na França, todo mundo utilizou essa documentação.

**7. Aproveitando que estamos falando das pesquisas que resultaram na publicação do livro *Naissance de la musique*, nessa obra existem dados demonstrando que 1/3 das crianças analisadas não tocavam os instrumentos na presença do professor. Eu gostaria de saber como esses dados podem orientar os educadores, levando em consideração que, numa situação de aula, eles não podem se ausentar da sala, e também que, em geral, as turmas são numerosas.**

No último capítulo desse livro, há justamente uma série de reflexões sobre o problema do barulho, do ambiente, basicamente. Por exemplo, é bom deixar uma cítara permanentemente no quarto da criança? Eu não sei responder essa questão. O que sei é que dar a cítara à criança, dois meses após algumas experimentações, por exemplo, faz com que ela se interesse novamente pelo instrumento, porque o

que motiva a exploração é quando descobrimos algo. Por isso, não me parece muito interessante fazer as crianças explorarem todos os dias os mesmos objetos. É importante que elas se esqueçam disso um pouco para que, depois de algum tempo, elas os redescubram.

#### **8. Então, os professores podem usar essa estratégia para estimular as descobertas e experimentações sonoras das crianças?**

Todo o problema de dispositivos é verdadeiramente o trabalho dos professores. Tudo que eu posso dizer, simplesmente, após essas observações, é que uma criança pode explorar sozinha. E isso eu já sabia, pois já havia observado anteriormente, em outras pesquisas. Mas, o que eu não sabia, até então, é que 1/3 das crianças só exploravam os corpos sonoros quando estavam sozinhas. Assim, que conclusão pode ser tirada? Eu diria que seria muito interessante ter um local, um pequeno espaço no qual a criança possa ir sozinha, mesmo na sala de aula. Por exemplo, um armário colocado de forma perpendicular à parede, ou seja, um lugar em que o professor seja capaz de vigiá-la, mas que dê a ela a sensação de estar sozinha, guardando certa distância dos colegas, pois as crianças conseguem se concentrar mesmo quando há barulho por perto. Isso é algo que me surpreende nos vídeos. Às vezes, havia muito barulho nas salas, mas mesmo assim sempre tinha uma criança que estava concentrada fazendo sons com a cítara. Porém, havia uma creche mais silenciosa, com uma educadora que falava também mais baixo, onde eu acho que as explorações foram muito melhores. Então, é interessante que o ambiente seja o mais silencioso possível e que exista um lugar onde a criança possa ir explorar sozinha. E isso é um problema de arquitetura.

Nesse livro, eu faço uma observação para os arquitetos, pois, quando construímos uma escola, é preciso pensar em tudo isso. Se fizermos classes barulhentas nas quais as crianças não possam se isolar, nós, infelizmente, perdemos algo. Evidentemente, é necessário poder vigiar as crianças, mas basta separar com um vidro ou com placas acústicas quando construímos o lugar e adaptá-lo não é algo tão complicado de ser feito. Eu trabalhei muito tempo com uma educadora chamada Monique

Frapat e, na escola onde ela trabalhava, havia um espaço que ficou conhecido como o espaço da música, onde as crianças podiam trabalhar sozinhas.

**9. Monique Frapat parece ter tido um papel importante em suas pesquisas. No livro *A música é um jogo de criança* você observa algumas atividades coletivas que ela conduziu. Ela não tinha nenhuma formação musical?**

Nenhuma. É uma experiência particularmente interessante e muito próxima da situação de muitos professores da educação infantil: pessoas que não possuem formação musical, mas que têm certo talento pedagógico, um gosto por observar as crianças e que são capazes de deixá-las explorar por si mesmas.

Sempre falo sobre uma atividade interessante que Monique Frapat desenvolveu com uma turma de alunos de cinco anos. Ela os levou para visitar uma lavanderia que ficava próxima à escola e, no caminho de volta, observou que algumas crianças estavam imitando os sons das máquinas de lavar. Depois, elas retomaram esses sons num lugar onde podiam encenar as máquinas. E, posteriormente, isso se tornou um espetáculo. Monique Frapat teve uma experiência bastante longa de invenção musical na educação infantil e seu filho que gostava bastante de filmar - inclusive, hoje, é cineasta - vinha com frequência registrar as crianças. Dessa forma, nós temos um enorme corpus de vídeos. Nós fizemos uma entrevista com a Monique Frapat para que ela contasse sobre essas experiências e tudo isso está disponível na internet.

**10. *La musique est un jeu d'enfant* é o seu livro mais difundido e traduzido. Após trinta e cinco anos da primeira edição, acaba de ser lançada uma versão em português. Em sua opinião, por que essa obra é ainda tão atual e continua a impactar tanto os leitores?**

Talvez porque as crianças continuem sendo as mesmas, mesmo depois de trinta e cinco anos ou mesmo depois de mil! Elas evoluem mais ou menos da mesma maneira. Com a música não é a mesma coisa. Depois da segunda metade do século

XX, podemos pensar a música de uma maneira mais próxima das crianças. A música começa a se assemelhar com o que as crianças fazem. Isso não foi sempre assim.

Quando fazíamos a música unicamente tonal, por exemplo, ou unicamente com notas, as crianças estavam distantes disso. Mas agora que a música utiliza muito o som como elemento de construção - a qualidade do som, aquilo que chamamos de singularidades sonoras, ou seja, algo que no plano sonoro é original sendo então desenvolvido - isso está muito próximo daquilo que as crianças fazem. E de fato, depois da metade do século XX, essas ideias estavam disponíveis. Mas, quando eu comecei a constatar isso, ninguém ainda havia observado que a música que as crianças faziam era muito próxima da música feita pelos compositores da época.

**11. E você fez isso quando publicou o livro *A música é um jogo de criança*, em 1984?**

Não, um pouco antes, quando fiz o livro mencionado anteriormente, *Pédagogie Musicale d'Éveil*, publicado em 1976. No entanto, ele já tinha sido publicado em 1974, num programa de um concerto. Ao invés de dar somente o programa com as informações sobre a obra, colocavam também um artigo para fazer o público refletir. Eu escrevi o artigo “Trois idées clés pour une pédagogie musicale d'éveil”, em 1973. Eu me lembro disso muito bem, pois me perguntava como intitular essa pedagogia musical que tinha como objetivo despertar o gosto pelo fazer musical, despertar aptidões, mas não ensinar música. Inicialmente, o objetivo não era ensinar música, mas despertar algo nas crianças. E o conceito de “éveil” – despertar – existia muito na França. Eu mesmo tinha sido professor de química e tinha feito, com estudantes de doze anos, uma espécie de éveil para a química. Eu pedia-lhes para fazer pequenas experiências, sem explicar as fórmulas e as moléculas, buscando motivar neles o prazer de fazer tais experimentos.

No caso da música, era a mesma coisa, ou seja, despertar o prazer pelo fazer musical. Sendo assim, pareceu-me pertinente falar de pedagogia musical do despertar. Isso aconteceu em 1973. Eram ideias completamente novas. Depois disso, eu

comecei a fazer programas radiofônicos na rádio France Culture. Eu fazia todas as semanas um programa de meia hora que se chamava *Éveil à la Musique*.

**12. Foi essa a gênese para o livro *A música é um jogo de criança*?**

Sim. Havia um programa semanal, cujas emissões eram realizadas juntamente com Guy Reibel. Nós encontrávamos aulas que nos pareciam bem inovadoras para gravarmos as crianças, para conversarmos com os professores, enfim, para difundirmos isso tudo na rádio. No entanto, uma vez por mês, Jack Vidal e eu fazíamos uma entrevista mais geral e teórica sobre o gesto, a escuta e as palavras para descrever os sons. Em suma, são essas questões gerais que serviram de ponto de partida para o livro.

**13. E voltando a ideia de que o livro continua atual...**

Eu tive que relê-lo recentemente para reeditá-lo e ver se ele continuava atual. Somente retirei da discografia certo número de títulos que não existem mais. No entanto, eu não mudei nada das ideias do texto. E me dizia: “Esse livro é muito bom!” (risos). Fiquei muito contente em relê-lo. Com frequência, muitas pessoas me dizem que esse livro mudou a maneira delas de ensinar, de conceberem a música. Isso me toca e ao mesmo tempo me surpreende, porque eu tenho a impressão de que as ideias que estão nele são bastante simples se refletirmos um pouco. Na verdade, acredito que ele toca muito as pessoas que estavam prontas para, dentro da própria trajetória, abordarem a música de um modo diferente do que pelo solfejo, pelas técnicas, etc. Pessoas que viam bem que os métodos ativos Orff, Martenot, entre outros, são métodos que conduzem à música tonal e que, com efeito, não estávamos mais nesse momento. Havia muitas pessoas que já sentiam isso e bastava para elas encontrar uma espécie de formulação explícita do que elas sentiam implicitamente, algo que é muito importante para mim.

#### 14. Qual deve ser o papel do professor que coloca em prática a pedagogia baseada na criação?

Primeiramente, é importante ver o que é preciso evitar. Em geral, quando as crianças começam a brincar, a produzir sons, o comportamento dos pais e dos adultos é pedir a elas para que fiquem quietas: “- Você está me incomodando com esse barulho!” Isso é típico. Vejo isso frequentemente com meus amigos, como por exemplo, quando uma criança começa a empurrar uma cadeira contra o chão, o que é, no entanto, extremamente interessante como instrumento (ele imita com a boca os sons da cadeira sendo arrastada). Em suma, o comportamento habitual é dizer: “- Pare já com isso, nós estamos conversando! Comendo! Isso incomoda!” E, de fato, muitas vezes os barulhos incomodam. Então, a primeira coisa para um professor é aceitar esse incômodo e tentar vê-lo não mais como um incômodo, mas como algo a ser observado.

Dessa forma, quando uma criança brinca de produzir sons e fazer variações, o professor deve ser capaz de perceber isso, o que já é muito importante. Em seguida, numa educação pautada na criação, é importante perceber que é a criança que descobre e não o educador que diz faça isso ou faça aquilo. É necessário deixá-la escolher, descobrir, e assim, favorecer o seu comportamento, ou seja, ajudá-la a descobrir, mas não descobrir para ela.

Portanto, constatamos e retomamos novamente a importância da disposição dos objetos. Podemos tomar como exemplo a amplificação através da utilização de um microfone. Ao explorar sons diante de um microfone, mesmo que sejam sons com os quais já estamos acostumados, o fato de estar amplificado o torna novo, traz uma sensação de novidade e isso estimula a vontade de explorar. Por exemplo, um copo de plástico que amassamos ou rasgamos perto de um microfone produz um som fantástico! Podemos chamar esse sistema de amplificação de dispositivo, pois o contexto sempre favorece uma conduta. E esse é o papel dos educadores, inventar bons dispositivos, uma boa disposição, boas circunstâncias para que algo se produza, sem ter que dizer à criança: “- Faça isso”!

Os educadores verdadeiramente talentosos vão encontrar um modo de organização que estimula as crianças a fazerem aquilo que esperam ou algo próximo de suas pretensões. Assim, o educador não vai dizer que gostaria que a criança fizesse um determinado som “chiii”, mas, por exemplo, gostaria que ela explorasse as possibilidades de um determinado corpo sonoro. Por conseguinte, ele vai criar as condições para que a criança assim o faça. Esse é o papel dos educadores: encontrar as circunstâncias e os dispositivos para que as crianças inventem. Ele não vai impor, vai guiá-las.

**15. No livro *A música é um jogo de criança*, você fala sobre os estágios sensorio motor, simbólico e jogo de regras. Qual é a relação entre esses estágios: sucessão, coexistência, predominância?**

Eu não acredito que seja uma relação de sucessão. Essa terminologia foi elaborada por Piaget e mesmo para ele não é uma sucessão. Mas, é evidente que Piaget deu idades muito aproximativas e que foi somente depois que começamos a compreender melhor como os períodos se encadeavam. O desenvolvimento de uma criança no primeiro ano de vida é fortemente impregnado pelo sensorio-motor: os gestos, as sensações. Isso começa claramente pelo sensorio-motor.

Depois, há o jogo simbólico. De uma maneira geral, o simbolismo se desenvolve na vida da criança quando algo pode evocar outra coisa. Quando há uma relação de referência. Mas em que idade isso aparece? Eu sei que no segundo ano de vida da criança o simbólico já está presente. Mas talvez já no primeiro ano ou mesmo antes. Porém, nós ainda não podemos saber. Nós não temos muitos meios e é muito difícil observar o simbolismo sem ser através de comportamentos já mais desenvolvidos. Evidentemente, quando as crianças começam a falar, o simbólico começa a aparecer, pois elas evocam pelas palavras algo que não é o som.

Quando minha filha tinha dezesseis meses, ela estava brincando com a janela que fazia um rangido e ao ouvir o som, ela disse “bebê” e começou a rir. Ela não sabia falar, mas ela fez a associação do ranger da janela com um bebê que chora. Assim, eu

sei bem que o simbolismo que se torna muito importante com quatro anos, já está presente com dezesseis meses e, talvez, até mesmo muito antes.

Já o sensório-motor está sempre presente. Mesmo os jogos de exercícios tornam-se jogos simbólicos e podem se combinar com jogos de regras. Por exemplo, o jogo de amarelinha é tipicamente de origem sensório-motora, pois é necessário saltar. Mas, esse jogo apresenta também uma dimensão simbólica - a terra, o céu - e há também regras porque não se pode, por exemplo, pisar nas linhas. Logo, ele agrupa todas as três dimensões: sensório-motora, simbólica e jogo de regras. E a música é o sensório-motor, simbólico, com regras. Porém, há predominâncias dessas dimensões de acordo com o tipo de música, de cultura.

**16. Em uma de suas conferências no Brasil, você falou sobre a passagem da criação para a passagem do aprendizado na música. Como se dá esse processo?**

Esse problema sempre aparece quando colocamos em prática uma pedagogia de criação. O que se passa após uma criança entrar no Conservatório, por exemplo. Ela vai aprender a tocar flauta. O que acontece? É um problema bastante clássico que não é próprio à música. Eu vou responder apenas para a música. Mas nós temos sempre o mesmo problema, na França, com crianças da educação infantil entre três e cinco anos. Não sei se no Brasil é igual. Em geral, na educação infantil, as crianças ficam bastante livres: elas pintam, brincam de massinha, etc. Quando vão para o Ensino Fundamental, com seis anos, elas são colocadas em fila, atrás de carteiras com uma professora diante delas. É uma mudança radical de pedagogia. Então, o problema não é próprio à música. Efetivamente, é questão de encontrar uma transição que não seja tão brutal.

Na escola de educação infantil, onde Monique Frapat trabalhava, todos os professores praticavam uma pedagogia de invenção na música. Assim, quando as crianças iam para o Ensino Fundamental elas se sentiam perdidas. Indagavam-nos sobre a continuidade das aulas de música. Enfim, elas se sentiam bem descontentes. E nós fomos obrigados a abrir um curso de criação na escola, extracurricular, para

que as crianças pudessem continuar a fazer criações musicais. Todas as gravações que eu mostro de crianças, entre cinco e seis anos, foram feitas nesse contexto de ateliês paralelos à escola para que as crianças pudessem continuar a fazer música e realizar uma passagem menos brutal da educação infantil para o ensino fundamental.

De fato, podemos ter o mesmo problema quando passamos de uma atividade de criação para uma atividade de aquisição de técnicas e do solfejo. E, na verdade, não é tão complicado. Basta fazer uma transição suave. Há professores de piano, por exemplo, que sabem disso e começam guiando os alunos a fazerem uma exploração do piano, a fazerem *clusters* e montarem pequenas melodias e, pouco a pouco, introduzem o solfejo. É uma pena começar a aprender o solfejo antes de tocar o piano. Se começamos tateando um pouco, podemos muito bem inventar pequenas melodias com notas que vão juntas, as quais se parecem, como dizia Mozart, introduzindo gradativamente as técnicas, dizendo ao aluno, por exemplo, se você colocar a mão assim, fica ainda melhor.

Mas é verdade que existe um problema. O que eu digo sempre é que há muitas competências que foram desenvolvidas nas atividades de criação que são transferíveis, ou seja, que serão reutilizadas quando tocarmos um instrumento. Tudo, aliás, começa pelo sensório-motor. É absolutamente fundamental ver que tocar um instrumento é uma relação sensório-motora com um instrumento. Devemos dominar o gesto e para conseguir isso é preciso utilizar todos os receptores sensoriais: a escuta, evidentemente, mas não só ela, o toque também. Quando tocamos um instrumento de sopro, há o desafio de saber como controlar a pressão do ar no abdômen. Enfim, há toda uma série de dimensões sensório-motoras que são indispensáveis na execução instrumental para obter um som bonito.

Podemos refazer todo esse trabalho quando temos sete ou oito anos, mas é uma pena porque poderíamos ter começado antes. Há períodos sensíveis como esse. Quando a criança está completamente imersa no sensório-motor é uma pena não explorar isso e começar a desenvolvê-lo apenas quando chegar ao Conservatório. O mesmo acontece com a expressão, ou seja, com o simbolismo.

Há um exemplo, em minhas pesquisas, de um grupo de crianças encenando

corporal e musicalmente uma tempestade, representando ora o estado calmo do mar, através de sons suaves, ora a agitação das ondas, com gritos que pareciam expressar o medo da tempestade. Tudo são dimensões expressivas que podem ser reinvestidas na execução instrumental. Eu sei, por experiência, quando vejo instrumentistas muito bons, que isso acontece não porque eles sabem ler as partituras e tocá-las, mas porque eles têm um som fantástico, expressivo. Porque eles são suficientemente inventivos na maneira de interpretar. Não é fazer notas, não é a técnica: é a sonoridade, a expressão e a invenção, e é tudo isso que desenvolvemos na primeira infância.

Desse modo, o essencial, o mais difícil de adquirir na execução de um instrumento é justamente o que podemos fazer antes de pegar um instrumento em mãos. Evidentemente, podemos fazê-lo também quando tocamos um instrumento. Fazemos, em geral, ao mesmo tempo. Mas poderíamos ter começado antes.

**17. Gostaria de saber mais sobre o seu mais recente projeto de criação em computadores com crianças. Existe uma idade ideal para começar a desenvolver esse trabalho?**

Nós fazemos há muito tempo composição assistida por computadores com crianças mais velhas. Começamos esse trabalho na França, com crianças entre doze e quinze anos, no final dos anos 1980 e publicamos dois pequenos livros. Nessa época, não existia ainda um sistema de som no computador. Havia um computador que comandava um sintetizador analógico, ligado por um sistema midi. Por que fazíamos isso? Basicamente, porque isso nos interessava.

Atualmente as coisas evoluíram muito. Sabemos hoje que as crianças de dez anos podem compor com computadores, mas não faz muito tempo que descobrimos isso. Em 2011, eu recebi um convite de Emanuele Pappalardo<sup>8</sup> para fazer uma série de programas sobre a criação musical, na rádio Vaticana, que recebeu o nome de *La composizione è un gioco da bambini*, paráfrase do livro *A música é um jogo de criança*.

---

8 Professor no Conservatório de Música Ottorino Respighi di Latina, na Itália.

Posteriormente, Emanuele Pappalardo e eu montamos um projeto, no qual quinze alunos de uma classe do ensino fundamental I - crianças com dez anos - vinham uma vez por semana ao Conservatório onde Pappalardo dava aulas. Tínhamos um projetor, o material necessário.

#### 18. Computadores também?

Não, os computadores eram trazidos pelas crianças. Computadores da família. Na verdade, nenhuma criança usava computador antes dessa experiência. É engraçado, pois elas conhecem os telefones celulares, os *tablets*. Mas elas só tinham o hábito de utilizar os *tablets* tácteis. Então, primeiro, Emanuele Pappalardo mostrou como utilizar os *softwares*. Depois, a cada semana, as crianças deviam fazer em casa uma pequena composição de aproximadamente um minuto. Elas utilizaram bases de sons pré-gravados que encontramos na internet, que disponibilizamos para elas e, eventualmente, alguns sons gravados nas aulas com objetos sonoros ou com o corpo - vozes, batidas de pés, etc. - tudo registrado com um gravador digital para poder passar, em seguida, para o computador.

Todas as semanas, elas traziam algo que haviam inventado e mostravam para outras crianças. Como resultado, a comunicação que se estabelece entre as crianças é muito interessante, fazendo com que, pouco a pouco, elas criem um hábito de análise. Nessas discussões, o professor complementa as impressões evocadas pelas crianças com alguns conceitos e termos mais técnicos. Dessa forma, há uma espécie de enriquecimento do vocabulário delas nessa partilha com os adultos. Eu, particularmente, acho essa situação muito interessante, pois a criança faz algo na casa dela, mostra para o colega e eles conversam sobre essa criação. Isso responsabiliza a criança. É a obra dela que está sendo exposta e todo mundo poderá fazer comentários sobre isso.

Realizamos dez sessões e, durante sete encontros, as quinze crianças fizeram uma obra por semana. Desse modo, foram inventadas várias pequenas músicas. Ao final, elas fizeram uma apresentação para os pais, professores e diretores do Conservatório. Cada criança escolheu uma obra entre todas as que elas criaram. Evidente-

mente, escolheram a música que mais gostaram. Em seguida, elas fizeram um pequeno comentário, uma breve análise da própria obra baseada nas discussões realizadas em aula com os demais colegas. Finalmente, escutamos a música e os parentes aplaudiram cada criança. Foi muito bonito ver os pais aplaudindo os próprios filhos. É uma maneira importante de desenvolver a autoestima, o que vai ajudá-los muito na vida.

**19. Então, nesse sentido, gostaríamos que você dissesse qual a importância da educação musical baseada na criação?**

Desenvolver a criação, a criatividade, a capacidade de conduzir um projeto, de apresentá-lo aos outros, de ver a reação das pessoas, de ter a aprovação dos próprios pais, enfim, estamos diante de situações que não são banais. É um fator de desenvolvimento importante. O que acho essencial é compreender que há meios educativos, cujo modelo de educação é a obediência, no qual as crianças escutam o tempo todo de maneira imperativa: “- Faça isso, não faça aquilo!” Ora, há meios nos quais as crianças têm a sorte dos adultos não dizerem a elas o tempo todo o que fazer, através dos quais podemos deixá-las, muitas vezes, fazerem por si mesmas, inventar alguma coisa. Nesse momento, elas recebem a aprovação dos parentes: “- É legal isso que você fez!”, podendo, eventualmente, mostrar que ela pode fazer ainda melhor, deixá-la ter sua própria iniciativa.

Existe toda uma corrente de pensamento atual que se interessa por essa espécie de fenômeno de classe criativa. Estou falando sobre isso, pois me sinto também ligado ao fenômeno de reprodução social. Isso foi muito falado na Sociologia. Há, notadamente, em Pierre Bourdieu - que escreveu um livro chamado *La Reproduction* - e todo mundo fala sobre isso, ou seja, as crianças de determinado meio têm dificuldades de sair desse meio. Não é fácil, por exemplo, para os filhos de operários tornarem-se chefes em uma empresa, e sempre se pensou que isto só acontecia porque, para alcançar os estudos superiores, os pais precisavam ter dinheiro. Logo, o dinheiro parecia ser praticamente o único fator determinante.

No entanto, discute-se agora que não é somente isso, mas também o fato de

ensinarmos as crianças a fazerem tudo o que dizemos. Elas são pré-fabricadas - se assim posso dizer - para serem, de certa maneira, personagens de execução. Alguém que faz aquilo que dizemos para fazer. Entretanto, há pessoas que têm papéis na sociedade que são papéis criativos e, para desempenhar tais papéis, vale mais sermos criados num meio que nos permita tomar iniciativas.

Afinal, conceder iniciativa a uma criança, deixá-la inventar, descobrir, conduzir seus próprios projetos é favorecer justamente uma forma de criação, isto é, estimular a possibilidade de criar, seja no âmbito musical, empresarial, associativo, etc. é acreditar que você pode fazer algo e que isso pode funcionar. É lançar um projeto. Ter confiança nesse projeto, ter confiança em si mesmo o suficiente para conduzir esse projeto até o fim.

# Música e literatura: um fenômeno unitário

Music and literature: a single phenomenon

Uma entrevista com o maestro Isaac Karabtchevsky

Júlia Tygel<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Musicologia (USP, com estágio na City University of New York), é pianista, compositora e Assessora Artística na Osesp. Graduada em Composição e mestre em Etnomusicologia (ambos pela Unicamp), lecionou na Faculdade de Música Souza Lima e no curso de Educação Musical à Distância da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, desenvolve trabalhos autorais de canção, musicando poemas de Manoel de Barros e de seu avô poeta belga Simon Tygel, que foi traduzido do francês por Guilherme de Almeida.

Regente Titular da Orquestra Sinfônica de Heliópolis – projeto desenvolvido pelo Instituto Baccarelli – Isaac Karabtchevsky é, do alto de suas oito décadas, o mais célebre maestro brasileiro. Atualmente, Diretor Artístico e Regente Titular da Orquestra Petrobras Sinfônica, esteve à frente da Orquestra Sinfônica Brasileira por 26 anos e, no exterior, foi Diretor Artístico da Tonkünstlerorchester, de Viena (1988 a 1994), do Teatro La Fenice, de Veneza (1995 a 2001) e da Orchestre National des Pays de la Loire (2004 a 2010). Convidado habitual da Osesp, gravou com essa orquestra a integral das Sinfonias de Heitor Villa-Lobos – coleção que recebeu, no ano passado, o Grande Prêmio da Revista Concerto e o Prêmio da Música Brasileira.

Minutos antes de reger um concerto do grupo de cordas da Sinfônica de Heliópolis, ele concedeu esta entrevista exclusiva à Revista Literartes.



Maestro Isaac Karabtchesky - crédito da foto: Marcelo Werneck/acervo Instituto Baccarelli

**1. O senhor poderia falar um pouco sobre a experiência de ensino de música no Instituto Baccarelli, em Heliópolis, no contexto de que existe uma lei que regula a implementação do ensino de música nas escolas, que não é aplicada pela falta de investimento público? Como a sociedade civil pode contribuir com esse tipo de projeto, quando não há apoio do Estado?**

É uma pergunta sem resposta.

**2. Como Heliópolis burlou essa falta de apoio?**

A função de Heliópolis é, especialmente, a integração dos jovens – especialmente aqueles provenientes de uma zona conturbada, nas comunidades – e integrá-los, recuperar as suas vidas através de um projeto que manifeste, em primeiro lugar, as sensibilidades. Então esse é o nosso escopo: trabalhar o potencial sensitivo dos jovens – que pode se manifestar amplamente através da música, através da pintura ou através de outras artes manuais... mas Heliópolis se dedica especificamente à música, porque nós reconhecemos que, lá, a música é latente: ela está integrada à tradição do jovem, ainda que ele não seja um profissional. Ainda que ele provenha de uma situação de risco, como é Heliópolis, de uma comunidade carente, sem escolas, sem conservatórios especializados em música, ele tem a vocação encerrada em si mesmo. E o que nós temos verificado através dos anos é que, para se reconhecer um talento musical, não é necessário prospectá-lo como se prospecta petróleo, descendo a mil metros de profundidade: o talento do jovem está na superfície. Basta que você ofereça um programa, com início, meio e fim – um programa bem coordenado, com bons professores, com método adequado àquela criança, àquele jovem – e você, de repente, descobre talentos que serão os profissionais da música do futuro. E através desse passo você passa a integrá-los na sociedade. Se não fosse a música, talvez eles estivessem perdidos, ou relacionados a uma atividade marginal. Eu considero esse um trabalho fundamental, que deveria ser exercido, basicamente, em todo o Brasil.

**3. Mas lá vocês conseguiram implantar isso sem apoio estatal, certo?**

Eu considero que esse é um movimento que deu certo. Nós temos dois edifícios de cinco andares cada um, temos uma estrutura sólida, fisicamente falando, e o resto é a comunidade brasileira que tem que ajudar. Nós temos alguns apoios importantes, estamos vivendo uma época de crise, como aliás todo o país, e esperamos sair logo dela para retomar as atividades com a mesma amplitude de sempre.

**4. Como o senhor vê as conexões entre música e literatura?**

Elas são fundamentais: eu vejo as artes mais como um fenômeno unitário. Quando você espelha o século XVIII e observa a transição entre o Barroco e o Classicismo, a primeira aferição dessa transição é a arquitetura – mas você poderia falar da literatura, da poesia... há tantos fatores que desencadearam os estilos! Os estilos são como esponjas: eles absorvem aquilo que outros fazem e transpõem isso para seu ambiente.

**5. Isso pode ser utilizado tanto na educação musical quanto literária?**

Eu não considero que o mundo seja compartimentado. Eu acho que o mundo é integrado e que nós temos vivido assim até hoje. O Homem vive, acredita no seu destino, na sua forma de agir e de pensar – algumas vezes de forma errada – mas sempre prevalece no Homem o seu instinto para o bem e para o aprimoramento – e isso é salutar. Ainda que nós tenhamos sido contaminados por guerras estúpidas (a guerra é sempre estúpida), eu acredito na capacidade do ser humano de se reinventar e de procurar, através da arte, e através da ciência e da tecnologia, um lugar preponderante no universo.

**6. Ainda sobre as conexões entre música e literatura: as cantigas populares podem ser utilizadas como forma de unir os dois universos na educação infantil?**

Bom, eu vejo isso em vários aspectos. Uma das peças que vamos executar hoje [*Mourão*, de Guerra-Peixe] provém da literatura de cordel, que é uma forma de comunicação entre a arte do nordeste brasileiro integrando música e poesia, verso e música. Eu acho que isso está presente em nós: a música não pode ser dissociada do elemento mais musical que é a palavra. E a palavra é... você pode dizer com tantas versões uma simples frase como “eu te amo”: falar em pianíssimo, [*diz sussurrando*] *eu te amo*; ou berrar *EU TE AMO*; você pode empregar outras palavras como “liberdade” de tantas formas... são todas conotações musicais que são inseridas no contexto da palavra e do texto. Então é tudo um fenômeno unitário: seus aspectos se integram e se completam.

**7. Acho que esse é um ótimo encerramento para esse texto! O senhor gostaria de dizer mais alguma coisa para a Revista Literartes?**

Gostaria de dizer que vocês estão exercendo uma atividade muito salutar de procurarem, em intérpretes, as respostas para perguntas que poderiam sugerir uma certa inquietude, no sentido de não haver solução. Eu acho que as artes se completam – e são os artistas que devem responder, em primeiro lugar, por essa associação.



*Artigos*

# ***A menina e a canção: Villa-Lobos em diálogo com Mário de Andrade***

***The girl and the song: Villa-Lobos in dialogue with Mário de Andrade***

**Célia Maria Domingues da Rocha Reis<sup>1</sup>  
Teresinha Rodrigues Prada Soares<sup>2</sup>**

---

1 Pós-doutorado em Estudos Comparados pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. [celiarochareis@gmail.com](mailto:celiarochareis@gmail.com)

2 Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Graduação em Música e do Programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea. Universidade Federal de Mato Grosso. [teresinha.prada@gmail.com](mailto:teresinha.prada@gmail.com)

---

---

**RESUMO:** Na vertente dos Estudos Comparados, realizamos neste artigo uma análise e interpretação das homologias criativas entre o poema de Mário de Andrade, *A Menina e a Cantiga*, e a composição *A Menina e a Canção*, de Heitor Villa-Lobos, em seus aspectos estruturais e semânticos, dialogando com questões ligadas ao Modernismo e ao contexto sociocultural de onde emergem as referidas produções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música e poema; Villa-Lobos; Mário de Andrade.

**ABSTRACT:** In the field of Comparative Studies, this article analyzes and interprets the creative homologies between Mário de Andrade's poem, *The Girl and the Ditty*, and the composition of Heitor Villa-Lobos, *The Girl and the Song*, in its structure and dialogues with issues related to modernism and the sociocultural context from which these productions arise.

**KEYWORDS:** Music and poem; Villa-Lobos; Mário de Andrade.

O percurso deste artigo foi sendo entramado na perspectiva comparada, o que, em primeira instância, indica que as obras aproximadas apresentam mecanismos, efeitos, absorvidos de uma arte pela outra, o que favorece esse tipo de investigação. Nesse parâmetro, os estudos comparados se constituem, simultaneamente, como uma ferramenta de trabalho e um modo de visão de mundo, pelo contraste, de componentes similares ou diversos entre si (CARVALHAL, 1991), devendo-se respeitar e valorizar as peculiaridades de cada obra posta em relação.

Assim é que, no ensejo do prazer da escuta de “A menina e a cantiga” (1926), de Mário de Andrade, e “A menina e a canção” (1991), de Heitor Villa-Lobos, buscamos os seus fundamentos, recursos e artifícios, reveladores das razões da similaridade ou da diversidade e do substrato cultural (CARVALHAL, 1991) que compõem a unidade da análise.

*A Menina e a Canção* faz parte da *Suíte<sup>3</sup> para Canto e Violino* de Heitor Villa-Lobos (1887-1959), composta em Paris em 1923, na primeira estada do compositor carioca na capital francesa<sup>4</sup>. A suíte está dividida em três movimentos:

I. *A Menina e a Canção*

II. *Quero ser Alegre*

III. *Sertaneja*

O primeiro movimento da obra musical se utiliza do poema de Mário de Andrade (1893-1945), incluído em *Losango Cáqui* (1926):

---

3 Suíte: “Obra instrumental, geralmente uma sequência de danças para instrumento solista” (DOURADO, 2004, p. 319).

4 Sua primeira estada em Paris foi de junho a dezembro de 1924; Villa-Lobos retornaria à capital parisiense em 1927.

XXI<sup>5</sup>

A MENINA E A CANTIGA

... trarilarára... traríla...

A meninota esganiçada magriça com a saia voe-  
jando por cima dos joelhos em nó vinha meia dansando  
cantando no crepúsculo escuro. Batia compasso com  
a varinha na poeira da calçada.

... trarilarára... traríla...

De repente voltou-se pra negra velha que vinha  
trôpega atrás, enorme trouxa de roupas na cabeça:

— Qué mi dá, vó?

— Não.

... trarilarára... traríla...

Uma análise mais detida nos mostra que todos os estratos do poema se organizam com aparato musical, sob a égide do título, que confere igual importância ao poema e à música, ao interligar, com a conjunção aditiva, as *personae* poéticas, “menina”, “cantiga”. Não há relação de dependência, o que poderia ser sugerido por outro tipo de construção, como “a cantiga da menina”, por exemplo. Por outro lado, a própria seleção lexical dos versos incorpora e denuncia a equiparação, trazendo as modalidades “cantiga”, canto (“cantando”), percussão (“batida”), e afins, como a dança (“dansando”), e a onomatopeia, representação escrita do vocalises<sup>6</sup> (“trarilarára”) e que atua como refrão.

Visualmente, o poema apresenta cinco estrofes, três monósticos (refrãos) e dois quar-

---

5 Nesta edição os poemas aparecem numerados. Não há numeração nas páginas. Mantivemos a disposição gráfica do poema, tal qual aparece na edição de 1926.

6 Vocalise: “Genericamente, música vocal desprovida de texto e cantada, como sugere o termo, sobre vogais. (DOURADO, 2004, p. 362).

tetos, que podem ser consideradas prosa, posto que há o espaço do parágrafo<sup>7</sup> em ambos. Os dois quartetos apresentam uma breve sequência narrativa, que teria como clímax, por assim dizer, a suspensão do cantarolar da criança, que olha para trás – uma reação à presença de uma idosa, apresentada como “vó” –, e indaga se ela quer que leve a pesada carga, ao que a vó responde que não e a criança prossegue com o seu cantarolar. Observe-se que há uma rima interna interestrófica, “nó”, “vó”, únicos monossílabos tônicos do poema. Considerando-se que seja uma rima motivada, ela compõe um índice de antecipação do clímax, uma prolepse, que expõe a interrupção da narração para a entrada direta das personagens. Ao dar a voz às personagens, o poeta acentua a expressão popular, a oralidade. A fala da menina é feita com a supressão de sons das palavras, e a da negra idosa, com o alongamento da nasal, que enfatiza a sua recusa. A suspensão do cantarolar da menina se dá na música com a execução súbita do violino de um acorde de Fám7M (ver Figura 03).

Aparentemente simples, com economia de meios empregados pelo narrador, o enredo lírico revela a sutileza de Mário de Andrade na captação de um momento vivo ao retratar problemas étnico-raciais, denunciando um quadro de miserabilidade. Quadro animado pela singeleza da menina, cuja alegria é expressa pelo movimento ininterrupto do corpinho cantando, dançando, percutindo. A ausência de vírgulas e o duplo gerúndio da segunda estrofe contribuem para esse efeito de continuidade. Com sentimento bom, oferece ajuda.

Essa leveza, no entanto, é enganadora. Há uma hipérbole que a qualifica negativamente, “meninota *esganiçada magriça*”, em relação à sua figura esguia, magra. A assonância da vogal anterior [i] das palavras polissílabas, trissílabas, rima interna, em posição tônica predominante em toda a estrofe, acentuam a referência à sua voz aguda, estridente, que se faz acompanhar com ritmo:

[...] Batia compasso com  
a varinha na poeira da calçada.

Ressalte-se que ela não bate na “calçada”, índice de espaço urbano, mas na “poeira

---

7 O primeiro parágrafo aparece com maior recuo que o segundo.

da calçada”, bate no que há de volátil, residual, sujo, talvez como a roupa levada pela avó, talvez como a própria vida de carências. Na concepção musical, Villa-Lobos emprega, como recurso compositivo, escassear as notas do violino. Acreditamos que isso tenha sido feito para enfatizar o texto, propiciando mais clareza; também ao utilizar a articulação em *pizzicato*<sup>8</sup>, pode ocorrer uma associação aos referidos versos “Batia compasso com a varinha na poeira da calçada” na voz do soprano, pois o som fica mais percussivo, simulando a batida da varinha pela articulação do violino em *pizzicato*.

A canção começa com uma introdução do violino de caráter métrico livre (*librement*) sem fórmula de compasso<sup>9</sup>, com sugestões rítmicas a critério do intérprete. O soprano entra logo em seguida (*Un pouco moderato/Un peu modéré*) com o vocalise *tralilarara...* agora já com fórmulas de compasso (2 para o soprano, 68 para o violino).

Essa escrita métrica proporcionará, na seção seguinte (*sonoro e rhytmado/sonoré et rythmé*), a ênfase no discurso musical, intencionalmente no desenho do fraseado, a saber, o violino mais acelerado e contínuo, obstinado, preenchendo os espaços, enquanto o soprano ressalta a enunciação do texto com a prosódia ajustada para os versos de Andrade, com uma ressalva: no primeiro verso, Villa-Lobos substitui “meninota”, original de Andrade, por “menina” (Figura 01), moderando a ênfase social dada aos versos.

---

8 *Pizzicato*: “Entre os instrumentos de arco, indica que as cordas devem ser dedilhadas, e não tangidas. Implica o abandono temporário do uso do arco em uma obra, movimento ou trecho, ou ainda uma ou algumas notas apenas, devendo o executante trabalhar com um dos dedos da mão direita (geralmente o indicador e o médio) à maneira de violões ou harpas.” (DOURADO, 2004, p. 256)

9 Compasso: “Unidade métrica musical formada por grupos de tempos em porções iguais.” (DOURADO, 2004, p. 319)

The image shows the first page of a musical score for the piece "A Menina e a Canção" (La Fillette et la Chanson). The score is for voice and violin. At the top, it is attributed to A. Staal and H. Villa-Lobos, with the music composed in Paris in 1923. The lyrics are in Portuguese, starting with "A menina esgançada magriça...". The score includes a vocal line with lyrics and a violin line with various musical markings such as "Librement", "Pizz.", and "ff". There are also copyright notices for Max Eschig & Co. in Paris and M.E. 1484.

1

à A. STAAL

# 1. "A Menina e a Canção"

(LA FILLETTE ET LA CHANSON)

Composto para Véra Janacopulos Staal

Poème de  
Mário de ANDRADE

Musique de  
H. VILLA-LOBOS  
Paris 1923

Un pouco moderato  
Un peu modéré

CHANT

Librement

VIOLON

Tra-li - la...

- ra - ra... tra - ri - la... tra - ri - la... tra - ri - la...

(M. ♩ = 60)

sonoro e rythmado  
sonore et rythmé (M. ♩ = 60)

ARCO

A me-ni-na es ga ni -

- ça - da, ma-gri - ça, com a sa - ia vo - e jan - do por ci - ma dos jo -

Copyright 1926 by  
MAX ESCHIG & Co<sup>e</sup> Ed<sup>s</sup>. 48 rue de Rome, Paris

M. E. 1484

TOUS DROITS D'EXECUTION DE TRADUCTION DE REPRODUCTION  
ET D'ARRANGEMENTS RESERVES POUR TOUT PAYS  
Y COMPRIS LA SUEDE LA NORVEGE ET LE DANEMARK

Figura 01. Página inicial de *A Menina e a Canção* na edição da companhia parisiense Max Eschig, de 1925. Nos compassos iniciais da seção *sonoro e rythmado*, lê-se o início do poema:

“A menina esgançada magriça...”

A figura da avó é marcada pela recusa e perecimento físico. Há uma predominância da vogal posterior [o] e do encontro consonantal em [r], “negra”, “trôpega”, “trouxa”, que funciona quase como um trava línguas. Nesse sentido, é notável a ambiência mais fechada e soturna em relação à primeira, embora esteja nesta a definição das cores redundantes da hora do dia: “crepúsculo escuro”. É notável também o grau de dificuldade criado pelo encontro consonantal no refrão “trarilarára... traríla”, talvez de difícil prolação para uma criança, no entanto, muito difundido em cantigas infantis da época, como podemos observar na organização dos cantos coletivos do processo de educação musical (VILLA-LOBOS, 1940, 1945, 1951; INEP, 1955).

Os expedientes da composição do poema, como a adjectivação “meninota esganiçada magriça”, “negra velha [...] trôpega”, denotam o embrutecimento de uma visão de mundo discriminadora, escravocrata. Com a Lei Áurea promulgada há algumas poucas décadas dali, sem políticas públicas que lhes garantissem direitos básicos, foram se amontoando nas margens das cidades. Os agora negros libertos eram geralmente agregados a seus ex-senhores; se assim não fosse, corriam o risco de serem considerados “vadios” pelo Código Penal da República; além disso, os altos índices de analfabetismo dessa população também os impedia de alçar melhores postos (MENEZES, 1997, p. 11-14). Maria Luísa Tucci Carneiro (1993, p.146-147) aponta que o negro livre virou o mendigo, o espoliado e o doente: “O negro, quando conseguia um trabalho, era mal pago e identificado com a escravidão”.

Lília Schwarcz (1987, p. 247), em pesquisa aos jornais da época da abolição da escravatura, encontra uma sociedade dissimulada sobre a “questão racial”, reforçando os estereótipos de subalternidade e marginalidade dessa população, caminhando de uma rejeição a um silêncio consensual. Nesse sentido, é pertinente lembrar que, nos anos iniciais da República, que também eram da Abolição da Escravatura (intervalo de apenas 18 meses), nascem Villa-Lobos e Andrade.

Ao poema já foi atribuído um compromisso da obra de arte com o aspecto social (SOUZA, 2006), postura muito presente na produção de Andrade por sua preocupação humanista (LOPEZ, 1972) e uma simultaneidade de arte e sentido social, do intelectual frente às tensões sociais (WISNIK, 1977). Outro compromisso do autor paulistano era o cultivado hábito de influenciar compositores, em especial a Villa-Lobos, no binômio nacional-universal,

para fazer emergir uma, segundo se pretendia, arte musical brasileira autêntica (QUINTE-RO-RIVERA, 2000).

Cabe aqui uma diferenciação entre “canção” e “cantiga”. Por que Villa-Lobos teria preferido a primeira? De acordo com Autran Dourado (2004, p. 68), “Na Idade Média, chamava-se cantiga uma melodia simples, monofônica. Sua utilização entre espanhóis e portugueses trouxe-a ao Brasil, onde em tempos mais recentes passou a designar canção, de forma genérica”. Já a canção: “Genericamente, refere-se à música breve para canto acompanhado por instrumento, grupo ou mesmo desacompanhada. É encontrada nas mais diversas formas desde a remota Antiguidade (...) deixando profundas influências na música do século XX” (DOURADO, 2004, p. 66).

Ao que tudo indica, cantiga e canção se diferem por sutis nuances, sendo a simplicidade a marca da primeira, desvelada imediatamente, enquanto a canção demandaria um pouco mais de elaboração e apreensão de seus materiais. Parece, nesse caso do poema de Andrade, que *cantiga* mais se aproxima de *cantarolar*: “Cantar distraidamente, sem acompanhamento e sem pretensões musicais” (DOURADO, 2004, p. 67).

No poema, essa desambiguação da cantiga se centraliza no vocalise “trarilarára...”, que, ausente de letra, permite a rápida difusão e assimilação para o canto coletivo, fato que se repete em vários idiomas; o uso do “tralalá”, provável onomatopeia de origem francesa, é amplo, abrangendo desde cantigas infantis até o sensual desprezo da *Carmen*, de Bizet<sup>10</sup>.

A *Suíte* de Villa-Lobos utiliza o texto do poema de Andrade somente no primeiro movimento. No entanto, é perceptível o prolongamento de ideias nos dois seguintes, nos quais o compositor utiliza novamente onomatopeias e vocalises: “ah...”, em *Quero ser Alegre* (segundo movimento da *Suíte*), e “lalalá... espingarda papapá... faca de ponta tatatá...” em *Sertaneja* (terceiro movimento), retomando uma famosa cantiga repentista<sup>11</sup>.

Assim como nos versos de Andrade são apresentados efeitos mais sutis, evidenciados

---

10 Referência a dois momentos da famosa ópera de Georges Bizet (1838-1875) em que a cigana Carmen responde ao interrogatório policial com desdém usando o *tra-la-lá...* e em outro, no qual o *tra-la-lá...* é usado em um frenesi da dança das ciganas em uma taberna.

11 A versão mais conhecida talvez seja a do alagoano Jararaca (José Luís Rodrigues Calazans, 1896-1977), da dupla Jararaca e Ratinho, *Espingarda-pá-pá-pá-pá*, sobre esse tema folclórico, na década de 1920.

por meio de lente mais simples, no instante mesmo em que Andrade finda parte de seu poema (“[...] ao crepúsculo escuro”), Villa-Lobos apresentará a finalização de uma ideia musical, momento esse em que o violino surge sozinho com uma nova figuração rítmica (Figura 2), preparando a entrada do soprano para retomar o poema. Neste sentido, o compositor utiliza o desenho do poema como um guia para o discurso musical empregado.

Figura 02. Segunda página de *A Menina e a Canção*, com a transição do violino em *ostinato* de semicolcheias para colcheias para favorecer o texto, clareza e associação de ideias. O Violino terá uma mudança de fórmula de compasso, que revestirá o vocalise.

Na seção seguinte (*Animato/Animé*), o violino se unirá ao compasso 22 mudando sua ênfase para a figuração em quatro colcheias (Figura 2), que revestirá o canto em vocalise *trari-lalá...* até que o acorde de Fám7M no violino introduz a frase da soprano ao verso “De repente voltou-se para a negra velha”, seguindo para a seção *Mais animado/ Plus animé* (Figura 3), em que o violino é instado a um ritmo (*bem marcado*) e uma solicitação: “*comme la guitare*”, ou seja, uma metáfora que proporcione interpretar essa articulação lembrando o acompanhamento possível como um violão<sup>12</sup>.

---

12 Há uma versão da mesma obra musical para voz e violão e mostrou-se muito adaptável a essa formação. O autor foi o violonista carioca Sérgio Abreu (1949-), arranjo registrado em disco em 1977 pelo próprio Abreu e a cantora lírica Maria Lúcia Godoy (1924-).

8

tra-ri-la - rá rá... tra-ri-la tra-ri-la...

*a roudade* **Mais animado**  
Plus animé (M. = 108)

De ré-pen-te vol-tou-se para a-ne-gra-ve

*bem marcado*

indicação de sonoridade alméjada *mf > mf*  
*comme la guitare*

acorde que interrompe o vocalise da menina

lha que vi-nha lro-pe-gân-do a *substituição de palavra*

lraz, e-norme trou-xa de rou-pa ca-be

sa: "Qué mi-da, vó?!" Na-ão.

*f* (quasi falando) gliss.

*f* apressando e decrescendo *pouco a pouco vagaroso*

N. E. 1484

Figura 3. Terceira página da música *A Menina e a Canção* em enlces destacados com os procedimentos do poema de Mário de Andrade.

O contraste se dará com a voz do soprano que ritmicamente adquire uma languidez, para se unir metaforicamente à palavra “tropegando” em:

De repente voltou-se pra negra velha que vinha  
trôpega atrás, enorme trouxa de roupas na cabeça:

Recurso possibilitado pelo espaçamento das notas musicais agora em duração mais longa (Figura 3). Note-se ainda que Villa-Lobos substituiu a palavra “trôpega” por “tropegando”, gerúndio que, para além de qualificar uma condição física da idosa, qualifica o seu próprio movimento.

O breve diálogo mantido entre as duas figuras femininas, a menina e a negra velha; as imagens que as representam e relacionam pelas roupas – aquela, com a saia amarrada com um nó à altura dos joelhos, brincando na rua; esta outra, carregando uma trouxa de roupas, certamente atada com um nó; a rima motivada, referida a pouco, são aspectos que evidenciam uma destinação: o que pode esperar a menina, considerando a sua situação social, senão carregar a “trouxa” num futuro bem próximo? Pode-se inferir que há um processo de metonimização, no qual “trouxa” é tomada pela condição sociotemporal da criança. Daí a recusa intuitiva, enfática, da avó. Tais imagens sociais repercutem na música de Villa-Lobos em uma metáfora musical contida nos versos

— Qué mi dá, vó?  
— Não.

em que a vivacidade da menina é representada pelo soprano em um ritmo movido e na altura de notas, enquanto à anciã cabe a sonoridade do “naão” que se realizará por uma breve *apoggiatura* em *glissando*<sup>13</sup> e de registro vocal mais grave, sobre a qual o compositor ainda esclarece

13 *Appoggiatura*: “Ornamento que consiste em uma nota, geralmente um grau superior àquela principal, grafada em tamanho menor e unida a ela por ligadura” (DOURADO, 2004, p. 28).

*Glissando*: “Efeito obtido por instrumento de cordas, sopro, teclado ou no canto, que consiste em

como se deve fazer a articulação: *quasi falando*. Ao violino caberá manter o pulso desse discurso poeticomusical por meio de dois acordes marcantes do binário por compasso.

Na sequência, Villa-Lobos reitera a ideia do contraste entre as duas mulheres, alternando os versos “tririlalára...” e “– Naão” em uma repetição variada das notas musicais, sintetizando o vocalise inicial, agora com uma redução de notas no discurso do soprano. Ao violino surge uma ideia musical retomada da Introdução da obra, quando então a textura acelerada das notas contrastará com o que vem fazendo o canto – tal ideia se encaminhará até o fim da obra, em um pedido de interpretação especializada pelo termo *Allargando*; mesmo com a seção *Un poco animado/Un peu animé*, a ideia musical de um atenuamento para findar a obra é reiterada com a expressão *Cedendo pouco a pouco* para ambos, voz e violino, extinguindo as sonoridades.

---

saltar de uma nota a outra com pouca ou nenhuma distinção dos sons intermediários” (DOURADO, 2004, p. 148).

The image shows a page of a musical score for the piece "A Menina e a Canção". The score is written for voice and piano. It features several systems of music with lyrics in Portuguese. Key performance instructions and annotations are highlighted with red boxes:

- Violino retoma ideia da Introdução**: A note in the piano part indicating a return to the introductory idea.
- Allargando**: Multiple instances of this instruction, indicating a gradual slowing down of the tempo.
- Un poco animado / Un peu animé (M. ♩ = 88)**: A section where the tempo is slightly increased.
- Cedendo pouco a pouco**: An instruction indicating a gradual deceleration towards the end of the piece.

The score includes various musical notations such as triplets, dynamics (mf, f, sf), and articulation marks (ARCO, PIZZ). The lyrics include: "Tra - ri - la - ra... tra - li - ra - 'ra... tra - ri -", ". lá...", "Nã - ão", "tra - ri la", "ra... tra - ri - la - ra... tra - ri - la - rá", "tra - ri - la...", and "tra - ri - la".

M.E. 1484

Figura 4. Página final de *A Menina e a Canção*, em que indicações prenunciam o desfecho da obra.

Alguns pontos merecem menção quanto à harmonia dessa obra, que não se apresenta exclusivamente dentro de aspectos tradicionais, mas liga-se mais à harmonia moderna, com extensões nos acordes do violino, cromatismos que tensionam e, muitas vezes, inviabilizam a descoberta de modo maior ou menor, muito provavelmente um jogo proposital de Villa-Lobos, já atuando na tendência moderna e de criação singular, demonstrada no Brasil, exacerbada em Paris. Seria assim mais um ponto de diálogo entre sonoridade da música e sonoridade do poema.

## Considerações Finais

A estrutura da obra musical *A menina e a cantiga*, de Andrade, e *A Menina e a Canção*, de Villa-Lobos, contribuem para legitimar tendências da vanguarda artística da década de 1920, tanto dos manifestos brasileiros quanto franceses.

Isso se dá por meio da tentativa de superar paradigmas como o português formal, adotando o falar brasileiro, que tanto o poeta quanto o músico utilizam, e o signo musical que o acompanha, ou seja, uma relação de arbitrariedade (convencional, associativa) entre uma ideia e seu efeito sonoro de brasilidade. Entre outros sentidos, temos: a metáfora do violão “*comme une guitare*”; a metáfora do *pizzicato* no Violino/varinha que bate na areia; a linha musical do cantarolar “trarilalára...”, em acordo com a ingenuidade da criança do poema; a linha musical curta e descendente (ré-dó#) da idosa em acordo com os versos, muito embora não se possa garantir que o sistema composicional em seu resultado auditivo provoque mecanicamente o mesmo alcance em cada ouvinte. A brasilidade que se desprende da música e do poema entra em sintonia com o conceito de nacionalismo “por sensibilidade” e “de essência”, como afirmava o crítico Alejo Carpentier (1991, p. 46, p. 28), referindo-se por vezes a Villa-Lobos, e de um sotaque brasileiro do compositor carioca em tudo o que cria (p. 69) em oposição a quaisquer exotismos de que uma empreitada artística possa vir a padecer.

Nessa direção, as obras se colocam na essência do pensamento modernista, no âmbito de um passado que não se perfaz mais como referência única a seguir. Trata-se de um atendimento à vontade dos criadores de uma nova construção formal, melódica, estética, com os

meios que, ora tentam a originalidade, ora incluem um elemento de referência, um fundamento, junto com essa vontade de ser novo, sugerindo ao ouvinte apenas indícios.

A quase centenária obra em estudo *A menina e a cantiga*, vertida em *A Menina e a Canção* ainda surpreende pela modernidade de suas sonoridades, pela atualidade das imagens socioculturais que suscita. O compasso da varinha ainda ressoa com encantamento na poeira da contemporaneidade.

## Referências

ANDRADE, Mário de. *Losango cáqui* ou afetos militares de mistura com os porquês de eu saber alemão. São Paulo, A. Tisi, 1926. Disponível em: <file:///C:/Users/Itautec/Downloads/1010143413.pdf> Acesso em 03/08/2019

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. “Negros, loucos negros”. In *Revista USP*. Dossiê Brasil/África. São Paulo, n.º 18, junho-agosto 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e negro*. Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARPENTIER, Alejo. *Villa-Lobos por Alejo Carpentier*: seleção de textos. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1991.

CARVALHAL, Tânia. Literatura Comparada: estratégia interdisciplinar In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, São Paulo, n. 1, p.10-21, março 1991. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/1> Acesso em 02/07/2019.

DOURADO, Henrique A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

INEP. *Música para a escola elementar*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

LOPEZ, Telê Ancona. *Mário de Andrade: ramais e caminho*. São Paulo: Duas Cidades, 1972.

MARTINS, Nilce Santana. *Introdução a Estilística*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

MENEZES, Jaci. “Inclusão excludente: as exclusões assumidas”. In: RIBEIRO, Ronilda Iya-

kemi. *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Coleção Novos Toques – Programa A Cor da Bahia, 1997.

QUINTERO-RIVERA, Mareia. *A cor e o som da nação*. São Paulo: Anna Blume, 2000.

SOUZA, Cristiane R. *Clã do Jabuti: uma partitura de palavras*. São Paulo: Annablume, 2006.

VILLA-LOBOS, Heitor. *A Menina e a Canção*. Texto: Mário de Andrade. Paris: Max Eschig, 1925.

\_\_\_\_\_. *Canto Orfeônico 1º volume: marchas, canções e cantos marciais*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1945.

\_\_\_\_\_. *Canto Orfeônico 2º volume: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

WISNIK, José Miguel. *O Coro dos Contrários - a Música em Torno da Semana de 22*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

# As Cirandas para piano de Villa-Lobos: do universo cultural infantil a obras musicais consagradas

The Villa-Lobos' Cirandas for piano: from the children's cultural universe to important musical works

Daniel Junqueira Tarquinio<sup>1</sup>

---

1 Doutor em Música, Universidade de Brasília, [dtarquinio21@gmail.com](mailto:dtarquinio21@gmail.com)

---

---

**RESUMO:** Neste trabalho busca-se entender o tratamento dado por Villa-Lobos às cantigas do cancionário infantil utilizadas em três *Cirandas para piano*: *Terezinha de Jesus*, *Xô Xô Passarinho* e *Fui no Tororó*. Para essa finalidade, serão realizadas análises entonacionais dessas *Cirandas* e das cantigas homônimas arranjadas no *Guia Prático*. As análises entonacionais são fundamentadas nos conceitos do musicólogo russo B. Asafiev e permitiram entender o universo cultural e histórico relacionado a essas três peças, que integram o conjunto de 16 *Cirandas*, obra importante no repertório para piano do século XX.

**PALAVRAS CHAVE:** Villa-Lobos; *Cirandas para piano*; B. Asafiev; Teoria da Entonação

**ABSTRACT:** This work investigates Villa-Lobos' treatment to the folk melodies used in *Cirandas Terezinha de Jesus*, *Xô Xô Passarinho* and *Fui no Tororó*, through intonational analyzes of these *Cirandas* and homonymous folk melodies, arranged in the *Guia Prático*. Intonational analyzes are based on the concepts of Russian musicologist B. Asafiev and allowed to understand the cultural and historical universe related to these three pieces, which are part of the 16 *Cirandas*, important work for piano of the twentieth century.

**KEYWORDS:** Villa-Lobos; *Cirandas for piano*; B. Asafiev; Theory of Intonation;

Nas *Cirandas*, a brasilidade de Villa-Lobos se revela através e para além das rítmicas e melodias populares presentes. O ciclo de peças entoa não somente as melodias, mas um universo cultural evocado e relacionado às letras e melodias, que se cristalizaram e se acumularam como entonações profundamente significativas [...] ou seja, cultural e historicamente na consciência social brasileira. (TARQUINIO, 2012, p. 355).

O universo musical infantil é celebrado, retratado e trabalhado, por Villa-Lobos, em inúmeras obras de diversos gêneros. Dentre elas encontramos obras vocais, para orquestra, para instrumento solista e orquestra, para pequenos conjuntos e instrumentos solo. Na obra para piano, esse universo infantil é representado de uma maneira brilhante, com expressividades marcantes, em belas e complexas sonoridades, presentes na *Prole do Bebê I e II*, nas *Cirandinhas e Cirandas*, no *Momoprecoce-Fantasia para Piano e Orquestra sobre o Carnaval das Crianças Brasileiras*, entre outras numerosas peças.

As *Cirandas* tornaram-se uma das obras mais prestigiadas no repertório brasileiro para piano. Villa-Lobos as compôs em 1926 formando um conjunto de 16 peças para piano solo. Foram dedicadas ao pianista Alfred Oswald, internacionalmente conhecido à época, e estreadas pelo pianista Tomás Terán em 1929, no Teatro Lírico do Rio de Janeiro.

Provavelmente, a composição das *Cirandas* está relacionada a um pedido de Mário de Andrade expresso em uma carta de agosto de 1925, na qual solicitava ao compositor peças fáceis baseadas em melodias e canções folclóricas para o seu curso:

Se lembro essas peças é porque a literatura pianística brasileira está carecendo delas. E só um artista como você poderia dá-las de maneira a serem representativas de nossa raça sem deformações italianizantes ou debussiantes. Atualmente no Brasil eu só vejo você para escrever essas músicas. Tente Villa. Será certamente mais uma obra maravilhosa. Estou carecendo delas pro meu curso... (ANDRADE, 1925<sup>2</sup> apud CHERNAVSKY, 2003, p. 75).

---

2 Documento arquivado no Museu Villa-Lobos – seção de correspondências – n° 2489

Partindo de canções infantis, folclóricas e/ou cantigas de roda<sup>3</sup>, Villa-Lobos criou as 16 *Cirandas*, que demandam do intérprete grande domínio do instrumento, incorporando técnicas e meios de execução ao piano muito diversificados, criados e elaborados nos últimos 500 anos de história da música para teclado, que integram um “patrimônio dos intérpretes”, expressão de L. Chiantore (2004, p. 557). Além disso, enriquecendo toda essa tradição, o compositor utiliza-se de procedimentos técnico-pianísticos próprios.

As *Cirandas* entraram rapidamente para o repertório pianístico brasileiro. São apresentadas frequentemente em recitais de piano. Foram gravadas integralmente por reconhecidos pianistas como Anna Stella Schic, Artur Moreira Lima, Homero de Magalhães, Sonia Rubinsky. Pesquisadores têm dedicado teses, dissertações, artigos e livros às *Cirandas para Piano* de Villa-Lobos.

O compositor utilizou 19 canções infantis na composição das 16 *Cirandas*. Tais canções são muito diversificadas entre si e foram incluídas posteriormente no *Guia Prático*<sup>4</sup>, concebido e escrito por Villa-Lobos durante seu trabalho na Superintendência de Educação Musical e Artística, vinculada ao Ministério da Saúde e Educação nos anos 1930.

Villa-Lobos nomeou as *Cirandas* com o título da canção citada ou, quando cita duas canções, uma delas dá o nome à peça: *Terezinha de Jesus, A Condessa, Dona Sancha, O Cravo Brigou com a Rosa, Pobre Cega, Passa Passa Gavião, Xô Xô Passarinho, Vamos Atrás da Serra Calunga, Fui no Tororó, O Pintor de Cannaby, Nesta Rua Nesta Rua, Olha o Passarinho Dominé, A Procura de uma Agulha, A Canoa Virou, Que Lindos Olhos* e *Có-Có-Có*.

As diversas transformações das cantigas folclóricas, realizadas por Villa-Lobos nas *Cirandas*, são surpreendentes e muito instigadoras, principalmente se comparadas com as cantigas homônimas, arranjadas pelo compositor, no *Guia Prático*. Segundo Abreu e Guedes (1992, p. 130) “os recursos utilizados pelo compositor para introduzir e envolver as melodias são de deslumbrante variedade”. Neste trabalho, com o objetivo de compreender a presença das canções folclóricas nas *Cirandas Terezinha de Jesus, Xô Xô Passarinho* e *Fui no Tororó*, investigo

---

3 Neste trabalho tratarei os termos canção e cantigas como sinônimos

4 Coletânea de arranjos de 137 canções e melodias populares brasileiras direcionados ao ensino de música e a concertos.

como Villa-Lobos trata essas canções, por meio de comparações entre análises entonacionais das *Cirandas* e das canções homônimas arranjadas no *Guia Prático*. Lago e Barbosa (2009a, p. 43) consideram que

para o pesquisador da obra de Villa-Lobos, a antologia do cancionário infantil brasileiro apresentada no *Guia Prático*, cujos temas percorrem toda a sua obra, fornece uma chave indispensável para a compreensão do universo do compositor.

A análise entonacional é uma análise musical baseada em conceitos do musicólogo russo Boris Vladimirovich Asafiev (1884-1949), desenvolvidos no seu trabalho *A Forma Musical Como Processo*, constituído por duas grandes partes: *Livro I e Livro II-Entonação*, cujas primeiras edições se deram em 1930 e 1947 respectivamente.

B. Asafiev (1884-1949) foi um dos mais importantes musicólogos russos da primeira metade do século XX. Estudou no Conservatório e na Faculdade de História e Filologia, da Universidade de São Petersburgo, entre 1903 e 1910. Atuou como pianista correpetidor, compositor, musicólogo, pedagogo e agente cultural. Sua produção bibliográfica é vasta, compreendendo mais de 900 itens, abrangendo desde resenhas de programas de concertos a obras teóricas de grande envergadura. Compôs cerca de 200 obras musicais, sendo que os seus Balés *Plamia Parija (Chamas de Paris)* e *Bakhtchissaraiskii Fontan (A Fonte de Bakhtchisarai)* tornaram-se parte dos repertórios tradicionais dos Teatros da Rússia. B. Asafiev é considerado um dos fundadores da escola de musicologia sistemática na Rússia e foi o primeiro musicólogo soviético a ser nomeado membro da Academia de Ciência da URSS.

Para B. Asafiev (1971, p. 344, tradução nossa), “*A música é a arte do sentido entonado*”, tal definição está exposta no *Livro II-Entonação*. Segundo Kholopova<sup>5</sup> (2000, p. 2), o termo entonação já aparece em trabalhos de distintos musicólogos nos anos 1920, porém a novidade histórica de B. Asafiev reside no fato de seu conceito de entonação não se restringir à esfera da composição, mas associa a música com a vida. É um conceito que aborda a composição, a

---

5 Musicóloga, Professora Doutora e Chefe da cátedra de especializações interdisciplinares para musicólogos do Conservatório de Moscou.

musicologia, a performance e a audição musical. O conceito situa-se em um campo limítrofe e está relacionado com a linguística, a semiótica, a psicologia e a teoria da informação.

Segundo B. Asafiev, a entonação é um trecho musical que carrega, que transmite um sentido. Tal trecho pode ser um pequeno, curto intervalo de duas notas ou ser uma sinfonia ou uma ópera, com dramaturgias e significações próprias.

Em suas reflexões, o musicólogo considera que a entonação é a consciência humana expressa no fluxo sonoro:

o pensamento, para ser expresso em sons, transforma-se em entonações, ou seja, é entoado. A entonação, para se tornar música, junta-se à linguagem falada criando uma unidade rítmico-entonacional-palavra-tom, de ricas possibilidades expressivas [...] ou, sem a voz, o processo de entonação se torna linguagem musical por meio de instrumentos e dos movimentos corpóreos do ser humano (ASAFIEV, 1971, p. 211, tradução nossa).

A entonação é limitada pela respiração e expressa um tônus emocional. A arte musical, manifestada como sucessão de entonações é guiada pelo intelecto, como toda atividade humana de conhecimento e reconstrução da realidade.

O pensamento de B. Asafiev forma-se a partir de filósofos como G. W. F. Hegel, H. Bergson, W. Ostwald e dos musicólogos B. L. Yavorsky e E. Kurth. Em seu conceito de forma musical e de estruturas musicais (*Forma Musical Como Processo - Livro I*), a ideia de movimento musical<sup>6</sup> e de energia geradora de tal movimento são largamente abordados. A forma musical é entendida como processos sonoros temporais, não previamente determinados por esquemas abstratos.

B. Asafiev (1971, p. 22, tradução nossa) considera que “a forma musical não é somente um esquema construtivo, [...] mas uma organização do material musical, ou seja, do movimento musical”. Os princípios de tal organização são sociais e o movimento musical processa-se em

---

6 Movimento entendido como passagem de um som a outro ou de conjuntos sonoros, simultâneos ou não, a outros.

três etapas: a) o impulso energético ao movimento musical (*i*); b) o movimento musical (*m*); e o término do movimento musical (*t*). Inicialmente, o musicólogo (1971, p. 73) exemplifica essas etapas com a seguinte *Psalmódia Medieval* (Figura 1), na qual, a dificuldade vocal, para cantar o salto de 4<sup>a</sup> justa ascendente inicial, gera um impulso energético ao movimento musical, que procede nos três compassos seguintes e termina, através dos intervalos descendentes finais, esgotando a energia inicial<sup>7</sup>.

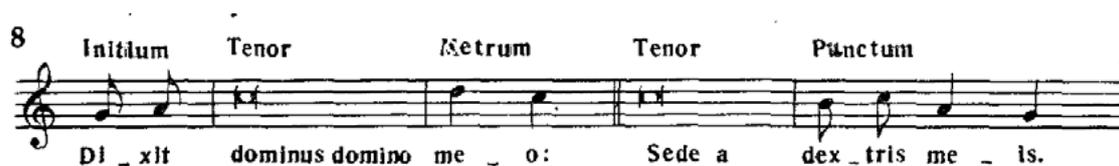


Figura 1: *Psalmódia Medieval*

Fonte: Asafiev, 1971, p. 73

Sobre a ideia de energia, presente nas etapas do movimento musical, o musicólogo E. Tarasti (1994, p. 98, tradução nossa) traça uma linha significativa a respeito do desenvolvimento do energeticismo: “surgindo na virada do século XX, passa por Kurth e Schenker, depois, pelos filósofos franceses Gisèle Brelet e Vladimir Jankelevitch e, por intermédio de Kurth, chega a Asafiev.”

Podemos situar a *Forma Musical como Processo Livros I e II-Entonação* no universo das teorias analíticas da arte musical. Compositores, musicólogos e intérpretes como G. Adler, R. Reti, H. Schenker, E. Kurth, A. Schoenberg desenvolveram, contemporaneamente, a B. Asafiev, diferentes teorias analíticas.

O conceito de entonação agrupa a composição musical, a execução e a audição, formando um todo indissociável. Ao ouvir obras musicais, os seres humanos captam o que lhes

7 B. Asafiev (1971, p. 61-79) cita e reflete sobre vários outros tipos de eventos musicais que podem criar impulso ao movimento musical, como: a dificuldade de se produzir um determinado som; dissonâncias; repetição de uma mesma entonação; contraste entre diferentes entonações; movimentos melódicos ascendentes; contrastes entre grandes partes de uma obra; dentre vários outros tipos, no segundo capítulo do *Livro I*.

toca de uma maneira ou outra. Assim, em um período histórico, as sociedades humanas constroem uma “reserva compartilhada de entonações na consciência social” (ASAFIEV, 1971, p. 24, tradução nossa), possibilitando a comunicação humana através da arte musical. Tal entendimento estabelece um paralelo com o conceito de entonação na linguagem falada do linguista M. Bakhtin, expressa por V. Dahlet :

Além disso, a entonação é lugar de memória social e lugar de encontro. Lugar de memória acústica e social, pois tanto o autor quanto o leitor estão totalmente impregnados de entonações, desde a mais tenra infância, e a sua entonação depositada no texto constitui-se da sedimentação dessas diversas entonações e, ao mesmo tempo, reflete o grupo social ao qual pertencem. (DAHLET, 1997, p. 265)

Segundo Tarasti, a Teoria da Entonação de B. Asafiev possui características que a aproximam das teorias semióticas de A. J. Greimas e L. Hjeltslev:

O próprio conceito de entonação é um tanto amplo, pois significa não apenas a música efetivamente executada, mas também a que soa “internamente”, isto é, o material sonoro presente na memória musical coletiva. Entonações são ao mesmo tempo manifestadas, bem como unidades imanentes (o que aproxima a noção de entonação às teorias de Hjeltslev and Greimas). (TARASTI, 1994, p.44-45, tradução nossa).

A Teoria da Entonação aborda as propriedades semânticas e de comunicação das sucessões sonoras musicais, bem como suas relações com a linguagem falada. Dessa maneira, a teoria da entonação aproxima-se das teorias da linguística e da semiótica, cujos conceitos, segundo Bent e Pople (2001, p. 556), vêm ao encontro à Teoria Musical a partir de 1945, formando uma das vertentes da Análise Musical.

Assim, considerando o conceito de entonação, as análises entonacionais são realizadas através:

- Da identificação dos elementos musicais constitutivos das entonações, com suas características, funções e relações:

- » notas, intervalos, melodias, texturas homofônicas, polifônicas, harmônicas, que se relacionam em determinados sistemas de conexões dos sons (tonal, modal, politonal e outros).
- » breves e longas estruturas musicais (entonações) como processos sonoros temporais, com suas partes, subpartes (frases, semi-frases, segmentos musicais) e totalidade; delimitadas pela respiração fisiológica (concebida vocalmente) e através dos princípios de semelhança e contraste.
- Das noções de energia, impulso energético, movimento musical, término do movimento, direcionamento da energia.
- De percepção e desenvolvimento do *conteúdo semântico (emocional, poético, cultural e histórico)* expresso, transmitido pelas sucessões de entonações.
- Das condições materiais, psicológicas e fisiológicas da interpretação.

## Análises Entonacionais

### 1 - Terezinha de Jesus

A *Ciranda nº 1 Terezinha de Jesus* (VILLA-LOBOS, 1968a, p.1-3) abre o ciclo das 16 peças, na tonalidade de Dó maior e é constituída por três grandes partes:

- primeira parte (A) de 21 compassos na tonalidade de Dó Maior;
- segunda parte (B) de 20 compassos (c.22-41) na tonalidade de Dó menor, na qual a canção *Terezinha de Jesus* é apresentada (Figura 3).
- terceira parte (A') de 22 compassos (c. 42-63) é quase idêntica à parte inicial com um acréscimo de uma pequena coda.

A cantiga folclórica *Terezinha de Jesus* foi arranjada por Villa-Lobos (2009a, p. 19) no *Guia Prático*, para duas vozes e com uma indicação de gênero *um pouco mazurca* (Figura 2):

## Terezinha de Jesus

*um pouco mazurca*

Andantino quasi allegretto

11

Te - re - zi - nha de Je - sus De tra - ves - sa foi ao  
chãõ, A - - co - dem três ca - va - lhei - ros, To - dos  
três de cha - péu na mão. O pri - mei - ro foi seu

Figura 2 – *Terezinha de Jesus* – *Guia Prático* c. 1 a 8

Fonte: Villa-Lobos, 2009a, p.19

A cantiga *Terezinha de Jesus*, apresentada no *Guia Prático* (Figura 2), está em uma tonalidade menor assim como na *Ciranda* (Figura 3), porém a diferença entre as duas versões é muito acentuada, na métrica, no ritmo, na harmonia, na textura e na estruturação fraseológica. Consequentemente, o sentido, o caráter musical expressos pelas sucessões sonoras revelam-se muito distintos.

Contrariamente ao arranjo a duas vozes no *Guia Prático*, na *Ciranda*, para apresentação da cantiga *Terezinha de Jesus*, Villa-Lobos cria uma textura musical densa, com quatro (Figura 3, c.27-29) e cinco planos sonoros (Figura 3, c.30-33): 1) Melodia principal no plano sonoro mais agudo; 2) acompanhamento em dois planos intermediários na região da voz contralto e tenor; 3) melodia em contraponto à melodia principal na região da voz tenor (Figura 3, c.30-33); 4) baixo como um pedal da nota Dó, no plano inferior.

The image shows a musical score for the piece 'Ciranda Terezinha de Jesus' by Villa-Lobos, specifically Part B, measures 26 to 38. The score is written for piano and consists of four systems of music. Each system has a treble and bass clef. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The music is characterized by a dense, rhythmic texture with frequent staccato accompaniment. The melodic line in the treble clef is highly chromatic and expressive. Dynamic markings include 'forte e cambi' at the beginning, 'sfz' (sforzando) in measures 33 and 37, and 'rall... f' (rallentando then fortissimo) at the end. Measure numbers 26, 30, 34, and 38 are indicated at the start of their respective systems.

Figura 3 – *Ciranda Terezinha de Jesus* – Parte B, c. 26 a 33

Fonte: VILLA-LOBOS, 1968a, p.2

A métrica e o ritmo foram totalmente transformados. O ritmo fluente, ternário (um pouco mazurca), em semínimas e colcheias de *Terezinha de Jesus* no *Guia Prático* (Figura 2), modica-se, na *Ciranda* (Figura 3), em um ritmo agitado, binário, com semicolcheias e síncopes, expressando assim uma maior tensão e dramaticidade.

Neste trecho da *Ciranda* (parte B), a tonalidade de Dó menor, os acentos marcados na melodia principal, os *staccatos* no acompanhamento, bem como o aparecimento de uma melodia contrapontística, que procede por cromatismos (Figura 3, c. 33), acentuam a dramaticidade da expressão se comparada com a melodia apresentada no *Guia Prático*.

A repetição da estrutura fraseológica no c. 33 (Figura 3), apresentada no c.32, acentua a expressão tensa e dramática da *Ciranda*, enfatizando o ponto mais agudo da melodia principal (nota Si b 4) e repetindo a contraposição do acorde de Si Bemol maior, nos planos sonoros superiores, ao baixo em Dó, provocando considerável dissonância, expressando desta maneira tensão e aspereza.

Comparando com a melancólica, calma, lírica e fluente cantiga folclórica presente no arranjo do *Guia Prático* (Figura 2), pode-se verificar que Villa-Lobos, na *Ciranda*, entoa *Terezinha de Jesus* com um caráter musical agitado, dramático, áspero em alguns momentos, em uma textura densa, exagerando o sentido de uma melodia folclórica em modo menor e

criando um grande contraste com as partes (A e A') de caráter alegre e dançante, que a antecedem e sucedem.

## 2 - Xô, Xô, Passarinho

Nesta *Ciranda* (Villa-Lobos, 1968b, p.1-5) é marcante a transformação da canção folclórica *Xô, Xô, Passarinho*, se comparada com o seu arranjo no *Guia Prático* (Villa-Lobos 2009b, p. 89).

Villa-Lobos compôs essa *Ciranda* em 67 compassos divididos em duas grandes partes: Parte A (c. 1-33) e Parte B (c. 34-67). A parte A tem a função de fazer uma grande introdução, um grande impulso energético à apresentação da cantiga folclórica na parte B.

A melodia e letra da cantiga *Xô, Xô Passarinho* ecoam uma antiga xácara ou romance ibérico, segundo a introdução ao *Guia Prático*, escrita por Lago e Barbosa (2009a, p. 37). Nas notas editoriais do *Guia Prático* relativas a *Xô, Xô Passarinho*, esses mesmos autores (2009b, p. 128) acrescentam que a letra foi anotada em numerosas variantes e com diferentes títulos, por se tratar de um texto presente desde os primeiros registros folclóricos realizados no Brasil durante o século XIX: “*Camarada de meu Pai*”, “*Capineiro de meu Pai*”, “*Capineiro Malvado*”, “*A Madrasta*”. E ainda, conforme essas mesmas notas editoriais de Lago e Barbosa, Mário de Andrade registrou diferentes versões dessa cantiga no seu livro *Melodias do boi e outras peças*, com o seguinte comentário: “Melodia episódica, apresentando uma história tradicionalizada em todo ou quase todo o Brasil. Não tem quem não a escutasse, curumim”. (ANDRADE, 1987<sup>8</sup> apud LAGO, BARBOSA, 2009b, p. 128).

Oh! *Muleque* de meu pai  
 Não me corte os cabelos  
 Que meu pai me penteava  
 Minha madrasta os enterrou  
 Pelos figos da figueira

---

8 ANDRADE, MARIO. *Melodias do boi e outras peças*. São Paulo: Duas Cidades, 1987

Que o passarinho comeu

Xô! Passarinho. (Villa-Lobos 2009b, p. 89)

Esta letra da cantiga *Xô, Xô Passarinho*, segundo Vetromilla, está relacionada a uma antiga lenda, que traz a narrativa de

[...] uma menina condenada pela madrasta, na ausência do pai, a guardar os figos de uma figueira para que os passarinhos não os biquem. Fracassando em sua tarefa, depois de passar o dia a espantar pássaros, a menina é enterrada viva no jardim da própria casa. No local cresce um capim que se confunde com os cabelos da menina. Ao se aproximar o momento de aparar esse capim, o jardineiro escuta um canto vindo de debaixo da terra no qual a menina pede ao capineiro do pai que não lhe corte os cabelos, que outrora foram penteados pelo pai (ou mãe), e delata a madrasta, por tê-la enterrado. (VETROMILLA, 2010, p. 79)

A melodia está arranjada por Villa-Lobos (2009b, p. 89) no *Guia Prático* para voz com acompanhamento de piano em Ré Maior, ritmo binário e em *andante* (Figura 4):

## Xô! Passarinho

Cantiga

105

Andante

Oh! mo - le - que de meu pai Não me cor - te os meus ca -

5

- be - los Que meu pai me pen - te - a - va; Mi - nha ma - dras - ta os en - ter -

Figura 4: *Xô, Xô Passarinho*. Arranjo no *Guia Prático*

Fonte: Villa-Lobos, 2009b, p. 89

Entonações graves do piano iniciam a primeira parte (A) da *Ciranda Xô, Xô, Passarinho* (Figura 5), expressando um caráter sarcástico e sombrio:

A Alfredo Oswald

CIRANDAS - N.º 07

Xô, Xô, Passarinho...

H. VILLA-LOBOS  
Rio, 1926

Pouco vagaroso (II. Op. 58)

Piano

ff sfz sfz sfz

Figura 5 *Ciranda Xô, Xô Passarinho*. Parte A c. 1-2

Fonte: Villa-Lobos, 1968b, p.1

Na *Ciranda*, durante os 33 compassos da parte A, a repetição e desenvolvimento das entonações graves iniciais (Figura 5), que realizam um lento e contínuo movimento ascendente,

geram um impulso energético provocando o grande clímax sonoro e trágico (Figura 6), pouco antes da parte B. A apresentação da cantiga popular (parte B) procede como continuação e esgotamento da energia acumulada na parte A, demonstrando uma total coerência entre as partes e, conseqüentemente, da forma musical da peça.



Figura 6 - *Ciranda Xô, Xô, Passarinho*. Parte A c. 32-33

Fonte: Villa-Lobos, 1968b, p.3

Seguindo esse clímax, Villa-Lobos entoa a cantiga folclórica da *Ciranda* (Figura 7), com as seguintes características:

- Em andamento *quase lento* e em Fá menor, uma tonalidade muito diversa de Ré Maior do arranjo do *Guia Prático* (Figura 4). Tal tonalidade menor e a movimentação da melodia por intervalos da escala menor harmônica conferem um caráter profundamente triste, lamentoso e melancólico.
- Semínimas e quiálteras de semínimas predominam na linha melódica, conferindo um caráter menos movido, menos marcado, fluente.
- No plano sonoro inferior (Figura 7), ou seja, no acompanhamento da melodia, os acordes em semicolcheias e semínimas, ligados de dois em dois, configuram uma articulação que tradicionalmente solicita um relativo acento no primeiro acorde. Essa articulação acrescida do movimento melódico descendente de 2ª menor, efetuado pelas notas superiores e inferiores de cada grupo de dois acordes, expressam pequenos lamentos em série, que vêm ao encontro ao caráter musical de toda parte B.



Figura 7 - *Ciranda Xô, Xô, Passarinho*. Parte B c. 34-45

Fonte: Villa-Lobos, 1968b, p.4

Nessa *Ciranda*, Villa-Lobos aproxima a trágica lenda da menina enterrada viva à expressão, ao sentido musical da peça, por meio das características estruturais conferidas ao trecho musical que apresenta a cantiga *Xô, Xô Passarinho* e também através das sonoridades graves, sombrias e misteriosas da introdução (Figura 5), que parecem aludir ao surgimento de um canto entoado debaixo da terra.

### 3 - Fui no Tororó

O arranjo de *Fui no Itororó*, escrito por Villa-Lobos (2009b, p. 68-69) no *Guia Prático*, agrupa três cantigas de roda: *Fui no Itororó*, *Ficarás Sozinha* e *Ponba aqui o seu Pezinho*.

Tais agrupamentos são encontrados em outros arranjos do *Guia Prático* e refletem uma

prática de junção, transformação, adaptação tanto das letras, quanto da música que ocorrem naturalmente na cultura, no devir histórico. Segundo Mário de Andrade (1976, p. 82):

As rodas infantis brasileiras apresentam numerosos processos de variação, formação e transformação, de elementos musicais e literários das canções portuguesas. Por vezes a mixórdia é bem intrincada. Trocam-se textos e melodias; ajuntam-se vários textos e várias melodias; os textos se fracionam e as melodias também.

Na *Ciranda Fui no Tororó*, Villa-Lobos (1968c) utiliza as cantigas *Fui no Itororó e Fica-rás Sozinha*, que apresentam uma proximidade de caráter musical e andamento, expressando um lirismo e alguma melancolia, contrariamente à alegre, rápida e dançante *Ponha aqui o seu Pezinho*, presente somente no arranjo do *Guia Prático* (VILLA-LOBOS, 2009b, p. 68-69).

No *Anexo-Letras do Guia Prático*, Lago e Barbosa (2009c, p. 111) apresentam a primeira estrofe da letra da cantiga *Fui no Itororó*:

Fui no Itororó  
Beber água e não achei  
Achei bela morena  
Que no Itororó deixei

De acordo com Melo (1981, p. 227) existem outras versões dessa letra, que foram anotadas pelo pesquisador Gustavo Barroso, no Ceará e em Santa Catarina respectivamente:

Fui no Itararé  
Fui ver água e não achei  
Eu fui ver morena bela  
Já fui, já vi, já cheguei  
  
Eu fui lá no Tororó  
Beber água e não achei

Ver Moreno e Caballero

Já fui, já vi, já cheguei

Ainda, segundo Melo (1981, p. 227), o pesquisador Gustavo Barroso esclarece em um artigo publicado em *A Manhã* que a segunda versão da quadra faz referência à cruel batalha travada entre o exército imperial brasileiro e o paraguaio em 6 de dezembro de 1868 para tomar posse da ponte sobre o ribeirão Itororó e que as descrições desta batalha relatam o fato de as águas do ribeirão terem ficado ensanguentadas. Essa ideia é expressa no segundo verso da quadra. O Major Moreno e o General Caballero, citados no terceiro verso, eram os comandantes paraguaios. O quarto verso é uma reminiscência de “veni, vidi, vinci” de Júlio César ao Senado de Roma. As distintas versões dessa quadra, conclui Barroso<sup>10</sup> (apud Melo, 1981, p.228), “são simples deturpações, facilmente explicáveis diante do esquecimento, através do tempo, do episódio guerreiro de Tororó ou Itororó”.

Assim como *Xô, Xô Passarinho*, Villa-Lobos compôs a *Ciranda Fui no Tororó* (1968c, p.1-6) em duas grandes partes, sendo que a primeira (parte A) é uma grande introdução à cantiga, que é apresentada em seguida, na parte B, mantendo a função da introdução, ou seja, de ser, em ambas as *Cirandas*, um impulso energético.

A parte A está construída em 61 compassos e inicia-se com uma textura musical em três planos sonoros, expressando um caráter de impulsividade e agitação (Figura 8): a) o plano sonoro superior, depois de um impulso inicial em fusas, consiste em semicolcheias rápidas e ininterruptas; b) no plano sonoro intermediário, uma melodia na região da voz barítono expressa um caráter imponente, majestoso; c) baixo com notas longas e sonoras no plano inferior.

---

9 Origem de Uma Quadra popular. In: *A Manhã* – Rio de Janeiro, 04/06/1947

10 Origem de Uma Quadra popular. In: *A Manhã* – Rio de Janeiro, 04/06/1947

A Alfredo Oswald

## Fui no Tororó...

CHRANDAS - N.º 09

H. VILLA-LOBO  
Rio, 1926

The image displays a musical score for the piece 'Fui no Tororó...' by Heitor Villa-Lobos. The score is written for piano and is divided into three systems. The first system begins with the tempo marking 'Muito apressado (M. = 112)' and the dynamic 'Piano'. The right hand starts with a sixteenth-note figure, and the left hand has a bass line with a forte dynamic 'sfz'. The second system continues the rhythmic pattern in both hands. The third system shows the right hand with a 'sfz' dynamic and the left hand with a 'p' dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Figura 8: *Fui no Tororó* – Parte A – c. 1-11

Fonte: Villa-Lobos, 1968c, p.1

As fusas iniciais algumas vezes são repetidas acrescentando impulso energético ao movimento musical, que atinge seu clímax sonoro nos compassos 30-31 (Figura 9) através da sequência rápida de quiáteras de 6 semicolcheias em movimento ascendente (Figura 9, c. 27-29):



Figura 9 – *Ciranda Fui no Tororó* – Parte A c. 24-31

Fonte: Villa-Lobos, 1968c, p.2

Essa seqüência ascendente é construída com intervalos de terças alternadas rápidas, um procedimento muito utilizado na escrita para piano como expressão brilhante de virtuosidade, demonstrada, por exemplo, na seguinte passagem de L. v. Beethoven (Figura 10):

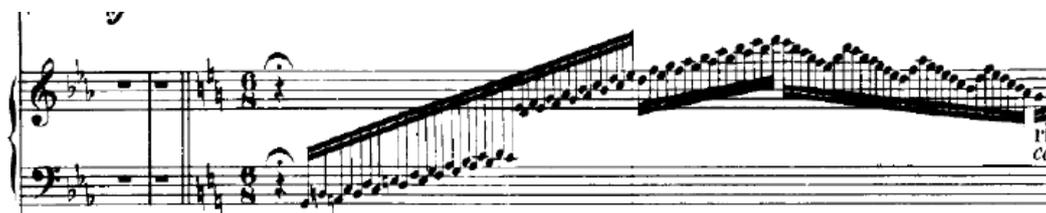


Figura 10: L. v. Beethoven. *Concerto para Piano Orquestra nº 3*, Rondó c. 370

Fonte: L. v. Beethoven. *Concerto para Piano Orquestra nº 3*

Nessa *Ciranda*, Villa-Lobos trata esse procedimento da performance pianísticas (Figura 9, c.27-29) de uma maneira muito particular e inovadora: utilizando teclas brancas e pretas em seqüência (branca-preta-preta-branca), cria um cromatismo que nos remete a uma estética do século XX, repleto de tensões que, nesse trecho, juntamente com a dificuldade do movimento ascendente (concebido vocalmente), aumentam a energia musical do trecho, impulsionando o movimento musical.

O clímax expressivo e sonoro da parte A é iniciado em seguida, no compasso 30 (Figura 9). Mantida textura de três planos sonoros anterior, a contraposição do plano superior (acorde de Si bemol menor com 7ª maior, c. 30) aos outros dois planos (acorde de Lá Maior com 7ª e 9ª, c. 30) provoca uma grande dissonância, expressando uma aspereza, ao mesmo tempo que as semicolcheias do plano inferior mantêm o caráter agitado, adicionado a uma melodia na região do tenor, tensa e eloquente, em *fortíssimo*.

Toda a energia musical gerada na parte A e mantida no clímax (c. 30-43), desgasta-se aos poucos nos compassos 44-61 (Figura 11) e a energia remanescente possibilita a entonação das cantigas *Fui no Itororó* e *Ficarás sozinbas*, na próxima parte B, c. 62-81 (Figura 12).

Figura 11 – *Ciranda Fui no Tororó* – Parte A c. 44-54

Fonte: Villa-Lobos, 1968c, p. 3

As duas cantigas são muito líricas e apresentam uma expressão musical de melancolia, em andamento mais lento que a introdução e em dinâmica *piano* (Figura 12). Nesta parte B,

a textura em três planos sonoros é mantida (Figura 12), sendo que, no plano intermediário, a sequência de semicolcheias é mantida, como uma reminiscência da agitação da parte A. A melodia das cantigas situa-se no plano superior, em uma região do instrumento muito utilizada para o *cantabile*.

O peso dos intervalos de 6<sup>a</sup> menor ascendentes (figura 12, c. 63 e 67), ou seja, a dificuldade de execução (concebida vocalmente) dos mesmos, acrescenta um novo impulso energético ao movimento musical deste trecho. B. Asafiev mencionava que os compositores

[...] devem desenvolver também, minuciosamente, a sensação da ponderabilidade (peso) dos intervalos, um tipo de tato musical de uma determinada distância entre sons, sua tensão, dificuldade ou facilidade de alcance (na voz e nos instrumentos).  
(ASAFIEV, 1971, p. 234, tradução nossa)

Os intervalos de 10<sup>a</sup> no baixo (Figura 12) procedem sempre por graus conjuntos, enfatizando o lirismo do trecho e, iniciando em Fa# menor com 7<sup>a</sup> menor (Figura 12, c. 62), conduzem uma sequência harmônica que finaliza em Si menor (Figura 13). Essa ambientação em modo menor, corrobora com a expressão melancólica da apresentação das cantigas e esgota toda a energia musical até o prolongado *allargando molto*, no final da peça (Figura 13).



Figura 12 – *Ciranda Fui no Tororó* Parte B – c. 62-67

Fonte: Villa-Lobos, 1968c, p. 4

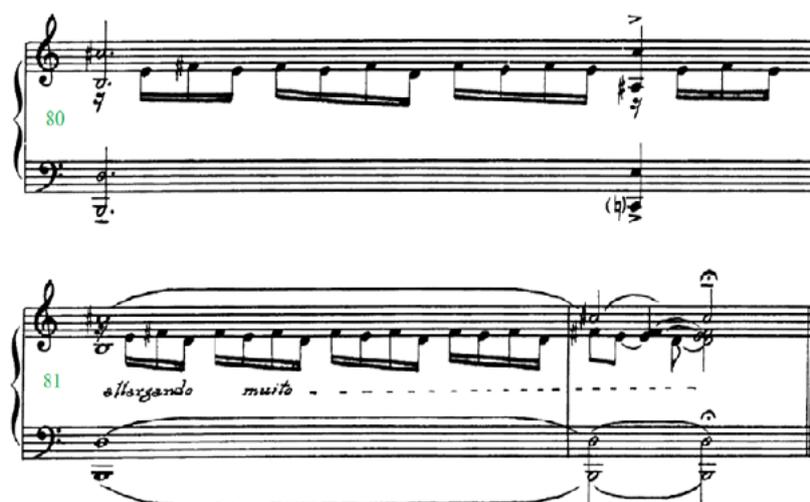


Figura 13 *Ciranda Fui no Tororó* Parte B – c. 80-81

Fonte: Villa-Lobos, 1968c, p. 6

Observa-se que o caráter musical, a expressão musical e o sentido transmitido nas partes A e B apresentam um grande contraste entre si. As cantigas, entoadas de forma lírica e expressando melancolia (parte B), são antecedidas de uma introdução tensa, muito agitada, áspera e grandiosa, na qual uma voz na região do barítono expressa um caráter declamativo, grave e solene. Considerando essas características, torna-se plausível estabelecer analogias entre a expressividade da *Ciranda Fui no Tororó* e o trágico acontecimento da Guerra do Paraguai no Rio Itororó, relatada por uma das variantes da letra da cantiga.

## Considerações Finais

Considerando o conceito fundamental de B. Asafiev, que a arte musical é uma atividade de comunicação entre seres humanos, e que todo trecho musical, entendido como entonação, expressa um sentido, pode-se considerar que Villa-Lobos tratou o material musical das cantigas populares agregando-lhes características e criando trechos musicais antecedentes e consequentes, de tal modo que as *Cirandas* expressam uma atmosfera cultural, indo muito além da simples citação da cantiga popular.

Na parte central de *Terezinha de Jesus*, a valorização da essência musical em modo menor da cantiga cria um grande contraste de expressão com as partes antecedente e consequente. O caráter musical trágico da *Ciranda Xô, Xô Passarinho* parece narrar a lenda da menina enterrada viva. A turbulenta introdução e o caráter melancólico da cantiga em *Fui no Tororó* permitem uma alusão a um episódio da Guerra do Paraguai. Tais características creditam a essas peças uma expressão artística de larga dimensão poética, emocional, cultural e histórica.

A concepção de energia e das etapas do movimento musical permitem esclarecer a coerência, o entendimento da forma musical das *Cirandas Xô, Xô Passarinho* e *Fui no Tororó*: considerando a forma binária (AB), pouco comum, de ambas as peças, a primeira parte tem a função de criar um grande clímax energético, do qual a continuação entoa a cantiga popular, esgotando a energia criada e não sendo necessária nenhuma outra continuação, ou recapitulação do início, depois da cantiga. Com métodos de análise das estruturas musicais, que não partem de modelos cristalizados e abstratos, mas sim da música como som e sen-

tido, cujos elementos relacionam-se, adquirem funções em determinados sistemas (como o entendimento de forma musical de B. Asafiev), pode-se esclarecer muitas estruturas musicais de Villa-Lobos, que ainda não foram bem compreendidas, corroborando com Salles (2009, p. 245-246), quando afirma que “a abordagem analítica tradicional, baseada na lógica formal clássica pouca utilidade terá não só para a música de Villa-Lobos, como para grande parte da música do início do século XX”.

Partindo das singelas cantigas populares pertencentes ao cancionero infantil, criando formas, organizando de uma maneira própria o material musical com toda a sua carga semântica emocional, poética, cultural e histórica, utilizando-se de recursos técnico-artísticos da performance pianística já historicamente sedimentados e criando novos recursos, Villa-Lobos compôs o conjunto artístico-musical das *Cirandas*, que se consagraram no repertório para piano do Século XX.

## Referências

ABREU, Maria; GUEDES, Zuleika. Rosa. *O piano na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

ANDRADE, M. *Música, doce Música*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

ASAFIEV, Boris Vladimirovich. *Musykalnaia forma kak protsess knigui pervoia e vtoroia*. 2 ed. Leningrad: Musika, 1971.

BEETHOVEN, Ludwig van. *Concerto para piano e orquestra nº 3 em Dó menor opus 37*. Leipzig: Peters Edition. Partitura. Disponível em:

<http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/d/de/IMSLP273097SIBLEY1802.26609.e481-39087032502298score.pdf>. Acessado em 10/04/2019

BENT, Ian. POPLER, Anthony. Analysis. In: SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove dictionary of music and musicians*. v. 1. London: Macmillan, 2001. p. 526-589. Disponível em:

<[http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41862pg1?q=analysis&search=quick&pos=4&\\_start=1#firsthit](http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41862pg1?q=analysis&search=quick&pos=4&_start=1#firsthit)>. Acesso em 19 dez. 2011.

CHERNAVSKY, Analia. *Um maestro no gabinete: música e política no tempo de H. Villa-Lobos*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CHIANTORE, Luca. *História de La Técnica Pianística*. 1ª Ed. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

DAHLET, Véronique Marie Braun. A entonação no dialogismo bakhtiano. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 263-279.

KHOLOPOVA, Valentina Nicolaievna. The Intonational Nature of Music. In: *Muzyka kak*

*vid iskusstva*. São Petersburgo: Lan, 2000. Disponível em: <<http://www.kholopova.ru/bibeng1.html>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LAGO, Manuel Aranha Correa. BARBOSA, Sergio. Introdução. In: VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático. 1º Volume, Separata*. Rio de Janeiro: Funarte, Academia de Brasileira de Música, 2009a. p.17-44

LAGO, Manuel Aranha Correa. BARBOSA, Sergio. Notas Editoriais. In: VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático. 1º Volume, 2º Caderno*. Rio de Janeiro: Funarte, Academia de Brasileira de Música, 2009b. p. 115-130

LAGO, Manuel Aranha Correa. BARBOSA, Sergio. Anexo-letas . In: VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático. 1º Volume, 2º Caderno*. Rio de Janeiro: Funarte, Academia de Brasileira de Música, 2009. p. 107-114

MELO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra. Brasília: INL, 1981.

SALLES, Paulo Tarso. *Villa-Lobos: Processos Composicionais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

TARASTI, Eero. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1994.

TARQUINIO, Daniel Junqueira. *A Teoria da Entonação de B. Asafiev e a execução musical: concepções analíticas para a interpretação das Cirandas de Villa-Lobos*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

VETROMILLA, Márcia Hallak Martins Da Costa. *Ciranda nº 7 de Villa-Lobos: Estudo da relação do texto musical e o enredo implícito da cantiga folclórica utilizada*. 2010. Dissertação

(Mestrado em Música) Centro de Letras e Artes, UNIRIO. Rio de Janeiro: 2010.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Ciranda Terezinha de Jesus*. Partitura. Piano Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1968a. Partitura. Cópia Digital, disponível em: <http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/3/39/IMSLP62196-PMLP127034-CirandasNo1.pdf>. Acesso em 11/07/2019

VILLA-LOBOS, Heitor. *Ciranda Xô, Xô Passarinho*. Partitura. Piano. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1968b.

Partitura. Cópia digital disponível em: <http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/7/7b/IMSLP62222-PMLP127034-CirandasNo7.pdf> Acesso em 11/07/2019

VILLA-LOBOS, Heitor. *Ciranda Fui no Tororó*. Partitura. Piano. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1968c. Partitura. Cópia digital disponível em: <http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/2/2d/IMSLP62335-PMLP127034-CirandasNo9.pdf>

Acesso em 11/07/2019

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático. 1º Volume, 1º Caderno*. Partitura. Rio de Janeiro: Funnarte, Academia de Brasileira de Música, 2009a.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático. 1º Volume, 2º Caderno*. Partitura. Rio de Janeiro: Funnarte, Academia de Brasileira de Música, 2009b.

# Heitor Villa-Lobos, a formação musical da criança e do jovem entre o estético e o ideológico

Heitor Villa-Lobos, the musical education for children between the aesthetic and the ideological point of view

Marcos Julio Sergl<sup>1</sup>

Maria Auxiliadora Fontana Baseio<sup>2</sup>

Maria Zilda da Cunha<sup>3</sup>

---

1 Pós-Doutor em Comunicações e Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professor no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA, SP. E-mail: mj.sergl@uol.com.br

2 Pós-doutora em Letras pela Universidade do Minho, Braga, Portugal; Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro – UNISA, SP. E-mail: mbaseio@uol.com.br

3 Pós-doutora em Letras pela Universidade do Minho, Braga, Portugal; Pós-Doutora em Ciências, Educação e Humanidades pela UERJ; Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. E-mail: mariazildacunha@hotmail.com.

---

---

**RESUMO:** É inegável que toda obra de arte reinventa a realidade a partir de um ponto de vista. O artista recria a partir de categorias de representação reveladoras de uma cosmovisão, amparada por seu imaginário individual, bem como o do seu tempo. Heitor Villa-Lobos foi importante compositor, maestro, violoncelista, pianista, violinista brasileiro do século XX, mundialmente conhecido, embora nunca tenha se enquadrado definitivamente em nenhum movimento cultural específico. Falar desse artista implica investigar duas motivações: a estética e a ideológica. O objetivo deste artigo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, consiste em discutir a produção artística de Villa-Lobos e sua relação com a formação musical da criança e do jovem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heitor Villa-Lobos; formação musical para crianças e jovens; estética; ideologia

**ABSTRACT:** It is undeniable that every work of art reinvents reality from a point of view. The artist recreates based on categories of representation revealing a worldview, supported by his individual imaginary, as well as the imaginary of his time. Heitor Villa-Lobos was an important composer, conductor, cellist, pianist and violinist of the 20th century, world-renowned, although he has never been definitively included in any specific cultural movement. Speaking about this Brazilian artist involves investigating two aspects: aesthetic and ideological motives. This article, carried out through a bibliographical research, aims to discuss the artistic production of Villa-Lobos and its relation with the musical education of the children and the young people.

**KEYWORDS:** Heitor Villa-Lobos; musical education for children and young people; aesthetics; ideology

Para um início de conversa, é possível generalizar dizendo que a recepção de um evento sonoro implica captura de possibilidades de um fenômeno complexo que, via percepção, abarca qualidades de sentimento, além de mobilizar formas de raciocínio para a inteligência desse fenômeno sensível.

Nessa perspectiva lógica, a linguagem sonora é um sistema semiótico, que compreende dimensões artísticas diferenciadas e possibilidades estéticas multiformes. Assim, a linguagem musical possui, de fato, uma legitimação estética, uma autonomia, como material sonoro nas mais diversas poéticas musicais; deste modo, suas referências podem se voltar para a própria materialidade acústica. Este é o caso da música absoluta. Importa, no entanto, considerar o fato de a semiose sonora projetar-se por contiguidade, e o faz preenche de signos icônicos, corporificando semelhanças nas qualidades de aparência (imagens), qualidades de movimento e formais (diagramas), bem como promovendo a interação de significados (metáforas). Isto possibilita a consecução de onomatopeias musicais, aspectos da *Affektenlehre*, da música de programa, da música especulativa e a realização de alusões, de paródias e metalinguagem.

Nessa ordem de ideias, se de fato não se pode perder de vista a importância do aspecto icônico que reverencia a significação musical, impossível é negar a força da contiguidade e dos aspectos indiciais conectados ao contexto cultural, étnico e social. Toda e qualquer obra artística insere-se em relações dinâmicas, funcionando como índice de seu tempo, dos esquemas nocionais de sua cultura e de sua época, engendrando fatores que funcionam significativamente. É assim que se pode afirmar que o nacionalismo, a música engajada e, de certa forma, a música Romântica representaram seus objetos.

Segundo Langer, a música é “um tipo de linguagem não do aqui-agora, mas de conteúdo conceitual genuíno, [como um] símbolo do aspecto irracional da vida mental, da Vontade” (LANGER, 2004, p. 219). Tal chave de interpretação coloca possibilidades estéticas e o desafio das assimilações reflexivas, que emergem nas múltiplas formas de escuta, como questões para reflexão. Isto vale para os compositores ou para teóricos. Nestes termos, a reflexão, a escuta, a produção, a teoria e a materialidade acústica engendram manifestações que vão gerir novos estilos e formas composicionais. A própria escuta torna-se material compositivo.

Gombrich (1986), na chave do visual, diz que o artista não recria o que vê, mas vê o que recria a partir de categorias de representação reveladoras de uma cosmovisão, amparada

por redes simbólicas que compreendem o imaginário individual do artista, bem como o *zeitgeist* de seu tempo.

O presente artigo focaliza importante músico brasileiro do século XX, compositor, maestro, violoncelista, pianista, violinista, que chegou a ser mundialmente conhecido, embora nunca tenha se enquadrado definitivamente em nenhum movimento cultural específico. Trata-se de Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959).

No intuito de evitar o risco de confundir a dimensão educativa e política que o envolveu com o valor de sua obra artística, tomamos um excerto do texto de Carlos Drummond de Andrade, publicado logo após morte do compositor no *Correio da Manhã*:

Há tantos falsos grandes, e tantos grandes laboriosos, que só conseguem sê-lo à custa da superposição calculada e teimosa de pedrinhas e sarrafos; em Villa, a grandeza não era apenas autêntica, mas espontânea, inelutável, independia dele, do que ele pretendesse, pensasse ou dissesse; até parecia brigar com o proprietário, às vezes (ANDRADE, 1970 apud SANTOS, 2010, p.132/133).

A mensagem do poeta expressa a forte admiração que detinha por Villa-Lobos e traz um testemunho apaixonado pelo seu vigor artístico. Na esteira de Drummond, este ensaio perspectiva a proeminência do valor do artista.

Na Semana da Arte Moderna, Villa Lobos teve como interlocutor Mário de Andrade, para quem esse carioca era um gênio criador, embora tecnicamente pouco preparado, conforme declara:

O que atrapalha Villa-Lobos é a fantástica falta de organização intelectual. A cabeça dele, cheia de ensinamentos malgeridos, com falhas enormes de instrução, mesmo musical, não lhe permite uma visão estética segura nem do momento, nem da própria obra. É incontestavelmente o mais “genial” de nossos músicos, o que tem invenções mais fortes, mais originais, o de brasilidade mais livre e audaciosa; porém, em geral, o mérito dele se resume a essas invenções. (TONI,1987, p.48)

Em 1933, Mário de Andrade sente-se pessimista por seu companheiro de luta pelo fato de a renovação das artes dedicar-se ao regime de Vargas.

Falar sobre Villa Lobos implica, portanto, investigar duas motivações: a lúdica e estética, bem como a histórica e ideológica. Eis o objetivo que aqui se apresenta e o qual se busca alcançar por meio de investigação bibliográfica.

O movimento modernista brasileiro reuniu marcas do primitivismo no final da década de 20 do século passado, rebordando o imaginário da terra de maneira muito singular, aliando, no jogo estético, aspectos do mágico e também do ideológico para expressar traços do mundo social, cultural e político do tempo.

A música, assim como outros sistemas semióticos da época modernista, mostra-se visceralmente sintonizada com questões de nossa identidade, tematizando a “nossa terra” e a “nossa gente”. O imaginário desse tempo mobiliza desejos, sentidos e ações que pulsam em âmbito coletivo, reorganizando formas de expressão do real, bem como maneiras de transformá-lo criticamente.

Mário de Andrade, com quem Villa-Lobos compartilha amizade e visão de mundo nos períodos iniciais de sua carreira, enuncia, em *Pauliceia desvairada*, o verso considerado lema do movimento: “Eu sou um índio tupi que toca alaúde”. Nesse sentido, o índio selvagem é capaz de entoar sua própria melodia com sons trazidos pelos europeus, ou seja, o Brasil colonizado contempla-se na busca de seu próprio rosto.

No âmago do movimento modernista, poetas, ensaístas, artistas plásticos e músicos compartilhavam o sentimento e o pensamento de que o velho modelo cultural importado do colonizador já não se ajustava aos seus ideais, sendo necessário reconhecer e valorizar, em seus projetos artísticos, a cultura e a identidade nacionais.

Ao perscrutar a forma como Villa Lobos expressa musicalmente os valores sociais e culturais de seu tempo, cumpre analisar um imaginário que reflete temáticas identitárias do contexto. Para tanto, o conceito de textura sonora é fundamental. Ela é resultado do uso de componentes sonoros simultaneamente, a partir da combinação de notas que formam acordes e da escolha dos instrumentos que vão tocar estas notas. Diz respeito a uma “massa sonora verticalmente organizada, que considera, além do parâmetro sonoro correspondente à altura das notas, os demais parâmetros do som: tempo, intensidade e timbre, dentre outros aspec-

tos” (SPECHT, 2017, p. 23). É habitual compará-la a um tecido: Qual é o material usado? (instrumentos e sonoridades); qual é a densidade dele? (quantos instrumentos são utilizados simultaneamente); qual é a percepção ao manuseá-lo? (duro, leve, macio); qual é a coloração e a estampa? (timbres, ornamentos). A textura musical funciona da mesma forma que a textura do tecido. Ela toca no aspecto sensorial; neste caso, auditivo (SPECHT, 2017).

Villa-Lobos geralmente escolhe texturas densas, com sobreposições sonoras inusitadas para caracterizar o universo tridimensional da floresta. Insere fonemas sem lógica para mostrar códigos linguísticos diferentes dos europeus. “Os processos por onde Villa-Lobos utilizou temas folclóricos ou de inspiração popular em texturas ruidosas seriam como os ‘planos sine-dóquicos’ observados na pintura surrealista ou no cinema” (SALLES, 2009, p. 82) – herança que adveio das vanguardas artísticas do início do século XX.

Uma das obras mais interessantes enquanto textura densa com uma quantidade significativa de camadas sonoras é o *Noneto, impressões rápidas de todo o Brasil*, composta inicialmente para nove instrumentos, com acréscimos posteriores. Além de diversos instrumentos de percussão, como tam-tam, tambor, pandeiro, xilofone, caixa e o triângulo, Villa-Lobos incluiu instrumentos originais brasileiros, como a puíta ou cúica (instrumento afro-brasileiro), chocalhos, cocos e um coro indígena com melodias, gritos, ruídos e vocalizes.

No *Choros n° 3*, para coro masculino e sete instrumentos ou para cada uma dessas formações separadamente, Villa-Lobos explora o imaginário a partir de sons onomatopaicos diversos, com melodias *Nozani-ná* e *Ualalôce*. Os ostinatos, repetição de determinada frase melódica ou rítmica, reproduzem a *noção de tempo cíclico*, característica das culturas autóctones.

Da mesma forma, podemos decodificar, em suas estruturas melódicas e harmônicas, sons característicos brasileiros, como do trem maria-fumaça, que percorria o interior de nosso país, e do vento, pelo uso de sons onomatopaicos e usos inusitados de instrumentos da orquestra; a sinuosidade das montanhas, presente na construção de melodias em graus disjuntos; a caudaliosidade dos rios, em orquestrações complexas; as vozes dos chorões, na solicitação de performances específicas dos músicos; as línguas dos índios, afrodescendentes e caboclos, pela seleção de palavras sem significado lógico, mas com sonoridades características desses segmentos étnicos. Pela escolha de técnicas instrumentais e vocais específicas, procurou valorizar aspectos de nossa cultura e identidade nacionais. E estas escolhas levaram e levam até hoje o

ouvinte, seja criança ou adulto, a reminiscências, e, conseqüentemente, ao reconhecimento de um imaginário brasileiro.

Paisagens estas que devem ser entendidas não através e uma leitura materialista e estática de uma feição de um lugar, mas como sendo algo gerador de referências históricas, simbologias e identidades de um grupo. Sendo que assim, a paisagem aqui é entendida [...] como as festas típicas, a culinária, a religião, a música, etc., os símbolos, os traços culturais do grupo (SEVERINO; SOUZA, 2006, p. 15.327).

Esses sentimentos e preocupações expressos em seu imaginário advêm de experiências vividas desde criança. Induzido pelo pai, o musicista Raul Villa-Lobos, Heitor estava constantemente ligado aos sons produzidos ao seu redor, seja como curiosidade, seja como parte de seu aprendizado musical.

Meu pai, além de ser homem de aprimorada cultura geral e excepcionalmente inteligente, era um músico prático, técnico e perfeito. [...] Aprendi, também, a tocar clarinete e era obrigado a discernir o gênero, estilo, caráter e origem das obras, como declarar com presteza o nome da nota, sons ou ruídos que surgiam incidentalmente no momento, como o guincho da roda de um bonde, o pio de um pássaro, a queda de um objeto de metal, etc. [...] (MARIZ, 1981, p. 104-105).

Por Raul Villa-Lobos estar envolvido com a Revolução Federalista do Rio Grande do Sul, foi acusado por Floriano Peixoto de subversivo e teve de fugir com a família para cidades do interior. Primeiramente, Sapucaia, no estado do Rio de Janeiro, e depois, Bicas e Santana dos Cataguases, no estado de Minas Gerais. Essa experiência foi muito rica para Heitor, na ocasião com cinco anos de idade, pois ele pôde conviver com a música sertaneja, pela qual se interessou muito, e vivenciar as brincadeiras e os causos contados pelos locais, fato que abriu sua percepção para o imaginário cultural da terra desde cedo.

Também as viagens realizadas pelo compositor ao longo do Brasil, algumas delas provavelmente fruto de sua imaginação como parte do projeto de ser conhecido como músico

genuinamente brasileiro, mas, sobretudo, as viagens para os estados de Pernambuco, Bahia e Espírito Santo, percorrendo o interior, pequenas vilas, engenhos e fazendas, influenciaram em sua vertente musical imaginativa.

Villa-Lobos estabelece com sua arte musical um profícuo diálogo com o imaginário infantil de duas maneiras: a) pelo aspecto descritivo dos efeitos sonoros inseridos em suas ambientações para as músicas do repertório autóctone, folclórico e popular brasileiro, já constantes do inconsciente coletivo; e b) pelas diversas formas de aproveitamento de lendas e mitos do folclore brasileiro, em particular do indígena, a partir dos quais ele adapta, cria, ambienta e reaproveita em obras de grande envergadura, como os bailados, as obras sinfônicas, os choros e a música para piano.

Mirelle Borges (2008) destaca o posicionamento de Villa-Lobos no uso da música folclórica.

Villa-Lobos enfatiza os elos existentes entre a sensibilidade infantil, o seu subconsciente e o folclore. Por isso, as crianças deveriam estudar os compositores clássicos, mas principalmente estabelecer contato com a música folclórica, já que tal estilo colocaria a criança em contato com o ritmo. A partir da simplicidade, a criança seria envolvida. As melodias adequadas então seriam as cantigas de ninar, as canções de roda, marchas, etc. A familiaridade das crianças com o folclore advém das características psicológicas raciais, a assimilação das melodias do folclore desencadearia então a percepção das ressonâncias ancestrais (BORGES, 2008, p. 76).

Também observamos a influência do folclore como fator de busca de uma identidade brasileira e de uma paisagem exótica única encontrada em nossas matas e em nossas comunidades interioranas, em obras para instrumentos e em obras sinfônicas e sinfônico-corais. O próprio Villa-Lobos classificou-as em quatro grupos:

1º) Com influência folclórica indireta: *Naufração de Kleônicos* (1916); *Tédio da Alvorada* (1917); *Uirapuru* (1917); *Ciclo Brasileiro* (1936);

2º) Com alguma influência folclórica direta: *Suíte de Cânticos Sertanejos* (1909); *Danças dos Índios Mestiços* (1916); *Prole do Bebê nº 1*, *Cirandinhas* (1926); *Lenda do Caboclo* (1920);

3º) Com transfigurada influência folclórica: *Série de Choros (1920-1929)*; *Mandú-Çarará (1940)*; *Prole do Bebê nº 2 (1921)*; *Saudades das Selvas Brasileiras (1927)*; *Três Poemas Indígenas (1926)*;

4º) Com transfigurada influência folclórica impregnada do universo musical de Bach: *Vidapura (1919)*; *Bachianas Brasileiras (1930-1945)*, entre centenas de outras obras, nas quais busca a criação de uma paisagem sonora característica brasileira, carregando o imaginário nacional por meio de efeitos sonoros diversos. Villa-Lobos também classifica uma quinta categoria, que designa como “em pleno domínio do universalismo” (RIBEIRO, 1987, p. 40-44).

O sistema de composição a partir do decalque do contorno de montanhas e outros acidentes geográficos, denominado música nas montanhas, foi um método de escrita musical de incentivo ao imaginário infantil e à criatividade das crianças. A transposição em papel quadriculado desses contornos, a partir de regras específicas, levava as crianças “a compor” melodias sobre a paisagem observada. A ideia desse sistema foi incentivar a criança a observar mais a paisagem ao seu redor.

A natureza brasileira é vista por Villa-Lobos como um lugar ideal, paradisíaco, por sua monumentalidade e misticismo. Uma parcela significativa de efeitos onomatopaicos utilizados por ele e característicos de toda a sua produção musical são originados de sua escuta na floresta tropical. Ele buscou transportar para sua música a paisagem sonora brasileira ao amalgamar em sua obra o som de pássaros, da fauna, de efeitos sonoros e ruídos de nossas florestas, pois é nelas que estão contadas as diversas lendas indígenas, que pássaros maravilhosos se escondem e que o universo mítico se aloja.

Descartando o sabiá, pássaro que representou a identidade nacional durante o Romantismo literário brasileiro, Villa-Lobos escolheu o uirapuru, pássaro exótico, misterioso e mágico, envolto numa mitologia rica vinculada à cultura indígena e folclórica, muito difícil de ser visto ou ouvido, e que povoava a floresta ‘maravilhosa’ do Amazonas. [...] Conforme o conhecimento nativo, o uirapuru tem um poder de encantamento sobre os outros pássaros e feras da floresta. Quando ele canta, todas as aves se agrupam ao redor para ouvir o seu canto mavioso (VOLPI, 2009, p. 31).



Então o passarinho uirapuru agarrou cantando com doçura e o herói entendeu tudo o que ele cantava. E era que Macunaíma estava desinfeliz porque perdera a muiraquitã na praia do rio quando subia no bacupari. Porém, agora, cantava o lamento do uirapuru [...] (ANDRADE, 1990, p. 28)

Quanto ao uso de técnicas que possibilitam a imaginação do ouvinte, incluímos o poema sinfônico e bailado *Amazonas*, pela inclusão do *ostinato* no piano e nas madeiras para demonstrar o movimento ininterrupto das águas do rio Amazonas e a orquestração ousada para indiciar a densidade e a umidade da floresta. A ousadia no uso da instrumentação, pela junção de instrumentos efetivos da orquestra com instrumentos populares, que indica uma liberdade de expressão, e a pesquisa para encontrar a identidade brasileira; a originalidade, bem como a mescla de técnicas de composição erudita com técnicas da música popular e a utilização de melodias e ritmos indígenas, afrodescendentes e populares fazem de Heitor Villa-Lobos o representante mais significativo do modernismo musical brasileiro do início do século XX.

As transformações que engendram o pensar, sentir e agir de uma cultura estão diretamente articuladas com o imaginário, essa instância que congrega o capital pensado do *homo sapiens*, conforme afirma Gilbert Durand (1997). Sabe-se estreita a relação entre o imaginário e as artes, de forma a podermos designar a arte musical como linguagem dessa instância imaginativa.

O imaginário nacional engendrou produções estéticas e culturais de nosso país em muitos momentos históricos, sendo marcante no Romantismo – de maneira exótica e ufanista – e no Modernismo – de maneira crítica. Em ambos os momentos culturais, a projeção de uma nova nação brasileira demandava a imaginação de uma nova identidade. O imaginário mítico que Mário de Andrade reinventa em sua obra *Macunaíma* dialoga com o que Villa Lobos assume como tarefa: ajudar no processo de construção de um projeto nacionalista para o Brasil, propondo revolucionar a linguagem artística a partir de aspectos formais e temáticos.

Portanto, sua linguagem experimentalista, que instaura uma ruptura com a linguagem convencional, funde elementos do universo indígena, africano e europeu, formando um composito materializador da proposta estética da primeira geração modernista, cujo desígnio era recriar um imaginário da terra brasileira movimentado pelas pulsões de uma nova identidade.

Para tanto, Villa-Lobos foi além da simples compilação da música e da letra. Ele uti-

lizou diversas técnicas de adaptação e arranjos, que definiu como “ambientações”, desde um contraponto sobre uma melodia, até uma polifonia complexa e um acompanhamento que lembra o som do objeto ou ação descrita, em uma busca pelas paisagens sonoras, conceito criado pelo músico canadense Murray Schafer, seja pelo uso de um efeito sonoro, como uma apogiatura ou um trinado, seja pela utilização de sons onomatopaicos.

Acrescenta Alejo Carpentier, que se torna amigo de Villa-Lobos e comenta sua obra em uma série de artigos, entre os quais o da *Gaceta Musical*, publicado em Paris:

E o admirável Tomás Teran se senta ao piano. Executa prestigiosamente uma suíte das Cirandas de Villa-Lobos... E a voz formidável da América, com seus ritmos da selva, suas melodias primitivas, seus contrastes e choques que evocam a infância da humanidade, funde-se ao bochorno da tarde estiva, através de uma música refinadíssima e muito atual. O encantamento surte efeito. Os martelos do piano – baquetas de tambor? – golpeiam mil lianas sonoras, que transmitem ecos do continente virgem. (GUÉRIOS, 2003, p.155 apud NEGWER, 2009, p.163)

Seus choros sintetizam diferentes modalidades da música brasileira indígena e popular, o carnaval, as serestas, bem como a música dos índios e dos afro-brasileiros.

Ainda com o intuito de criar uma consciência da identidade nacional brasileira, de fomentar o ensino musical menos rígido que os grupos corais e líricos e de auxiliar na construção do imaginário nacional pelo viés da música, Villa-Lobos, ao voltar da Europa, em 1930, institucionaliza o ensino da música nas escolas brasileiras, por meio do canto orfeônico, designativo de conjuntos vocais, normalmente existentes nas escolas, formados por crianças e jovens (TACUCHIAN, 2009).

O músico acreditava que o canto em grupo seria a resposta musical aos propósitos de Getúlio Vargas relativos à educação como forma de unidade social e disciplinar, típicos de um governo centralizador, conforme suas próprias palavras: “O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria.” (VILLA-LOBOS apud RIBEIRO, 1987, p. 90)

Nesse aspecto, o projeto de canto orfeônico estava alinhado às propostas do governo de buscar e solidificar o “espírito nacional”, fundado nos valores da tradição, da raça, da religião, da língua, das etnias formadoras do povo brasileiro e da memória do passado. A carta enviada por Villa-Lobos em 1932, ao presidente Getúlio Vargas, confirma isto: “[...] eficaz de propaganda, no estrangeiro, sobretudo se for lançada por elementos genuinamente brasileiros, porque desta forma ficará mais gravada a personalidade nacional [...]” (CONTIER, 1998, p. 28).

Villa-Lobos obteve total apoio do governo Vargas e pôde concretizar seu projeto de educação musical, primeiramente no âmbito do espaço físico da capital do país, por meio do Decreto Municipal 4.387, a partir de seu cargo como diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, criada por Anísio Teixeira (Secretário do Departamento de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro) em 1932, e depois, em 1938, em nível nacional.

A disciplina de canto orfeônico foi oficialmente reconhecida pelo decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, na reforma instituída por Francisco Campos, primeiro ministro da Educação e da Saúde, que definiu a organização do ensino secundário no Brasil. O canto orfeônico foi incluído como disciplina obrigatória do currículo nas três primeiras séries do ensino fundamental.

Esse projeto estava inserido no pensamento de Getúlio Vargas pela busca da ideia de reconstrução nacional, a partir do tripé controle sobre o trabalho, centralização do poder e unidade nacional, e buscava fomentar a disciplina, a educação cívica e a educação artística (VILLA-LOBOS, 1970).

Nada melhor do que uma atividade que unisse crianças e jovens, envolvidos em um projeto aglutinador, o canto em grupo, como forma de propaganda desse pensamento de “Estado forte”, participando de apresentações diversas, em particular as festas cívicas, com o objetivo de transmitir os conceitos de “ordem, civismo, unidade nacional e participação coletiva na totalidade da nação” [...] e que “se constituíram como instrumento de legitimação desses símbolos na imaginação coletiva” (TACUCHIAN, 2009, p. 151-152).

É assim que, através de seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade, elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição dos papéis

e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’ [...] (BACZKO, 1985, p.309).

Villa-Lobos estava em sintonia com o filósofo John Dewey, que proclamava que a metodologia educacional deveria visar a um fim social e a um fundamento etnológico. A ênfase no canto em grupo na sala de aula, em eventos nas escolas e nas cerimônias cívicas em estádios de futebol com milhares de jovens foi uma das tarefas pedagógicas do compositor brasileiro para atingir estes objetivos.

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades (VILLA-LOBOS apud RIBEIRO, 1987, p. 87).

Para o compositor, era fundamental trabalhar a memória, a educação cívica, a disciplina e a socialização, a partir de letras e melodias folclóricas, pois elas eram passadas de geração para geração oralmente.

Assim, confere-se a elas importante significação cultural e social, pois eram cantigas na língua portuguesa transmitidas com caráter de socialização e ludicidade. Ambas não podem ser separadas, pois a diacronia encontrou a forma na sincronia, constituindo um todo e consequentemente uma *identidade* da nossa cultura. [...] Os cantos folclóricos criaram vida e circularam por nossa cultura [...] (ROSÁRIO, 2014, p. 38).

O canto orfeônico “possibilitou uma prática socializadora, por meio da mobilização de grandes agrupamentos corais”, nos quais o participante sentia a integração da coletividade social, em concentrações que reuniam milhares de estudantes, quarenta e dois mil na semana da Pátria de 1940, interpretando músicas do cancionário infantil, hinos patrióticos e canções

ufanistas, além dos chamados “efeitos orfeônicos, reprodução onomatopaica de ruídos naturais, articulados simultaneamente por todo o grupo de cantores”, que provocavam verdadeiras catarses coletivas (PAOLIELLO, 2006, p. 154). Conforme Souza,

a tendência de eliminar o sujeito em função do coletivo, numa relação com a música basicamente emocional, resulta numa perigosa direção dos objetivos da música, onde o processo de identificação com a pátria pode ser levado às últimas consequências como a emocionalização dos alunos e sua disposição em morrer pela pátria (SOUZA, 1999, p.19).

Essas manifestações públicas, envolvendo a comunidade em geral, segundo o pensamento do governo, promoviam a busca pela identidade e pelo orgulho nacional.

O patrocínio pelo regime varguista de cerimônias cívicas procurava realizar uma síntese cultural em monumentais rituais comemorativos de eventos cívicos e históricos importantes. Estes rituais, que serviram ao propósito múltiplo de unificar elites e massas, também simbolizaram um tempo e um espaço idílico no imaginário político brasileiro. (PARADA, 2009, p. 21).

Carlos Drummond de Andrade deixou um texto emotivo a respeito dessas concentrações, salientando o caráter cívico aglutinador de tais eventos pelo uso de canções ufanistas e de efeitos sonoros que favoreciam o imaginário dos presentes.

A multidão em torno vivia uma emoção brasileira e cósmica, estávamos tão unidos uns aos outros, tão participantes e ao mesmo tempo tão individualizados e ricos de nós mesmos, na plenitude de nossa capacidade sensorial, era tão belo e esmagador, que para muitos não havia outro jeito senão chorar; chorar de pura alegria. Através da cortina de lágrimas, desenhava-se a figura nevoenta do maestro, que captara a essência musical do nosso povo, índios, negros, trabalhadores do eito, seresteiros do arrabalde; que lhe juntara ecos e rumores de rios, encostas, grutas, lavouras, jogos infantis, assobios e risadas de capetas folclóricos (MAIA, 2000, p. 48).

Anísio Teixeira (1977) deixa clara a busca de Heitor Villa-Lobos por uma sonoridade que levasse os intérpretes e assistentes dessas concentrações a uma emoção coletiva, fundada no imaginário das diferentes paisagens sonoras brasileiras.

Quando começaram as grandes exposições públicas, o povo cantou com as crianças e o país assistiu maravilhado e comovido às harmonias de suas florestas, dos grandes ventos dos seus desertos, as melodias dos seus rios e as dores e alegrias das suas diferentes raças, toda a epopeia enfim de um povo, misto e complexo, mergulhado nas extensões tropicais de um continente, posta em som, posta em ritmo, posta em música, numa grande e lírica manifestação de afirmação e grandeza (TEIXEIRA, 1977, p. 16).

Para tornar possível este canto coletivo com qualidade, Villa-Lobos escreveu música simples, despojando-a de elementos mais complexos de linguagem musical, pois a finalidade era pedagógico-doutrinadora, objetivando uma coletividade disciplinada e não a demonstração de técnica refinada. A formação de técnicos musicais virtuosos nunca esteve presente na proposta do projeto de canto orfeônico. Para este fim, foi criada a Escola Nacional de Música.

Para preencher a sua função de música socializadora era necessário, em primeiro lugar, que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma pela *formação de uma consciência musical brasileira* e pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos, sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, suas tendências naturais e o seu ambiente próprio [grifo do autor] (VILLA-LOBOS, 1971, p.101-2).

A “formação de uma consciência nacional”, fundamentada na ordem, civismo, culto à pátria e ao trabalho, união e exaltação à natureza, foi apoiada metodologicamente por cartilhas e livros didáticos, organizados e/ou compostos por Villa-Lobos em ordem crescente de dificuldade, enfatizando uma educação musical continuada sob a tutela do Estado.

Villa-Lobos, como presidente da SEMA, editou o seguinte material de apoio ao seu

projeto: *Canto Orfeônico*, *Solfejos* e o *Guia Prático*. A dissertação de mestrado de Marli Batista Ávila, intitulada *A Obra Pedagógica de Heitor Villa-Lobos: uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil* (2010) traz um estudo aprofundado de todas as melodias dos cinco livros de material de apoio reordenados por ordem de dificuldade, com sugestões valiosas de atividades lúdicas, que levam a criança à prática da brincadeira infantil e ao desenvolvimento do imaginário na medida que sugere diversos gestos de imitação de pássaros e de personagens. Muitas dessas atividades lúdicas estavam esboçadas em textos e partituras originais do compositor.

O *Canto Orfeônico* foi escrito em dois volumes, para diversas formações de vozes, desde uníssono (uma só melodia cantada em conjunto), até arranjos a oito vozes mistas, com ambientações de melodias folclóricas e de canções escritas por músicos e poetas brasileiros. Foi pensado pedagogicamente, pois as ambientações estão dispostas em ordem crescente de dificuldade e constam observações de como podem ser utilizados em sala de aula e acompanhados por performances corporais; dois volumes de *Solfejos*, com o intuito de incentivar a leitura musical e o *Guia Prático*.

O *Guia Prático*, escrito entre 1932 e 1936, composto por cento e trinta e sete peças para coro infantil e infanto-juvenil em sua primeira parte, com arranjos e harmonizações em diversos níveis de dificuldade, foi o material didático utilizado em todas as escolas brasileiras nesse período. Foi pensado para servir de auxílio às atividades dos professores de música, visando à educação cívico-social, à formação do gosto artístico e à construção de um imaginário social. (VILLA-LOBOS, 1941)

Segundo Villa-Lobos, deveria ter seis volumes, divididos em: 1º) canções infantis; 2º) canções cívicas; 3º) canções nacionais e estrangeiras; 4º) temas ameríndios e canções afro-brasileiras; 5º) música universal; 6º) coletânea de peças eruditas. Até hoje, apenas o primeiro volume foi encontrado.

Representou um instrumento de trabalho para os músicos que, na época estavam engajados no movimento do Canto Orfeônico, liderado pelo próprio Villa-Lobos, e que foi o mais importante projeto de educação musical implementado no país até nossos dias. (TACUCHIAN, 2009, p. 8)

A busca de um repertório significativo, já presente no inconsciente coletivo das crianças e jovens, influenciou “na legitimação desse mesmo imaginário”, e a utilização do folclore, com sua função socializadora, na fixação dele.

Para o compositor, era por meio do folclore que se chegaria a uma “consciência musical brasileira”, pela apreciação de uma música “verdadeiramente artística” (VILLA-LOBOS, 1971, p. 126), pensamento coincidente com a ideia da construção do “Brasil Novo”, a partir da Revolução de 1930, que proclamava o folclore como “as falas das camadas subalternas da sociedade”, sendo o sertão a fonte autêntica da brasilidade (BORGES, 2008, p. 82).

Tendo o folclore como referência, o compositor educador sintetizou seu pensamento e sua prática pedagógica nesse trabalho, que, conforme afirmou o compositor Edino Krieger (1974, p. 60) “[se apresenta] como reflexo simultâneo de duas entidades culturais: de um lado o folclore, de outro, o artista criador que dele se utiliza” (PAOLIELLO, 2006, p. 155).

Villa-Lobos tinha consciência de sua relevância na mudança histórico-cultural do início do século, bem como do papel da educação musical na formação das crianças e jovens.

O imaginário que expressa traduz aspirações estéticas e também ideológicas. A despeito de associar-se, em determinado momento, à ideologia política, não é desprezível a força mágica da alma brasileira em todas as partituras nas quais a corporifica.

O trabalho de Villa-Lobos destaca-se até hoje como exemplo de autodescoberta musical não apenas do Brasil, mas também da América Latina. Diferente de seus contemporâneos sul-americanos, contrariou a hegemônica herança musical europeia, valorizando sua pátria em seus aspectos físicos, culturais e humanos, imprimindo, em sua obra, a força mágica, as melodias e ritmos de nosso povo. Villa-Lobos cria um imaginário musical que expressa a alma do povo brasileiro.

O “embaixador cultural do Brasil”, de vanguardista a funcionário da música, após a Era Vargas, retoma suas atividades com a proposta de uma síntese entre o velho e o novo, entre o genuíno e o universal.

Sabemos que o tecido artístico abriga movimentos hermenêuticos potencializadores de leituras plurais. Entretanto, não há como negar que Villa-Lobos exercita uma paradoxal conciliação entre o efêmero e o eterno, o que eleva sua obra à qualidade de arte.

## Referências

ANDRADE, Mário. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Rev. Telê Porto Ancona Lopez. 26 ed. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, 1990.

ÁVILA, Marli Batista. *A Obra Pedagógica de Heitor Villa-Lobos: Uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil*. Tese de Doutorado em Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação social*. *Enciclopédia Einaudi*. (Antropos-Homem, 5). Lisboa: Imprensa oficial; Casa da Moeda; Ed. Portuguesa, 1985.

BORGES, Mirelle Ferreira. *Heitor Villa-Lobos, o músico educador*. Dissertação de Mestrado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.

KRIEGER, Edino. *O Guia Prático de Villa-Lobos*. *Presença de Villa-Lobos*, Rio de Janeiro: MEC/ Museu Villa-Lobos, n. 9, 1974.

LANGER S. K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

GOMBRICH, E. *Arte e Ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MAIA, Maria. *Villa-Lobos: alma brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto: Petrobrás, 2000.

MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / INL – MEC, 1981.

NEGWER, Manuel. *Villa-Lobos: o florescimento da música brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PAOLIELLO, Guilherme. Villa-Lobos e o canto coletivo na Era Vargas. *Artefilosofia*. N. 1. Julho de 2006. P. 151-159. Ouro Preto: UFOP, 2006.

PARADA, Maurício. *Educando Corpos e Criando a nação: Cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2009.

RIBEIRO, João Carlos (org.). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987. (Coleção Pensamento Vivo 8).

ROSÁRIO, Ana Cláudia Trevisan Rosário. Refletindo sobre as cartas sem resposta de Heitor Villa-Lobos: Filosofia e Semiótica na criação Villa-lobiana. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

SALLES, Paulo de Tarso. *Villa-Lobos: processos composicionais*. São Paulo: Unicamp, 2009.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SEVERINO, Cláudio Francisco; SOUZA, Fernando Lucci Resende de. Heitor Villa-Lobos e o uso da representação simbólica da diversidade territorial brasileira na música erudita. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006, p. 15319-15336.

SOUZA, Jusamara. A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical. *Revista Brasileira*. Edição especial. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música. n. 3, p.18-25, set. 1999.

SPECHT, Roberta. Heitor Villa-Lobos: por uma narrativa musical da nação. Dissertação de

Mestrado em História. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

SPRUCE, Richard. *Notes of a Botanist on the Amazonas & Andes*. Vol. 1. Londres: Macmillan and Co., Limited, 1908.

TACUCHIAN, Ricardo. Villa-Lobos, uma revisão. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, n. 29, p. 05-14, ag. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Villa-Lobos. In: *Presença de Villa-Lobos*. 1º Volume. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1977.

TONI, Flávia Camargo. Mário de Andrade e Villa-Lobos. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: USP, n.27, 1987.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia prático: estudo folclórico musical*. São Paulo / Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1941.

\_\_\_\_\_. Educação musical. *Presença de Villa-Lobos*, Rio de Janeiro: MEC/ Museu Villa-Lobos, n. 6, 1971.

\_\_\_\_\_. A educação artística no civismo. *Presença de Villa-Lobos*, Rio de Janeiro: MEC/ Museu Villa-Lobos, n.5, 1970.

VOLPI, Maria Alice. Villa-Lobos e o Imaginário Edênico de Uirapuru. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, n. 29, p. 29-34, ag. 2009.

# **“As imagens dos sons” em *Baú de ossos*, de Pedro Nava**

**“The images of the sounds” in *Baú de ossos*, by Pedro Nava**

**Maria Alice Ribeiro Gabriel<sup>1</sup>**

1 Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: rgabriel1935@gmail.com.

---

---

**RESUMO:** Memórias de infância são campo de pesquisa para a Ciência e Literatura. Este ensaio descreve a relação entre música e memória no contexto de *Baú de ossos* (1972), volume inicial das Memórias de Pedro Nava. Este estudo pretende assinalar a presença de uma memória musical atuando como chave mnemônica nos relatos biográficos e autobiográficos de Nava. O principal objetivo é comentar a função da música na composição literária de *Baú de ossos*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedro Nava; Memórias; Música.

**ABSTRACT:** Childhood memories are a field of research to Science and Literature. This essay describes the relation between music and memory in the context of *Baú de ossos* (1972), first volume of Pedro Nava's Memoirs. This study aims to stress the presence of a memory of music acting as a mnemonic key in Nava's autobiographical and biographical accounts. The main objective is to comment the function of the music in the literary composition of *Baú de ossos*.

**KEYWORDS:** Pedro Nava; Memoirs; Music.

O teólogo espanhol Jose Antonio Fortea registrou em sugestiva passagem a estreita ligação entre música e memórias de infância ao descrever a impressão emocional e estética que lhe causou a “preciosa música” do compositor e maestro britânico John Barry Prendergast em *O leão no inverno* (1968), drama histórico dirigido pelo cineasta britânico Anthony Harvey:

Estoy a punto de acabar de ver *El león en invierno*. La primera vez que la vi, en 1977, yo tenía nueve añitos, 3º de EGB. No entendí nada, pero me impresionó profundamente. Sin entender nada de la historia, capté su fuerza, capté la majestad de Eleonor y los odios que reinaban en ese castillo de Chinon. Puedo asegurar que con mis ojos de niño entendí la historia en su esencia. Me fui a la cama admirado ante el espectáculo de haber visto una gran película. En mi memoria de niño, quedaron grabadas para siempre la escena de la reina Eleanor llegando en barca y su preciosa música de John Barry *Eleanore, regina anglorum* que, desde entonces, he escuchado muchas veces. También se me quedó grabada la escena del ingreso de los monarcas en la sala del festín. Desde entonces, toda película medieval la he considerado incompleta sin una escena de festín medieval.<sup>2</sup> (FORTEA, 2019).

A pedagogia musical de Robert Kaddouch (2013, p. 28) preconiza que uma história recontada ou um cenário elaborado são moduláveis em função da participação e reatividade de cada criança. Partindo de um suporte que pode ser uma imagem ou evento da vida infan-

---

2 Em uma tradução livre: Estou a ponto de acabar de ver *O leão no inverno*. A primeira vez que o vi, em 1977, eu tinha nove aninhos, 3º de EGB. Não entendi nada, mas me impressionou profundamente. Sem entender nada da história, captei sua força, captei a majestade de Eleanor e os ódios que reinavam nesse castelo de Chinon. Posso assegurar que com meus olhos de menino entendi a história em sua essência. Fui para a cama admirado ante o espetáculo de ter visto um grande filme. Em minha memória de menino, quedaram gravadas para sempre a cena da rainha Eleanor chegando de barco e a bela música de John Barry *Eleanore, regina anglorum* que, desde então, escutei muitas vezes. Também me ficou gravada a cena do ingresso dos monarcas na sala do festim. Desde então, tenho considerado incompleto todo filme medieval sem uma cena de festim medieval.

til, ativa-se a recuperação de lembranças, originando ideações das quais a imaginação individual encarregar-se-á de extrair o fio condutor para, no processo criativo, compor histórias e cenários. Há também aqueles que ouvem com os olhos, construindo progressivamente seu mundo sonoro interior, caso particular da revivescência de um evento por meio da memória episódica infantil.

No Livro X das *Confissões* (397-398), que trata da descrição da faculdade da memória, Santo Agostinho faz inúmeras alusões à música. No décimo capítulo, “A memória e os sentidos”, a percepção sensorial participa da experiência que relaciona as ações de conhecer e de recordar:

Quando ouço dizer que há três espécies de questões, a saber: “se uma coisa existe (*an sit?*), qual a sua natureza (*quid sit?*) e qual a sua qualidade (*quale sit?*)”, retenho as imagens dos sons de que se formaram estas palavras, e vejo que eles passaram com ruído através do ar, e já não existem. Não foi por nenhum dos sentidos do corpo que atingi essas coisas significadas nestes sons, nem as vi em parte nenhuma a não ser no meu espírito. Escondi na memória não as suas imagens, mas os próprios objetos. Que digam, se podem, por onde entraram em mim. Percorrendo todas as portas do corpo, não consigo saber por qual entraram. Os olhos dizem: “Se eram coloridas, fomos nós que anunciamos”. Replicam os ouvidos: “Ressoaram, foram por nós comunicadas”. Declara o olfato: “Se tinham cheiro, passaram por mim”. Afirma ainda o sentido do gosto: “Se não tinham sabor, nada me pergunte”. E o tato: “Se não eram sensíveis, não as apalpei; e se as não apalpei, não as pude indicar”. Onde e por que parte me entraram na memória? Ignoro-o, porque, quando as aprendi, não acreditei nelas fiado num parecer alheio, mas reconheci-as existentes em mim, admitindo-as como verdadeiras. Entreguei-as ao meu espírito, como quem as deposita, para depois as tirar quando quiser. (AGOSTINHO, 1980, p. 218-219).

Em *Baú de ossos* (1972), Pedro Nava explica a composição literária a partir de hipóteses sobre um modelo mnemônico que destaca o papel das emoções no intelecto, orientando-se, em parte, por digressões sobre a escrita autobiográfica e memorialística em *Dom Casmurro* (1899).

A questão da veracidade da lembrança implicaria mecanismos de defesa psíquicos e processos de “censura” do inconsciente. Ao comentar a elaboração estética da recordação “construída” – por associações, pelo repertório de leituras e trabalho da imaginação –, ele recorre à poética de Charles Baudelaire e à obra de Marcel Proust. A referência a Proust compreende o episódio de *No caminho de Swann* (1913), que alude ao piso desigual do Batistério de São Marcos:<sup>3</sup>

Há assim uma memória involuntária que é total e simultânea. Para recuperar o que ela dá, basta ter passado, sentindo a vida; basta ter, como dizia Machado, “padecido no tempo”. A recordação provocada é antes gradual, construída, pode vir na sua verdade ou falsificada pelas substituições cominadas, pela nossa censura. É o ponto de partida para as analogias e transposições poéticas que Proust aponta em Baudelaire (...) A essas analogias podem servir ainda certos fragmentos de memória que – como nos sonhos, surgem, somem e remergulham feito coisas dentro de uma fervura de panela. Pedacos ora verdadeiros, ora ocultos por um símbolo. São tudo chaves, as chaves que eu também usei (...) tenho recordações pessoais e não as recordações de Proust. Recordações que não posso sacrificar porque o último também as teve. Não

---

3 A leitura de *Em busca do tempo perdido* certamente influenciou Nava a pensar sobre a percepção sensorial como gatilho da memória associativa e involuntária, conforme ilustra esta passagem de Proust (1995, p. 177): “Cada vez que refazia, materialmente apenas, esse mesmo passo, ele se mostrava inútil; mas, se eu conseguisse, deixando de lado a vespéral Guermentes reencontrar o que havia sentido ao pousar assim os pés novamente a visão deslumbrante e indistinta me roçava de leve, como se me houvesse dito: ‘Agarra-me quando eu passar, se tens força para tanto, e procura resolver o enigma de felicidade que te proponho.’ E quase imediatamente a reconheci: era Veneza, da qual meus esforços por descrevê-la e os pretensos instantâneos tomados pela memória nunca me tinham dito coisa alguma, e que me era devolvida agora pela sensação antigamente experimentada ao pisar em dois ladrilhos desiguais do batistério de São Marcos, junto com todas as outras sensações somadas àquela no mesmo dia, e que haviam permanecido à espera, em seu posto na fila dos dias esquecidos, de onde um súbito acaso as fizera imperiosamente sair. Da mesma forma o sabor da pequena *madeleine* me relembrou Combray”.

as roubei! Como também não roubei o que escrevi muito atrás<sup>4</sup> sobre as analogias do solo desigual da casa de minha avó paterna – oscilante sobre as dunas de Fortaleza – e o da Basílica de São Marcos – ondulante às marolas da laguna de Veneza. É verdade. (...) O diabo é que eu, indigno! Não sou Machado (...) Ai! De mim – pobre homem do Caminho Novo das Minas dos Matos Gerais... (NAVA, 1974, p. 306).

Recordando Santo Agostinho, Proust (1995, p. 220) desenvolve uma epistemologia da memória em que “[...] só a percepção grosseira e errônea põe tudo no objeto, quanto tudo está no espírito”, depositário de um acervo comparável aos “[...] ‘livros de imagens’, dessas histórias sagradas, livros de horas que o conhecedor jamais abre para ler o texto e sim para encantar-se mais uma vez” (PROUST, 1995, p. 196). Se, de acordo com Nava: “A recordação (...) pode vir na sua verdade ou falsificada pelas substituições cominadas, pela nossa censura”, Proust (p. 197) descreve de modo similar esse processo de substituição: “Sei perfeitamente o quanto essas imagens deixadas pelo espírito são por ele próprio apagadas. As antigas substituí

---

4 Nesta passagem, Nava relata impressões sensoriais que despertaram recordações de uma visita ao Ceará em 1919, para rever a avó paterna, Dona Ana Cândida Pamplona da Silva Nava (Nanoca): “O térreo, revestido de ladrilhos hexagonais em cerâmica vermelha e esse chão era todo desigual de nível (velha casa construída sobre areias), de modo que ao andar tinha-se uma sensação de solo impreciso onde aqui e ali falhava o pé. Anos depois tive a mesma insegurança em Veneza, caminhando no pavimento de São Marcos – que parece movediço, como se prolongasse a ondulação da laguna. Tive aí estranha impressão. Olhava os mosaicos da cúpula e as figuras da ‘Ascensão’ me faziam pensar em Dona Nanoca. A ‘História de São Marcos’, a ‘Glória do Paraíso’, o ‘Julgamento Final’, e lembrava o Ceará. A ‘Pala d’Oro’; e ocorria-me a reverberação das areias do Mucuripe. Parado, eu estava em Veneza. Se começava a andar, sentia-me em Fortaleza. Subitamente percebi o que suscitava a associação de ideias bizarra e dissonante. O chão. Era o chão de São Marcos que obrigava a posições que me transmitiam aos ossos e tendões atitudes especiais de equilíbrio que eu tinha executado pela primeira vez na Rua Formosa 86 e que me passavam da medula às camadas conscientes do cérebro, devolvendo-me as primeiras comparações nascidas de um piso aqui elevado, ali deprimido – como superfície de águas ondulando à brisa que subitamente se petrificasse”.

por novas que já não têm o mesmo poder de ressurreição (...) até chegar a encobrir de todo as de outrora”. Nas recordações de infância e juventude, imagens e sons “despertam vibrações” que permaneceriam veladas à “razão” e à consciência vígil, que busca apreender a relação entre música e literatura:

Por exemplo: essa música me parecia algo de mais verdadeiro que todos os livros conhecidos. Por alguns instantes, eu pensava que isso tinha a ver com o que sentimos na vida, não o sendo sob a forma de ideias, sua tradução literária, quer dizer, intelectual que, ao expô-lo, explica-o, analisa-o, mas não o recompõe feito a música, onde os sons parecem assumir a inflexão da criatura, reproduzir esse pico interno e extremo das sensações que é a parte que nos dá essa embriaguez específica que reencontramos de vez em quando e que, ao exclamarmos: – Que dia lindo! Que belo sol! – não se dá a conhecer de todo ao próximo, em quem o mesmo sol e o mesmo dia despertam vibrações completamente diversas. Assim, na música de Vinteuil existiam dessas visões que é impossível exprimir e quase impossível contemplar, pois, quando, no instante de adormecer recebemos a carícia e seu encantamento irreal, nesse mesmo instante, quando a razão já nos abandonou, os olhos se fecham e, antes de termos tido tempo de conhecer não apenas o inefável mas o invisível, adormecemos. (PROUST, 1995, p. 163).

Ao relatar suas memórias de infância sobre o cinema, Jean Paul Sartre (1964, p. 101) afirmou que nos comunicamos pela música, que seria o ruído de nossa vida interior. Observando a carência de estudos sobre a música na obra de Pedro Nava, o propósito deste ensaio é expor menções a este assunto em *Bau de ossos*, tendo por objetivo avaliá-las em recordações de infância do autor, a partir de reflexões de José Ramos Tinhorão, Gilberto Freyre, Luís da Câmara Cascudo, Marcía D. Porter e Pierre Nora, dentre outros.

A primeira alusão à música nas Memórias surge nas páginas iniciais de *Bau de ossos*, e vai de 1911, época em que Nava frequentou o Colégio Lucindo Filho, do Professor Machado Sobrinho, em Juiz de Fora, a setembro de 1913, ano da morte de sua avó materna Maria Luísa. Por meio dessa referência, Nava (1974, p. 14) descreve “[...] toda uma estrutura social bem

pensante e cafardenta que, se pudesse amordaçar a vida e suprimir o sexo, não ficaria satisfeita e trataria ainda, como na frase de Rui Barbosa, de forrar de lã o espaço e cair a natureza de ocre”. Os “cantos” tinham origem certa na

[...] margem esquerda da Rua Halfeld [que] marcava o começo de uma cidade mais alegre, mais livre, mais despreocupada e mais revolucionária (...) Havia fábricas, como a do Eugeninho Teixeira Leite, e a Mecânica, onde homens opacos se entregavam a um trabalho que começava cedo e acabava tarde no meio de apitos de máquinas e das palmadas dos couros nas polias. Foi dali e do Largo do Riachuelo que vi, um dia, bando escuro vir desfilar desajeitadamente na Rua Direita, com estandartes, cantos e bandeiras (tão lento que parecia uma procissão!) e ser dispersado a espaldeiradas diante da casa de minha avó, que aplaudia da janela a destreza dos policiais. Ouvi pela primeira vez a palavra greve – dita por uma de minhas tias, tão baixo e com um ar de tal escândalo, que pensei que fosse uma indecência igual às que tinha aprendido no Machado Sobrinho, e corei até as orelhas. (NAVA, 1974, p. 15).

*Baú de ossos* permite ao estudioso da obra naveana perscrutar diferentes ângulos das “*correspondances*” entre memória e música. No estilo do cronista de costumes afeito a minúcias, mas adotando prosa fluida, permeável às imagens poéticas e ao tom noturno, Nava (1974, p. 16) contextualiza o casamento “[...] do negociante maranhense Pedro da Silva Nava e da cearense D. Ana Cândida Pamplona da Silva Nava”, por volta de 1870:

Como se terão entrevisto meu avô e minha avó? Nas ruas de areia branca, só cortadas pelos carros do negociante português Carneiro e do Coronel José Albano? Porque o resto dos mortais andava mesmo era a pé e a cavalo. Numa das novenas ao fim das quais as moças transportadas, se abraçavam chorando? Nas missas dominicais a que as senhoras e donzelas abastadas e as mulheres do povo compareciam de saia balão ou rodada – as primeiras envoltas em lençóis de Bretanha recobertos de ramagens e das flores do bordado cacundê, e as últimas de idênticas cobertas de algodão? Nos passeios das famílias às praias, em noites de luar, quando a teoria das moças em flor

seguia rente ao mar, todas se segurando pela cinta e cantando? Ainda à luz da lua nas rodas cheias de riso que se formavam na porta das casas, as cadeiras na areia da rua? Nas festas, serenando nas mazurcas, na *valsa Viana* (varsoviana), nos minuetos, nas habaneras, no solo inglês ou precipitando-se nas valsas puladas, nos xotes, nas polcas, nas quadrilhas e nos lanceiros? Ah! Os lanceiros... Deles vi minha avó falar com saudades e ela, que era lenta, obesa e curva, retomava a agilidade antiga, a cintura fina e a passada elegância para mostrar como eram as figuras da dança cheia de velocidade impetuosa e de garbosidade marcial (NAVA, 1974, p. 27-28, grifo do autor).

Segundo Luís da Câmara Cascudo (1972, p. 899), a Valsa Viana, varsoviana ou “*varsoviennne*” é de origem francesa. Aproximava-se da polca, mazurca e redova e foi “[...] introduzida nos salões de Paris por um professor de dança, de nome Désiré, em 1853”. Difundiu-se rapidamente na Europa e América, inspirando em solo brasileiro composições “no seu estilo,  $\frac{3}{4}$ , movimento moderado, com as notas apoiadas no princípio de cada compasso forte”. Para Cascudo (1972, p. 890), a varsoviana marcou

[...] uma espécie de hégira, recordando o tempo feliz das vênias, curvaturas e cortesias de salão, reino dos bons dançarinos, com sapatos de solado especial para as voltas das valsas. Por isso, pejorativa ou saudosamente, há quem aluda ao *tempo da valsaviana*, como os “mais antigos” lembravam o garbo elegante do solo inglês. (CASCUDO, 1972, p. 890, grifo do autor).

No século XIX, observou Cascudo (1972, p. 129), “[...] o baile da classe média era das danças europeias, valsas, polcas, *schottischs*, quadrinhas, lanceiros”. Em *Ordem e Progresso* (1957), Gilberto Freyre transcreve o testemunho de Antônio José da Costa Ribeiro, note-se que os informes remetem à época em que se casaram os avós de Nava:

[...] Província de Pernambuco, 1870. Cursos primário, secundário e superior. Bacharel em direito pela Faculdade do Recife, advogado, parlamentar, homem público. (...) Do longo depoimento de A. J. da Costa Ribeiro, destacamos, aqui, vários trechos que

servem de amostras do seu valor: “As danças de meu tempo de rapaz eram a polca, a valsa, a quadrilha e os lanceiros, o *schottisch* e, para findar o baile, o galope... Não havia, porém, a liberdade que se vê entre os moços com as danças modernas. Tudo era cerimonioso, esforçando-se os rapazes em se mostrarem discretos e cortesês (...)

Quanto às óperas: “As óperas de meu tempo eram *Traviata*, *Rigoletto*, *Baile de Máscaras*, *Barbeiro de Sevilha*, *Elixir de amor*, *Trovador*, *Profeta*, *Norma*, *Semíramis*, *Favorita* e, mais recentes, *Aída*, *Guarani*, estas sempre muito aplaudidas. Tivemos então boas companhias líricas no Santa Isabel, com algumas vozes notáveis, vindo alguns artistas e se tornaram celebridades mundiais. (FREYRE, 2004, p. 233).

Em 1874, os Nava embarcam em viagem pela Europa com os primos e amigos, o casal Eugênia e Antônio Ennes de Souza. A memória musical de um “itinerário de sonho” traz como única referência a obra do maestro Carlos Gomes. Dona Ana Cândida,

[...] insistentemente grávida, permaneceu na Suíça com a tia Eugênia a fazer-lhe companhia. (...) As cartas de meu avô para a mulher, além do relatório do que o impressionou durante a viagem, revelam preocupação constante com a família. (...) Por suas cartas, minha avó acompanhava e sentia o seu itinerário. Tristeza de Aaran. Neuchatel toda dourada da cor de suas pedras e toda luminosa das águas do seu lago. O sol radioso e o céu estrelado de Gênova, fazendo recordar o Brasil. (...) Florença com nova sugestão pátria (“... *vamos hoje a um teatro em que se canta a ópera Guarany do brasileiro Carlos Gomes...*”) (NAVA, 1974, p. 60, grifo do autor).

Além do breve memorial ao compositor que se inscreve na história dos Nava e da música brasileira no século XIX, a biografia de Pedro Nava apreende, com a mudança do casal para a capital do Império, música e trovas populares referentes à toponímia da

[...] Rua do Sabão da Cidade Velha – para distinguir do seu prolongamento, a Rua do sabão da Cidade Nova. A partir de 2 de abril de 1870, chamou-se General Câmara, em homenagem ao vencedor de Aquibadã – Brigadeiro Antônio Correa da

Câmara. Caminho de Gonçalo Gonçalves, Rua do Cruzeiro da Candelária, do azeite de Peixe, do Bom Jesus, dos Escrivães ou do Sabão – e finalmente General Câmara foi uma das passagens mais insignes e tradicionais do Rio de Janeiro dos seiscentos, dos setecentos, dos oitocentos e dos novecentos. (...) Rua, das primeiras da cidade, posta em música, na trova popular do “Cai, cai balão ...” (NAVA, 1974, p. 70-71).

Dos relatos biográficos de *Baú de ossos*, certamente o que sugere contexto mais musical é a história da tia-avó materna de Nava (1974, p. 119), Dona Regina Virgilina, “[...] que se casou em Sabará com seu primo Francisco Alves da Cunha Horta. E esse casamento deu pano para mangas”, pois o bisavô de Nava (p. 120), Luís da Cunha, não pretendia conceder a mão de sua filha ao “primo Chico Horta, homem feito, de boa gente (...) Ao talento da namorada, na flauta, ele juntava prodigiosa habilidade ao violão. Nas noites de lua, toda a família de meu bisavô e a de seu irmão, Modesto José (...) formavam um alegre grupo de seresteiros”. O talento admirável de Regina Virgilina para a flauta seria nato, conforme a explanação do memorialista:

Nas serestas das praias confluentes do rio Sabará e do rio das Velhas, todos se extasiavam com aquela prenda da Zina. Nunca se pôde apurar como lhe surgira aquela vocação específica para a avena – nela tão bizarra como seria a harpa nas mãos de um marmanjo. Esta tendência para este ou aquele instrumento é um dos mistérios da harmonia. Compreende-se o gosto que leva à música. O difícil é perceber de como o iniciado elege para tocar, por exemplo, o triângulo, o bumbo, o contrabaixo – destinados a uma eterna submissão e incapazes de serem tangidos em solo. (NAVA, 1974, p. 120).

No entanto, quando o namoro de “Zina” e Chico Horta, à época alcovitado por parentes,

[...] ia alto como a lua cheia nas noites de cantoria (...) o Luís da Cunha desconfiou, apurou e empacou. (...) Os pacotes de rapé baiano dados a Dona Mariana,

as músicas copiadas para a Regina, tudo, tudo, tudo aquilo eram manobras de namoro e não atenções de parente? Deixa estar. E ele disfarçou. Esperou até que o Chico Horta pedisse. Recusou seco. (...) E proibiu as missas e confinou a filha no quarto. (...) Afinal [os namorados] estabeleceram correspondência e, à custa de meses de paciência, criaram um código musical de conversação. E tudo foi combinado nessa cifra sonora. Chegou a noite em que o Chico Horta passou devagar pela rua tocando ao violão a modinha de Cândido Inácio da Silva “Quando as glórias que gozei ...” A casa estava em profundo silêncio e Luís da Cunha pulou do catre furioso, ouvindo a flauta vitoriosa da filha que no quarto, contestava com o lundu do Padre Telles “Querem ver este menino...” Luís da Cunha abriu janelas, invectivou, ameaçou para a noite, gritou, quis bater, fez tudo silenciar e apagar. Mal sabia ele que as notas do Chico Horta, traduzidas, queriam dizer que as proclamas já tinham corrido na Matriz da Boa Viagem do Cural d’El-Rei e que as de tia Virgilina afirmavam que confiava em que ele marcasse dia e hora para casar. Na semana seguinte o Chico Horta fez gemer os bordões com o “Beijo a mão que me condena...” do padre José Maurício e foi respondido com a modinha de Francisco Sá Noronha “Alta noite tudo dorme...” Isso queria dizer que os cavalos estavam prontos e que ela saísse de manhãzinha para encontrar-se com ele no chafariz do Kakende. A flauta concordava. (...) Casaram pouco tempo depois, a 27 de março de 1858, dia da festa de São João Damasceno e Santo Alexandre.<sup>5</sup> (NAVA, 1974, p. 121-122).

Conforme José Ramos Tinhorão (2000, p. 129), a modinha “Quantas Glórias eu Gozei” ou “Que Eu Gozei”, citada por Manuel Antônio de Almeida em *Memórias de um Sargento de Milícias* (1853), é identificada por Mário de Andrade como de autoria de Cândido Inácio da Silva. Em “Cândido Inácio da Silva e o lundu” (1944), estudo para a *Revista brasileira de*

---

5 Na tradição cristã, a vida de São João Damasceno, doutor da Igreja no século VIII, está estreitamente ligada à música e à do bispo italiano de seiscentos, Santo Alexandre Sauli, ao ministério da Palavra e da Reconciliação.

*música*, Mário de Andrade considerou incongruente da parte de Manuel Antônio de Almeida citar a modinha em suas memórias “do tempo do rei”:

Pois se Cândido Inácio da Silva morre em 1839, com pouco mais de trinta anos, é muitíssimo pouco provável que, mesmo no ano da Independência, ela já fosse tão célebre e conhecida a ponto de se desnivelar na boca dos piqueniques da burguesia muito baixa e mesmo dúbia. (ANDRADE, 1944 apud TINHORÃO, 2000, p. 130).

O estudo de Marcia D. Porter (2017, p. 125) transcreve a modinha do Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), “Beijo a mão que me condena”, uma das poucas composições seculares e obras vocais do autor que teriam sobrevivido. O tom da peça é similar ao do *bel canto*, estilo italiano conhecido à época, com versos melodramáticos: “Beijo a mão que me condena,/ a ser sempre desgraçado/ obedeço ao meu destino/ respeito o poder do fado/ que eu ame tanto, sem ser amado/ sou infeliz, sou desgraçado.”

As referências musicais nas recordações autobiográficas de Nava (1974, p. 345-346, grifo do autor) expõem ainda situações folhetinescas, feito o “crime quase perfeito” ocorrido em 1906, a “história de Carleto, Roca e dos mancebos enganados”, caso muito comentado na imprensa sensacionalista e que foi absorvido pelo imaginário popular: “Foi meu primeiro folhetim de sangue (...) Meu Pai, ao fazer a barba, costumava cantarolar o passo doble inspirado no caso. Sol-lá-si-do-ré-do-si... *Mandei fazer um termo/ de jaquetão,/ pra ver Carleto e Roca/ na Detenção...*”. No sobrado dos Nava,

Outro assunto que dava pano para mangas era o *bermismo* e o *civilismo*. (...) *A Careta* e mais tarde *O Malbo* espalhavam rimas e motes. O carnaval musicava. Cantava-se nas esquinas... Ai! Filomena/ Se eu fosse como tu, / Tirava a urucubaca/ Da careca do Dudu! (NAVA, 1974, p. 348-349, grifo do autor).

Da Europa chegavam ao sobrado dos Nava, à Rua Aristides Lobo, nº 106, malas com catálogos (o que “era motivo de longos debates”) e produtos importados, entre os quais, a caixa de música, que ficou marcada nas recordações de infância do escritor. Em tom impressionista, os excertos seguintes envolvem o episódio da morte de José Nava:

Melhor que as roupas eram os brinquedos que chegavam nesses malões. (...) Uma caixa de música com o marquês da sua tampa, o cabinho de louça branca da manivela de tocar a melodia e os primeiros compassos, sempre repetidos, das notas de ouro que anos depois eu reencontrei no Minueto de Beethoven. (NAVA, 1974, p. 352).

Ví quando ele chegou em casa e quando um instinto profundo mandou-me gravar o que estava vendo. Passou pelo lado, parou debaixo das janelas da sala de jantar e disse a minha Mãe que mandasse levar um sabonete, uma toalha grande e seus chinelos para o banheiro de fora. Ficou esperando, meio curvado, olhando triste, triste, em direção ao rio Comprido – sob a chuva e os presságios! – coberto pelo chapéu de abas largas que pingava. Tive a impressão de que seu vulto se diluía no cinza da tarde, que perdia parte de seu contorno, como figura de um desenho em que se passa a borracha. Senti um frio por dentro e no susto, a caixinha de música que eu tinha nas mãos desprendeuse, bateu no batente de pedra, quebrou o cabo de louça – descobrindo um arame duro, agudo e que feria. (NAVA, 1974, p. 386).

Do ponto de vista simbólico, mas igualmente do contexto a que se aplicam usos e costumes, a música inscreve-se nas múltiplas dimensões da memória que comportam as noções de tempo e espaço. No trecho a seguir, tais planos se organizam poeticamente. À descrição do sobrado familiar conjuga-se à atmosfera musical que prefigura o sentido trágico dos acontecimentos que encerram esse primeiro volume das *Memórias*:

Na parede fronteira, entre dois braços de opalina para os bicos de gás, ficava o piano preto, ladeado por estantes menores, cheias de partituras musicais. Eu gostava de ficar sentado no chão, ao lado do Pleyel, orelha colada à madeira fresca e polida, ouvindo as escalas tocadas por minha prima, sentindo sua vibração penetrar na minha cabeça que zumbia, zumbia e zumbia – toda repleta de abelhas. Acompanhava a monotonia daquela ascensão repetida, como escada que se galgasse, subindo três degraus e descendo dois; subindo três, descendo dois; três; dois; um, dois, três; um, dois. Uma nota era presa no ar como um pássaro e partindo dela, subiam e desciam

as outras, voando e solfejando. Os dó-ré-mis enchiam a casa, rolavam de escadas abaixo, rompiam porta afora, iam-se confundir com os barulhos da rua – ao sol; seus barulhos; gritos, cantigas, pregões, pragas e invectivas. Espraivavam, refluíam, subiam, tornavam e entravam pelos meus ouvidos. Nunca mais pude separar a lembrança da prima, da sensação cromática das escalas musicais, nem do sol tinindo nas pedras da rua. Já sua mãe gostava de tocar à noite, quando a casa fechava e todos iam se deitar. Era quando ela povoava o silêncio com as cavalhadas e cargas das suas sonatas heroicas, com a tintinabulação de cristais estalando ao luar dos seus noturnos e com a plangência das gotas d’água dos seus prelúdios irremediáveis e cor de cinza. Essas notas de piano faziam parte do conjunto de ruídos que eram como a vibração instrumental das paredes de nossa casa. Fecho os olhos, hoje. Evoco Aristides Lobo e seu sobrado morto e demolido. (NAVA, 1974, p. 364-365).

As referências musicais presentes na descrição do sobrado “morto e demolido” permitem inscrevê-lo no conceito de “*lieu de mémoire*”, de Pierre Nora (1989), mas não apenas como traço da memória individual partícipe da memória e identidade coletiva. Os lugares de memória transitam entre os polos da memória individual e coletiva, sendo conceitualmente limitante restringi-los às concepções geográfica e histórica de espaço. Assim, pode-se afirmar que a natureza das memórias do sobrado familiar dos Nava no Rio de Janeiro, à primeira década do século XX, seria igualmente de ordem musical para o memorialista, sobretudo, a partir das recordações de infância aqui mencionadas.

Por conseguinte, se os ruídos, a balbúrdia da população que circula pelo bairro reúne traços da memória coletiva, as impressões de Nava (1974, p. 365) são traços da memória individual: “Com os rumores da rua ouço os daquele piano para sempre suspenso no ar do rio Comprido. As escalas do dia. As sinfonias da noite. Estas, quando morriam e minha tia entrava chorando no seu quarto, eram seguidas dum largo silêncio.”

Em *Baú de ossos*, a partir de enfoque axiológico, estético, histórico e poético, na condição de chave recriadora do passado, a música equivaleria a “certos fragmentos de memória”, nas modalidades associativa e involuntária: “São tudo chaves que eu também usei para abrir nossa velha casa e entrar, como nos jamais” (NAVA, 1974, p. 306). Nas canções abordadas nos

relatos biográficos e autobiográficos, a experiência cultural revela traços da cultura familiar do grupo, posta em relação dinâmica com a tradição popular.

A música integra o “folclore familiar” preservado, renovado e transmitido por: “Costumes de avô, resposos de avó, receitas de comida, crenças, canções, superstições familiares que duram e são passadas adiante nas palestras de depois do jantar; nas das tardes de calor, nas varandas que escurecem, nas noites de batizado, de casamento, de velório” (NAVA, 1974, p. 17). As manifestações da oralidade e da cultura erudita tornam-se formas compósitas do imaginário musical, do folclore e da crônica familiar, imaginário que se radica também na infância, pela acumulação de experiências musicais e sonoras.

## Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 1972.

FORTEA, Jose Antonio. El león em invierno: una película, tres miradas. *Blog del Padre Fortea*. Viernes, Abril 5, 2019. Disponível em: <http://blogdelpadrefortea.blogspot.com/>. Acesso em: 08 fev. 2019.

FREYRE, Gilberto. *Ordem e progresso*. São Paulo: Global Editora, 2004.

KADDOUCH, Robert; NOULHIANE, Marion. *L'enfant, la musique et la mémoire*. Bruxelles, Paris: De Boeck-Solal, 2013.

NAVA, P. *Baú de ossos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

NORA, Pierre. Between Memory and History: Les Liéux de Mémoire. *Representations*, n. 26, 7-24, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2928520>. Consultado em: 08 de fev. de 2019.

PORTER, Marcía D. *Singing in Brazilian Portuguese: A Guide to Lyric Diction and Vocal Repertoire*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2017.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo recuperado*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. *Les mots*. Paris: Gallimard, 1964.

TINHORÃO, José Ramos. *A música popular no romance brasileiro: Séculos XVIII e XIX*. 2ª ed.  
São Paulo: Editora 34, 2000.

# Música a partir do barulho; silêncio a partir da música.

Music from the noise;  
silence from the music.

Mariama Palhares Pucci<sup>1</sup>

Danilo Ferreira de Camargo<sup>2</sup>

---

1 Especialista em Arte na Educação: Teoria e Prática pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo. [mariama.palhares@gmail.com](mailto:mariama.palhares@gmail.com)

2 Danilo Ferreira de Camargo é bacharel em filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

---

---

**RESUMO:** O artigo apresenta um projeto de música para crianças de três e quatro anos de idade, realizado em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Partindo do relato de uma experiência inicial recheada de ruídos e dispersões em sala de aula, e articulando conceitos de alguns autores sobre música, som e educação, buscou-se construir uma análise sobre as dificuldades e possibilidades da prática escolar, assim como criar uma perspectiva de escuta e pesquisa sonora, feitas de maneira “brincante” e divertida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Arte e educação; Música; Protagonismo infantil;

**ABSTRACT:** The article presents a music project for three and four years old children, at a Center for Early Childhood Education maintained by the City of São Paulo. Starting from a description of an initial experience, filled with noise and dispersion in the classroom, and articulating concepts of some authors about music, sound and education, we sought to make an analysis of the difficulties and possibilities of school practice, as well as a perspective of listening and sound research, done in a playful and fun way.

**KEYWORDS:** Children’s education; Art and education; Music; Child protagonism;

*O mundo então está cheio de sons. Ouça.*

Murray Schafer

“*Tá muito barulho!*”, diziam as crianças incomodadas com o tumulto de sons que vinham da rua, das salas ao lado, e das pessoas que circulavam pelos corredores da escola. Esse era o cenário, um tanto desolador, para quem começava a lecionar. Em 2018, fui professora regente de crianças de três e quatro anos em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado dentro de um Centro de Educação Unificada (CEU), na zona sul da cidade de São Paulo. A turma era composta por 25 crianças e o CEI tinha ao todo 322 alunos. Já o CEU, com seus cursos curriculares e extracurriculares, atendia mais de 2.000 alunos de todas as idades. Logo no começo do semestre, percebi que estar sozinha com essas crianças tão pequenas, tão espertas, tão cheias de vontades e opiniões me traria muitos desafios nessa primeira incursão como professora de educação infantil, embora eu já tivesse experiências anteriores como professora de artes.

Com a algazarra de sons vinda de outros espaços, os alunos passaram a aumentar o volume da voz dia após dia, o que influenciava na agitação de todos e gerava incômodos. Ao final do primeiro mês de trabalho, me dei conta de que nossa comunicação estava muito mais alta do que o necessário. Era difícil acalmar as crianças, ou ter a atenção de todas para iniciar uma atividade ou uma roda de conversa, e minha garganta já demonstrava alguns sinais de irritação devido aos excessos.

Verifiquei que essa situação não é algo raro nas escolas. Estudos realizados por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas com mais de 700 crianças de escolas públicas do interior de São Paulo apontaram que 70% dos alunos estão insatisfeitos com o nível de ruídos dentro das salas de aula, sendo que 99,2% relatam que as maiores fontes de barulho são os próprios colegas. Os estudos ainda constataram que os barulhos em sala de aula podem atingir 80 decibéis (dBs) – o ideal seria no máximo 65 dBs –, o que pode ocasionar problemas de audição a longo prazo. (ANUNCIACÃO, 2014).

Nossa sala, portanto, era mais uma que sofria com as dificuldades provindas de um ambiente sonoro não saudável. Diante desse quadro, que tanto nos desestabilizava, busquei nos textos de Murray Schafer um caminho a seguir:

Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. (SCHAFER, 1991, p.123)

A partir disso, alguns questionamentos vieram à tona. Será que eu estava de fato em um ambiente de muita poluição sonora? Será que nós mesmos (eu e as crianças) éramos os principais causadores desse “barulho” todo? Será que poderíamos transformar aquele ambiente em um ambiente de sons saudáveis? O que é propriamente um som saudável em uma escola infantil? O que exatamente entendemos por som e barulho?

Buscando responder a essas questões, encontrei as seguintes definições:

Som: 1. Fenômeno acústico que consiste na propagação de ondas sonoras produzidas por um corpo que vibra em meio material elástico (especialmente o ar) 2. Sensação auditiva criada por esse fenômeno;

Ruído: 1. Barulho provocado pela queda de um corpo. 3. Rumor contínuo e prolongado, bulício. 9. Fís. Som constituído por grande número de vibrações acústicas com relações de amplitude e fase distribuídas ao acaso.

Barulho: 1. Ruído, rumor. 2. Tumulto, desordem, alvoroço. 3. Motim, revolta. 4. Mistura desordenada de objetos. 5. Alarde, ostentação. (AURÉLIO, 1986)

A primeira impressão ao ler tais verbetes é que as definições de dicionário não conseguem captar a complexidade dessas sensações sonoras. Afinal, elas dependem de uma multiplicidade de interpretações culturais nas quais o próprio conceito do que é música é variável. Segundo o professor e pesquisador José Miguel Wisnik:

A música, em sua história, é uma longa conversa entre o som e o ruído. Som e ruído não se opõem absolutamente na natureza: trata-se de um *continuum*, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas categorias. (WISNIK, 1989, p.30)

Apesar do barulho constante da escola e mesmo consciente dessa simbiose inevitável entre som e ruído, eu procurei, a princípio, criar momentos de quietude e atenção com as crianças, para podermos melhor distinguir tais sensações. Com isso, eu buscava, em minhas práticas pedagógicas, um ambiente sonoro saudável, de escuta ativa, onde as crianças pudessem ampliar suas percepções para tudo o que acontecia ao redor. Afinal, como afirma Celso Favaretto:

A escuta não pode ser assimilada à audição distraída; ao comportamento generalizado tomado como natural; a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo, conecta o inconsciente. (FAVARETTO, 2012, p. 48)

Mas, como encontrar essa escuta coletiva? Ao tentar atrair a atenção de todos, em um dia de roda de conversa, uma das minhas alunas trouxe a solução fácil: *“Professora, é só falar pra passar um zíper na boca, assim oh, zip, zip, zap, a boquinha vai fechar.”* Eu agradei a sugestão, mas gostaria de algo menos *démodé* já que eu aprendera o zip zip zap há 30 anos, quando tinha a idade dos meus alunos, e não era por esse caminho que gostaria de seguir trabalhando. Além disso, a quietude pela obrigação, vindo de cima para baixo, poderia contribuir para o enrijecimento dos corpos daquelas crianças. Como eles iriam participar da roda de conversa com as bocas travadas por zíperes?

No início de 2019, a prefeitura lançou o novo Currículo da Cidade para a Educação Infantil. Tal documento foi elaborado por professores da rede municipal de ensino e discutido durante todo o ano de 2018 dentro das escolas. O principal ponto desse texto tem a premissa de que a criança deve ser protagonista de seu saber, valorizando “o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações” (SÃO PAULO, 2019, p. 12). Munida dessa premissa, mantive meu olhar atento às crianças e às relações que elas estabeleciam no dia a dia escolar. O norte, para o caminho que eu deveria seguir, veio com um convite para assistir a uma apresentação do Projeto Guri. O projeto, que tem um polo no CEU onde eu lecionava, atende crianças e adolescentes no contra turno escolar com

curso de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão. Eufóricas com a possibilidade de ir ao teatro, as crianças reagiram com entusiasmo aos diversos instrumentos que estavam a sua frente. Alguns cantarolaram as músicas que conheciam junto ao coral, outros seguiram os músicos ou o maestro com gestos coordenados. Ao final da apresentação, fizemos uma roda de conversa muito rica. As crianças falaram sobre os instrumentos, imitaram os sons e também lembraram do maestro. Um dos alunos explicou aos colegas “*Ele desenha a música com o palito*”. Compreendemos, a partir da roda de conversa, que o maestro ajuda os músicos a saberem quando começar, quando é hora de parar, e qual instrumento deve ser tocado. Mostrei para as crianças como era o gesto para iniciar e o gesto para parar e brincamos um pouco com isso. Ao final da conversa, eu compreendi que deveria iniciar um projeto de música com aquele grupo.

Retomei os textos e autores que estudei nas aulas de Música da Especialização em Arte na Educação: Teoria e Prática, realizada nos anos de 2015 a 2017, na Universidade de São Paulo, para estruturar um projeto e o ramifiquei em momentos de prática da escuta e em momentos de escuta da prática. Assim como Murray Schafer organizou com seus alunos universitários listas para catalogar os sons ouvidos, também separei por temas o foco que iríamos dar para as nossas práticas de ouvir. Como diz o autor: “Os sons ouvidos podiam ser divididos em sons produzidos pela natureza, por seres humanos e por engenhocas elétricas.” (SCHAFER, 1991, p. 125). Iniciamos com os sons produzidos pelos seres humanos. Esperei o momento de maior silêncio dentro da sala, (quando outras turmas estavam na área externa brincando) para perguntar às crianças que sons eram esses. Nossa primeira lista ficou assim:

Coração  
Pé batendo no chão  
Assobiar  
Pum  
Gritar  
Bater Palmas  
Soprar o nariz  
A Barriga

A cada som sugerido pelas crianças, o grupo experimentava na prática. Assim sendo, elas exploravam um pouco aquele som, e quando eu fazia o gesto do maestro de parar, elas paravam, dando a oportunidade de outra criança sugerir um novo som. No começo, isso foi acontecendo aos poucos, depois foi cada vez mais fácil para elas entenderem que era hora de parar para ouvir a próxima criança. Nossa primeira lista gerou risos sobre o som do pum; gerou desafios, como quando a única criança que sabia assobiar mostrou sua habilidade e todos ficaram um bom tempo tentando imitar; também gerou curiosidade, como quando as crianças, em duplas, tentaram ouvir outros sons de dentro do corpo, colocando o ouvido no corpo do colega e procurando os sons (foi como encontraram o som da barriga).



Figura 1 - O som do coração, acervo pessoal, 2018.

Também levei, para a apreciação das crianças, vídeos de alguns grupos musicais que trabalham apenas com os sons corporais e/ou com a voz, como Barbatuques e Grupo Fritos. Os pequenos ficaram muito atentos à TV e imitaram os gestos e os ritmos de maneira livre.

Iniciamos nossa segunda lista ainda na sala de referência. Sem pedir que as crianças fizessem silêncio, sem pedir que se aquietassem, apenas em roda, eu pedi a elas que fechassem os olhos e ouvissem os sons ao redor. Enquanto Murray Schafer (1991), com seus alunos, enfrentava dificuldades em descrever os sons do cotidiano em suas singularidades e minuciosidades, os primeiros relatos dos meus alunos me ajudaram a lembrar que eu estava trabalhando com crianças bem pequenas, e que teria que ter paciência, construindo uma paisagem sonora com tranquilidade, respeitando a criatividade deles. Nossa segunda lista de sons foi:

O Arthur rindo  
A Maria Clara batendo o pé  
O unicórnio  
As crianças da sala do lado  
A professora Adriana (professora da sala do lado)  
O “HULK”  
A água do banheiro

Essa lista revelou algo que se repetiu por várias rodas de escuta dos ambientes sonoros. As crianças se propuseram a ouvir, e mesmo sem pedir silêncio, a maioria das crianças tentou ficar quieta, direcionando muitas vezes o corpo todo para os pontos de ruído e som. Entretanto, na hora de descrever o que ouviram, elas não conseguiam relatar sons distantes, como os passarinhos (que sempre era possível ouvir de nossa sala), ou mesmo o som dos carros na rua, mas relatavam sons da imaginação delas, como personagens de desenhos que gostavam de assistir, como o “HULK”, os “PJ Masks”, “unicórnio” ou de histórias infantis, como a bruxa, a princesa ou o lobo, muitas vezes imitando algum bordão dos personagens.

Realizei essa proposta muitas vezes e, as poucos, fui estimulando que as crianças ampliassem essa escuta, direcionando o que iríamos ouvir daquela vez, mas respeitando sempre os momentos de criatividade, levando em conta que: “O que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura. A criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias” (VIGOTSKI, 2014, p.25).

Então, nas aulas, eu sugeria: “*Hoje vamos ouvir os sons lá da rua. Hoje vamos ouvir os sons da sala do lado. Hoje vamos ouvir os sons do banheiro*”. Também fomos explorar os espaços da escola e do CEU. No bosque, tivemos, pela primeira vez na nossa lista, o som do vento, quando pudemos ouvir o vento balançando as folhas das árvores. Os sons do imaginário das crianças não deixaram de aparecer, mas passaram a ser mais relacionados com os lugares onde estávamos. No bosque (que outras professoras chamavam de “bosque do lobo mau”) algumas crianças sempre ouviam o uivar do lobo mau. Em um dia de chuva, fizemos a roda de escuta e muitas crianças relataram terem ouvido um trovão, embora não estivesse trovejando naquele dia.



Figura 2 - O som da chuva, acervo pessoal, 2018.

Depois de algumas semanas ouvindo os sons de todos os nossos espaços de convivência, e criando uma grande lista com os sons da natureza, ouvidos, imaginados e lembrados pelos alunos, sugeri uma lista de instrumentos musicais. Primeiro, quis saber quais instrumentos eles conheciam e, a princípio, fizemos uma lista modesta:

Violão  
Pandeiro  
Chocalho  
Tambor  
Guitarra  
Flauta  
Piano

Ao longo das semanas, levei um a um os instrumentos sugeridos. Todos os instrumentos eram profissionais e estavam em perfeito estado de conservação, alguns emprestados pelo Projeto Guri, outros por mim. Em nenhum momento expliquei como eles deveriam segurar o instrumento ou como ele deveria ser tocado. Também não tinha a intenção de ensinar as crianças as peculiaridades de cada instrumento, apenas de fazer com que elas se familiarizassem com eles. Antes de cada exploração, eu lembrava às crianças que os instrumentos musicais

eram delicados e que elas deveriam cuidar muito bem deles. Quando observava que alguma ação da criança poderia estragar o instrumento, eu intervinha e, no mais, deixei que os explorassem livremente.



Figura 3 – Jogo de imitação sugerido pelas crianças, acervo pessoal, 2018.

Tais liberdades fizeram com que as crianças não apenas copiassem os padrões dos músicos que elas já haviam visto, como também tentassem novas possibilidades, como tocar o pandeiro com a cabeça, batucar no violão, compreender o som vibrante e abafado do tambor. Também observei que muitas crianças associaram os instrumentos a canções, cantarolando ou tocando no ritmo de alguma música (principalmente as músicas infantis que cantávamos no dia a dia). Notei que cada vez mais as crianças lidavam com a música de maneira “brincante”, assim como sugere Teca Alencar de Brito:

A criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, ‘transforma-se em sons’, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, ‘descobre instrumentos’, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35).

Por fim, quis mostrar para as crianças que era possível fazer música com instrumentos não convencionais. Para isso escolhi vídeos do DVD “Música de Brinquedo”, da Banda Pato Fu e do Grupo TRIII, em que os músicos utilizam diversos instrumentos alternativos em suas

composições. Os pequenos adoraram os vídeos e as novas músicas, imitaram os músicos com seus instrumentos inusitados e ampliaram seu repertório de canções.

Percebi, ao longo do projeto, que os alunos ficaram cada vez mais atentos, participativos e interessados. As rodas de conversa eram ricas e musicais e as crianças sempre propunham canções relacionadas com as conversas. Meus alunos de três e quatro anos não só estavam cantando juntos, como sugeriam ritmo, batucando com seus corpos e, em algumas ocasiões, também arriscavam alguns improvisos, criando novas canções.

É curioso notar que, a partir do momento em que as crianças conseguiram ouvir os sons da sala, distinguindo cada um e suas características, tais sons passaram a nos incomodar muito menos. No lugar da poluição sonora que nos afligia no começo do ano, demos espaço a um ambiente de criatividade e transformações. Os ruídos puderam ser ressignificados, sendo inseridos nas brincadeiras e se transformaram em música. Organizamos nossos períodos, na sala de referência, de maneira a utilizá-la em horários mais tranquilos, e quando o ambiente estava muito barulhento as próprias crianças sugeriam uma mudança de espaço. Assim, passamos a fazer nossas rodas de conversa e escuta em diversos locais do CEU.

O brincar das crianças também foi permeado por sons e muitos brinquedos, além dos sons externos serem inseridos nas brincadeiras. Tocos de madeira, legos e cordas transformaram-se em baterias, violões ou novos instrumentos, sendo que a música passou a ser um elemento significativo no universo imaginativo dos alunos.



Figura 4 – Transformando brinquedos em instrumento, acervo pessoal, 2018.

Nossas vivências musicais ressoaram para além dos limites da nossa sala, quando alguns professores da escola se mobilizaram para criar um Parque Sonoro. A iniciativa faz parte de um projeto da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, que visa ampliar as brincadeiras musicais das crianças, criando ambientes repletos de objetos sonoros presentes no dia a dia dos pequenos. Com isso, chaves, painéis, tampas, latas e tocos transformaram-se em mais uma possibilidade de exploração musical para nossos alunos.



Figura 5 e 6 – Explorando o Parque Sonoro, acervo pessoal, 2018.

Vale ressaltar que o estabelecimento de uma rotina foi essencial para que os pequenos se habituassem às atividades propostas. Como em todos os dias eu os convidava para sentar em roda, cantando uma música, e sugerindo que fechassem os olhos e abrissem as orelhas, isso virou algo que eles já esperavam que iria acontecer, sendo que algumas vezes eles mesmo perguntavam: “*Prô, é hora da roda de ouvir?*”, e chamavam os colegas mais dispersos para participar. As famílias também relataram que as crianças passaram a demonstrar mais interesse por música em geral, brincando com percussão corporal ou dizendo que instrumento estava sendo tocado enquanto ouviam uma canção no rádio ou celular.

Durante os meses que o projeto foi realizado, relacionei as listas a outras atividades artísticas como o desenho, a pintura e a dança, o que gerou mais pontos de convergência dentro do fazer das crianças, possibilitando que ampliássemos nossa escuta para todo o corpo.

Ao final desse período letivo, acredito que tivemos a oportunidade de aprender juntos, professora e alunos, compartilhando paisagens sonoras e transformando ruídos em possibilidades de aprendizado. Não alcançamos um hipotético silêncio, ou uma quietude passiva,

mas recheamos nosso dia a dia com sons mais saudáveis, de uma forma criativa e prazerosa. O barulho já não nos era tão hostil. Havíamos criado música a partir do barulho. E silêncios a partir da música.

## Referências

ANUNCIACÃO, Silvio. *Ruídos em aula afetam e incomodam estudantes*. Nº 593. Campinas: Jornal da Unicamp, 2014. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/593/ruídos-em-aula-afetam-e-incomodam-estudantes>. Acesso em: 14 agosto. 2018.

AURÉRIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FAVARETTO, Celso. *Música na escolar: Por que estudar música?* In: JORDÃO, Gisele, ALUCCI, Renata R., MOLINA, Sergio, TERAHATA, Adriana Miritello (Coordenadores). *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

MALAGUZZI, Loris. *História, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# Cirandinhas nº 9 de Heitor Villa-Lobos: Uma proposta pedagógica para a formação musical

Cirandinhas nº 9 by Heitor Villa-Lobos: A pedagogical proposal for the musical formation

Marta Macedo Brietzke<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Marta Macedo Brietzke, Doutoranda em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Área de concentração: Criação Musical, Linha de Pesquisa: Questões Interpretativas, Orientador: Professor Doutor Fabio Soren Presgrave, Coorientador: Professor Doutor Mário André Wanderley Oliveira, Email: martabrietzke@gmail.com.

---

---

**RESUMO:** Este trabalho descreve uma experiência pedagógica/musical realizada em Porto Alegre/RS (Brasil), no ano de 2016, que consistiu na adaptação das *Cirandinhas nº 9* de Heitor Villa-Lobos, original para piano, para orquestra formativa de violoncelos. Estruturou-se tendo como base as considerações de Quinteiro (2002), Shimabuco (2012), Pilger (2013) e Machado (2015). Levou em consideração elementos idiomáticos do violoncelo, abordagens relativas às texturas musicais utilizadas pelo compositor, tecendo uma relação com a arte e com o “estado de infância”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heitor Villa-Lobos, *Cirandinhas nº 9*, Orquestra formativa de violoncelos, Estado de infância

**ABSTRACT:** This work describes a pedagogical / musical experience held in Porto Alegre/RS (Brasil), in the year 2016, which consisted of the adaptation of the *Cirandinhas no. 9* by Heitor Villa-Lobos, original for piano, for the orchestral ensemble of cellos. It was structured based on the considerations of de Quinteiro (2002), Shimabuco (2012), Pilger (2013) and Machado (2015). It took into account idiomatic elements of the cello, approaches related to the musical textures used by the composer, making relationship with art and the “state of childhood”.

**KEYWORDS:** Heitor Villa-Lobos, *Cirandinhas nº 9*, Orchestral ensemble of cellos, State of childhood.

## Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar parte de um processo de ensino e aprendizagem das *Cirandinhas n.º 9* (1925) de Heitor Villa-Lobos (1887-1952), originais para piano, em uma adaptação para orquestra formativa de violoncelos. Busca evidenciar as características intrínsecas ao trabalho do compositor de valorização do repertório instrumental didático e as escolhas pedagógicas realizadas na adaptação, montagem e *performance* da peça, para que essas características fossem mantidas na adaptação para a nova formação instrumental. Foi baseado nas considerações de Shimabuco (2012) e Pilger (2013), também relacionando-se com o trabalho de Quinteiro (2002) e Machado (2015), com apoio em observações realizadas em um trabalho pedagógico desenvolvido em Porto Alegre, no ano de 2016.

Villa-Lobos é muito conhecido por seu trabalho educacional direcionado a atividades pedagógicas para as crianças, principalmente ao canto coral. As *Cirandinhas* relacionam-se com essas propostas e são uma série de 12 peças escritas originalmente para piano, para serem executadas pelo público infantil. Em cada uma dessas peças, Villa-Lobos compartilha, segundo sua linguagem e abordagem composicional, canções da tradição oral infantil brasileira, como por exemplo *Se esta rua fosse minha*; *Carneirinho*, *Carneirão*; *Vamos maninha*, *vamos*; entre outras. Segundo Lago, Barboza e Barbosa (2009, p. 43), os temas do cancioneiro brasileiro percorrem toda a obra de Villa-Lobos e fornecem “uma chave indispensável para a compreensão do universo de compositor”. Apesar de Villa-Lobos ter sido violoncelista e ter escrito um grande número de peças para esse instrumento, não se dedicou à tarefa de escrever peças com potencial formativo para o violoncelo, ou direcionadas para o público infantil desse instrumento. A proposta realizada buscava, então, possibilitar o acesso de violoncelistas, em fase formativa, à obra de Villa-Lobos.

## Contextualização e revisão bibliográfica:

Conforme apontado pela literatura, o ensino dos instrumentos musicais no Brasil está, em grande parte, desconectado com uma série de tendências que vêm sendo trazidas

pela educação musical desde meados do século XX. Fonterrada (2008), por exemplo, acredita, a partir de suas observações como docente, que muito desse descompasso ocorre em função do ensino de instrumento ainda estar condicionado a concepções próprias do século XIX, como a ênfase na formação de instrumentistas virtuosos (FONTERRADA, 2008, p. 81). As considerações da autora são, muitas vezes, observadas por outros professores no cotidiano do trabalho educativo.

Da mesma forma, Carrasqueira (2017), com base em suas experiências como professor e instrumentista, aponta também a escassa abordagem da música brasileira no ensino universitário de diversos instrumentos. O autor, ao discutir essa questão, adota uma visão crítica, tanto em termos sociais, quanto políticos. Enfatiza, em sua análise, o ensino de instrumentos no contexto universitário, porém, sendo o modelo de ensino aplicado pelas universidades adotado em outros âmbitos, acredito que essa crítica também possa ser ampliada para outros contextos, apesar de ainda não dispormos, até o momento, de resultados de pesquisas empíricas que confirmem esses dados observados, muito frequentemente, no dia a dia dos professores de instrumento.

Como é possível que nossos professores, vivendo num país de cultura musical riquíssima e forte, desprezem essa possibilidade? Será isso reflexo de uma mentalidade colonizada, que considera a cultura da metrópole superior à do país colonizado, o chamado *complexo de vira-lata* detectado pelo dramaturgo Nelson Rodrigues? O fato é que a maioria, se não a totalidade, dos nossos professores baseia seu ensino em métodos europeus. Provavelmente pelo seu desconhecimento da música brasileira, o que gera o preconceito e a tendência a discriminá-la e subestimá-la, sobretudo a de origens tradicional, folclórica ou popular. Não percebem sua riqueza e sua enorme importância num projeto pedagógico e de construção de uma identidade (CARRASQUEIRA, 2017, p. 34).

Tendo em vista o apontado pelos autores citados, o trabalho proposto com a adaptação, montagem e *performance* da *Cirandimbas nº 9* visava diminuir algumas dessas lacunas observadas, também, durante o trabalho pedagógico realizado como professora de violoncelo em Porto

Alegre. Procurava adotar estratégias de ensino em que fossem abordadas a aproximação dos estudantes com a música brasileira de concerto. Ao mesmo tempo, procurava aproximar os alunos de canções infantis da tradição oral brasileira, considerando que essas canções viabilizam elementos importantes para a formação do imaginário e da criatividade musical, em diálogo com os apontamentos de Machado (2015).

Machado (2015) cita, por exemplo, que na tradição oral os personagens envolvidos em uma narrativa representam concepções diferentes das encontradas em outras abordagens. Segundo a autora, os personagens “não são pessoas, mas configurações de possibilidades: figuram metaforicamente modos de ação da mente, da afetividade, da percepção e da intuição, tais como funcionam internamente, das mais variadas formas, em cada ser humano” (MACHADO, 2015, p. 88). Sendo as canções da tradição oral repletas de “personagens”, como, por exemplo, o “anjo” de *Se esta rua fosse minha*, ou a “maninha” de *Vamos maninha, vamos*, também cabe às canções a representação das configurações de possibilidades, conforme apontado pela autora.

Considerando os objetivos estabelecidos para o trabalho pedagógico, foi necessário, no âmbito da técnica do instrumento, a adequação às características idiomáticas<sup>2</sup> do violoncelo, enfatizadas, sobretudo, no trabalho de Pilger (2013). O autor aponta algumas dessas características que se adequam muito bem ao processo formativo, como o uso de cordas soltas<sup>3</sup>, de cordas duplas<sup>4</sup>

---

2 Na música, o que identifica o idiomatismo em uma obra é utilização das condições particulares do meio de expressão para o qual ela é escrita (instrumento/s, voz/es, multimídia ou conjuntos mistos). As condições oferecidas por um veículo incluem aspectos como: timbre, registro, articulação, afinação e expressões. Quanto mais uma obra explora aspectos que são peculiares de um determinado meio de expressão, utilizando recursos que o identificam e o diferenciam de outros meios, mais idiomática ela se torna. Neste sentido, se comparado à aplicação linguística do conceito, o idioma de um instrumento musical seria o equivalente a um fonema específico de uma língua falada. (FRAGA, 2005, p. 299).

3 Técnica instrumental relativa aos instrumentos de cordas em que se utilizam notas provenientes do som previsto pelos fabricantes das cordas, sem a utilização de nenhuma digitação adicional.

4 Técnica instrumental relativa aos instrumentos de cordas em que se tocam duas notas do instrumento simultaneamente, porém, cada uma das notas é extraída de diferentes cordas do instrumento.

e de técnicas estendidas<sup>5</sup>. Também foi levado em consideração o trabalho de Shimabuco (2012), em relação ao uso das texturas<sup>6</sup> na obra villalobiana. A autora ressalta que os mesmos recursos utilizados por Villa-Lobos em obras de maior envergadura foram mantidos na concepção das *Cirandinhas*, o que valoriza o público infantil (SHIMABUCO, 2012, p. 49). A autora aponta, principalmente, o uso de pedais<sup>7</sup> e *ostinatos*<sup>8</sup>, o uso de oitavas paralelas<sup>9</sup> entre as vozes e o uso de terças paralelas<sup>10</sup> entre as vozes. Esses recursos, citados pela autora, constituem-se em elementos que proporcionam, tanto na instrumentação original, quanto na escolhida para a adaptação, a adequação da peça como proposta pedagógica.

Além dos aspectos citados, também foi trazido para o trabalho a concepção de imitação. Essa concepção foi utilizada, nesse trabalho, como o referenciar-se a elementos da natureza

---

5 Tradicionalmente associada às técnicas de performance instrumental, a expressão técnicas estendidas se tornou comum no meio musical a partir da segunda metade do século XX, referindo-se aos modos de tocar um instrumento ou utilizar a voz que foge aos padrões estabelecidos, principalmente no período clássico-romântico. Em um contexto mais amplo, porém, percebe-se que em várias épocas a experimentação de novas técnicas instrumentais e vocais e a busca por novos recursos expressivos resultaram em técnicas estendidas. Nesta acepção, pode-se dizer que o termo técnica estendida equivale a técnica não-usual: maneira de tocar ou cantar que explora possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras pouco utilizadas em determinado contexto histórico, estético e cultural (PADOVANI; FERRAZ, 2011, p. 1).

6 Termo usado para referir-se a aspectos sonoros de uma estrutura musical. Aplica-se tanto aos aspectos verticais de uma obra ou passagem, por exemplo, o modo pelo qual partes individuais ou vozes são colocadas juntas, ou a atributos como tom de cor ou ritmo, ou a características de desempenho como articulação e nível dinâmico (Grove Music Online, 2010, tradução nossa).

7 Termo musical utilizado para descrever a manutenção ou permanência de uma mesma nota, ou de combinações de notas, durante um certo período de tempo durante uma peça musical.

8 Termo usado para se referir à repetição de um padrão musical muitas vezes em sucessão, enquanto outros elementos musicais, geralmente, estão mudando. (Grove Music Online, 2001, tradução nossa).

9 Movimentos melódicos sucessivos paralelos em oitvas (REGO; GLOEDEN, 2010, p.1).

10 Movimentos melódicos sucessivos paralelos em terças (REGO; GLOEDEN, 2010, p.1).

e do entorno, bem como a qualidades psicológicas. Com referência às ideias de Emmerson (1986), considero a “imitação não só da natureza, mas também de aspectos da cultura humana usualmente não associados de modo direto ao material musical” (EMMERSON, 1986, p. 5, tradução de FREIRE). A utilização dessa ideia teve como ponto de partida a proposta de paisagens e entornos musicais e extra-musicais, em que eram sugeridos aos alunos elementos interpretativos, com base na memória de fenômenos da natureza e de caráter psicológico.

Alguns trabalhos semelhantes à abordagem realizada já foram apresentados por outros autores, porém, com diferentes enfoques. Pereira (2011) apresentou a reelaboração do *Choros n° 5* (1925), na qual propõe abordagens de processos composicionais de Villa-Lobos em coincidência com o idiomatismo dos instrumentos da orquestra. Carrasqueira (2017) propõe uma abordagem que utiliza peças brasileiras inspiradas em diferentes estilos da música popular, como o choro, a valsa e o baião. Sob o ponto de vista do ensino de violoncelo, Carvalho (2010) e Souza (1998) apontaram considerações sobre a importância do uso de música brasileira no ensino do instrumento. Brietzke e Villena (2014) abordam proposta semelhante à apresentada aqui: elaboração de material didático voltado ao ensino coletivo do violoncelo, utilizando características imitativas no trabalho de composição.

## Metodologia e aplicação das atividades

A aplicação da adaptação da peça ocorreu em aulas coletivas de violoncelo, em encontros semanais durante um semestre. Esse trabalho foi realizado tendo como ponto de partida a observação participante, que visava conhecer as impressões dos alunos em relação à peça, bem como o conforto ou desconforto gerados durante a execução e as reações afetivas dos estudantes. Os dados foram analisados tendo em vista as impressões exteriorizadas nas aulas, a minha impressão como professora e as referências bibliográficas utilizadas como suporte. A *performance* da peça foi realizada em diversos momentos, entre eles, em sua estreia no concerto de encerramento do Encontro de Violoncelos do RS, em julho de 2016 e disponibilizada no site *youtube*<sup>11</sup>.

---

11 Disponível em: <https://youtu.be/oYhmDvMyvJU>

O trabalho foi direcionado para alunos de violoncelo de nível intermediário de um projeto social, situado no bairro Lomba do Pinheiro, na periferia de Porto Alegre. Esse projeto, intitulado Filarmônica de Violoncelos-Tchêllistas, objetiva o ensino e aprendizagem do violoncelo em aulas coletivas e individuais. Todos os alunos participam da orquestra de violoncelos, que tem repertório direcionado para atender diferentes níveis de desenvolvimento, desde a iniciação até o início da profissionalização. Engloba adaptações e arranjos de obras do repertório erudito de concerto, peças do cancionero brasileiro, da música popular brasileira infanto-juvenil e de outros estilos com os quais os alunos estão familiarizados, como o rock. Os alunos são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e, na grande maioria das vezes, são motivados ao estudo da música por meio das mídias eletrônicas, principalmente por bandas *pop* que utilizam acompanhamento de instrumentos de cordas friccionadas.

Em relação a propostas ligadas ao idiomatismo do violoncelo, podemos citar a escolha da tonalidade<sup>12</sup> de Ré maior, tonalidade que foi mantida na adaptação para violoncelos. Essa tonalidade adequa-se muito bem ao violoncelo em função das reverberações harmônicas provenientes das cordas soltas do instrumento, respectivamente, lá, ré, sol e dó (da corda mais aguda à mais grave). Segundo Pilger (2013), Villa-Lobos utilizava tonalidades que evidenciavam as cordas soltas na maioria das obras escritas para instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e para o violão (PILGER, 2013, p. 208). Além de apresentarem vantagens musicais e timbrísticas, conforme analisado por Pilger (2013), essa proposta adequa-se, também, a obras com fins didáticos, por serem as cordas soltas de fácil execução no instrumento, geralmente configurando-se em um dos primeiros conteúdos desenvolvidos no processo de aprendizagem do violoncelo.

---

12 Termo usado pela primeira vez por Choron em 1810 para descrever o arranjo do dominante e subdominante acima e abaixo da tônica e, assim, diferenciar a organização harmônica da música moderna (*tonalité moderne*) daquela da música anterior (*tonalité antique*). Uma das principais categorias conceituais no pensamento musical ocidental, o termo mais frequentemente refere-se à orientação de melodias e harmonias em direção a uma classe de altura referencial (ou tônica). No sentido mais amplo possível, no entanto, refere-se a arranjos sistemáticos de fenômenos de alturas e relações entre elas (HYER, 2001, tradução nossa).

As vantagens do uso das cordas soltas são inúmeras, mas uma das principais é a de aumentar a gama sonora do instrumento, O espectro harmônico de uma corda solta é muito maior do que de uma presa. Ao usarmos as cordas soltas, estamos deixando o instrumento vibrar em toda a sua capacidade, pois, por mais que possamos pressionar uma corda, em função do contato que dela com a pele, acontece um abafamento, pois a ponta do dedo é bem diferente da pestana do instrumento, que geralmente é feita de ébano, (PILGER, 2013, p. 208)

A *Cirandinhas* n° 9 foi originalmente escrita a duas vozes, mas, na adaptação para os violoncelos, foi adotada a divisão a três vozes a fim de proporcionar maior facilidade de leitura para os estudantes. As diferenças entre a primeira e segunda voz são muito pequenas e estão relacionadas, principalmente, às oitavas paralelas, propostas na segunda seção. A peça está estruturada em duas seções bem definidas, característica marcante nas obras do compositor (SALLES, 2009, p. 41). A primeira seção é marcada pela alternância entre linhas melódicas e um pedal, com a repetição simultânea das notas ré e mi, entre as vozes superior e inferior. Enquanto a voz superior realiza o pedal, a voz inferior executa linha melódica na região grave do violoncelo. Posteriormente, enquanto a voz inferior realiza o pedal, a voz superior executa a melodia na região aguda do violoncelo.

A segunda seção da peça corresponde à melodia da canção *Carneirinho, carneirão*, executada pela voz superior, com um acompanhamento proposto pela voz inferior, sendo mantido, também, em quase metade da seção, um pedal de ré. É proposta uma grande variação de caráter, que passa do “energético” da primeira seção ao “leve” e “brincalhão” na segunda parte. Também é proposta pelo compositor a variação de andamento entre as seções, sendo que a segunda seção é executada num andamento mais lento em relação a primeira parte da música. Na aplicação da *performance* em Porto Alegre, foi utilizada, como recurso pedagógico, a associação de ideias presentes no título da peça com elementos imitativos. As melodias da primeira seção foram classificadas conforme suas características timbrísticas, rítmicas e de caráter. A melodia executada pelas cordas graves foi associada ao “*carneirão*”, enquanto a melodia executada pelas cordas agudas foi associada ao “*carneirinho*”. Além das qualidades timbrísticas, a melodia correspondente ao “*carneirão*” utiliza figuras rítmicas com divisões de

colcheias e semicolcheias e proporciona um caráter “pesante”, enquanto a melodia correspondente ao “*carneirinho*” utiliza divisões com colcheias pontuadas e fusas, proporcionando um caráter mais leve, ou “saltitante”. Essa associação foi proposta aos alunos, incentivando-os a encontrarem relações entre características que representariam o “*carneirão*” e o “*carneirinho*”, respectivamente.

De maneira semelhante, as notas que dão suporte à melodia da primeira seção (respectivamente, o pedal das notas ré e mi) também foram associadas com imagens externas à música. O uso dessas notas permite que os alunos possam tocar simultaneamente, sendo a nota ré emitida através do uso da corda solta ré e a nota mi emitida através da corda presa sol na quarta posição<sup>13</sup> da mão esquerda. Essa posição é uma das que mais oferece conforto de execução para os estudantes, sendo assim, adequa-se muito bem a uma peça com caráter didático.

Foi solicitado que os alunos executassem essas notas de suporte buscando “imitar” o som das rabecas nordestinas, que utilizam, com frequência, esse mesmo recurso, ou seja, manter uma nota da corda solta soando simultaneamente às demais notas. Essa associação foi feita solicitando aos alunos que produzissem a sonoridade executando o pedal proposto por Villa-Lobos, na região conhecida como *sul tasto*<sup>14</sup>, por oferecer maior aproximação com o som das rabecas. Segundo Pilger (2013), o uso das cordas duplas também era um recurso que Villa-Lobos utilizava com frequência em suas composições para violoncelo e outros instrumentos de cordas, a fim de “aumentar as possibilidades harmônicas das peças” (PILGER, 2013, p. 205). Sendo assim, o uso desse mesmo recurso em uma peça com caráter didático configura-se como uma aproximação com os recursos utilizados por ele em tais composições.

---

13 Posição da mão esquerda no violoncelo, onde a mão do instrumentista se posiciona quatro notas acima da posição básica. A digitação no violoncelo se estrutura em diferentes posições, que iniciam na chamada meio-posição, e se estruturam, conforme a maioria dos autores, em intervalos de semitons ou de tons inteiros. A sistematização das posições do violoncelo mais utilizada é a proposta por Duport, ainda no século XIX (SUETHOLZ, 2011, p. 39).

14 Técnica de arco do violoncelo, na qual o violoncelista posiciona o arco mais afastado do ponto de contato com a corda tradicionalmente utilizado de maneira padrão, o que resulta na produção de uma sonoridade mais “sombria” e com menos volume sonoro (SUETHOLZ, 2011, p. 27).

O uso de cordas duplas é uma técnica que se aplica a alunos de violoncelo de nível intermediário. Nessa peça, em particular, esse uso ocorre de maneira simples, pela escolha das notas do pedal, e torna-se de fácil execução para os estudantes. Também permite que os estudantes consigam realizar o pedal visando diferentes nuances de dinâmica e intenção musical, pois as notas propostas não oferecem grandes desafios técnicos.

Em relação às texturas utilizadas por Villa-Lobos e sua aplicação com fins didáticos nas *Cirandinhas*, Shimabuco (2012) resalta algumas das características abordadas pelo compositor, entre elas, “o uso de pedais e ostinatos, de dobramentos e paralelismos, de textura simples e de sobreposição de texturas com componentes complementares” (SHIMABUCO, 2012, pp. 32-50). No que diz respeito à sua aplicação na adaptação para violoncelos, esses recursos mostram-se favoráveis à pedagogia do instrumento, tendo em vista que os alunos de nível intermediário utilizam, basicamente, a extensão de três oitavas do violoncelo. Os recursos empregados possibilitam que mais de uma voz possa ser executada na mesma região melódica do instrumento, evitando notas muito agudas, que já fazem parte da técnica avançada do violoncelo.

Sobre o uso de pedais e ostinatos, Shimabuco (2012) considera “tanto as notas pedais como os ostinati como recursos de reiteração com o potencial de oferecer fundamentação horizontal a ousados procedimentos verticais” (SHIMABUCO, 2012, p. 38). Em termos didáticos, no que diz respeito à adaptação para violoncelos da *Cirandinhas* n° 9, a alternância do pedal entre as diferentes vozes, ora executado pela voz superior, ora pela voz inferior, possibilita que os instrumentistas de ambas as vozes se alternem nos papéis de melodia e acompanhamento. Dessa forma, podem ser trabalhadas diferentes qualidades e características musicais presentes nesses papéis, proporcionando, também, maior envolvimento dos alunos com a proposta.

Outra característica do tratamento das texturas utilizada por Villa-Lobos e citada por Shimabuco (2012) diz respeito aos dobramentos e paralelismos. Segundo a autora, o intervalo mais utilizado por Villa-Lobos para executar essa ideia é o intervalo de terça, pois esse é um intervalo bastante acessível ao estudante de piano, em função da pouca abertura de mão exigida. Villa-Lobos utiliza alguns poucos dobramentos na *Cirandinhas* n° 9, que ocorrem também em intervalos de terça. Esse intervalo é bem-vindo na execução ao violoncelo, pois proporciona facilidade para a afinação dos intervalos, também proporcionando um efeito de

*divisi* entre as vozes, além de manter proximidade entre as linhas melódicas, sem necessidade da realização de mudanças de posição muito distantes, tornando a peça acessível aos estudantes de nível intermediário.

Shimabuco (2012) ressalta, ainda, a restrição de espaço textural, a sobreposição de camadas em um mesmo espaço textural e a utilização de texturas simples pelo compositor nas peças que compõem as *Cirandinhas*. Segundo a autora, essas texturas facilitam a execução pianística pelos estudantes, pois em tais peças “não se pode lançar mão de grandes densidades, espaços ou complexidades texturais” (SHIMABUCO, 2012, p. 46). Essa justificativa se aplica também no caso de peças direcionadas a estudantes de violoncelo, pois a densidade de texturas dificulta, entre os alunos, a compreensão da afinação dos intervalos, bem como a relativização da importância das diferentes vozes. Além disso, evita o uso de grandes saltos e extensões melódicas, o que contribui para uma abordagem com fins didáticos e possibilita, como já foi citado anteriormente, que as vozes transitem no mesmo espaço de três oitavas, que é o espaço alcançado pelos alunos de nível intermediário, que ainda não utilizam com frequência as notas pertencentes à quarta oitava do violoncelo.

As propostas de inserção e ênfase das qualidades imitativas, recurso utilizado pelo compositor em muitas peças, como por exemplo, *Bachianas* nº1, *Bachianas* nº 4, *Il bove*, entre outras, foi empregado na proposta educativa também com o objetivo de evidenciar as “paisagens internas” dos alunos, (MACHADO, 2015, p. 47), paisagens essas presentes em todo o ser humano, evidenciadas nos processos criativos da criança e que, pouco a pouco, vão sendo deixadas de lado no mundo adulto. Machado (2015), ao considerar as paisagens internas, tece uma relação metafórica com uma floresta povoada por muitas árvores de diferentes formatos e configurações.

As árvores da frente são prêt-à-porter, estão sempre à disposição para ser utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como jornais velhos empilhados em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos o que fazer com esse tesouro dentro de nós (MACHADO, 2015, p. 47)

Segundo a autora, a medida que a criança cresce, as árvores que não fazem “sentido para o mundo socialmente aceitável” (MACHADO, 2015, p. 48) passam a ser “obscuras”. “O desconhecido não é mais uma aventura, mas passa a ser um terreno no mínimo perigoso, algo que não fala mais, não move a curiosidade e, portanto, não alimenta a possibilidade de conhecer” (MACHADO, 2015, pp. 48-49). A arte seria, então, a possibilidade de trazer para a superfície as paisagens escondidas através do “estado de encantamento”, também denominado por Machado de “estado de infância”<sup>15</sup>. A autora considera que “a arte, qualquer arte, permite esse trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana” (MACHADO, 2015, p. 45). Nesse sentido, a utilização de propostas relacionadas à imitação, evidenciam, também, um processo narrativo, similar ao utilizado na narrativa oral, o que, sob minha concepção, além de tudo o que já foi dito sobre a arte, enfatiza o acesso às paisagens internas individuais e coletivas.

## Considerações e reflexões:

Durante a realização do trabalho foi possível tecer algumas considerações, tanto de ordem técnica e musical, quanto em relação ao processo educativo. Foi possível realizar algumas reflexões em diálogo com as proposições de Machado (2015), levando em consideração o ensino e aprendizagem na infância e sua transposição para o mundo adulto. Também foi possível relativizar os conceitos de infância e considerar a abordagem proposta possível de ser aplicada também a outras faixas etárias, enfatizando o estado de infância para a realização e prática musical.

Os alunos envolvidos na proposta em Porto Alegre demonstraram interesse e motivação para o estudo e *performance* da peça, sendo destacada por eles a ideia de que a adaptação “dava a impressão de que a peça teria sido escrita originalmente para violoncelos”. Tal consideração

---

15 Informação fornecida por Machado durante a disciplina Arte de palavra e a aprendizagem artística, ministrada pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

apoia a abordagem da proposta, que se mostrou, também, segundo os alunos, adequada às características idiomáticas do instrumento, além de destacar nuances específicas do “conjunto de violoncelos”. Os alunos demonstraram que se sentiram valorizados ao executarem uma peça de compositor brasileiro, violoncelista, e que possui obras originais para o instrumento. Tais aspectos agregaram importância ao trabalho e também ao estudo individual de cada aluno, além de desenvolver a curiosidade em conhecer outras peças de Villa-Lobos.

Os alunos que participaram do trabalho não tinham familiaridade com a melodia *Carneirinho, carneirão*, utilizada por Villa-Lobos na composição da peça. Essa observação considera a possibilidade de que eles estejam afastados de parte da bagagem cultural da tradição oral do seu país, apontando para a necessidade de aproximá-los a esses conteúdos, por ser a tradição oral importante fonte de conhecimento e de desenvolvimento de possibilidades educativas. Entretanto, a *performance* da peça possibilitou que os alunos se apropriassem dessa melodia, incorporando-a às suas vivências, e acrescentando elementos constituintes dessa tradição.

A proposta enfatizou o potencial pedagógico da peça abordada e, talvez de outras peças de Villa-Lobos, destacando sua viabilidade em instrumentos que não os originalmente indicados pelo compositor e enfatizando a aproximação com o estado de infância, conforme proposto por Machado (2019). Quinteiro (2002), ao relatar sobre a situação das pesquisas brasileiras envolvendo o universo infantil nos anos de 2002, relata que “a contribuição não pode ficar restrita apenas ao conhecimento da situação da criança, mas, sobretudo, das culturas infantis” (QUINTEIRO, 2002, p. 30). A autora cita um texto de Bastilde (1979), o qual considera que “para estudar a criança, é preciso tornar-se criança, não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se atenção a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (BASTILDE, 1979, p. 154 *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 30). Nesse sentido, acredito que a proposta do trabalho realizado dialoga com essa ideia, ao sugerir que os alunos e professores envolvidos possam adentrar nesse universo e acessar seus processos imaginativos e seu estado de infância.

As considerações de Quinteiro (2002) refletem, ainda, muito da situação atual da infância da criança brasileira e nos fazem questionar nosso próprio fazer como professores de música. A autora sinaliza que “gerações inteiras foram e continuam sendo comprometidas pela

supressão de sua infância” (QUINTEIRO, 2002, p. 31), em alusão ao proposto por Martins (1993), que ressalta que as crianças brasileiras são “os filhos da dívida externa, os filhos do estado oligárquico-desenvolvimentista, os filhos da ditadura” (MARTINS, 1993, pp. 9-13 *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 31) e tantos outros adjetivos que poderíamos acrescentar a esses. Porém, Machado considera que, “as crianças sabem muito mais do que supomos. O que ocorre é que as escolas, em geral, desviam e amarram a atenção das crianças no cabresto do binômio certo/errado” (MACHADO, 2015, p. 18)

Sob essa concepção e com inspiração nas reflexões dos autores citados, considero que a abordagem proposta soma-se a outras iniciativas que buscam contextualizar a criança e a aprendizagem dentro de uma proposta de valorização do seu universo, aproximando a atividade do fazer musical com propostas lúdicas, próprias do estado de infância. Villa-Lobos, tradicionalmente, vem sendo visto como um compositor que se dedicou à valorização do universo do cancionero musical do Brasil, na tentativa de recolocar esse universo no centro do repertório de concerto da música brasileira. Considero importante, também, de nossa parte como professores de música, valorizarmos as propostas de Villa-Lobos e nos somarmos a elas, principalmente no que diz respeito à investigação do universo infantil e ao desvelamento da infância. Ressalto que acredito existir um longo caminho a ser trilhado, diferentes músicas ainda a serem “descobertas”, principalmente as que dizem respeito ao universo de infâncias ainda desconhecidas, situadas nos recantos mais profundos do Brasil. Proponho, assim, que o trabalho desenvolvido com a *Cirandinhas* nº 9 e relatado parcialmente neste texto, possa vir a integrar esse esforço na valorização do universo infantil da criança brasileira.

## Referências

BASTILDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 153-155.

BRIETZKE, Marta; VILLENA, Marcelo. *Integração de conhecimentos de professor de violoncelo e compositor para a elaboração de repertórios didáticos*. In: IV Mostra de Violoncelos de Natal, Natal, Anais..., 2014.

CARRASQUEIRA, Toninho. *Divertimentos-Descobertas: estudos criativos para o desenvolvimento musical – sopros e cordas friccionadas*. São Paulo: EDUSP, 2017

CARVALHO, Maria Salete de. *Iniciação ao violoncelo: Análise de três métodos e proposta de sua suplementação com repertório do folclore brasileiro*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes- Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

EMMERSON, Simon. *The language of electroacoustic music*. London: The Macmillan Press, 1986.

FRAGA, Eduardo Fraga. *O idiomatismo nas composições para percussão de Luiz D’Anunciação, Ney Rosauero e Fernando Iazzetta: análise, edição e performance de obras selecionadas*. In: XV Congresso da ANPPOM, Rio de Janeiro. Anais...2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HYER, Brian. Tonality. In: *GROVE Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.28102>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

LAGO, Manoel Corrêa; BARBOZA, Sérgio; BARBOSA, Maria Clara. *Heitor Villa-Lobos: Guia Prático para a educação artística e musical*. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

MACHADO, Regina. *A arte de palavra e da escuta*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1993.

OSTINATO. In: *GROVE Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.20547>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

PADOVANI, José; FERRAZ, Silvio. *Proto-história, evolução e situação atual das técnicas estendidas na criação musical e na performance*. Música Hodie, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 11-35, 2011.

PEREIRA, F. V. *As práticas de reelaboração musical*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2011.

PILGER, Hugo. *Heitor Villa-Lobos: o violoncelo e seu idiomatismo*. Curitiba: CRV, 2013

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila, PRADO, Patrícia (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

REGO, Eusiel; GLOEDEN, Edelton. *Os movimentos sucessivos em oitavas em Haydn e Mozart*. In: DAPesquisa. V. 5, n. 7, 2010, pp. 259-280)

SALLES, Paulo de Târso. *Villa-Lobos: processos composicionais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SHIMABUCO, Luciane. *Cirandinhas de Heitor Villa-Lobos: inventividade textural em restrições impostas por propósitos didáticos*. In: II Simpósio Villa-Lobos Anais..., São Paulo, SP, Brasil.2012.

SILVA, Teresa Cristina Rodrigues; AQUINO, Felipe Avellar de; PRESGRAVE, Fabio Soren. *Violoncelo XXI: estudos para aprender a tocar e apreciar a linguagem da música contemporânea*. São Paulo: Editora urbana, 2012.

SOUZA, Sanny. *A educação musical através do violoncelo*. 1998. 37 f. Monografia (Licenciatura em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SUETHOLZ, Robert John. *A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal*. 2011.141f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TEXTURA. In: *GROVE Music Online*. Oxford: Oxford University Press, 2019 disponível em: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.2775>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

VILLA-LOBOS, H. *Cirandinhas: coleção de 12 peças fáceis sobre temas de rodas infantis para piano*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão. (s.d.).

VILLA-LOBOS, H. *Cirandinha n° 9: Carneirinho, Carneirão*. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (3:21 min). Disponível em: <https://youtu.be/oYhmDvMyvJU>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

# “Sete fadas me fadaram”: um mote musical

“Seven fairies fated me”: a musical mote

Paulo César Ribeiro Filho<sup>1</sup>

---

1 – Doutorando em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, área de Literatura Infantil e Juvenil, pela Universidade de São Paulo (USP). Contato: paulo.cesar.filho@usp.br.

---

---

**RESUMO:** O mote “Sete fadas me fadaram” tornou-se notório como um dos versos de um rimance popular (forma arcaica de romance) coligido por Almeida Garrett (1799–1854) e publicado em seu *Romanceiro* no ano de 1828. Esse mesmo verso aparece como título de uma das faixas do álbum *Eu vou ser como a toupeira*, do cantor português Zeca Afonso, lançado em 1972. O presente estudo tem por objetivo revisitar a tradição músico-literária fundada por tal mote feérico em suas variantes, reforçando os laços nunca completamente desfeitos entre literatura e música.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sete fadas me fadaram; Romanceiro; Almeida Garrett; Zeca Afonso.

**ABSTRACT:** The mote “Seven fairies fated me” became notorious as one of the verses of a popular rimance (archaic form of romance) collected by Almeida Garrett (1799–1854) and published in his *Romanceiro* in 1828. This same verse appears as the title of one of the tracks of the album *Eu vou ser como a toupeira* (I Will Be Like The Mole), by the Portuguese singer Zeca Afonso, released in 1972. The purpose of this study is to revisit the musician-literary tradition founded by such a mote in its variants, reinforcing the never completely broken links between literature and music.

**KEYWORDS:** Seven fairies fated me; Romanceiro; Almeida Garrett; Zeca Afonso.

A presença das fadas na história da literatura popular portuguesa, ainda que relativamente notória, é tímida se comparada a de outros países da Europa ocidental com forte tradição feérica, principalmente os nortenhos. Uma coerente rota literária que mapeia o trajeto percorrido pelas fadas a partir das fontes célticas-bretãs pode ser encontrada na obra crítica de Nelly Novaes Coelho (1922–2017), fundadora da área de Literatura Infantil e Juvenil na Universidade de São Paulo. A autora aponta que foi entre os celtas, grupo formado por um conjunto de diversos povos inicialmente concentrados sobretudo nas Gálias, Irlanda e Ilhas Britânicas, que nasceram as fadas: “Quanto a serem de origem celta, parece não haver mais nenhuma dúvida entre os pesquisadores” (COELHO, 1991, p. 32). O mapa abaixo apresentado (Figura 1) indica didaticamente a movimentação dos povos celtas a partir dos séculos II e I a.C., período relativo no fim da Idade do Bronze. Note-se que tais povos se espalharam praticamente por todo ocidente europeu, inclusive para as porções territoriais onde atualmente está localizado o noroeste de Portugal.



Figura 1: Mapa dos deslocamentos dos povos celtas após o século I a.C. In: ROLLESTON, T. W.

*Guia Ilustrado de Mitologia Celta*. Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, p. 8. Disponível em: <http://>

[gg.gg/ekzu4](http://gg.gg/ekzu4). Acesso em 21 jul. 2019.

A partir das novelas de cavalaria, cantigas de gesta e *lais*<sup>2</sup> bretões, as fadas se consagraram como personagens da literatura de fundo popular europeu, que mescla indiscriminadamente episódios reais com passagens fantasiosas. A região das Astúrias, localizada no extremo norte da Espanha, registra em sua mitologia uma figura feérica conhecida como xana. Essa entidade, às vezes retratada como fada ou ninfa, é caracterizada como um ser marinho que habita bosques lacustres e rios cristalinos, bem como as fadas marinhas e sereias do teatro quinhentista português. Para o pesquisador asturiano Ramón Baragaño, o mito das xanas é o mais representativo da região das Astúrias. Segundo Baragaño, “as xanas só são visíveis, em geral, ao amanhecer e nem sempre são arredias, já que às vezes mantêm relações amistosas com pastores e campesinos” (BARAGAÑO, 1985, p. 45, tradução nossa). As xanas também estão presentes como protagonistas das célebres histórias de bebês trocados (*changelings*), nas quais são responsáveis pelo rapto de bebês humanos, trocando-os por bebês xaninos, aparentemente pelo fato de não possuírem leite materno para amamentação. A cultura popular portuguesa também relata a crença em uma espécie de fadas marinhas ou sereias típicas da região do Algarve, as jãs. Episódios referentes à aparição das jãs podem ser encontrados na obra etnográfica de José Leite de Vasconcelos, *Tradições populares de Portugal* (Porto: Livraria Portuense de Clavel e Cia., 1882), e de Teófilo Braga, *O povo português em seus costumes, crenças e tradições* (Lisboa: Dom Quixote, 1994).

Tal qual as parcas da mitologia romana ou as moiras da mitologia grega, as fadas também parecem ser responsáveis por fiar e tecer o destino dos homens, desde o nascimento até a morte. Essa associação sugere que a fada simboliza a possibilidade de reverter a inevitabilidade do destino. A correspondência etimológica e sinonímica do termo “fada” com a sorte e o destino (*fatum*) é abundante no teatro quinhentista português. As menções são muitas, evidenciando a existência de um formulário recorrente relacionado a bênçãos e maldições; de um lado, a fórmula “boas fadas que te fadem” e, do outro, “más fadas que te fadem”, havendo inúmeras variações para tais ditados. Os exemplos abaixo elencados são alguns do que compõem o acervo presente no artigo *As fadas e o teatro quinhentista português* (RIBEIRO FILHO, 2017).

---

2 Forma arcaica de romance francês e inglês. São textos curtos de matéria amorosa e cavaleiresca cuja efabulação envolve motivos típicos do maravilhoso celta.

a. No auto *Prática dos compadres*, de António Ribeiro Chiado, a senhora Brásia Machada lamenta:

Cobriram-me negras fadas  
c'um quebranto que aqui tenho  
tamanho sem ter engenho.

b. No *Auto da bela menina*, de Sebastião Pires, a criada Pasíbula roga ao Parvo:

Ui, más horas que te acabem  
pera ladrão desfaçado  
negras fadas que te fadem.

c. No *Auto do dia do juízo*, de autoria anônima, a Regateira diz a Lúcifer:

Oh más dores que te apertem  
pera filho do ladrão  
negras fadas que te acertem.

d. Na *Comédia Ulissipo*, de Jorge Ferreira de Vasconcelos, a viúva dona Constança d'Ornelas declara: “Boas fadas me fadem as minhas boninas e minhas flores de Maio, cedo vos eu veja como desejo.”

e. Em uma cena cômica da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, Latão, um dos judeus casamenteiros, diz a Vidal, seu companheiro:

Foi a coisa de maneira  
tal friúra e tal canseira  
que trago as tripas maçadas  
assí me fadem boas fadas  
que me saltou caganeira.

O rimance (ou xácara, forma arcaica de romance) é um curto poema de matéria épico-amorosa típico da literatura peninsular europeia, próprio para ser cantado com acompanhamento musical. Uma das mais famosas coletâneas de rimances portugueses é o *Romanceiro* de Almeida Garrett, publicado em 1828. Garrett destaca-se como um dos principais nomes do Romantismo em Portugal. Engajado na escrita de uma literatura baseada em pesquisas a respeito das raízes da nacionalidade portuguesa, compilou narrativas históricas, lendas e novelas exemplares. Garrett figura no rol de escritores e pesquisadores europeus que romantizaram o medievalismo, diretamente relacionado ao processo histórico de reinterpretação romântica do Renascimento português. O autor desenvolveu um notável trabalho etnográfico na primeira metade do século XIX; foi um dos pioneiros na compilação da memória oral, recolhendo histórias de amas e trabalhadoras domésticas, com as quais publicou os três volumes de seu romanceiro. Garrett pode ser considerado o primeiro escritor e pesquisador a revisitar o passado medieval e a Idade Moderna sob o viés da etnografia romântica, considerando o povo e sua cultura como portadores do que seria a essência da nacionalidade portuguesa, em consonância com os demais pensadores românticos europeus.

A associação da literatura popular à essência de uma nação está no cerne da empreitada etnográfica de Almeida Garrett. Na introdução que fez aos três volumes de seu *Romanceiro*, Garrett faz críticas ferrenhas à artificialidade da arte literária baseada na inspiração em modelos clássicos ou em formas poéticas estrangeiras. Para o autor, “nenhuma coisa pode ser nacional se não é popular” (GARRETT, 1853, p. XXV), já que “o tom e o espírito verdadeiro português” só podem ser encontrados “no grande livro nacional, que é o povo e as suas tradições e as suas virtudes e os seus vícios, e as suas crenças e os seus erros” (GARRETT, 1851, p. XIII). O célebre verso “sete fadas me fadaram” está presente na fala da donzela encantada que protagoniza o rimance *O caçador*, coligido por Almeida Garrett, aqui reproduzido integralmente, com ortografia atualizada:

#### O CAÇADOR

O caçador foi à caça,  
À caça, como só ia;

Os cães já leva cansados,  
O falcão perdido havia.  
Andando se lhe fez noite  
Por uma mata sombria,  
Arrimou-se a uma azinheira<sup>3</sup>,  
A mais alta que ali via.  
Foi a levantar os olhos,  
Viu coisa de maravilha:  
No mais alto da ramada  
Uma donzela tão linda!  
Dos cabelos da cabeça  
A mesma árvore vestia,  
Da luz dos olhos tão viva  
Todo o bosque se alumia.

Ali falou a donzela,  
Já vereis o que dizia:  
— ‘Não te assustes, cavaleiro,  
Não tenhas tamanha frima<sup>4</sup>.  
Sou filha de um rei c’roado,

---

3 É a árvore mais comum no sul de Portugal. Originária do sul da Europa, é uma árvore espontânea em quase toda a Bacia do Mediterrâneo. A azinheira é um carvalho de folha persistente que pode alcançar 12m de altura, com uma copa ampla, densa e arredondada que pode atingir 25m de diâmetro. Árvore considerada de grande simbolismo e devoção no Santuário de Fátima. Fontes: matérias constantes nas páginas digitais do Jardim Gulbenkian (<http://gg.gg/el0fv>) e do jornal Público (<http://gg.gg/el0g0>). Acesso em 21 jul. 2019.

4 Freima, inquietação, impaciência, pressa.

De uma bendita rainha.  
Sete fadas me fadaram,  
Nos braços de mi'madrinha,  
Que estivesse aqui sete anos,  
Sete anos e mais um dia;  
Hoje se acabam n'os anos,  
Amanhã se conta o dia.  
Leva-me, por Deus t'ó peço,  
Leva em tua companhia.'  
— 'Espera-me aqui, donzela,  
Até amanhã, que é o dia;  
Que eu vou a tomar conselho,  
Conselho com minha tia.'  
Responde agora a donzela,  
Que bem lhe respondia!  
— 'Oh, mal haja o cavaleiro,  
Que não teve cortesia:  
Deixa a menina no solto  
Sem lhe fazer companhia!'  
  
Ela ficou no seu ramo,  
Ele foi-se a ter co'a tia...  
Já voltava o cavaleiro  
Apenas que rompe o dia;  
Corre por toda essa mata,  
A enzinha<sup>3</sup> não descobria.  
Vai correndo e vai chamando,  
Donzela não respondia;

---

5 A azinheira.

Deitou os olhos ao longe,  
Viu tanta cavalaria,  
De senhores e fidalgos  
Muito grande tropelia<sup>6</sup>.  
Levavam n'a linda infanta,  
Que era já contado o dia.  
O triste do cavaleiro  
Por morto no chão caía;  
Mas já tornava aos sentidos  
E a mão à espada metia:  
— 'Oh, quem perdeu o que eu  
Grande penar merecia!  
Justiça faço em mim mesmo  
E aqui me acabou co'a vida.'  
(GARRETT, 1851, p. 21, grifo nosso)

Sobre a bela e simples narrativa, o autor e etnógrafo chega a considerar que “o romance do Caçador pertence à poesia popular portuguesa” e “é de imemorial antiguidade; e como tal lhe dou aqui lugar entre as relíquias mais originais da nossa primitiva literatura” (GARRETT, 1851, p. 19–20). O curto poema épico-amoroso gira em torno do vitupério da descortesia, da insensibilidade masculina diante de uma donzela em perigo, evidenciada na fala da enfadada princesa que se vê abandonada por um caçador que, ao invés de permanecer com ela, levando-a junto a si, abandona-a para ir tomar conselhos com sua tia: “Oh, mal haja o cavaleiro, / Que não teve cortesia: / Deixa a menina no solto / Sem lhe fazer companhia!” Não se sabe, no entanto, o teor do “fatídico fado” lançado contra a donzela. Afinal, ao cabo dos sete anos e um dia presa ao ramo de uma azinheira, o que deveria acontecer a ela? Não houve tempo para que o mistério fosse esclarecido, pois o caçador permaneceu junto à donzela por pouquíssimo tempo e voltou apenas no dia seguinte, quando o prazo do feitiço já

---

6 Tumulto.

havia se esgotado. O que está subentendido é que a libertação da princesa dependia da ação imediata do rapaz, o que não ocorreu. Muito provavelmente, um enlace amoroso estaria por trás da quebra do encantamento, procedimento interdito pelo triunfo da razão expresso na atitude do caçador, decidido a ouvir os conselhos de uma tia. Esse mesmo mote é retomado por inúmeras outras narrativas dos chamados “romances de aventuras”, dos quais fazem parte o ciclo da donzela enfeitada e o ciclo do cavaleiro burlado.

O ato feérico de “fadar”, ou seja, de traçar o destino dos homens, evidente nos cinco exemplos retirados de autos quinhentistas, repete-se nesse rimance em suas inúmeras variantes. Por “variante” entende-se um texto de conteúdo parcialmente idêntico a outro, cujas alterações linguístico-literárias podem ser explicadas pela natureza oral intrínseca às narrativas coligidas de fontes populares, decisivamente marcada pela variância natural dos testemunhos orais. Em seu *Elogio da variante*, Bernard Cerquiglino postula que “a obra literária na Idade Média é uma variável” e, “nesse sentido, se opõe à autenticidade e à unidade que os modernos associam a toda produção estética” (CERQUIGLINI, 2005, p. 66), um apontamento que, apesar de se referir nomeadamente aos textos medievais, pode ter suas fronteiras de abrangência alargadas, sem prejuízo de sentido, aos textos obtidos a partir de narrativas orais. É nesse sentido que a intenção de estabelecer uma hierarquia entre as variantes de um mesmo texto se mostra contraproducente, pois a ideia de um prototexto original se perde no emaranhado de fontes que compõem narrativas dessa natureza. Feitas tais considerações, apresenta-se a seguir quinze das inúmeras variantes que contém em sua efabulação o tema da princesa fadada e o mote “sete fadas me fadaram”:

a. A primeira variante está presente no *Romanceiro Português dos Estados Unidos* (tal qual os testemunhos dos itens “b”, “c” e “d”). Destaca-se, para fins analíticos, os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha,  
que eu ‘tivesse aqui sete anos,  
sete anos e um dia.  
Ontem fez os sete anos,  
e hoje vai pelo dia.  
(FONTES, 1983b, p. 109)

b. A segunda variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo da minha madrinha;  
Mandaram-me andar por aqui  
sete anos e um dia.  
Ontem fez os sete anos,  
hoje é o último dia.  
(FONTES, 1983b, p. 110)

c. A terceira variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha  
que ‘tivesse aqui sete anos,  
sete anos e um dia.  
Onte se acabo o ano  
e hoje se acaba o dia.  
(FONTES, 1983b, p. 111)

d. A quarta variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas m’enfadaro  
por sete anos e um dia.  
Onte se acabara os anos  
e hoje se acabara o dia.  
(FONTES, 1983b, p. 112)

e. A quinta variante está presente no *Romanceiro Português do Canadá* (tal qual os testemunhos dos itens “f”, “g” e “h”). Destaca-se, para fins analíticos, os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
p'ra set'anos e um dia;  
hoje de tarde é os meus anos  
e o resto o meu dia.  
(FONTES, 1979, p. 180)

f. A sexta variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha,  
qu'eu estivera aqui set'anos,  
set'anos e mais um dia.  
Os sete se acabaro,  
por noite s'acaba o dia.  
(FONTES, 1979, p. 181)

g. A sétima variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha,  
d'eu estar aqui sete i-anos,  
sete i-anos e um dia.  
Ontem se acabou os anos  
e hoje se acaba o dia.  
(FONTES, 1979, p. 182)

h. A oitava variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha;

Sete fadas me fadaram  
por set'anos e um dia.  
Ontem se acabou os anos,  
hoje se acaba o dia.  
(FONTES, 1979, p. 182)

i. A nona variante está presente no *Romanceiro Português da Ilha de S. Jorge* (tal qual os testemunhos dos itens “j” e “k”). Destaca-se, para fins analíticos, os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha  
para estar aqui set'anos,  
set'anos e um dia;  
hoje s'acabam os anos,  
amanhã se encerra o dia.  
(FONTES, 1983a, p. 146)

j. A décima variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
nos braços duma mãe minha  
que eu 'tivesse assim perdida,  
sete i-anos e um dia.  
Ontem se acabam os anos,  
hoje se completa os dias.  
(FONTES, 1983a, p. 147)

k. A décima-primeira variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram  
no colo duma mãe minha  
set'anos 'teria em serra,  
set'anos e mais um dia.  
Já se acabaram os sete,  
de noite se acaba o dia.  
(FONTES, 1983a, p. 147)

l. A décima-segunda está presente no primeiro volume do *Romanceiro Portuguez* (tal qual os testemunhos dos itens “m”, “n” e “o”). Destaca-se, para fins analíticos, os seguintes versos:

Sete fadas me fadaram,  
Nos braços de mi' madrinha,  
Que estivesse aqui sete annos,  
Sete annos e mais um dia;  
Hoje se acabam n'os annos,  
Amanhã se conta o dia.  
(HARDUNG, 1877, p. 48)

m. A décima-terceira variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram,  
No collo de madre minha,  
Fadaram-me por sete annos,  
Por sete annos e um dia.  
Hoje se acabam os annos,  
Á manhã por noute o dia;  
(HARDUNG, 1877, p. 52)

n. A décima-quarta variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram,  
No ventre d'uma mãe minha:  
De eu aqui estar sete annos,  
Sete annos e mais um dia.  
Sete annos são acabados,  
Hoje se acaba o dia;  
(HARDUNG, 1877, p. 54-55)

o. A décima-quinta variante apresenta os seguintes versos:

— Sete fadas me fadaram,  
No collo de uma mãe minha,  
Para estar aqui sete annos,  
Hoje se atima o dia.  
(HARDUNG, 1877, p. 65)

Findada a massiva enumeração de variantes do mote em que se baseia essa investigação, todas provenientes de testemunhos orais posteriores à publicação do *Romanceiro* de Almeida Garrett, faz-se necessário tecer algumas considerações. Catorze narrativas mantiveram intacta a fórmula “Sete fadas me fadaram”; apenas o primeiro verso do item “d” apresentou uma pequena variação, “Sete fadas m’enfadaro”, que pode ser explicada pela provável intenção do coligidor de manter no registro escrito as marcas da informalidade provenientes do relato oral. Nesse sentido, a menção à figura materna apresenta maior variância. Verifica-se, primeiramente, uma alternância entre “no colo” (dez ocorrências), “nos braços” (duas ocorrências) e “no ventre” (uma ocorrência); duas narrativas não mencionam o fator corporal. Em seguida, temos as formulações “mãe minha” (dez ocorrências), “mi/minha madrinha” (duas ocorrências) e “madre minha” (uma ocorrência). Em catorze casos manteve-se o padrão heptassilábico (excetua-se o item “b”) e, em todos, a rima final com a sílaba em dígrafo *-nba*. Os

demais versos são os que mais apresentam variações em sua formulação, oferecendo, além disso, diferentes interpretações para tempo relativo ao feitiço lançado. Em todas as variantes manteve-se, porém, a menção ao período de sete anos e um dia; nos itens “a”, “c”, “f”, “g”, “i”, “l”, “m” e “n” a repetição é feita em anadiplose<sup>7</sup>, com a reincidência do último termo do verso anterior na posição inicial no verso seguinte, enquanto nos itens “k” e “n” houve o uso de anáfora, com a repetição do mesmo tempo no início de dois versos em paralelo. Nas demais variantes não houve uso de recurso poético relativo à repetição. Em última análise, a questão do fim do prazo do feitiço varia em duas formas: (1) os sete anos se encerram no momento do encontro e o acréscimo de um dia se encerrará no dia seguinte nos itens “i”, “l” e “m”; nos demais, os sete anos já se findaram e o dia acrescido se encerra no mesmo dia do encontro.

A incidência do número sete em contos de encantamento (contos de fada, contos maravilhosos, fábulas, apólogos, etc.) já foi amplamente estudada nos âmbitos da literatura infantil e juvenil, dos símbolos e da religião. *Branca de Neve e os sete anões*, *Os sete corvos* e *O lobo e os sete cordeirinhos* são alguns dos contos que exploram esse número cabalístico. O número sete, enquanto símbolo, “encerra, entretanto, uma ansiedade pelo fato de que indica a passagem do conhecido ao desconhecido: um ciclo concluído, qual será o próximo?” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999).

O sete corresponde aos sete dias da semana, aos sete planetas, aos sete graus da perfeição, às sete esferas ou graus celestes, às setes pétalas da rosa, às sete. [...] O sete indica o sentido de uma mudança depois de um ciclo concluído e de uma renovação positiva. [...] Associando o número quatro, que simboliza terra (com os seus quatro pontos cardeais) e o número três, que simboliza o céu, o sete representa a totalidade do universo. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 826)

Encontra-se, na tradição bíblica, episódios como o da criação do mundo (Deus o fez em seis dias e descansou no sétimo, que então foi santificado), as sete pragas do Egito, os sete

---

7 Figura de linguagem que consiste na repetição da última palavra de um verso no começo do verso seguinte.

selos do Apocalipse, os sete filhos de Jessé (dos quais o salmista Davi é o caçula), entre outros. Em referência ao célebre verso do rimance aqui apresentado, “Sete fadas me fadaram” é o título de uma música escrita pelo pintor e poeta português António Quadros e interpretada pelo também português cantor Zeca Afonso em seu álbum *Eu vou ser como a toupeira* (Portugal: Orfeu Records, 1972). Nesse mesmo álbum, Zeca Afonso interpreta letras de Fernando Pessoa e faz uma dedicatória musical (“A morte saiu à rua”) ao escultor José Dias Coelho, militante e um dos dirigentes do PCP (Partido Comunista Português), assassinado pela polícia política portuguesa, o PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado), que atuou entre os anos de 1945 e 1969 reprimindo o regime político vigente. Reproduz-se abaixo a letra da canção “Sete fadas me fadaram”:

Sete fadas me fadaram  
Sete irmãos me renegaram  
Sete vacas me morreram  
Outras sete me mataram  
Sete setes desvendi  
Sete laranjinhas d’ouro  
Sete piados d’agoiro  
Sete coisas que eu cá sei  
Sete cabras mancas  
Sete bruxas velhas  
Sete salamandras  
Sete cega regas  
Sete foles  
Sete feridas  
Sete espadas  
Sete dores  
Sete mortes  
Sete vidas  
Sete amores

Sete estrelas me ocultaram

Sete luas, sete sóis

Sete sonhos me negaram

Aqui d'el rei é demais.

(AFONSO, 1972)

Salta aos olhos, em primeiro lugar, a repetição anafórica do termo “sete”, expandindo a dupla numérica sete fadas/sete anos do rimance a todos os itens apresentados na canção. Alguns desses itens têm relação direta com o universo mágico de natureza feérica que caracteriza os rimances de fantasia: laranjinhas d’oiro, piadas d’agoiro, cabras mancas, bruxas velhas, espadas, estrelas, luas, sóis e sonhos. Ademais, a simples revisitação ao mote “Sete fadas me fadaram” traz à tona a tradição fundada pelo ciclo de narrativas da donzela enfeitada e é capaz de suscitar, pela simples menção ao tópico, a recordação da sextilha formulaica que pode ser resumida em “Sete fadas me fadaram / No colo duma mãe minha / Fadaram-me por sete anos / Sete anos e um dia / Ontem se acabaram os anos / Hoje se acaba o dia”, lembrada por mais de uma dezena de informantes portugueses em diferentes países, como bem atestam as quinze variantes anteriormente elencadas. Trata-se de uma espécie de parlenda, já que opera recursos próprios à memorização como a repetição simples, a anáfora<sup>8</sup> e a anadiplose. O jogo intertextual que se estabelece entre o romance épico-amoroso registrado pela primeira vez no raiar do século XIX e a canção de Zeca Afonso, no crepúsculo do século XX, exemplifica bem os procedimentos de usos e adaptações de temas já populares nos produtos da cultura de massa, igualmente populares em pelo menos duas simples acepções do qualificativo: algo originado do povo e produto de vasto e massivo alcance.

Tais apontamentos convidam a uma reflexão a respeito do alcance dos motivos presentes na literatura popular, os quais podem ser reveladores de mundividências que fazem referência a tempos históricos muito anteriores ao momento em que são transpostas da oralidade para a escrita, um processo que não promove uma separação imediata entre letra e voz,

---

8 Figura de linguagem que consiste na repetição de uma palavra ou sintagma no início de dois ou mais períodos sucessivos, a fim de enfatizar o termo repetido.

já que, até os dias de hoje, os textos que compõem os gêneros literários do imaginário são próprios para a leitura em presença de um público, seja em ambientes escolares ou no lar. No caso da transposição do mote “Sete fadas me fadaram” do rimance para a letra de uma canção contemporânea, opera-se a revivescência musical de um tema que um dia foi performado com acompanhamento instrumental. Por fim, ao contrário do que se possa pensar a partir de considerações equivocadas sobre um suposto “divórcio” histórico entre poesia e música, os temas populares continuam sendo revisitados em suportes musicais, convivendo na memória popular em diferentes (mas complementares) configurações, tanto sob a palavra escrita quanto sob a voz entoada.

## Referências

AFONSO, José. *Eu vou ser como a toupeira*. Produção musical: José Niza. Portugal: Orfeu, 1972. 1 disco sonoro de vinil (29 min), 33 1/3 rpm, estéreo, 12 pol.

BARAGAÑO, Ramón. *La mitología popular asturiana*. In: Narria. Estudios de arte y costumbres populares, n. 39-40, Universidad Autónoma de Madrid, 1985, págs. 44-46. Disponível em: <http://gg.gg/el1mq>. Acesso em 21 jul. 2019.

CERQUIGLINI, Bernard. *Elogio da variante*. Trad. de Marcia Arruda Franco e Cristina Nagle. In: Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, v. 15, n. 1, 2015, p. 61-79. Disponível em: <http://gg.gg/ejftx>. Acesso em 14 jul. 2019.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de Símbolos*. Trad. de Vera da Costa e Silva [et al]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FONTES, Manuel da Costa. *Romanceiro Português da Ilha de S. Jorge*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, 1983a.

\_\_\_\_\_. *Romanceiro Português do Canadá*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, 1979.

\_\_\_\_\_. *Romanceiro Português dos Estados Unidos*. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, 1983b.

GARRETT, Almeida. *Romanceiro I*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1851.

\_\_\_\_\_. *Romanceiro II*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

HARDUNG, Victor Eugenio. *Romanceiro Portuguez*. 7 vols. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1877.

RIBEIRO FILHO, Paulo César. *As fadas e o teatro quinhentista português*. In: Revista Convergência Lusíada, Rio de Janeiro, n. 38, p. 72-87, jul-dez 2017. Disponível em: <http://gg.gg/el1nh>. Acesso em 21 jul. 2019.

# ***Pedro e o lobo*, de Prokofiev: a música como ilustração do conto**

***Peter and the wolf*, by Prokofiev:  
music as illustration of the tale**

**Sandra Trabucco Valenzuela<sup>1</sup>**

---

1 Pós-Doutora em Literatura Comparada – Literatura Infantil e Juvenil — pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Doutora e Mestre em Literatura Hispano-Americana (FFLCH/USP), Bacharel e Licenciada em Letras (FFLCH/USP), especialista em História da Arte e em Cinema e Linguagem Audiovisual; é docente de graduação e pós-graduação da Fatec, FAM e Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e membro do grupo de pesquisa Produções Culturais para Crianças e Jovens (FFLCH/USP). Produtora e apresentadora do programa Mega Séries, na Rádio Mega Brasil Online.

---

---

**RESUMO:** O presente artigo estuda o poema sinfônico *Pedro e o Lobo*, composto por Serguei Prokofiev em 1936, com o objetivo pedagógico de apresentar às crianças os instrumentos musicais utilizados em uma orquestra. Inicialmente, apresentam-se o compositor e sua trajetória; na sequência, analisa-se o enredo original e como e em que circunstâncias se deu sua concepção; aborda-se a composição musical e o *leitmotiv*, e realiza-se a leitura comparativa do original de Prokofiev e a versão adaptada para a animação produzida pela Disney Productions.

**PALAVRAS CHAVES:** Pedro e o Lobo; Prokofiev; Poema Sinfônico; Contos Infantis; Contos Russos.

**ABSTRACT:** The present article studies the symphonic poem *Peter and the Wolf*, composed by Serguei Prokofiev in 1936, which had the pedagogical objective of introducing musical instruments used by an orchestra to children. Initially, the work presents the composer and his trajectory; sequentially, it studies the original tale and the circumstances in which it was developed; approaches musical composition and leitmotiv, and does a comparative reading of Prokofiev's work and Disney's Productions adapted animation.

**KEYWORDS:** Peter and the Wolf; Prokofiev; Symphonic Poem; Children's Tales; Russian Tales.

## Prokofiev: rebeldia, talento e inovação na vanguarda da música erudita no séc. XX

Serguei Sergueievitch Prokofiev, um dos mais importantes compositores de música erudita do século XX, nasceu na antiga cidade de Sontsovka, na Rússia (hoje Krasne, na Ucrânia), em 23 de abril de 1881 e faleceu em Moscou, em 05 de março de 1953.

Desde muito cedo, revelou talento para a música e, auxiliado por sua mãe, a pianista Mariya Grigorievna Zhidkova (Prokofiev), aos cinco anos de idade compôs sua primeira peça: “Galope hindu”. Nessa época, 1886, a Índia era notícia nos jornais devido à fome e à miséria que assolavam o país, fato este que inspirou a imaginação do pequeno compositor. Por ser esta a sua primeira composição, Prokofiev ainda não dominava o uso dos bemóis, compondo no modo lídio de fá, para evitar as teclas pretas<sup>2</sup>; porém, ouvindo os conselhos da mãe, acrescentou o si bemol, dando início a uma série de outras composições que se seguiram.

Assim, apenas dois anos mais tarde, já havia composto uma valsa, uma marcha e um rondó, todas em dó maior. Quanto à educação formal, a família encarregou-se de contratar professores particulares de música, russo, francês e matemática, lecionando na própria casa de Prokofiev.

No ano de 1900, durante a primeira viagem da família a Moscou, Serguei assistiu, pela primeira vez, a uma ópera: *Fausto*, de Charles Gounod, em cinco atos baseados na peça *Fausto e Marguerite*, com libreto de Jules Barbier e Michel Carré, que, por sua vez, tem como fonte *Fausto*, de Goethe. Pouco tempo depois, aos onze anos de idade, Prokofiev apresentava suas primeiras óperas: *Velikán*, dividida em três atos, e *A Ilha Deserta*, com atos divididos em cenas e *overture*, e que se caracterizava pela descrição de uma tempestade através da música (KOVAL, 2017).

Essa experiência e seu contato desde a infância com a música foram decisivos para a formação do pensamento de Prokofiev sobre a composição e divulgação do conhecimento.

---

2 SANTOS, Paulo S. M. dos. Sinfonia n. 7 em dó sustenido menor, Op. 131. Sergei Prokofiev. Disponível em: <https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/sinfonia-no-7-em-sustenido-menor-op-131/>. Acesso em 10/05/2019.

Em 1904, Seguei Prokofiev, quase dez anos mais jovem do que a maioria dos alunos, ingressou no Conservatório de São Petersburgo, recebendo a oportunidade de aprender piano, harmonia, teoria, orquestração e regência com grandes nomes da música russa, revelando-se, então, um jovem rebelde, excêntrico e arrogante, porém talentoso e inovador.

Em 1910, Prokofiev passa a apresentar suas obras em espaços destinados à música contemporânea, chamada à época de “vanguardista”, a exemplo da música de Debussy e Schoenberg, graças aos seus sons dissonantes e repletos de cromatismo, que remetiam à pintura de Kandinsky e à literatura de Maiakovsky. Como era de se esperar, enquanto parte da crítica o considerava um “futurista”, dada a aspera harmônica e rítmica, o público repudiava suas inovações sonoras, considerando-as estranhas. A resposta do jovem Prokofiev foi a produção de *Primeira Sinfonia* (mais conhecida como *Sinfonia Clássica*), composta segundo elementos propostos por Joseph Haydn (1732-1809), que se caracterizava pela composição de sonatas, o uso da fuga, da variação (reitera-se o material de forma alterada, modificando-se o ritmo, harmonia, contraponto, melodia ou outras combinações), e a introdução do humor através de acordes agudos.

Em 1911, com a ajuda do musicólogo Alexander Ossovsky, Prokofiev obteve seu primeiro contrato internacional, o que lhe permitiu o intercâmbio e experiências com produções em Paris e Londres, juntamente com a companhia de ballet russo *Ballets Russes*, criada em 1909 pelo empresário e mecenas Serguei Diaguilev e que reunia os melhores bailarinos, coreógrafos e compositores do *Ballet Imperial do Teatro Mariinsky*, de São Petersburgo. Integravam também a companhia grandes nomes que se tornaram ícones do *ballet* russo em todo o mundo, como o coreógrafo Fokine e as jovens revelações da escola russa, os bailarinos Nijinsky e Anna Pavlova, entre outros.

De volta a São Petesburgo, Prokofiev consagrou-se ao conquistar o primeiro prêmio do Conservatório, ao concluir seus estudos apresentando uma composição de sua autoria intitulada *Concerto para piano n. 1*, vencendo a “batalha dos pianos”.

Tanto a Primeira Guerra Mundial como a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, fizeram com que Prokofiev pensasse em buscar outro espaço para desenvolver sua arte. Assim, com o consentimento do novo governo russo, Prokofiev seguiu para os Estados Unidos, com o incentivo e a aprovação de Anatoly Lunacharsky, Comissário do Povo para a Educação,

encarregado pelas políticas públicas implementadas pelo governo russo e simpatizante das artes e artistas das vanguardas:

— Você acha que não temos o suficiente ar fresco para você aqui? (...)

— Sim, mas eu gostaria de sentir o ar fresco dos mares e oceanos.

Lunacharsky pensou por alguns minutos e disse:

— Você é revolucionário na música, e nós somos revolucionários na vida. Devemos trabalhar juntos. Mas se quiser ir para a América, não vou me colocar em seu caminho.

(...) Em vão, um amigo me advertiu “Você está fungindo da história e a história nunca o perdoará: quando você retornar, você não será compreendido” (PROKOFIEV, 2000, p. 50. Tradução nossa).

Desse modo, após realizar concertos no Japão, Prokofiev seguiu para os Estados Unidos, onde apresentou concertos em Chicago (1921) e Nova York (1922), mas sem o sucesso esperado, devido à incompreensão do público e da crítica. Assim, em 1922, já casado, opta por se estabelecer com a família na Alemanha, na região da Bavária, o que lhe permitia viajar com mais facilidade pela Europa, apresentando concertos, *ballets* e óperas na França, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália e Espanha. Em Paris, sob as orientações de Diaguilev, Prokofiev conquistou seu primeiro grande êxito, ao musicar *O conto do Bufão que superou os outros sete Bufões*, baseado na coleção de contos populares recolhidos pelo folclorista russo Aleksandr Afanásiev, para o *ballet*.

Em janeiro de 1927, Prokofiev segue com a esposa em turnê pela União Soviética, onde é aclamado. No entanto, ao apresentar a *Overture Americana*, Op. 42, o público manteve absoluto silêncio: o cromatismo anterior de suas composições deu lugar ao diatonismo, na busca de um novo aspecto melódico para as composições (PROKOFIEV, 2000, p. 70).

Se, por um lado, a grave crise econômica que se abateu sobre o mundo entre 1929 e 1931 impactou diretamente as atividades artísticas na Europa, por outro lado, também provocou a aproximação entre Prokofiev e o governo soviético, que lhe atribuiu um papel de mediador entre o cenário musical europeu e o da União Soviética.

Entusiasmado com o apelo feito pelos seus compatriotas, em 1935, Prokofiev decidiu

retornar à União Soviética, instalando-se em definitivo em Moscou, onde passa a compor para o Teatro Estatal Acadêmico para Crianças de Moscou, então dirigido por Natalya Sats (1903-1993).

Sempre sob o comando do governo de Stalin, além de composições para a infância, Prokofiev compôs canções, sonatas, *ballet (Romeu e Julieta*, que estreou em 1940) e inclusive musicou o filme *Aleksandr Nevski*, de Eisenstein (1938), um marco dentro da história da música no cinema, especialmente com o tema *Cantata Aleksandr Nevski para mezzo soprano, coro e orquestra, op. 78*.

No entanto, a invasão alemã, em 1941, durante a 2ª. Guerra Mundial, determinou a saída de Prokofiev de Moscou para o Cáucaso, onde continuou compondo, mas agora evidenciando um foco patriótico para satisfazer o Comitê Central. A sinfonia feita para *Ivã, o Terrível*, 1944, de Eisenstein, levou-o à conquista de seu segundo Prêmio Stalin, transformando-o no mais importante compositor líder da União Soviética.

Porém, em abril de 1946, Andrei Zhdanov assumiu o secretariado do Comitê Central do Partido Comunista, que supervisionava o Departamento de Agitação e Propaganda, responsável por manter a pureza ideológica e zelar pelos preceitos do chamado “realismo socialista”. A partir do “Decreto Zhdanov”, tem início a perseguição a artistas e intelectuais, cujas obras fossem consideradas obras burguesas e reacionárias. Dentre os perseguidos, estavam, além de Prokofiev, Eisenstein e Dmitri Shostakovich. Prokofiev foi condenado pelo crime de “formalismo”, entendido como uma negação dos princípios básicos da música erudita em favor de sons confusos e tensos, que transformariam, segundo eles, a música em cacofonia. Como consequência, oito obras de Prokofiev foram proibidas. A própria esposa de Prokofiev foi condenada a 20 anos de trabalhos forçados, acusada de espionagem, após tentar o envio de recursos para sua mãe que permanecera na Espanha.

Apesar dos problemas, Prokofiev continuou a escrever músicas: sonatas, concertos e, em especial, a premiada *Sétima Sinfonia*, 1952, destinada à divisão de Rádio para Crianças.

Após enfrentar por oito anos graves problemas de saúde, Sergei Prokofiev faleceu em 05 de maio de 1953, no mesmo dia da morte de Stalin, fato este que obscureceu a morte do artista, impedindo seu sepultamento na União de Compositores, devido às multidões que permaneceram por três dias velando o corpo de Stalin.

Algumas das obras mais importantes de Prokofiev foram: o balé *Romeu e Julieta*; as óperas *O Jogador* (baseada no romance *O Jogador*, de F. Dostoievski, lançado em 1867<sup>3</sup>), *O Amor das Três Laranjas* (ópera cômica baseada no conto de fadas italiano recolhido da tradição oral por Giambattista Basile, no séc. XVII, e publicado no livro *Pentamerone*<sup>4</sup>), e a ópera *Guerra Paz*, baseada no romance homônimo de Leon Tolstoi, publicado em 1865; a sinfonia com composição infantil *Pedro e o Lobo* (1936); trilhas sonoras para dois filmes de Serguei Eisenstein — *Cantanta de Alexander Nevsky* (1938) e *Ivan, o Terrível* (1942), entre muitas outras.

## Prokofiev, Sats e Pedro e o Lobo

O Teatro Estatal Acadêmico para Crianças de Moscou foi o primeiro teatro do mundo voltado exclusivamente para a produção de óperas, *ballets* e peças teatrais para a infância. Seu início remonta a 1918, quando a Comissão Soviética para a Educação, dirigida por Lunacharsky, nomeou como diretora do Teatro Central para Crianças, Natalya Sats (1903-1993). Tendo já fundado e trabalhado num teatro para crianças no Cazaquistão<sup>5</sup>, Sats, de modo pioneiro, sintetizou o que seria, em sua opinião, o teatro para crianças: “uma combinação de música, dança, acrobacias, drama e multimeios” (BANHAM, 2000, p. 1012, tradução nossa). Em 1929, já sob o governo de Stalin, Andrei Bubnov é nomeado Comissário do Povo para a Educação, orientando com mais rigidez as práticas artísticas e educativas.

É neste contexto que Sats encomenda a Prokofiev uma peça musical destinada a crianças (MIMS SR., 2013, p. 21): *Pedro e o Lobo*. Contribuindo com ideias para o *libretto* de *Pedro e o*

3 DOSTOIÉVSKI, F. *O Jogador* (Das Memórias de um Jovem). Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

4 BASILE, Giambattista. *O conto dos contos. Pentamerone*. Trad., comentário e notas Francisco Degani. São Paulo, Nova Alexandria, 2018. 560p. (Original em napolitano.)

5 “Natalya Sats, 90, Dies; Children’s Opera Head”. Archives, Associated Press, Dec. 22, 1993. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1993/12/22/obituaries/natalya-sats-90-dies-children-s-opera-head.html> Acesso em 15/03/2019.

*Lobo*, Sats também convenceu Prokofiev a escrever outras três canções para crianças: “Canção Doce”, “Tagarela” e “Os três Porquinhos”, publicadas como *Três canções para crianças, opus 68*.

Assim, a composição *Pedro e o Lobo* começou a ser desenvolvida a partir de fevereiro de 1936. Sats propôs que a obra apresentasse animais e um menino como personagens e que cada um fosse estilizado a partir de um instrumento de orquestra diferente. A história seria conduzida por um narrador, criando, nas palavras de Prokofiev, uma “linguagem comum com as crianças”<sup>6</sup>.

Sats chegou a apresentar uma proposta ou versão do conto escrita em versos, opção que Prokofiev rejeitou de forma veemente, produzindo então ele mesmo uma narrativa em prosa, com linguagem simples e sem rebuscamentos, voltada para crianças que estariam ainda nos primeiros anos da escola, acentuando a opção pelo didatismo musical. Nas palavras de Prokofiev:

Na Rússia, há um grande esforço para a educação musical das crianças. Uma das minhas peças orquestrais (*Pedro e o Lobo*) foi uma experimentação. As crianças recebem impressões de diversos instrumentos da orquestra apenas ouvindo a peça sendo apresentada (PROKOFIEV, in CLASSICFM, 16/05/2018, tradução nossa).

Em sua estreia (02/maio/1936), *Pedro e o Lobo* não alcançou o sucesso esperado, porém, poucas semanas depois, a segunda apresentação, desta vez narrada por Natalya Sats<sup>7</sup>, foi um enorme sucesso, o que foi consolidando pouco a pouco *Pedro e o Lobo* como uma das peças clássicas mais populares da música no século XX.

---

6 EDWARDS, Bobb. Natalya Sats. Disponível em: <https://www.findagrave.com/memorial/35872682/natalya-sats> Acesso em 12/05/20019.

7 As inovações de Sats para o teatro infantil atraiu a atenção de visitantes estrangeiros, o que, na era de Stalin, despertou suspeitas. Em 1937, quando o embaixador dos EUA assistiu a uma de suas peças, Sats acabou presa pela polícia secreta sob a alegação de espionagem. Levada para a prisão de Lubyanka, recusou-se a firmar uma falsa confissão. Após cinco anos de reclusão num campo de trabalho na Sibéria, indo para o exílio na região do Cazaquistão. Com a morte de Stalin, Sats retornou a Moscou, retomando suas atividades teatrais em 1958. Hoje o teatro que ela ajudou a criar leva seu nome.

## Pedro e o Lobo ( )

*Pedro e o Lobo* é uma música que apresenta uma história contada através de instrumentos e narração, de intenção pedagógica, destinada a crianças dos anos iniciais da aprendizagem escolar sobre música e instrumentos musicais.

Em termos de concepção musical, podemos pensar em dois grandes tipos: a música absoluta e a música programática (também chamada de música de programa ou música descritiva).

A música absoluta é a idealização completa da música, a realização de uma paisagem sonora ideal desvinculada do ambiente externo.

A música programática, por sua vez, consiste num gênero instrumental criado no período romântico e que está subordinada a um programa, a uma imitação ou paráfrase de um ambiente ou de outro programa, seja musical, literário ou pictórico, por exemplo. A música programática transforma o espaço da sala de concerto em um jardim, uma floresta ou um campo de batalha (SCHAFER, 1977, p. 155).

Como exemplo de música programática, podemos citar aquelas que contam uma história ou retratam elementos extramusicais, ao contrário da música absoluta: músicas incidentais, sinfonias descritivas e poemas sinfônicos.

Criado por Franz Liszt (1811-1886), o poema sinfônico define-se como:

peça de música orquestral, geralmente em um movimento, baseada em ideias literárias, poéticas ou de outras fontes extramusicais. Teve origem na metade do século XIX [...] como um produto direto do movimento romântico que incentivava associações literárias, pictóricas e dramáticas com a música, se desenvolveu como uma forma importante de música programática na segunda metade do século XIX (SCHOLES, NAGLEY E CHALMERS, 2010, apud SANTANA).

Ao compor *Pedro e o Lobo*, Prokofiev pretendia que sua música soasse como essencialmente russa, com acordes que lembrassem a música desse país, mas também com escalas inusitadas, capazes de criar uma obra inovadora, mas, ao mesmo tempo, de caráter russo, como forma de exaltação nacionalista.

Assim, é possível entender *Pedro e o Lobo* como uma música programática, cuja base narrativa ou ilustrativa gira em torno a um conto original, escrito pelo próprio compositor.

É possível observar que Sergei Prokofiev seguiu a técnica musical introduzida por Richard Wagner (1813-1883) na composição de óperas: a música atuaria como personagem ativo ou, então, como uma “bula” para as intenções, sentimentos e ações de outros personagens, como se pode perceber em *Tristão e Isolda*. Desse modo, inspirado na literatura, Wagner vale-se da aliteração poética para fazer com que a música participasse do enredo, evocando sugestões e harmonias.

Foi inspirado pelas obras de Carl Maria von Weber (1786-1826) que Wagner passou a valer-se do leitmotiv, usando acordes não tonais para designar personagens.

Wagner cultivava a ideia do escritor do romantismo alemão, Friedrich Schiller (1759-1805), quem defendia que o teatro deveria ser um local de engrandecimento do espírito e do intelecto e que somente era possível elevar a moral de um povo através da beleza. Assim, Wagner concluiu que suas ideias deveriam ser fundamentadas e expostas ao público — e em especial aos músicos — no intuito de preparar e educar para a sua “nova música”: o drama musical.

Portanto, Prokofiev encontrou em Wagner a inspiração para criar obras nacionalistas, inovadoras e que, ao mesmo tempo, pudessem oferecer beleza e harmonia também com finalidade pedagógica.

O *leitmotiv* é um elemento recorrente na composição de *Pedro e o Lobo*. Prokofiev desenvolve temas que constituem, cada um, um *leitmotiv*, isto é, uma reiteração ao longo da composição, que apela com frequência ao resgate de trechos e sons anteriores.

Na música, o conceito básico de *leitmotiv* pode ser explicado como sendo um fragmento melódico, de extensão variada, que é associado a um personagem, ideia, sentimento ou objeto dentro da ação dramática. O *leitmotiv* ou, simplesmente, “motivo”, pode se configurar como um acorde em especial, uma determinada instrumentação ou uma célula rítmica que se repete.

O “motivo condutor” (...) costuma ser um tema complexo que reaparece cada vez que reaparece determinada pessoa (...), determinada coisa (...), determinada ideia (...), determinado estado anímico (...) que ele simboliza. O motivo condutor é, sobretudo, portador de pressentimentos inconscientes, vagos estados anímicos, lembranças,

todo tipo de fatos psíquicos irracionais e inexpressáveis mediante a palavra lógica (KALINOWSKA, 1972, p. 17, tradução nossa).

Prokofiev associa cada personagem a um instrumento específico, a saber:

- Pedro: quarteto de cordas (violino, viola, violoncelos e contrabaixo)
- Pássaro: flauta transversal
- Pato: oboé
- Gato: clarinete
- Avô: fagote
- Lobo: três trompas
- Caçadores: madeiras; os disparos são efetuados pelos tímpanos, timbales e bombo.

Quanto ao argumento, as personagens são planas, estereotipadas, e representam um único percurso narrativo.

Logo no início, o narrador apresenta os personagens relacionando-os com os respectivos instrumentos. Na sequência, conta-se que, numa manhã, Pedro saiu para passear no campo, mas deixou a porta do jardim aberta, o que provocou a fuga do pato, que foi para o lago dar um mergulho.

O personagem Pedro representa o jovem pioneiro soviético, isto é, uma organização juvenil intitulada Organização das Uniões de Pioneiros e que, a partir de 1924, passou a se chamar Organização de Pioneiros Vladimir Lênin. A Organização congregava jovens entre 10 e 15 anos de idade e que perdurou entre 1922 e 1990, com unidades espalhadas por toda a União Soviética.



Figura 1 - Jovens pioneiros no vilarejo de Pavlovskore.<sup>8</sup>

Pedro é um garoto humilde do campo, que vive em uma casa no bosque. Pedro atua como um exemplo coragem, mas também da rebeldia e determinação.

Pedro é um camponês, que encarna a luta do bem contra o mal, metaforizada pela luta entre Pedro e o Lobo. Assim como em *Chapeuzinho Vermelho*, Pedro desobedece o Avô, pois está determinado a acabar com o Lobo.

Ao sair de casa, o garoto encontra, nos ramos de uma árvore, um passarinho, que é representado pela flauta transversal. A música então, combina as cordas com a flauta transversal. O Pássaro é o personagem que segue Pedro ao longo de sua aventura.

---

8 CHAMBERLIN, William Henry. *Soviet Russia: A Living Record and a History*. Boston: Little, Brown and Company, 1930; apud PLUMMER, Kevin. "Historicist: A Toronto Journalist reports from the USSR in 1932. Disponível em: <<https://torontoist.com/2015/08/historicist-a-toronto-journalist-in-the-land-of-the-soviets/>> Acesso em: 17/03/2019.



Figura 2 - Capa do livro *Pedro e o Lobo*, edição russa, 1959.<sup>9</sup> Pedro é apresentado como um Pioneiro.

A flauta transversal compõe, ao lado do clarinete, do oboé e do fagote, a família dos instrumentos de sopro de madeira. Seu som agudo, em *Pedro e o Lobo*, identificam o Pássaro e seu canto. Na sequência, o Pato, que é muito distraído, é apresentado como um oboé, instrumento que se caracteriza por uma sonoridade profunda, doce e um pouco anasalada.

O Pássaro questiona o Pato por não saber voar; ao que o Pato responde: que tipo de pássaro é você que não saber nadar? Este diálogo funciona como uma metáfora dos instrumentos de sopro: embora ambos sejam da mesma família, cada um tem sons diferentes.

Nesse momento, Pedro, o Pássaro e o Pato são surpreendidos pelo Gato, que parece corajoso, mas sua real intenção é apanhar o Pássaro. A representação do Gato por um clarinete oferece à composição uma riqueza de matizes e registros, garantindo versatilidade e agilidade à orquestra.

Surge na sequência o Avô, um lenhador ancião e cauteloso, que repreende Pedro pelo descuido de estar distante de casa e desprotegido frente aos perigos da floresta. O fagote, que representa o Avô, é o instrumento de madeira mais grave dentro da família dos sopros. Nas

---

9 Disponível em: <https://walterbitner.com/2017/10/20/peter-and-the-wolf/> Acesso em: 20/04/2019.

orquestras sinfônicas, o fagote oferece um timbre diferenciado, que pode variar do cômico ao dramático.

Pedro ignora as palavras do Avô e o grupo segue pela floresta, acompanhado por uma melodia alegre e suave. No entanto, a Avô leva Pedro de volta à casa. É justamente nessa hora que surge o Lobo cinzento, representado pelas três trompas.

O Lobo é a metaforização do perigo, da morte, do próprio mal que devora e destroça suas vítimas. Pedro e o Lobo guarda reminiscências do titã Cronos, o deus da mitologia clássica, que devora os próprios filhos para escapar das predestinações do oráculo.

Simbolicamente, o lobo traduz a ideia de selvageria, como espírito da floresta, cujo aspecto infernal predomina no folclore europeu, com seu caráter devorador:

Historicamente, relatos sobre lobos abundam no medievo europeu. Como animal habitual nos campos, consta que em 585, durante o rigoroso inverno de Bordéus, um lobo invadiu a cidade fortificada e matou diversos cães; no início do século IX, Carlos Magno ordenou que fossem cavados fossos para apanhar lobos, pois representavam uma ameaça à cidade. Do medo provocado pelos lobos, passou-se ao mimetismo, como sustenta Rouche: a partir da segunda metade do século V, tanto o povo como os aristocratas galo-romanos e francos passaram a escolher os nomes das crianças vinculando-os às qualidades do animal selvagem admirado, visando moldar um paradigma para o caráter do futuro adulto (ROUCHE, apud VALENZUELA, 2016, p. 174-175).

Assustado com a presença do Lobo, o Gato sobe na árvore, mas o Pato, por sua vez, ao saltar para a margem do lago, não consegue fugir e é engolido de uma vez só pelo Lobo. O que se ouve então é uma sequência melódica triste, sombria e lenta.

A narrativa prossegue com o Gato e o Pássaro parados sobre diferentes galhos de uma árvore, na tentativa de se manterem longe do Lobo, que está à espreita, enquanto Pedro, sem medo, apenas observa a cena, do lado de dentro do portão de sua casa.

Foi então que Pedro usou uma corda para conseguir subir em um dos galhos. Feito isso, Pedro explica ao Pássaro que é preciso ter cuidado. A música ganha nesse momento o som da flauta transversal, ilustrando o nervosismo da ave com aquela situação de perigo.



tações, visando a uma adequação à época, à política da empresa, bem como à cultura presente no conto. Algumas das alterações arraigaram-se de tal forma à apresentação do conto que muitas das releituras são, hoje, inspiradas na versão Disney de *Pedro e o Lobo*, assimilando, portanto, as mudanças.

A primeira alteração que se torna evidente é na representação dos personagens que, ao contrário das fábulas e da proposta de Prokofiev, recebem nomes próprios comuns na URSS: “Sascha”, o Pássaro; “Sonia”, a Pata; “Ivan”, o Gato; e os três caçadores “Mischa”, “Yacha” e “Vladimir”.

O nome “Sasha” é um nome de origem russa, diminutivo do nome Alexandre, que provém do russo e significa proteger, defender e repelir.

“Sonia” também é um nome de origem russa, que vem de Sonia, que por sua vez é diminutivo do nome grego Sophia, e significa “sabedoria”. Sonia é também o nome da personagem do romance *Guerra e Paz* (1869), de Leon Tolstoi.

“Ivan” é um nome bastante popular, derivado do grego — *Ioannes* — e significa “Deus é gracioso” ou “Deus perdoa”. Na Rússia, houve diversos legisladores e reis que tinham esse nome<sup>11</sup>.

Quanto aos caçadores, “Mischa” é diminutivo de Mikhail (Miguel); “Yasha” é o diminutivo de Yakov, e que significa “aquele que defende os animais”; Vladimir significa “famoso, grande”. Também remete ao nome do líder soviético Vladimir Ilyich Lênin. Assim, de forma irônica, o nome do caçador mais baixo é “Vladimir”.

Na narrativa de Prokofiev, Pedro tem como amigo um Pato; porém, na animação de Disney, trata-se de uma Pata, incluindo, dessa forma, a única personagem feminina na narrativa. Por sua vez, a Pata Sonia tem a sua narrativa alterada, justamente para amenizar a tragédia da morte para o público infantil: ao final da narração, a Pata ressurgiu de seu esconderijo em uma árvore, pois aqui ela consegue sobreviver, reunindo-se novamente com o grupo de amigos.

Na versão Disney, a morte é retirada da animação, assim como a escopeta que Pedro carrega é de brinquedo. Os caçadores, como em Prokofiev, também não ferem o Lobo, apenas o transportam para o zoológico.

---

11 *Behind the name*. The etymology and history of first names. Disponível em: <https://www.behindthename.com/> Acesso em 15/04/2019.

Outra adaptação do conto de Prokofiev é que Pedro sonha acordado com a caçada ao Lobo, ao contrário da narrativa fonte, na qual Pedro é pego de surpresa pela presença do Lobo, improvisando sua captura. Na animação Disney, Pedro decide sair para capturar o Lobo e pega para si uma escopeta de rolha. Desde o início, Pedro e seus amigos sabem que há um lobo por perto e se preparam para caçá-lo. Isso acentua a desatenção de Sonia e a coragem de Pedro.

Para criar as personagens, as imagens sugerem uma pesquisa em fontes da tradição russa, bem como fontes mais recentes, posteriores à revolução bolchevique e à 2ª. Guerra (1936-1945). Fazem parte da caracterização de Pedro botas pretas e roupas vermelhas, com um quepe militar. Pedro é mostrado como um Pioneiro, um menino russo, valente e esperto, capaz de enfrentar os perigos – neste caso, o Lobo cinzento.

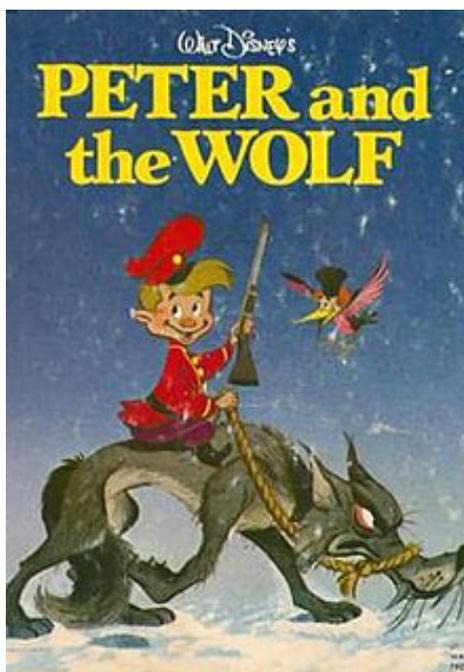


Figura 3 - Imagem de divulgação, 1946, *Pedro e o Lobo*: uniforme vermelho, quepe militar e escopeta.<sup>12</sup>

---

12 Imagem de divulgação de *Pedro e o Lobo*, 1946, Walt Disney Productions. 15 min. Dir. Clyde Geronimi. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/4/4d/Disney%27s\\_Peter\\_and\\_the\\_wolf.jpg/220px-Disney%27s\\_Peter\\_and\\_the\\_wolf.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/4/4d/Disney%27s_Peter_and_the_wolf.jpg/220px-Disney%27s_Peter_and_the_wolf.jpg) Acesso em 2004/2019.



Figura 4 - Crianças russas, década de 1930.<sup>13</sup>



Figura 5 - Crianças com quepes com a estrela vermelha e rifles, brincando de guerra, 1942. Foto da norte-americana Margaret Bourke-White, primeira mulher correspondente de guerra da história.<sup>14</sup>

---

13 Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/412009065891798023/> Acesso em 20/04/2019.

14 Moscou, ago. 1941. Disponível em: <https://thecharnelhouse.org/2015/12/16/margaret-bourke-white-in-the-ussr-1931/#jp-carousel-29843> Acesso em 20/04/2019.

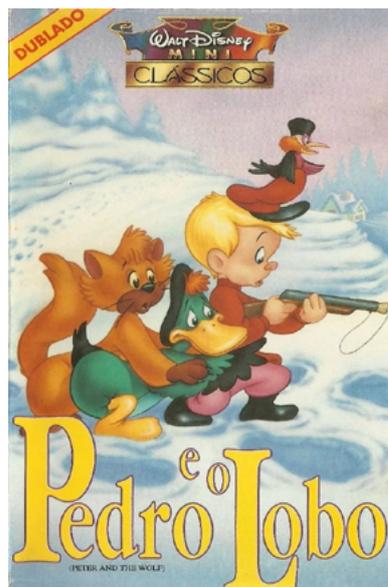


Figura 6 - Imagem de divulgação do curta de animação *Pedro e o Lobo*, Disney.<sup>15</sup>

O Lobo persegue a Pata Sonia, mas o público e também os personagens são enganados: o Lobo é mostrado com penas de Sonia em sua bocarra, o que leva a crer que Sonia foi engolida. A sequência apresenta-se triste, marcada pela música melancólica e pelas lágrimas dos três amigos, que imaginam Sonia, com uma auréola e asas de anjo, entrando no céu.

O Pássaro decide então enfrentar sozinho o Lobo, mas quase é devorado. É nesse instante que surge Pedro com uma corda e consegue prender o Lobo numa árvore, até a chegada dos caçadores, salvando o Pássaro.

O final feliz prevalece na versão Disney: todos vivem felizes, sem mortes ou outros elementos trágicos, já que Sonia reaparece. O Lobo é castigado, seguindo para o zoológico, levado em um cortejo pelos personagens, que são aplaudidos pelos habitantes da vila, os quais comemoram com movimentos de danças típicas, como a dos cossacos.

Quanto à cor, a versão Disney trabalha com um cromatismo de cores puras, que exaltam o vermelho. Sempre que ocorre uma situação tensão ou triste, há uma restrição de brilho, tornando a cena mais sombria e com menos luz. A neve cessa ao final, marcando a alegria.

---

15 Imagem de divulgação de *Pedro e o Lobo*, 1946, Walt Disney Productions. 15 min. Dir. Clyde Geronimi, que circulou no Brasil.

## Considerações finais: outras versões de Pedro e o Lobo

Além da adaptação da Disney, muitas outras adaptações de *Pedro e o Lobo* foram realizadas em todo o mundo e, por se tratar de um conto sinfônico, seus formatos são os mais diversos: animação, animação *stop motion*, adaptações somente musicais, livros, teatro, além de releituras.

Em 2006, Suzie Templeton dirigiu *Pedro e o Lobo*, uma animação em *stop motion*, que conquistou o prêmio Oscar de melhor curta animado. Vale dizer que o final da narrativa é bem diferente do original.

Com narração de David Bowie e interpretação da Philadelphia Orchestra, dirigida pelo maestro Eugene Ormandy, *Pedro e o Lobo*, 16 de 1978, foi produzido como um álbum pela RCA, obtendo elogios da crítica.

No Brasil, entre as muitas versões gravadas, vale destacar a narração do cantor e compositor Roberto Carlos<sup>17</sup>, de 1970, com acompanhamento da New York Philharmonic, regida por Leonard Bernstein, editada pela CBS. Em 1960, a Coleção Disquinho (que consistia numa coleção de disquinhos de vinil coloridos, que narravam contos infantis) também apresentou sua versão mas, desta vez, relendo a versão Disney; por sua vez, Rita Lee, com a Orquestra Nova Sinfonieta, regência de Roberto Tibiriçá, lançou-a em 1989.

Sempre atual, *Pedro e o Lobo*, de Prokofiev, é uma obra magistral que permite possibilidades diversas de apresentação, inserindo-se em formatos variados nas diferentes plataformas hoje disponíveis.

---

16 Disponível em: <https://open.spotify.com/album/60i2lSdCpjiAFmYw3x5gAw> Acesso em 24/04/2019.

17 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YvdFo6vQfN4> Acesso em 19/04/2019.

## Referências

ASSOCIATED PRESS. “Natalya Sats, 90, Dies; Children’s Opera Head”. Archives, Dec. 22, 1993. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1993/12/22/obituaries/natalya-sats-90-dies--children-s-opera-head.html> Acesso em 15/03/2019.

BANHAM, Martin. *The Cambridge Guide to Theatre*. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BEHIND THE NAME. The etymology and history of first names. Disponível em: <https://www.behindthename.com/> Acesso em 15/04/2019.

BINTER, Walter. *Peter and the Wolf*. Disponível em: <https://walterbitner.com/2017/10/20/peter-and-the-wolf/> Acesso em 19/03/2019.

CHAMBERLIN, William Henry. *Soviet Russia: A Living Record and a History*. Boston: Little, Brown and Company, 1930. Hathi Trust Digital Library. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3849348&view=1up&seq=368> Acesso em: 17/03/2019

EDWARDS, Bobb. *Natalya Sats*. Disponível em: <https://www.findagrave.com/memorial/35872682/natalya-sats> Acesso em 12/05/20019.

KALINOWSKA, Sophie Irene. *El concepto de motivo en literatura*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1972.

KOVAL, Nadia. *Sergei Prokofiev*. Buenos Aires: Ridero, 2017.

MIMS SR., David C. *Learning Wheels*. Bloomington, IN, USA: Xlibris LLC, 2013.

PLUMMER, Kevin. *Historicist: A Toronto Journalist reports from the USSR in 1932*. Dis-

ponível em: <https://torontoist.com/2015/08/historicist-a-toronto-journalist-in-the-land-of-the-soviets/> Acesso em: 17/03/2019.

PROKOFIEV. In: CLASSICFM, 16/05/2018. Prokofiev: A step-by-step guide to Peter and the Wolf. Disponível em: <https://www.classicfm.com/composers/prokofiev/peter-and-the-wolf-guide/> Acesso em 21/05/2019.

PROKOFIEV, Sergei. *Sergei Prokofiev Autobiography, Articles, Reminiscences*. Editor: S. Shlifstein. Translation: Rose Prokofieva. Honolulu, Hawaii: University Press of the Pacific, 2000.

SANTOS, Paulo Sergio Malheiro dos. *Sinfonia n. 7 em dó sustenido menor, Op. 131*. Sergei Prokofiev. Disponível em: <https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/sinfonia-no-7-em-sustenido-menor-op-131/> Acesso em 10/05/2019.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1977.

SCHOLES, NAGLEY; CHALMERS. *Symphonic poem*. Oxford Companion to Music. Oxford Music Online. Apud: SANTANA, Hermilo Pinheiro. *Aplicação da teoria pós-tonal no poema sinfônico Na Noite*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9087/1/Dissertacao%20Hermilo%20Santana.pdf> Acesso em 10/03/2019.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. *Once Upon a Time: da Literatura para a série de TV*. São Paulo/Lisboa: Chiado, 2016.

# Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais<sup>1</sup>

Playing music inside and outside the classroom: the pedagogical potential of songs, games and musical games

Tiane Tessaroto Santoro<sup>2</sup>

Rodrigo Cantos Savelli Gomes<sup>3</sup>

---

1 Agradecimento especial à professora e amiga Ana Carolina Rodrigues dos Santos por seu olhar atento e carinho na melhor condução e cadência textual.

2 Tiane Tessaroto Santoro. Especialista em Cultura Popular Brasileira pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Educadora Musical licenciada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Cantora popular integrando o grupo Vozes Bugras. E-mail: tianetessaroto@hotmail.com

3 Rodrigo Cantos Savelli Gomes. Professor de Artes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre e Licenciado em Música pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). E-mail: rodrigocantos@hotmail.com

---

---

**RESUMO:** O presente artigo trata do universo infantil no âmbito das brincadeiras musicais praticadas pelas crianças em momentos de livre interação, de modo a investigar como se dá a relação delas com esses brinquedos e conseqüentemente com a música. A ideia nasceu da observação de um grupo de crianças com idade entre 6 e 10 anos, que nos intervalos das aulas brincavam no pátio com jogos de mãos e que, por meio deles, interagiam entre si desenvolvendo habilidades musicais de forma inconsciente. Para embasar a pesquisa, recorreu-se a alguns autores que tratam da cultura infantil valorizando as atividades espontâneas das crianças e vendo-as como “produtoras de cultura” (SOUSA, 2008, p. 02). A metodologia utilizada para a coleta de dados foi observação participativa acrescida de entrevista, a partir da qual se procurou traçar paralelos e destacar aspectos do “brincar com a música” que possam auxiliar nas aulas de musicalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brinquedo musical; Cultura da infância; Jogos de mãos; Processos pedagógicos musicais.

**ABSTRACT:** This article deals with children’s universe in the context of musical games, practiced by children in moments of free interaction, in order to investigate how the relationship with these toys and, consequently, with music is. The idea was born from the observation of a group of children between 6 and 10 years old, who played hand games during the school playground and, through this games, interacted with each other developing musical skills unconsciously. To support the research, we turned to some authors who deal with children’s culture by valuing children’s spontaneous activities and seeing them as “culture producers” (SOUSA, 2008, p. 02). The methodology used for the data collection was participant observation plus interview, in order to investigate spontaneous interactions through the musical games that children practice in the school playground. Through these observations, we tried to draw parallels and highlight aspects of this “play with music” that may help in music classes.

**KEYWORDS:** Musical toy; Childhood culture; Hand games; Musical pedagogical processes.

## Introdução

Como as vivências musicais experimentadas pelas crianças por meio de brinquedos musicais, do tipo “jogos de mãos”, podem contribuir para processos de ensino-aprendizagem musicais mais significativos? Essa pergunta foi o mote para o desenvolvimento de uma investigação científica sobre onde e como as crianças aprendem jogos de mãos, trava-línguas e brinquedos musicais fora do contexto escolar; a forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem entre elas e de que maneira os educadores musicais podem incluir esses processos nas aulas de música. Para responder tais questionamentos, realizou-se, no ano de 2013, observação direta e indireta de crianças (em situação de fragilidade social), bem como a técnica de entrevista, numa creche municipal de São Paulo, situada na baixada do Glicério.

Portanto, este artigo abordará os resultados da pesquisa supracitada, especificamente das brincadeiras infantis que têm a música como condutora da ação/interação, por constituírem-se como materiais ricos em elementos musicais e que carregam vários saberes nas mãos das crianças. Sobre a importância desses brinquedos para o desenvolvimento infantil, Paiva explica:

Os Brinquedos Cantados sempre agradaram às crianças de todas as idades. Através desta brincadeira tão rica em cultura, tão repleta de movimentos, tão cheia de fantasias, as crianças apresentam a primeira demonstração de seu espírito associativo (PAIVA, 2000, p. 03).

Através dos brinquedos musicais, elas aprendem a conviver juntas, com todas as regras e costumes embutidos nas brincadeiras, exercitam seu potencial criativo à medida que fazem adaptações às mesmas, ora por ação intencional de criação (querer fazer diferente), ora por não saberem ou não conseguirem executar certas partes, inventando assim uma nova forma de fazer.

## Justificativa

Muito se ouve falar que as crianças de hoje não brincam mais como antigamente e que as brincadeiras musicais estão caindo no esquecimento, principalmente nas grandes cidades. Todavia, notamos, ao observar grupos de crianças em fase escolar, que os brinquedos musicais, mais precisamente os jogos de mãos, estão entre as brincadeiras na hora dos intervalos de aula. Isso porque as cantigas, os jogos de mãos, trava-línguas e os brinquedos musicais, assim como tantas outras brincadeiras, são, para as crianças, todos eles uma única coisa: brinquedo.

Sobre essa questão, Paiva (2000) argumenta que o conceito de que elas não sabem mais brincar parece errôneo, pois a infância da criança está sendo roubada em virtude de uma maturação precoce que o contexto social está acionando. Neste sentido, afirma a referida autora, se é verdade que as crianças estão deixando de brincar, isso se dá pela falta de estímulos nas diversas áreas (família, comunidade, escola) onde os contextos são pobres e não favorecem as atividades lúdicas (PAIVA, 2000, p. 61).

Os jogos de mãos fazem parte da cultura da infância e são transmitidos pela oralidade através das gerações. A educadora e musicóloga Lydia Hortélio, especialista em cultura da criança no Brasil, define cultura da infância como o conjunto das ações, traduzidas em forma de brinquedos, que configuram as necessidades de crescimento de toda criança. Sobre isso Souza (2008), afirma que:

(...) valorizar as atividades espontâneas infantis e perceber a criança como produtora de cultura, implica oferecer subsídios para que ela se desenvolva na sua própria natureza, produzindo e reproduzindo a sua cultura, que atenda suas necessidades psicológicas, intelectuais e sociais (SOUZA, 2008, p. 02).

Neste sentido, Gainza aponta alguns aspectos que os jogos de mãos desenvolvem, como: a sincronia entre gesto e palavra; as canções e as rimas que são geralmente aceleradas em compassos de dois ou quatro tempos e acompanhadas por gestos de três tempos, o que possibilita grande desenvoltura rítmica (GAINZA 1996, p. 18 apud SILVA, 2004, p. 33). A autora aponta que as crianças, por meio dos jogos de mão, desenvolvem o senso rítmico e a

pulsção, incorporam padrões rítmicos, cantam e que isso ajuda no processo de musicalização (GAINZA, 1996, p. 18 apud SILVA, 2004, p. 38).

## Metodologia

A metodologia de pesquisa empregada foi de observação direta e indireta juntamente com o apoio da entrevista. A pesquisa foi desenvolvida na região central de São Paulo, onde os observados, em sua maioria, conforme registros censitários, apresentavam condições socioeconômicas bastante desfavorecidas. O local da pesquisa foi uma creche conveniada à prefeitura que fica localizada na baixada do Glicério, região central de São Paulo. As crianças em questão fizeram parte de um projeto desenvolvido pela Associação Maria Flos Carmeli que atende as demandas de crianças que já passaram da idade de serem atendidas exclusivamente pela creche e que estão cursando o Ensino Fundamental em regime de meio período. Elas tinham idade entre 6 e 10 anos e participavam de atividades de 2ª à 6ª feira, das 8h às 11h30, divididas entre musicalização, contação de histórias, informática e jogos e brincadeiras.

Quanto ao método para a coleta de dados, utilizou-se a observação não estruturada e participativa, em momentos de interação das crianças fora do contexto de sala de aula. Investigou-se as interações espontâneas por meio das brincadeiras musicais praticadas nos intervalos das aulas. A ideia foi interagir com as crianças e deixar que elas ensinassem os jogos de mãos e brinquedos musicais que estavam acostumadas a brincar. Com essas observações, procurou-se traçar paralelos e destacar aspectos do seu “brincar com a música” que pudessem auxiliar nas aulas de musicalização.

Conforme apontam Lakatos e Marconi (1991), a observação participante consiste em alinhar as posições entre observador e observados de modo a colocá-los do mesmo lado, ou seja, incorporar o pesquisador como membro do grupo. Dessa forma, o observador vivencia a realidade dos observados buscando entendê-los a partir das referências do grupo (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 194).

A escolha pela entrevista recaiu sobre sua importância para a obtenção de dados em várias áreas humanas. Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 196), a entrevista é o instrumen-

to por excelência da investigação social. O tipo de entrevista desenvolvido na pesquisa foi a despadronizada e focalizada, por permitir uma conversa mais informal com os entrevistados. Dessa forma, os entrevistados tiveram liberdade para se expressar. A entrevista focalizada permitiu a elaboração de um roteiro de perguntas, porém com bastante flexibilidade para que novas perguntas ou esclarecimentos fossem feitos no seu decorrer.

## Fundamentação teórica

A brincadeira faz parte da linguagem infantil e é por meio dela que as crianças se relacionam com o outro e com o mundo a sua volta. Conforme Silva (2004, p.04), o termo “brincar” carrega um amplo universo de significados e que uma criança, quando brinca, está envolvida em inúmeras possibilidades de interação com o mundo a sua volta, sendo que tudo pode se tornar brincadeira ou brinquedo para uma criança.

O som por sua vez é um brinquedo em potencial e as crianças desde muito pequenas já brincam com ele, explorando suas possibilidades. Dessa forma, a criança quando brinca está verdadeiramente envolvida na ação, pois essa é sua maneira de estar no mundo e criar situações de interação com ele, variando entre realidade e mundo imaginário. É então na brincadeira que a criança ativa a imaginação, que podemos entender aqui como potencial criador. Vygotsky explica a importância do imaginário ou fantasia para o desenvolvimento da criança: “A imaginação é a base de toda atividade que envolva criatividade, possibilitando assim a criação artística, científica e técnica” (VYGOTSKY apud VILLARD, 2007, p. 24).

A brincadeira é a linguagem própria da infância. Desta forma, as crianças brincam não para aprender, mas aprendem porque brincam. A ideia de brincar por brincar e não como um fim pedagógico é uma referência a Lydia Hortélio, cujo trabalho prático de resgate da cultura infantil ajudou a construir as ideias contidas neste artigo. Hortélio reforça o aspecto do brincar como o objeto da ação cultural da criança, sua forma de interagir com o mundo e aprender. As crianças não separam as brincadeiras por objetivos específicos como fazemos nós adultos quando tentamos nos valer desse material para fins pedagógicos. Como afirma Hortélio em entrevista cedida à revista Almanaque Brasil, “o brinquedo é múltiplo” (HORTÉLIO, 2008, p. 24).

Antes de iniciar o relato da pesquisa cabe fazer uma explicação do que se entende por brinquedos cantados no contexto deste trabalho. Brinquedos cantados compreendem, portanto, toda brincadeira em que a música esteja presente na ação, ou seja, em que a música faça parte da brincadeira e, a partir dela, a ação se desenvolva. Desta forma podemos incluir no rol de possibilidades dos brinquedos cantados não só os jogos musicais como “escravos de jó”, “brincadeira da serpente”, “lagarta pintada”, entre outros, como também as cantigas de roda em geral, os trava-línguas, o pula-corda em que a música conduz a forma de se pular, os brincos infantis, as parlendas e os jogos de mãos.

Verifica-se que o termo “brinquedo cantado” é geralmente associado às cantigas de roda. Em sua pesquisa intitulada *Brinquedos Cantados*, Paiva (2000, p. 65) expõe o seu conceito sobre o termo: “comumente conhecidos como brinquedos de roda, rondas infantis, rodas cantadas ou ciranda, os brinquedos cantados são atividades de grande valor educativo e folclórico, simbolizando uma infância feliz” (PAIVA, 2000, p. 65). Embora, a autora supracitada apresente uma significativa e profunda pesquisa sobre o papel e importância que as cantigas de roda representam na vida das crianças, não se entende que apenas elas, as cantigas de roda, devam ser consideradas como brinquedos musicais, já que há um vasto repertório de brincadeiras que as crianças praticam nas suas interações sociais e que têm a música como fio condutor.

## Resultados

As observações previstas para esta pesquisa decorreram de vários momentos de contato com as crianças entre os meses de fevereiro a agosto de 2013. Salientamos que fizemos uma explicação às crianças sobre a finalidade da pesquisa, deixando claro que gostaríamos de ver e aprender algumas brincadeiras musicais com elas, assim como pretendíamos gravá-las e fotografá-las. Elas demonstraram alegria pelo nosso interesse em suas brincadeiras e isso causou certa agitação. Infelizmente, a proposta inicial de deixá-las livres para brincar e assim observá-las para aprender com suas brincadeiras não pode ser executada durante a fase de realização da observação participativa (última etapa da pesquisa), devido ao fato de uma sala pequena (a de informática) ser o único espaço disponível para que pudéssemos realizar as atividades de

pesquisa. Todas queriam mostrar ao mesmo tempo as brincadeiras que sabiam, foi necessário organizar a situação solicitando que cada criança mantivesse a calma, pois seriam chamadas para falar e formar duplas demonstrando assim os jogos de mãos que sabiam.

Em outros momentos de observação mais livre pôde-se aprender muitos jogos com as crianças. Principalmente nos intervalos das aulas e no horário da chegada, quando as crianças ficavam no pátio brincando e esperando o horário do café da manhã para depois iniciar as aulas. Não caberá neste estudo relacionar a rigor todos os jogos e brinquedos aprendidos, pois a finalidade principal não é a de catalogar, mas sim de investigar como se dão as relações das crianças com os brinquedos cantados e entre si, e de que forma eles resistem nessa comunidade.

O que se pode dizer é que os jogos de mãos foram os primeiros brinquedos musicais que estiveram presentes entre as crianças. Desde os primeiros encontros, um grupo de meninas estava a brincar com um jogo que se chama “Ana Banana”. Trata-se de um jogo de mãos com padrão de dois tempos no canto e três tempos no ritmo das palmas, o que é bem comum na maioria dos jogos. No final da frase elas dão um pulinho e afastam as pernas para os lados. Vai-se repetindo até que alguém, não aguentando mais afastar as pernas (abrir espacate), cai no chão provocando o fim do jogo e muitas risadas. O jogo logo chamou a atenção de todos os alunos. As meninas atuavam de forma mais rápida do que os meninos, que no primeiro e segundo dias só ficavam olhando, mas que, a partir do terceiro dia, já se arriscavam a brincar. O jogo era executado por todos sem problemas quanto à rítmica, mesmo tendo a diferença de tempos entre canto e palmas.

Notou-se que para ensinar uns aos outros as crianças não usavam muitas explicações. Ao contrário, quem tinha interesse em brincar ficava em volta de quem jogava, observando um pouco a brincadeira. Depois de um pequeno tempo já pedia para jogar com alguém e, na prática, iam aprendendo os movimentos junto com o canto, sem fragmentar o jogo em partes.

Em seu livro sobre jogos de mãos, Gainza (1996, p. 8-9) fala sobre a forma com que as crianças aprendem, que é baseada na ação e na participação. A autora diz que crianças, ao contrário dos adultos, que têm um “estilo de aprendizagem analítico” que procura observar previamente as partes de um todo, aprendem e desenvolvem familiaridades com jogos de mãos mais rápido e mais facilmente que os adultos. Isso porque elas se entregam à ação de forma global.

Foi também curioso notar que houve muita interação das crianças no sentido de adaptar os jogos conforme suas necessidades. Apesar de todas as crianças se envolverem com os jogos e com a musicalidade presente neles, algumas delas apresentavam maiores dificuldades para conseguir executá-los. Essas crianças no geral apresentavam maior dificuldade em outras áreas, além de configurar as crianças mais tímidas e quietas. Mas, na sua infinita criatividade, as crianças mais ativas inventavam formas novas de jogar para poder brincar com quem não conseguia segui-las. Algumas vezes observou-se crianças modificando o ritmo das palmas de três tempos para dois, apenas para poder jogar com uma criança mais nova. Era comum ouvi-las comentando entre elas coisas do tipo “*ela não sabe assim, faz do outro jeito mais fácil*” ou então “*faz do facimbo pra ela poder jogar*”. Nota-se aqui uma intenção de incluir todos na brincadeira, além do exercício do potencial criativo, pois, fazendo esse tipo de adaptação das brincadeiras, elas estão não só reproduzindo os jogos que aprenderam, mas também, criando e sendo assim produtoras de sua própria cultura.

Outras brincadeiras musicais estiveram presentes entre as crianças durante o período desta pesquisa de forma menos intensa que os jogos de mãos. Entre elas, podemos citar o pula corda, que foi praticado pelas crianças sempre com o acompanhamento de alguma música como: “salada saladinha”, “um homem bateu em minha porta”, “fogo fogueiro”, “com quem você pretende se casar”. Percebeu-se que em alguns dias os meninos também brincavam de pula-corda e divertiam-se; porém, em outros dias, não queriam brincar, dizendo que aquilo era brincadeira para meninas. Podemos inferir, a partir de seus comentários, que os meninos se sentiam incomodados pelos textos das músicas cantadas pelas meninas, pois em sua maioria, abordavam temas sobre casamento, namoro e outras coisas que os deixavam envergonhados e que eles entendiam como sendo do universo feminino.

O pula corda é uma atividade de grande interação com a música, pois depende de um bom desempenho rítmico para sua execução, exigindo sincronia rítmica entre as duas pessoas que batem a corda. Isso as crianças descobriam facilmente quando não conseguiam fazer com que a corda girasse corretamente caso estivessem desencontradas no ritmo do girar de suas mãos. Por sua vez a criança que pula deve achar a pulsação certa para pular, caso contrário seu pé vai embolar na corda. Tudo isso vai sendo descoberto pelas crianças na prática da brincadeira; quanto mais praticam, mais vão se familiarizando com as questões musicais envolvidas, mesmo que não estejam pensando nisso.

Durante o período em que realizamos a observação participativa, dentro da sala de informática, as crianças precisaram ser organizadas em círculo para nos ensinar seus jogos e para que todos pudessem visualizar e realizar os movimentos. Foi possível observar as estratégias para transmissão de seus saberes, as adequações rítmicas para inclusão dos colegas com menos agilidade e, até mesmo, questionamentos quanto a lógica da brincadeira ou tentativas de transgressões das regras. A seguir, disporemos os exemplos mais expressivos destas verificações.

Aprendemos que o jogo “Soco, soco, bate bate” entoa-se :

Soco Soco / Bate bate / Soco soco / Vira vira

Soco bate / Soco Vira

Soca bate vira

Brinca-se da seguinte forma:

De frente um para o outro, quando diz “Soco”: bater as mãos com o colega de punhos fechados (como se fosse um soquinho). Ao dizer “Bate”: bater as palmas das mãos nas palmas do colega, e, ao dizer “Vira”, bater com as costas das mãos nas costas das mãos do colega. A quantidade de batidas acompanha a quantidade de vezes em que a palavra é dita.

O jogo foi ensinado por duas meninas, logo as outras crianças quiseram brincar e foram se organizando em duplas. Algumas não entenderam de pronto a lógica da brincadeira e atrapalhavam-se com a quantidade de batidas e socos. Propôs-se então fazermos uma grande roda para realizar a brincadeira, na qual foi-se falando em ritmo lento os versos enquanto fazia-se os gestos. Esse é um jogo de mão onde a letra dita exatamente os gestos que devem ser executados. Percebeu-se que quando o ritmo estava mais lento, as crianças mais novas conseguiam acompanhar, porém havia uma tendência natural do grupo em acelerar o andamento, parecendo querer causar uma disputa para ver quem conseguia manter a atenção e não errar os movimentos. Os que já sabem querem provocar desafios aos outros.

As crianças ensinaram também a brincadeira “mole molengo”, cuja ação é movida pelo som do ritmo das palmas e da pausa. Em dupla ou em trio, começa-se a brincadeira com as mãos dadas na direção do chão fazendo movimento de zig e zag enquanto se fala a introdução: “Mole molengo”. Ao final da introdução, faz-se o “sorteio”, que consiste em mostrar uma das mãos no centro apontando dois ou cinco dedos. Se no momento do “sorteio” todos mostrarem números iguais, deve-se então, no “bate bate”, bater as mãos juntos (palma com

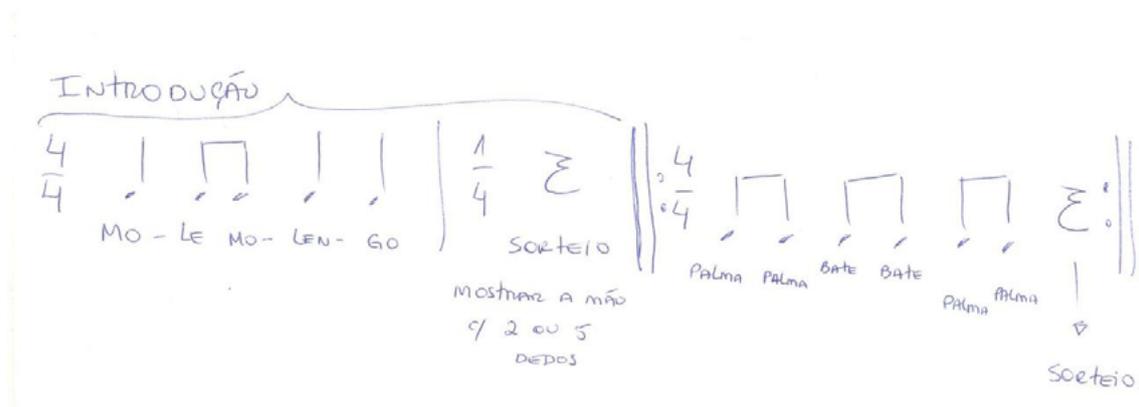


Figura 1 - Jogo de mão “mole molengo” mostrado pelas crianças no decorrer desta pesquisa.

Outras duas brincadeiras praticadas que fizeram questão de mostrar foram “adoletá” e “batata quente”. Surgiram algumas discordâncias com relação a quem deveria sair da brincadeira do adoletá, discussões sobre ter-se batido ou não na mão do colega no “tu” final da música. Deixou-se que elas mesmas se organizassem quanto a isso, pois pretendia-se perceber como elas se saíam diante desse tipo de conflito, tão comum nas brincadeiras infantis. Às vezes uma criança, querendo se dar bem, tentava manipular o jogo dizendo que não tinham batido na sua mão, ou que havia pegado apenas na pontinha dos dedos, mas essa era logo recriminada pelo grupo que seguia o consenso. A brincadeira começou com um grupo grande, o que fez com que o ritmo da música não fosse sempre regular, mas, à medida que o grupo ia ficando menor, as crianças mantinham um ritmo mais constante e cada vez mais acelerado. Durante todo o momento elas foram tomadas por risos e euforia, a aquelas crianças que saíam da brincadeira mantinham-se em volta da roda vibrando e mexendo ritmicamente o corpo na intenção de acompanhar a música.

Verificamos nesta etapa da pesquisa que os brinquedos musicais, cantigas, jogos de mãos e trava-línguas fazem parte do universo infantil e, ainda que se diga que estão caindo em desuso, revelam um envolvimento muito espontâneo das crianças com os elementos musicais, de forma que elas passam a dominar esses elementos naturalmente na brincadeira.

As entrevistas com dezessete crianças revelaram, principalmente, que elas aprendem os jogos de mãos e as demais brincadeiras ainda são nos principais núcleos socializadores de que participam, como família e escola. Já em relação à forma como aprendem e ensinam, verificou-se que, diferentemente do adulto, que frequentemente ensina com explicações, elas valem-se do praticar, e vão assimilando seqüências e corrigindo possíveis erros.

## Conclusão

As observações feitas, principalmente as realizadas no período antecedente àquele de aula, permitiram perceber que os jogos de mãos para as crianças eram como um desafio. Uma criança chegava fazendo uma brincadeira nova e logo as outras queriam aprender. Quase sempre eram as mesmas crianças que traziam os jogos e que tinham maior costume de brincar, mas acabavam criando uma rede entre as demais que queriam também participar.

Dentro dessa comunidade, podemos dizer que os jogos de mãos a princípio não estavam sendo praticados por todas as crianças fora do contexto escolar. Para algumas crianças, esse costume só começou a partir da interação com as que praticavam, e em pouco tempo passou a ser um costume de todos.

Percebeu-se que as crianças que mais tinham contato com esses jogos eram as que apresentavam maior potencial criativo. Elas se arriscavam mais, criavam novas formas de brincar e possuíam maior facilidade em articular pensamentos e expor suas ideias. Ao passo que as crianças que não tinham o costume de brincar com os jogos de mãos eram as que no geral respondiam às perguntas em diversas situações apenas com sim e não, tendo dificuldade de articular pensamentos.

Sobre a entrevista, podemos avaliar que foi um método importante para a obtenção de algumas respostas, porém ressalvamos que entrevistar muitas crianças ao mesmo tempo pode tornar-se uma tarefa difícil por conta da impaciência delas em esperar cada uma responder. Com as respostas obtidas na entrevista, percebeu-se que as crianças brincam muito com os jogos de mãos e que o som é lúdico para elas. O som das palavras e o ritmo dos sons, das mais diversas fontes sonoras, representam muitas vezes o início para uma nova brincadeira. Sobre onde e com quem elas aprendem as brincadeiras, a resposta mais frequente foi na escola, na rua e com outras crianças. Uma minoria (formada principalmente pelas crianças que não tinham costume de brincar antes) disse que a primeira vez que aprendeu um jogo de mão foi ali no projeto daquela creche. Também foi possível notar a presença da mãe e de familiares mais velhos como irmãos e primos na transmissão das brincadeiras. Os meninos também brincavam, mas acabavam se envolvendo mais quando a brincadeira não continha textos que eles poderiam considerar femininos demais. Como por exemplo: “Maria Helena foi no curso de beleza...”

Depois que o projeto das brincadeiras cantadas foi iniciado dentro das aulas de música da creche, e depois que houve o interesse em participar das interações das crianças e de aprender com elas um pouco sobre suas brincadeiras, sentiu-se que elas ficaram mais empolgadas e começaram a intercambiar jogos entre as escolas, levando os que sabiam e trazendo coisas novas. Ficou claro que o costume que já fazia parte do mundo delas foi intensificado a partir do nosso interesse por ele. Segundo Gainza, as crianças gostam e até se surpreendem quando um adulto se interessa por seus jogos e, ao contrário dos adolescentes, que buscam diferenciar-se dos adultos, elas necessitam da companhia, apoio, compreensão e aceitação dos adultos que têm como referência (GAINZA, 1996 p. 10). Portanto, dar voz às crianças e às suas brincadeiras dentro do contexto pedagógico é de extrema importância para que elas se envolvam com o processo de ensino-aprendizagem e participem ativamente na construção de novos conhecimentos.

## Considerações finais

Os dados obtidos nesta pesquisa mostram as interações musicais que as crianças praticam e assimilam a partir dos brinquedos musicais. Por meio desses jogos, elas se envolvem com elementos musicais de forma ativa, explorando, experimentando e assimilando na medida de suas possibilidades. É prudente, então, que os educadores musicais incluam essas brincadeiras nas aulas de música, com todo o vigor criativo que elas carregam, sem reduzi-las apenas a jogos prontos e fechados.

No campo da educação musical, podemos destacar dois tipos de experiências musicais distintas, porém complementares: uma ligada às experiências musicais mais espontâneas e cotidianas e outra que requer um olhar mais atento e reflexivo sobre o discurso musical.

Silvia Schroeder faz um paralelo com os “gêneros do discurso” do filósofo russo Bakhtin, ligados à linguagem verbal. Ela explica que Bakhtin classifica esses gêneros em duas etapas: primários (comunicação verbal mais cotidiana) e secundários (discursos mais elaborados e que absorvem e transmitem os primários) (BAKHTIN, 2000, p. 281 apud SCHROEDER, 2007, p. 03). Na música, essa relação pode ser pensada como: gêneros primários, que pressupõem uma vivência musical mais cotidiana sem preocupações estéticas, e gêneros secundários, que

dizem respeito a uma música mais artística e com preocupações estéticas, absorvidas e transmutadas das relações com a musicalidade do cotidiano.

Sobre isso, a autora cita um trabalho de Marisa Fonterrada, em que também ela aponta essas duas fases do trabalho musical que denomina de “dois campos da experiência prática musical”. Um que é espontâneo e pré-reflexivo (como as músicas infantis e todas as experiências sonoras que as crianças fazem com o som, entrando aqui os brinquedos musicais e as manifestações culturais) e outro que trata da música como objeto de reflexão e que vem depois do domínio da fase pré-reflexiva (FONTERRADA, 1991, p. 158 apud SCHROEDER, 2007, p. 03). Com isso, a autora defende que a educação mais formal da música visa ao domínio dos gêneros secundários, enquanto a base ou iniciação musical deveria se ocupar mais do gênero espontâneo, com uma “vivência musical ativa” que dará base para a elaboração reflexiva na fase secundária. Ela provoca o leitor com a afirmação de que essa espontaneidade com a vivência musical (que tanto temos tentado incluir eficazmente na escola), em outros tempos, ocorria na rua, nas famílias, nas igrejas (SCHROEDER, 2007, p. 03).

Pode-se concluir que essa vivência musical ativa pode ser contemplada dentro da iniciação musical por meio da revivificação e intensificação da cultura infantil presente nos brinquedos cantados. É preciso que se criem espaços onde a espontaneidade das crianças e suas brincadeiras tenham cada vez mais lugar e voz e, para isso, elas precisam interagir entre elas próprias e também entre os adultos que lhes sirvam de bons modelos.

A vivência espontânea é justamente pré-requisito para um bom percurso de expressão artística na música. Diante desse ponto de vista, conclui-se que a escola precisa resgatar as brincadeiras musicais infantis trazendo-as para seu dia a dia, não só ficando restrita a pensá-las como estratégias pedagógicas (essas, claro, são muito bem vindas e precisas em momentos certos), mas possibilitando que seja criado um espaço de convivência cultural com a música, no qual as crianças tenham a chance de brincar com o único propósito de brincar e assim relacionar-se com os outros, com elas mesmas e com o mundo. Interagir espontaneamente com a música, criando significados e, assim, adquirindo uma bagagem, para depois poder refletir sobre essa linguagem, absorvendo-a e transmutando-a em níveis mais elaborados. A partir dessas vivências, as crianças estarão imbuídas de um maior potencial criativo e reflexivo que muito contribuirão para as aulas de musicalização.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Ferreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Juegos de Manos: 75 rimas e canciones tradicionales com manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

HORTÉLIO, Lydia. *É preciso brincar para afirmar a vida*. Entrevista cedida à revista Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo, Volume 10, nº 114, p. 23-25, outubro, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PAIVA, Ione Maria R. *Brinquedos Cantados*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC 2000.

SCHROEDER, S. C. N. *Brincando com a música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental*. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA 2007, Campo Grande/MS. Anais... Campo Grande: ABEM/ISME.

SILVA, Gabriela Flor Visnad. *Um estudo sobre brincadeiras cantadas da infância: jogos de mãos apresentados por crianças de Florianópolis*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Música. Centro de Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. 2004.

SOUZA, Fernanda. *Comunidade de prática musical: os jogos de mão praticados pelas crianças no recreio escolar*. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM: DIVERSIDADE MUSICAL E COMPROMISSO SOCIAL, O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL. SÃO PAULO, 2008.

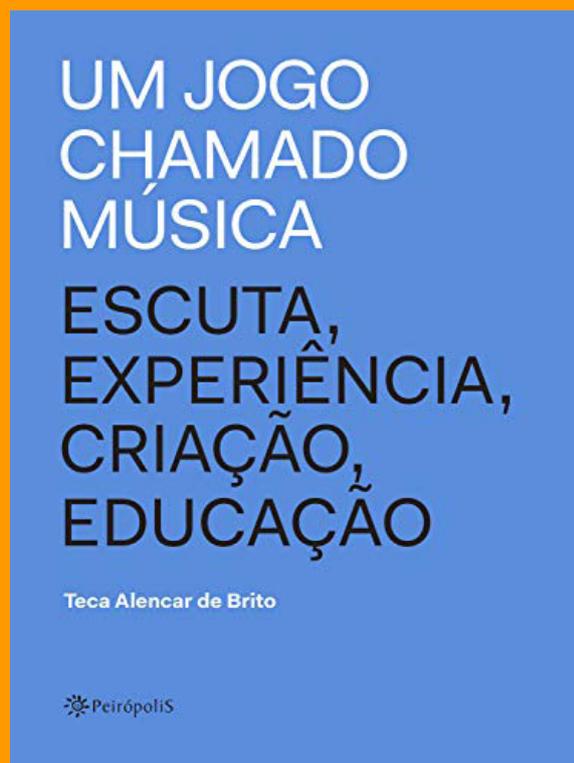
VILLARD, Marina Lemos. *O imaginário infantil no âmbito escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”. Bauru: UNESP 2007.

The image features a watercolor-style background with various shades of orange and brown. A central rectangular frame with a thin orange border and decorative corner ornaments contains the word "Resenhas" in a white, elegant script font. The background consists of soft, blended washes of color, with some darker, more textured strokes on the right side.

# *Resenhas*

**Um jogo  
chamado  
música, em que  
não existem  
ganhadores ou  
perdedores**

**A game called music,  
where there is no  
winners or losers**



**Avani Souza Silva<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora das literaturas e culturas dos países africanos de língua portuguesa, e de narrativas orais de Goa, Macau e Timor-Leste. Membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (CNPq/USP).

---

---

**RESUMO (RESENHA):** BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado Música – Escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

**PALAVRAS-CHAVE:** ideias de música, fazer musical, jogo da música, infância e música, Teca Alencar de Brito.

**ABSTRACT (REVIEW):** BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado Música – Escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

**KEYWORDS:** music ideas; making music; music game; childhood and music; Teca Alencar de Brito.

*(...) é a escuta que transforma em música aquilo que, a princípio, não é música. Mais do que ouvir (processo fisiológico), escutar é um processo ativo, atrelado às nossas intenções de escuta. A Música, por sua vez, atualiza-se pela escuta e pela produção de gestos sonoros.*

Partindo especialmente das ideias de Deleuze centradas em *A lógica do sentido* (2003)<sup>2</sup>, para quem o jogo é o prazer de jogar, sem ganhadores ou perdedores, mas sim voltado à sua “significativa inutilidade”, que, como o brincar, a arte comporta, a autora convida o leitor a mergulhar no jogo da música como experiência sensorial-estética, compartilhando importantes projetos realizados ao longo de sua carreira como educadora musical e pesquisadora, e propondo novas experimentações.

Brito trabalha com o conceito de “ideias de música”, que são os fluxos contínuos do pensamento musical no qual evidenciam-se os seguintes planos cognitivo-perceptivos: a escuta, a produção, a criação, a repetição (diferente, segundo Deleuze) e a reflexão. Também a improvisação tem espaço nesta chave de construção. Lembra a autora que a repetição é diferente, tem de ser diferente, é um fazer diferente, outro, distinto, como propõe Deleuze na obra anteriormente mencionada.

Além disso, os processos criativos englobam a pesquisa e a produção de sonoridades e de gestos sonoros, sendo que os conceitos musicais e/ou pedagógico-musicais utilizados nos projetos apresentados por ela levam à conclusão de que “o efeito jogo é [...] o fazer musical em si mesmo.” Assim ela define o jogo da Música, que dá título à obra, sendo a própria obra um jogo a que o leitor é convidado a participar. Um jogo, uma obra à qual não falta o cunho teórico-analítico.

A obra também são compartilhamentos de experiências vividas, sendo que algumas propostas se adaptam melhor à infância e outras à juventude e à vida adulta, convergindo para a finalidade de disparar reflexões e criação de novas propostas, sintonizadas com os diversos interesses e necessidades de cada tempo e lugar. Apoiando-se conceitualmente em Deleuze, Brito aposta, e acerta, diríamos, em que as propostas do livro provoquem “repetições diferentes”, como devem ser à luz das concepções do filósofo francês.

---

2 DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Visando à maior abrangência do trabalho, a autora generosamente convidou outros músicos e/ou educadores musicais para enriquecê-lo com suas experiências e vivências nos territórios da Educação, materializando e dando corpo ao jogo chamado Música.

Estabelecendo livre associação entre as proposições de Santo Agostinho, retomadas pelo psicólogo e escritor brasileiro Rubem Alves, para quem o corpo humano carrega duas caixas: uma de ferramentas (a utilidade) e outra de brinquedos (o prazer, a fruição), Brito pondera sobre a necessidade de não traduzir o trabalho com a Música às atividades que se restrinjam à caixa de ferramentas, mas sim criar alianças entre ambas as caixas, sempre em movimento. Emerge, pois, por esta via, o jogo ideal, proposto por Deleuze: jogo do sensível, da expressão, do pensamento, da escuta, estabelecendo, assim, para a autora, a aliança entre Música e Educação.

No seu fazer Musical e na ideia de Música, Brito resgata as concepções do pesquisador francês François Delalande sobre as relações entre música e jogo, e jogo e infância, baseadas, por sua vez, nas proposições de Jean Piaget acerca do desenvolvimento. Para Delalande, citado pela autora, toda obra musical contém características dos jogos piagetianos, seja porque o acontecimento musical relaciona-se ao lúdico, seja porque a proposta do psicólogo suíço integra pontos referentes às suas próprias produções musicais. Lembrando que a abordagem de François Delalande é centrada nas condutas musicais de bebês e crianças, respeitando seus processos de pesquisa e transformação do gesto sonoro, a autora assinala:

Ao invés de compartilhar apenas o que já vem pronto, permitir a experimentação por bebês e crianças, para que explorem gestos e possibilidades de produzir sons, “reinventando a música, o acontecimento musical em si mesmo” (BRITO, 2019, p. 45).

Todavia, a mais importante e fundamental referência na formação musical e pedagógico-musical da autora é o músico, professor, regente e instrumentista alemão, naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter (Freiburg, Alemanha 1915 – São Paulo/SP 2005). Seu pensamento, sensível e transformador, e no centro dele as ideias de mundo, de música e de educação musical, os estudos, criatividade e trabalho refletiram-se em brilhante trajetória como músico e professor, sendo das mais respeitadas e mundialmente reconhecidas, servindo à autora como importante fonte de subsídios teórico-conceituais, artísticos e pedagógico-musicais.

Tendo estudado, trabalhado e convivido com o músico durante muitos anos, a autora lembra que “inseriu as práticas criativas em seu projeto pedagógico-musical com crianças e adolescentes, desenvolvendo, continuamente, outros jogos, muitos dos quais em parceria com os alunos e alunas” (BRITO, 2019, p. 75). Vale destacar que foi com Koellreutter que Brito iniciou os jogos de improvisação, tão importantes na sua prática educativa. Lembrando que a improvisação é uma potente aliada na educação musical, pois resulta em complexidade, uma vez que favorece “o desenvolvimento de processos de escuta, de produção de gestos sonoros, de criação e de análise, entre outros aspectos”, a autora lembra que

Já nos primeiros meses de vida os bebês exploram sons vocais, improvisando linhas e desenhos melódicos. (...) estabelecem jogos de comunicação com os adultos ao redor, respondem aos estímulos sonoros que percebem e desenvolvem (...). Quando começam a falar, as crianças também improvisam, construindo frases, criando hipóteses, novas palavras, e o mesmo ocorre com relação ao fazer musical que, sem dúvida, também poderá se desenvolver, se houver estímulos nesse sentido (BRITO, 2019, p. 75).

Doutora pelo Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a tese *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação* (2007), a pesquisadora brasileira escreveu diversos livros e ensaios sobre o tema, sendo referências na área, alguns deles divulgando o trabalho de Hans-Joachim Koellreutter e sua decisiva contribuição para a música e para a educação musical, dos quais destacamos os seguintes, publicados pela editora Peirópolis, de São Paulo: *Koellreutter educador: o humano como objetivo da Educação Musical* (2001) e *H-J Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação* (2015). No primeiro, a autora também compartilha os modelos de improvisação pedagógico-musicais criados pelo músico.

O trabalho cuidadoso da autora também revisita experimentações e aportes teóricos e conceituais de importantes educadores musicais e pesquisadores nacionais e internacionais, notadamente europeus, asiáticos e latino-americanos, referenciando suas contribuições para o fortalecimento do pensamento pedagógico-musical, atualizando as *ideias de música* e também

de educação musical, presenteando o leitor ao evidenciar a importância e a dimensão desta obra no contexto atual da Música no território da Educação. Em linguagem fluida e acessível, a obra coloca o leitor em contato com experiências, propostas de atividades, imagens, fotografias de ambientes sonoro-musicais, de instrumentos e objetos musicais, pequenas partituras, bibliografia importante e glossário criterioso.

Ao postular pela educação musical humanizadora, que deve integrar os processos educativos das crianças desde a primeira infância, já no cotidiano familiar, em que adultos, bebês e crianças se comuniquem e se encontrem em momentos musicais, a pesquisadora propõe conteúdos fundamentais na escola para o desenvolvimento de processos expressivos e criativos.

O interesse maior do livro são as relações entre Música, Infância e Educação, lembrando sempre que os seres humanos são seres musicais. Enfatizando que falar a respeito de ou fazer Música implica escuta e produção de significados com sons e silêncios, a autora nos lembra que a Música também assume significados nos diversos grupos sociais em que ela se atualiza.

Ao relacionar o fazer Música ao acontecimento musical nas sociedades de mídia e ao apontar a questão do gosto, das condições, dos meios e dos materiais para fazer Música, o trabalho destaca a relevância da escuta, do gesto produtor de sonoridades, do pensamento, da reflexão e da expressão gráfica ou do desenho do som, especialmente no fazer Musical na infância. Vale lembrar as experiências da autora como educadora musical, em que ela se depara com crianças que, diante de instrumentos convencionais ou não, constroem Música, pesquisando e descobrindo possibilidades para tocá-los, além de outras crianças, elas próprias, construtoras de instrumentos e objetos sonoros.

Nas palavras da autora, integram-se o fazer Musical, a ideia de música e o jogo musical em um movimento contínuo e transformador:

Mais importante, a meu ver, é “mergulhar no jogo”, fundando territórios de práticas criativas, de pesquisas e de explorações diversas que, obviamente, devem se integrar aos outros modos de realização musical próprios aos projetos pedagógico-musicais: escutar, muito e sempre (dos sons do ambiente aos gêneros e estilos musicais diversos); cantar e tocar; inventar, compor e repetir diferente; construir instrumentos e objetos

sonoros; registrar os sons; dançar; movimentar-se; refletir e, sempre, transformar!  
(BRITO, 2019, p. 23-24).

Assim, elementos materiais de construção de sonoridades, exercícios e experiências, improvisação, escuta, reflexão, relacionados ao fazer Musical, especialmente na infância, incluindo o ambiente familiar, e com foco na Educação, são tratados com muito cuidado e apuro ao longo da obra, que também se configura como importante roteiro e orientação para educadores musicais e professores no fazer Música, inspirando-os nas experimentações realizadas pela autora e por outros educadores musicais convidados a contribuírem com importante trabalho.

A obra se mostra também de interesse para aqueles que trabalham com formação de leitores, desde a infância – em que bebês já manifestam gestos de leitura –, e que utilizam títulos da Literatura Infantil e Juvenil sugestivos de Música ou que a tematizam de alguma forma, central ou tangencialmente. A Música incide na nossa subjetividade e, no território da Educação e na sua relação com a Literatura, pode resultar em experiências enriquecedoras, ainda que seja mister a formação específica do educador musical ou músico. Aprendemos que o jogo da Música é um processo, de experimentação, movimentação e de transformação. Como a vida.

# Resenha: *Os Quartetos de Cordas de Villa-Lobos: Forma e Função*

Book review: *Os Quartetos de Cordas de Villa-Lobos: Forma e Função*



Juliana Ripke<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda e mestre em musicologia (teoria e análise) pela Universidade de São Paulo (ECA/USP), com apoio de bolsa de FAPESP. Email: juripke@hotmail.com

---

---

**RESUMO (RESENHA):** SALLES, Paulo de Tarso. Os quartetos de cordas de Villa-Lobos: Forma e Função. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

**ABSTRACT (REVIEW):** SALLES, Paulo de Tarso. Os quartetos de cordas de Villa-Lobos: Forma e Função. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

**PALAVRAS-CHAVE:** música; Villa-Lobos; composição

**KEYWORDS:** music; Villa-Lobos; composition

*Os Quartetos de Cordas de Villa-Lobos: Forma e Função* é o terceiro livro de Paulo de Tarso Salles ao longo de sua carreira. Nele, o autor traz o resultado de um processo de pesquisa realizado ao longo de nove anos, com uma análise vasta, profunda e minuciosa sobre os dezessete *Quartetos de Cordas* compostos por Villa-Lobos. As análises têm enfoque em dois aspectos principais: as relações estruturais-formais, e os aspectos de significação e referências culturais (relacionados também à identidade nacional). A metodologia do livro está essencialmente baseada em uma análise desenvolvida a partir da comparação entre o estilo clássico e suas convenções, com os procedimentos desenvolvidos por Villa-Lobos na elaboração de sua própria sintaxe musical, por meio de seu estilo pessoal.

O primeiro capítulo traz algumas revisões de literatura a respeito do que já foi escrito e analisado sobre tais quartetos, mostrando que há uma razoável quantidade de estudos sobre estes. A maior parte desses estudos, no entanto, é voltada para aspectos biográficos, descritivos, opiniões, e não para aspectos estruturais como forma, ritmo, harmonia, dentre outros. Arnaldo Estrella, por exemplo, amigo próximo e intérprete do compositor, foi o pioneiro a trazer um trabalho que menciona os *Quartetos de Cordas* de Villa-Lobos. Estrella não aceitava, no entanto, a alegada influência de Haydn sobre Villa-Lobos (mesmo quando confirmada, inclusive, pelo próprio compositor). Outros trabalhos mencionados são os de Vasco Mariz (primeira biografia do compositor), David Appleby, Virgínia Farmer, Eero Tarasti, Gerard Béhague, Lisa Peppercorn, Rudolph Riedel, Simon Wright, Juan Gutierrez, Hans Tirschler, dentre outros.

O capítulo ainda aborda um problema questionado atualmente por muitos estudiosos acerca dos *Quartetos de Cordas* de Villa-Lobos: a datação atribuída aos mesmos. Isso se deve ao fato, principalmente, do catálogo de obras de Villa-Lobos apresentar algumas inconsistências com relação a certas datas de composição. Por isso, o final do primeiro capítulo problematiza tais questões, coletando opiniões de outros autores, levantando, também, novas hipóteses e chegando a algumas possíveis conclusões a respeito de tais problemas.

O segundo capítulo, intitulado “Villa-Lobos e seus modelos formais: Haydn e a Escola Francesa”, dedica-se a investigar as influências que Villa-Lobos teria recebido na composição de seus quartetos. O compositor começou sua carreira influenciado pela Escola Francesa até mais ou menos 1918. No entanto, na década de 1930, ele se volta para uma tendência neoclássica, compondo, além dos quartetos, sinfonias e concertos sob tal influência.

Assim, no tratado *Cours de composition musicale* (1909), de Vincent d'Indy, Villa-Lobos adquiriu uma das fontes teóricas mais importantes em sua instrução, assimilando a técnica cíclica da Escola Francesa e também tendo contato com as análises que d'Indy fez das sonatas de Haydn. Salles comenta ser intrigante o fato de Villa-Lobos ter escolhido Haydn como um modelo formal, pois, no início do século XX, Haydn ainda não integrava o cânone dos maiores compositores, mesmo nos países germânicos (sua redescoberta começou em 1932, por ocasião de seu bicentenário de nascimento). Isso pode explicar por que os musicólogos brasileiros relutaram em considerar aceitável a declaração de Villa-Lobos sobre Haydn ser seu modelo para a composição de quartetos de cordas.

Ao longo do capítulo, o autor aponta e analisa diversos elementos característicos do estilo haydniano que são encontrados com frequência nos quartetos de Villa-Lobos a partir de 1938, tornando, assim, cada vez mais “difícil negar que Haydn tenha sido um dos modelos formais para Villa-Lobos” (p. 117). Da mesma maneira, Salles também vai delineando as principais influências de Villa-Lobos na composição de seus quartetos, analisando e sistematizando suas formas, procedimentos temáticos e harmônicos. Análises laboriosas são apresentadas tanto na partitura quanto em gráficos e tabelas, ao mesmo tempo que são descritas de modo claro através de seu estilo de escrita e desenvolvimento do texto. O autor explica que, partindo de uma certa normatividade estabelecida no século XIX, Villa-Lobos releu a sonata haydniana e desenvolveu um estilo pessoal de neoclassicismo formal em que suas constâncias composicionais redefinem os termos da forma tradicional, assumindo uma postura de liberdade composicional dentro de um esquema mais ou menos predefinido.

O terceiro capítulo lida com a questão de simetria (com base nos conceitos do matemático Hermann Weyl), além de outros métodos analíticos-musicais como a teoria dos conjuntos (desenvolvida por autores como Allen Forte, Milton Babbitt, Robert Morris, John Rahn, dentre outros) – que auxilia na detenção de estruturas intervalares simétricas, bem como na análise textural e motívica – e a teoria transformacional e neorriemanniana (a partir principalmente dos estudos de David Lewin na década de 1980, que resgatam os conceitos de funcionalidade e *tonnetz* esboçados à época de Hugo Riemann). Assim, são analisadas e discutidas características mais técnicas encontradas na obra de Villa-Lobos, procurando a existência de procedimentos racionais e sistemáticos por trás da música do

compositor, entendendo, também, o novo significado de cadência, consonância e dissonância em seus processos.

Salles assume a premissa de que os quartetos villalobianos são neoclássicos, não só por influências como a de Haydn, mas por toda a interação entre harmonia e forma. A simetria desempenha um papel essencial nesse processo e é aplicada em diversos níveis estruturais como a melodia, digitação (dedilhado), forma, harmonia, contraponto, etc. Na formatação de frases, por exemplo, o compositor adorava criar palíndromos bem como explorar diversas possibilidades de espelhamento.

Outro exemplo de simetria, agora aplicada ao dedilhado no piano (que, através disso, determina as escolhas composicionais do compositor em relação às alturas), é a oposição entre teclas brancas e pretas. O teclado do piano pode ser uma chave para compreender a lógica composicional por detrás de certas passagens composicionais (e esse processo se estende também para obras orquestrais e camerísticas, como os quartetos de cordas, e não apenas as obras pianísticas). Essa oposição entre teclas brancas e pretas ainda pode trazer base analítica para um outro procedimento bastante recorrente na música de Villa-Lobos, que é a superposição linear de duas coleções pentatônicas, por meio de um jogo de contrastes que formou uma base para suas progressões harmônicas. O autor explica que os gêneros harmônicos que substituíram a dualidade maior-menor na música do século XX trazem uma oposição entre diatonismo e cromatismo que vai, num contínuo, desde o par pentatônico/diatônico até o par octatônico/cromático.

A progressão *omnibus* é outra estrutura simétrica analisada pelo autor, também recorrente na música villalobiana e utilizada como um princípio organizador em seus processos composicionais. Segundo o autor, ainda, tal progressão é tão expressiva na obra de Villa-Lobos que se tornou praticamente uma sinalização inconfundível de seu estilo pessoal de compor.

Além de tudo isso, o próprio conceito de cadência, em Villa-Lobos, é reinterpretado para um contexto pós-tonal através da simetria, e a tradicional oposição entre “consonância” e “dissonância” da música tonal é resignificada e substituída aqui por “simetria” e “assimetria”, respectivamente. A partir de diversas informações sobre as cadências em Villa-Lobos, o autor faz, então, um mapeamento minucioso dos acordes cadenciais nos finais de todos os movimentos dos *Quartetos de Cordas*, chegando à conclusão de que os acordes fundados

sobre conjuntos de classes de altura com eixo de simetria representam quase 80% das cadências encontradas no final desses movimentos. O autor também conclui que a cadência, segundo o estilo de Villa-Lobos, pode ser definida como o movimento do não simétrico para o simétrico, realizando, assim, múltiplos movimentos de “sensível”. Em tudo que era possível, parece que o compositor tentava aplicar ou alicerçar seus processos em algum tipo de estrutura simétrica.

Outras organizações harmônicas são analisadas pelo autor, como a prática politonal para a formação de acordes e também apojeturas cadenciais no acorde diminuto. Salles ainda traz, nesse mesmo capítulo que é o mais longo do livro, diversos diagramas e gráficos para representar transformações entre coleções muito utilizadas por Villa-Lobos em seus processos, demonstrando como o compositor adapta conceitos tonais de estrutura musical e incorpora-os ao seu estilo pessoal.

O último capítulo do livro busca compreender uma série de gêneros expressivos e suas articulações por meio dos estilos, tipos estilísticos e símbolos musicais (que contém propostas de tópicos musicais, seguindo a teoria de Leonard Ratner dos anos 1980), reinterpretando a organização formal do compositor de acordo também com a ideia de representação da identidade nacional, que foi um aspecto muito importante em sua obra. Para tanto, o autor propõe uma tabela de classificações de tais categorias já adaptadas e aplicadas à música de Villa-Lobos, catalogando uma série de sinais que o compositor utilizou para representar elementos nacionais como parte de seu estilo composicional nos *Quartetos de Cordas*. Assim, é feita uma distribuição de tais categorias em níveis hierárquicos, aproveitando alguns gêneros expressivos e tipos estilísticos sistematizados anteriormente por autores como Renato de Almeida e Mário de Andrade (que ainda não haviam, no entanto, proposto correlações estruturais e níveis hierárquicos bem definidos). Os estilos de caráter nacional encontrados nos *Quartetos de Cordas* de Villa-Lobos, de acordo com Salles, são sete: afro-brasileiro, ameríndio, caipira, infantil, carioca, nordestino e pictórico.

As estratégias de representação sonora de Villa-Lobos para dar expressão a sua ideia de brasilidade são, no entanto, em boa parte, inventadas por ele mesmo, visto que o compositor não era um pesquisador sistemático do folclore e seu impulso em inserir elementos brasileiros em sua música está relacionado ao seu vínculo com o Modernismo. Assim, a obra

de Villa-Lobos foi carregada de várias convenções que se tornaram referência para diversos compositores, arranjadores e intérpretes depois dele, como uma tradição inventada.

O autor conclui o livro trazendo alguns questionamentos sobre como todo esse estudo analítico poderia, futuramente, impactar na interpretação dessas obras. “Essa é talvez a porção mais desafiadora de um trabalho de análise musical: supor que um pensamento ora abstrato venha a obter *status* de realização sonora com repercussão na performance dessas obras” (p. 302). Como anunciou Paulo Chagas no prefácio do livro, “os estudiosos de Villa-Lobos encontram aqui um terreno frutífero para futuras pesquisas sobre a música e o universo do artista” (p. 10).

\*\*\*

Com o vasto e minucioso trabalho analítico feito neste livro, o autor problematiza e contesta, de forma concreta, questões que permeiam a vida e obra de Villa-Lobos: ideias disseminadas a respeito do compositor sobre sua falta de organização intelectual e suas falhas de instrução musical. Isso se deu, principalmente, a partir das opiniões publicadas e espalhadas por Mário de Andrade quando, em determinada época, este começou a discordar ideológica e politicamente de Villa-Lobos, divulgando-o como um compositor limitado e incapaz de exprimir coerência, apesar de criativo e “genial”. Além disso, Salles explica que, devido à incompreensão de certos aspectos da música e da personalidade de Villa-Lobos, criou-se uma imagem exótica do compositor, interessante pelo lado pitoresco, mas que questiona sua credibilidade artística.

Dessa maneira, ao desvendar os processos, métodos e gestos típicos do estilo de Villa-Lobos, Salles demonstra que toda essa imagem criada e divulgada a respeito do compositor não se sustenta. Ao contrário do que se diz, quando analisamos a fundo sua obra, descobrimos um compositor coerente, com processos composicionais consolidados e conscientes que estão agora, graças a trabalhos como este, sendo descobertos, mapeados e sistematizados. É incrível verificar, ainda, como, dentro de seu próprio estilo e processos, Villa-Lobos passa a evocar unidades formais como cadência, período, frase, tema, desenvolvimento, exposição e recapitulação, adaptando, por exemplo, a forma sonata clássica para seu próprio estilo.

Salles conseguiu demonstrar, nesse trabalho fundamental para o estudo e compreensão da música brasileira, como Villa-Lobos atingiu uma amálgama e um equilíbrio entre “forma e função”, entre estrutura e significado, com estratégias composicionais que dão identidade a um

Brasil representado na música de Villa-Lobos a partir de uma rede de significados (por vezes inventada, como uma tradição inventada), que se tornou referência e símbolo de brasilidade. Assim, a obra de um Villa-Lobos plural é, em si, um espelho da cultura a que o próprio compositor pertencia, através da síntese de musicalidades que representa o caráter miscigenado e híbrido da cultura e da música brasileira.



*Ensaaios*

# Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva

Music and neurodevelopment: searching for an  
inclusive music poetic

Mauro Muszkat<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Médico neurologista, músico e compositor. Tem mestrado, doutorado e pós em neurociências pela UNIFESP. Atua como coordenador do Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Interdisciplinar Infantil (NANI) do Departamento de Psicobiologia da UNIFESP. Professor no Programa de Educação e Saúde da Infância e Adolescência (UNIFESP). Lidera o Grupo de Pesquisa em Reabilitação e Ensino em Neurociência Educacional do CNPq.

*O ensaio que se segue versa sobre a contribuição da Neurologia para o desenvolvimento na Educação Musical. Há centenas de estudiosos, em grupos de pesquisa e instituições, que pesquisam a relação entre neurodesenvolvimento e música, em várias situações, por exemplo, na depressão ou Alzheimer. Conjugar um tipo de música (cantigas, canções folclóricas, brincadeiras, canções mais primitivas do repertório cultural da criança, peças instrumentais), que tipo de audição ou processo musical, ou de diálogo musical pode facilitar o tratamento de pessoas com depressão catatônica, de crianças com transtornos de espectro autista, com lesões cerebrais, com paralisia cerebral, bem como ativar as redes motivacionais da criança ou adolescente vulnerável em razão desses transtornos e também em razão de desfavorecimento socioeconômico. Pretende-se, com este ensaio, chamar a atenção de arte-educadores, músicos e educadores para a confluência dessas duas áreas do conhecimento, com o intuito de que a leitura os ajude a pensar os aspectos técnicos em conjunto com os subjetivos quando se propõe a observar a criança e/ou a intervir junto a ela no processo de construção de linguagem, de maneira a encontrar respostas para as dificuldades e para a inclusão dessa criança, seja pedagógica ou social. O compromisso de preparar cérebros conscientes e ativos para que os jovens tenham condições de enfrentar os desafios para a solução das questões complexas do nosso mundo está inexoravelmente ligado a um trabalho que proponha sentimentos compartilhados e convergentes a partir de uma experiência emocional, estética e artística.*

A música em qualquer uma de suas dimensões, enquanto estética, terapia ou ritual, envolve as funções cerebrais perceptivo-motoras e executivas (13). Sentir e processar música implica a análise de sinais físicos e acústicos das vibrações de moléculas do ar (sons) e decodificação em um sistema subjetivo e cultural complexo. Assim, sinais físicos transformam-se em estados emocionais que refletem expectativas, tensão, repouso e movimento, bem como causam flutuações de nossos ritmos fisiológicos endógenos, como batimento cardíaco, frequência respiratória e ritmos elétricos cerebrais (1,2,13,14).

O processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à decodificação métrica, melódico-harmônica, e à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham nossas reações psíquicas e corporais à música (2,5,7) Enquanto ouvimos ou executamos música, o cérebro sincroniza durações, agrupa e cria distinções entre sons e timbres, reconhece consonâncias e dissonâncias, programa movimentos precisos na execução instrumental e leitura,

e armazena e evoca melodias familiares e ritmos. Ao compreendermos como tais processos modulares integram percepções múltiplas em uma experiência singular, essencialmente emocional, que seduz e direciona nossos sentidos, nosso corpo e cognição, podemos elucidar aspectos fundamentais da mente humana, da emergência da consciência a partir da emoção, e da percepção implícita à consciência autorreflexiva (3,14,16). Se, por um lado, a neurociência tradicionalmente lida com a objetividade dos dados e com os sinais que mapeiam o funcionamento cerebral, por outro, a música não pode ser entendida sem levarmos em conta a subjetividade, o envolvimento lúdico e a transividade que caracterizam a arte.

## Neurobiologia da Música

A atividade musical mobiliza amplas áreas cerebrais, tanto as filogeneticamente mais novas (neocórtex) como os sistemas mais antigos e primitivos, como o chamado cérebro reptiliano, que envolve o cerebelo, as áreas do tronco cerebral e a amígdala cerebral (2,7,13). As vibrações sonoras, resultantes do deslocamento de moléculas de ar, provocam distintos movimentos nas células ciliares (receptoras) localizadas no ouvido interno e são transmitidas para centros do tronco cerebral. A frequência de vibração dos sons tem uma correspondência com a localização das células ciliadas do ouvido interno e a intensidade dos sons está diretamente relacionada ao número de fibras que entram em ação. Quanto mais intenso o som, mais fibras entram em ação. Existe uma relação entre a localização da célula sensorial na cóclea e a frequência de vibração dos sons. A frequência que mais excita uma célula sensorial muda sistematicamente de alta (sons agudos) para baixa frequência (sons graves). Assim, os estímulos sonoros nas chamadas células ciliares são levados pelo nervo auditivo de maneira organizada ao córtex auditivo (lobo temporal). O primeiro estágio, a senso-percepção musical, se dá nas áreas de projeção localizadas no lobo temporal no chamado córtex auditivo, ou área auditiva primária, responsável pela decodificação da altura, do timbre, do contorno e do ritmo (1,2,7,13). Tal área conecta-se com o restante do cérebro em circuitos de ida e volta, e com áreas da memória como o hipocampo, que reconhece a familiaridade dos elementos temáticos e rítmicos, bem como com as áreas de regulação motora e emocional, como o cerebelo

e a amígdala (que atribuem um valor emocional à experiência sonora), e um pequeno núcleo de substância cinzenta (núcleo accumbens) relacionado ao sentido de prazer e recompensa (1,2,7,13). Enquanto as áreas temporais do cérebro são aquelas que recebem e processam os sons, algumas áreas específicas do lobo frontal são responsáveis pela decodificação da estrutura e da ordem temporal dos sons, isto é, pelo comportamento musical planejado. Há uma especialização hemisférica para a música, no sentido do predomínio do lado direito para a discriminação da direção das alturas (contorno melódico), do conteúdo emocional da música e dos timbres (nas áreas temporais e frontais), enquanto que o ritmo, a duração e a métrica, e a discriminação da tonalidade se dão predominantemente no lado esquerdo do cérebro. O hemisfério cerebral esquerdo também analisa os parâmetros de ritmo e altura, interagindo diretamente com as áreas da linguagem, que identificam a sintaxe musical (1,2,13).

A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor (2,5,7,14).

## Música e Plasticidade Cerebral

Treinamento musical e exposição prolongada à música considerada prazerosa aumentam a produção de neurotrofinas produzidas em nosso cérebro em situações de desafio, podendo determinar não só o aumento da sobrevivência de neurônios, como as mudanças de padrões de conectividade na chamada plasticidade cerebral (2,13,14,16).

A experiência musical modifica estruturalmente o cérebro. Pessoas sem treino musical processam melodias preferencialmente no hemisfério cerebral direito, enquanto, nos músicos, há uma transferência para o hemisfério cerebral esquerdo. O treino musical também aumenta o tamanho e a conectividade (maior número de sinapses-contatos entre os neurônios) de várias áreas cerebrais, como o corpo caloso (que une um lado a outro do cérebro), o cerebelo

e o córtex motor (envolvido com a execução de instrumentos). A ativação maior de áreas do hemisfério cerebral esquerdo pode potencializar não só as funções musicais, mas também as funções linguísticas, que são sediadas neste mesmo lado do cérebro. Vários circuitos neuronais são ativados pela música, uma vez que o aprendizado musical requer habilidades multimodais que envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de várias funções cognitivas, como a atenção e a memória, e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica (2,7,8,13,17). As crianças, de maneira geral, expressam as emoções mais facilmente pela música do que pelas palavras. Neste sentido, o estudo da música pode ser uma ferramenta única para a ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, incluindo aquelas com transtornos ou disfunções do neurodesenvolvimento, como o déficit de atenção e a dislexia. A música, principalmente com conteúdo familiar, facilita a conectividade de experiências emocionalmente carregadas, e pode ter um valor potencial na abordagem de pessoas que têm transtornos neuropsiquiátricos como autismo, depressão, esquizofrenia (13,15,18,19,20).

Em pessoas com declínio cognitivo, a música pode facilitar a ativação de redes neurais altamente plásticas, e envolvidas com memórias autobiográficas episódicas em indivíduos com disfunções cerebrais. Assim, o benefício da música nas demências já é amplamente reconhecido por vários grupos internacionais, dada a capacidade da música de evocar emoções e trazer memórias ocultas. É reconhecido também o fato de a aptidão musical e a apreciação serem habilidades que permanecem intactas ou muitas vezes tardiamente afetadas em diversos indivíduos com demência. A música pode, também, facilitar a intimidade e a aproximação física dos indivíduos com seus cuidadores, com maior engajamento em tarefas e melhor modulação positiva do humor.(6,11,12,13)

## Estimulando o Cérebro Musical

O uso da música para fins terapêuticos data de tempos ancestrais e apoia-se na capacidade musical de evocar e estimular uma série de reações fisiológicas que fazem a ligação direta entre o cérebro emocional e o cérebro executivo. A música estimula a flexibilidade mental e a

coesão social, fortalecendo vínculos e o compartilhamento de emoções que nos fazem perceber que o outro é parte do nosso sistema de referência. (5,6,7). Vários estudos revelam efeitos clínicos da música na precisão dos movimentos da marcha e no controle postural, facilitando a expressão de estados afetivos e comportamentais em indivíduos com depressão e ansiedade. Tais efeitos positivos da música têm sido observados em transtornos do desenvolvimento como o déficit de atenção e a dislexia, bem como na doença de Parkinson, na doença de Alzheimer ou em doentes com espasticidade, nos quais a reabilitação com música ou com estímulos a ela relacionados, como dança, ritmos ou jogos musicais, potencializa as técnicas de restabelecimento físico e cognitivo (6,11, 13).

## Música, Cognição e Neurodesenvolvimento

A inteligência musical é um traço compartilhado e mutável que pode estar presente em grau até acentuado, mesmo em crianças com deficiência intelectual. O período do neurodesenvolvimento mais sensível para o aperfeiçoamento de habilidades musicais se dá nos primeiros oito anos de vida (1,5,8). Estudos com potenciais evocados mostram que bebês, já nos primeiros três meses de vida, apresentam várias competências musicais para reconhecer o contorno melódico, diferenciam consonâncias e dissonâncias e também mudanças rítmicas. A exposição precoce à música, além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese (formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo) e diminuição da perda neuronal (apoptose funcional). A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal (5,7,8,15).

Em relação à música no neurodesenvolvimento, também é conhecido o fato de ela

influenciar positivamente o desenvolvimento infantil, uma vez que, enquanto a criança ouve e toca um instrumento, ela opera com forças culturais de ação, exercita a fala egocêntrica e desenvolve autocontrole e regras. A música também fortalece o sistema de cognição social, uma vez que facilita as representações internas e o reconhecimento de emoções e empatia. Além disso, pode facilitar a atenção compartilhada, uma vez que a atividade musical sempre envolve mediação humana e ocasionalmente com pares, facilitando trocas inter-geracionais (14,17,18).

O período da adolescência implica transição, com mudanças não apenas hormonais, mas neurobiológicas, como o aumento da substância branca, a diminuição da substância cinzenta neocortical e a perda de 1/3 de neurônios dopaminérgicos. Tais mudanças coincidem com observações comportamentais de maior impulsividade, agilidade motora e períodos de humor oscilante e de tédio. A música na adolescência, neste sentido, pode facilitar respostas emocionais positivas, diminuindo o período de oscilação de humor e aumentando o engajamento em atividades de grupo e o compartilhamento de tarefas. Adolescentes multi-tarefas da era digital fazem atividades simultâneas (mandam e-mails, mensagens de WhatsApp, ouvem músicas e veem vídeos), o que super-estimula o cérebro automático, mas os priva de experiências relacionais, no sentido de participação pouco ativa na resolução de problemas mais complexos que envolvem vínculo afetivo e empatia (7,17).

Em um trabalho do grupo de Nina Kraus em Chicago (17), adolescentes foram subdivididos em dois grupos de treinamento durante um período de três anos, no qual 19 foram sujeitos ao ensino musical em uma frequência de três horas semanais que consistia de técnica instrumental, estudo de instrumento, teoria musical e desempenho orquestral; enquanto que o grupo de 21 adolescentes foi submetido a um treino (com oficiais de reserva) relacionado a exercícios físicos, incluindo marcha sincronizada e desempenho em competições esportivas com a mesma frequência. Após avaliação extensiva pré e pós-treino o grupo de ensino musical teve desempenho superior ao grupo de oficiais de reserva nas tarefas de linguagem, nomeação rápida, interpretação de texto, com mudanças também mensuráveis nos potenciais evocados cognitivos, em que houve mudanças na amplitude e na latência dos potenciais apenas no grupo com estímulo musical. Vários estudos avaliam as propriedades neuropsicológicas positivas do estudo musical sobre o neurodesenvolvimento, pré-ativando habilidades espaciais, melhorando autorregulação emocional, facilitando tarefas de estimativa temporal como na matemática,

e que tais atividades modificam-se permanentemente, alterando de maneira positiva o comportamento das crianças (5,8,13).

No que se refere aos transtornos do neurodesenvolvimento, tem sido relatado que, em crianças com transtorno do Espectro Autista (TEA), a audição musical e a terapia com música minimizam rituais motores, facilitam a atenção seletiva e o comportamento exploratório motivado pelos efeitos positivos de ativação de áreas do sistema de recompensa, e modulam regiões pré motoras(2,5).

No Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), são descritas a redução da impulsividade e a melhora da auto monitorização de tarefas motoras, principalmente nas crianças com disfunções executivas (1,3). Em pessoas com epilepsia, a audição de determinadas músicas pode diminuir a frequência de descargas epileptiformes, tanto durante a vigília quanto durante o sono (4).

Em crianças com transtorno da aprendizagem da leitura/escrita, a audição musical pode pré-ativar áreas associativas de linguagem, como a área de Broca, o que potencialmente facilitaria o processamento fonológico. Neste sentido, a música facilita um processo de neurodesenvolvimento saudável, pois faz com que a mente torne-se ativa pela excitação do sistema de autorreferência e de memórias auto-biográficas, e faz com que o corpo mantenha-se dinâmico pelo movimento na execução musical ou nas respostas corporais ao som ou à dança, integrando-se emoção a ação (1,5,6,16). O avanço das correlações da música com a função cerebral exige, cada vez mais, um trabalho multidisciplinar (realizado entre músicos, neurologistas e educadores musicais) que dê acesso à multiplicidade de experiências musicais, lúdicas, criativas, prazerosas, na análise do impacto da música no neurodesenvolvimento. Trazer a extensão dos avanços tecnológicos integrados à música, a mais emocional das artes, pode também facilitar o nosso poder de discernimento e consciência, tanto das nossas potencialidades, como de vulnerabilidades, enquanto seres emocionais.

Citando o neurobiológico Henrique Maturana: “Não é certo que nós, seres humanos, somos seres racionais por excelência. Somos, como mamíferos, seres emocionais que usam a razão para justificar e ocultar as emoções que dão bases para as nossas ações.”

## Referências

Andrade,, P.E. Uma abordagem evolucionária e neurocientífica da música. *Neurociências*. 1 (1): 21-33, 2004.

Blood A. J., Zatorre R. J., Bermudez P., et al. (1999) Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience*, 2, 382–387.

Carrer, L.R.J (2015) Music and sound in time processing of children with ADHD. *Front Psych* 6:127. doi:10.3389/fpsy.2015.00127

Bodner M., Turner R. P., Schwacke J., et al. (2012) Reduction of seizure occurrence from exposures to auditory stimulation in individuals with neurological handicaps: a randomized controlled trial. *PLoS One*, 7, e45303.

Dumont, E.; Syurina, E.V., Feron, F.J.M., van Hooren, S (2017) Music Intervention and Child Development; a Critical Review and Further Directions, *Front Psychol*,8: 1694 doi 10.3389/fpsyg.2017.01694

Hegde, S. (2017) Music Therapy for Mental Disorder and Mental health; The untapped potential of Indian Classical Music *BJPsychic International* 2(14), may.

Levitin, D. *A Música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Jaschke, A.C.; Honing,H.; Scherder, E.J.A (2018) Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 23; DOI 10.3389/fnins.2018.00103

Langer S. K. (1951) *Philosophy in a New Key*. Harvard University Press.

Maratos A. S., Gold C., Wang X., et al. (2008) Music therapy for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1), CD004517. [

Mithen S. (2005) *The Singing Neanderthals*. Weidenfeld and Nicholson.

Mula M. & Trimble M. R. (2009) Music and madness: neuropsychiatric aspects of music. *Clinical Medicine*, 9, 83–86.

Muszkat, M; Correia, CMF; Campos, SM (2000). *Música e Neurociências*. In: *Revista de Neurociências*.; 8 (2): 70-75

Sloboda, J. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

Stewart L., von Kriegstein K. & Warren J. D. (2006) Music and the brain: disorders of musical listening. *Brain*, 129, 2533–2553.

Thaut M. H. (2005) The future of music in therapy and medicine. *Annals of the New York Academy of Science*, 1060, 303–308.

Tierney, A.T; Krizman, J.; Kraus, N (2015) music training alters the course of adolescent auditory development *Proc Nat Acad Sci USA*. Aug 11:112(32): 10062-10067.

Trimble M. R. (2007) *The Soul in the Brain: The Cerebral Basis of Language, Art and Belief*. Johns Hopkins University Press.

Trimble M. R. (2012) *Why Humans Like to Cry. Tragedy, Evolution and the Brain*. Oxford University Press.

Trimble, M, Hesdorfer, D. (2017) Music and the brain: the neuroscience of music and musical appreciation *BJPsych Int.* 2017 May; 14(2): 28–31.