



A abordagem pedagógica do ritmo em dois métodos brasileiros para piano: o *Diorama* de Cacilda Barbosa e a *Cartilha Rítmica* de Almeida Prado

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Saimonton Ribeiro dos Reis

Universidade de São Paulo – saimonton.reis@usp.br

Fátima Monteiro Corvisier

Universidade de São Paulo – fatimacorvisier@usp.br

Resumo: Este trabalho pretende apresentar dois métodos brasileiros para piano propondo uma comparação da abordagem do ritmo. A pesquisa apresentada procura salientar as escolhas composicionais de cada autor e suas funcionalidades pedagógicas. O caminho escolhido para essa demonstração inclui a comparação do potencial didático de cada método e a demonstração da maneira com que acontece a ênfase rítmica. Toda a discussão sobre as obras e seus elementos mostrou a riqueza e engenhosidade da produção brasileira, além do permanente intuito de melhorar o ensino e o desenvolvimento do aprendizado musical.

Palavras-chave: Pedagogia do piano. Ritmo. Música brasileira. Almeida Prado. Cacilda Barbosa.

The pedagogical approach to rhythm in Two Brazilian Piano Methods: The *Diorama* by Cacilda Barbosa and The *Cartilha Rítmica* by Almeida Prado

Abstract: This paper introduces two Brazilian piano methods as well as a comparison of their pedagogical approach to rhythm. The paper compares the didactic potential between the works and displays its ways of rhythm emphasis. The complete discussion has shown the richness and resourcefulness of the Brazilian music production, in addition to the aim to improving musical teaching and learning.

Keywords: Piano Pedagogy. Rhythm. Brazilian Music. Almeida Prado. Cacilda Barbosa

Introdução

Certas obras brasileiras para piano compõe um conjunto substancial de literatura para teclado, seja como promotores de melhorias no ensino do instrumento, ou como inovadores dos elementos didáticos e artísticos do idioma do piano. As duas obras comparadas salientam outro ponto importante dessa linha de pesquisa: a discussão dos problemas pedagógicos envolvidos na relação: método (compositor) – ensino (mediador) – performance (aluno). Preocupado na divulgação de métodos brasileiros tão característicos, este trabalho ressalta o fato de que embora muito frequentes em outros países, métodos nacionais para piano não são muito conhecidos no Brasil.

1. Ambiente da produção dos métodos para piano – anos 1980-2000

Para entender a renovação da pedagogia do piano no final do século XX, época em que surgiram as obras estudadas, é importante retomar certos marcos históricos como: a



importância que o piano adquiriu no romantismo – A burguesia emergente, ávida pelos costumes da corte investiu nos instrumentos musicais e na instrução; o conceito “método para piano” consagrado como um gênero específico; como na virada do século XX o domínio do repertório canônico exigiu cada vez mais do intérprete e do próprio instrumento, a renovação dos preceitos da técnica pianística (racional-fisiológica).

Já na década de 1970 houve um número considerável de publicações estadunidenses para discutir o que já havia sido proposto para o ensino de piano e até mesmo lidar com a própria prática de ensino do instrumento no cotidiano daquele país. Portanto, ao revisarem sobre a revolução técnica do piano (técnica racional) da virada do século XX e refletirem sobre a geração de educadores de décadas anteriores (1930-60), autores como Bastien (1973), Agay (1981), Sandor (1988), Lyke (1977) começaram a delinear novos princípios pedagógicos para o ensino de instrumento¹.

A iniciativa para a elaboração do *Diorama* partiu de uma encomenda à compositora carioca que já havia demonstrado uma relevância poética nos *Estudos Brasileiros para piano*. Porém, não compôs os volumes em ordem crescente como vemos no que diz Ermelinda Paz (2000: p.89): “É uma obra [*Diorama*] em que os trabalhos mais difíceis foram feitos primeiro e, depois, como as dificuldades eram muito grandes, os alunos às vezes não tinham condição de realizar e então, fui fazendo outros níveis mais fáceis, a pedido dos colegas professores”. A maneira que Cacilda Barbosa trata o material, além do caráter comum de *piano method* (volumes iniciais), tende muito à polifonia e à escrita contrapontística (também vista em obras paralelas: fugas estritas, por exemplo), sendo que as escolhas das células rítmicas completam essa característica composicional².

No caso de Almeida Prado, o compositor busca preparar o pianista que deseja estudar o repertório complexo do compositor santista, assim como o argumento inicial do *Diorama*. Porém o ideal estilístico é diferente como pode ser evidenciado no prólogo do manuscrito de 1992, pelo próprio compositor:

Este trabalho (...) veio de uma encomenda informal da pianista e musicóloga, Salomea Gandelman, que há 4 anos vem fazendo com imensa capacidade e paciência, o levantamento da minha obra para piano solo. (...) Comecei a princípio, a idealizar alguns estudos, onde algumas dificuldades técnicas seriam exploradas sistematicamente. Desisti, pois nos meus *Momentos*, isso já ocorre implicitamente. Então, a partir do nome, *Cartilha*, (...) comecei a matutar numa espécie de Czerny dos dias de hoje. Com predominância do Ritmo. “(PRADO, 2006) (grifo do autor).

2. Características pedagógicas das duas obras



No *Diorama*, o volume *Preparatório* propõe os aspectos pedagógicos mais relevantes da obra, no que tange à iniciação técnica (que não corresponde à musicalização). Em seu livro *The Well-Tempered Keyboard Teacher* (2000), Marianne Uzler faz um delineamento do perfil dos principais métodos americanos que pode esclarecer alguns desses aspectos.

Dentre esses pontos consideramos, por exemplo, como a leitura se desenvolve: *dó central, múltiplas tonalidades* ou *intervalar* (USZLER, 2000: p.5), no caso a compositora escolhe o que Uzler chama de “*Modified and eclectic approaches*” (Idem, p.8) em que a referência do dó, os intervalos como guias e como pontos de memória para improvisação, mesclam as abordagens tentando suprir suas carências³. O trabalho dos toques (*legato* e *non legato*) e da passagem de polegar são explorados desde cedo por Barbosa. Porém é a rítmica que torna maior a complexidade do todo até o fim da obra. Ressalta-se a ainda a importância do melodismo: “*primacy of a pleasing melody*” [(UZLER, 2000: p.4) que Barbosa atende com maestria.

Quanto à obra de Prado, não há vínculos diretos com o modelo progressivo de dificuldade comum ao *piano method*, pois o ponto de partida da *Cartilha* não se preocupa com a musicalização ou iniciação musical ou demais práticas comuns aos métodos tradicionais, mas se empenha em uma exploração sumária dos variados meios de manipulação rítmica. De modo geral, não há indícios de referências diretas do compositor a tratados ou artigos exclusivamente pedagógicos, mesmo assim o texto de Gandelman e Cohen, sugere uma relação da obra com o Modelo Espiral de Keith Swanwick. E nesta referência usam os termos *explicar* e *avaliar* (GANDELMAN; COHEN, 2006: p.22). A relação do Modelo com a *Cartilha* estaria, portanto, no potencial dos exercícios de criar, projetar, adicionar elementos que promovam o percurso do *espiral* ou, como indicado pelas editoras, como um dos pontos de partida na “*construção da Cartilha*” (Idem, p.23).

O pressuposto de Swanwick é denso e divide-se em várias facetas como cita França: “... oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor),” (FRANÇA, 2001, p.25). Portanto o caso estudado pode estar relacionado com um ou mais desses aspectos. De qualquer maneira, para atestar uma correspondência do método com os passos do Modelo, a pesquisa deveria extravasar os limites teóricos em que os objetivos se restringem.

3. Comparação entre as abordagens rítmicas de cada método



A comparação do tratamento do ritmo é a característica que melhor exprime a relação entre as duas obras, principalmente por ter sido este elemento a razão central da sua composição. As abordagens diferem basicamente na circunscrição do ritmo: se na *common practice*⁴ (*Diorama*) ou nas técnicas de dissolução rítmica pós-moderna (*Cartilha*). Os dois compositores abrem as portas para inúmeras possibilidades de “artesanato rítmico”, mas apenas Almeida Prado não se limita ao metro fixo. Ele não utiliza apenas um processo, porém variadas técnicas que foram descritas no texto de Gandelman e Cohen (2006: pp.24-36). Todas elas (Tabela 1) são recursos possibilitados pela superação do metro fixo. Vemos então que ao invés de possuir um princípio único em que baseia toda sua obra, como Barbosa, Almeida Prado possui uma liberdade maior e pode até incluir ritmos hindus, gregos e africanos.

- Princípio divisivo e aditivo
- Grupamentos regularmente e irregularmente variados
- Diferença entre percepção e notação
- Polirritmia
- Polimetria
- Politemporalidade
- Assincronia
- Mudanças controladas de velocidade e andamento
- Ritmo amétrico

Tabela 1 Resumo das técnicas usadas por Almeida Prado nos estudos da *Cartilha Rítmica* segundo Gandelman e Cohen (2006)

Como já sinalizava Mário de Andrade, o ritmo é o grande diferencial da “nossa música” (ANDRADE, 1972: p.21) e é nesse contexto que Barbosa visa, nas suas palavras, “conscientizar os alunos sobre a rítmica brasileira” (1981: p.3). De maneira geral a rítmica no *Diorama* é elaborada a partir de uma síntese progressiva de figurações. Estes núcleos figurativos são dispostos em ordem crescente de complexidade no decorrer das peças: primeiro são apresentadas individualmente e depois combinados. Sendo assim, a partir de uma linhagem de figurações e suas derivações, a compositora usa procedimentos estruturais que aumentam as possibilidades do uso da forma (sequenciação) e da condução vocal (combinação simultânea). O uso dessas combinações é feito em estágios de manipulação de figuras que amplia as possibilidades de plasticidade métrica isto é chamado pela compositora de *ritmoplastia*. A apresentação dos problemas rítmicos é tão sistemática quanto os problemas técnicos e didáticos.

A *ritmoplastia* como sistemática estrutural do *Diorama* arranhou o material da composição em etapas, o que coincidiu com a própria *organicidade* e *progressão* dos estudos. Essa “técnica” composicional de Barbosa possui uma relação direta com a figura da síncope, como se esta fosse a função ou referência principal para o arranjo rítmico, não só pela sua in-

corporação tópica da “rítmica brasileira”, mas também pelo potencial de possibilidades de combinações. Portanto, este processo de elaboração da rítmica possui dois momentos principais, o de concepção teórica das figurações (evidenciado ligeiramente nas primeiras peças) e o de desenvolvimento dessas figurações em estágios. Isso pode ser organizado na etapa primária, em que o pulso é agrupado de maneira simples gerando figuras elementares (Fig. 1).

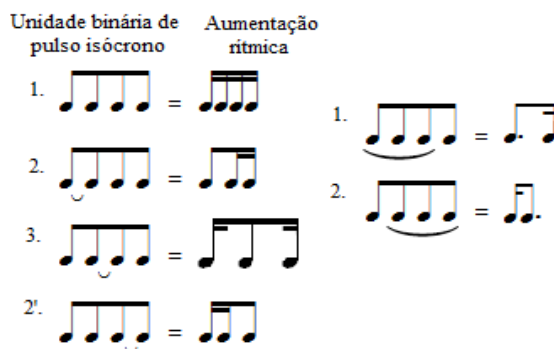


Figura1 – Processo de origem das linhagens de figurações básicas por meio da aglutinação e aumento rítmica.

Na etapa secundária (que transcorre na continuação dos estudos), as figuras sofrem processos de sequenciação, justaposição, combinações que vão acumulando estágios de ordem crescente de dificuldade (solução rítmica) (Fig. 2).

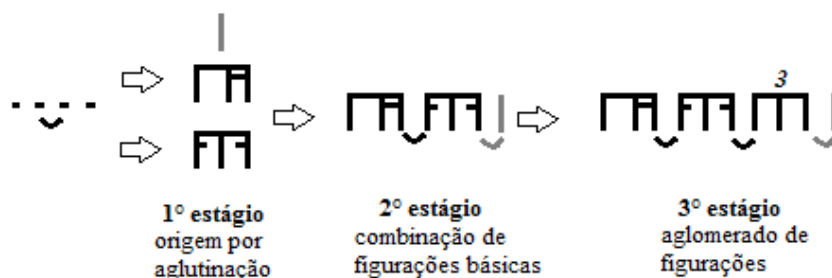


Figura 2 – Estágios de manipulação rítmica por justaposição de figurações

Na *Cartilha* o estudo rítmico é tratado de maneira enciclopédica, ou seja, Almeida Prado faz uma antologia rítmica que tenta expor o maior número de possibilidades de elaboração dentro do pulso organizado e fora dele. Além disso, em certos capítulos são apresentados ritmos não ocidentais (africanos), assim como uma nova concepção da rítmica brasileira regional (danças características). O fato de o compositor reduzir a extensão dos estudos e focalizar nas temáticas específicas de cada um, favorece o pianista que poderá organizar o estudo e ter um *feedback* mais claro do processo de aprendizagem.

A maneira que Prado organiza os estudos, por agrupamento dos exercícios que tratam da polirritmia (*III.2, 3, 12-16*), proporciona uma preparação temática (prepara o aluno para o tema: polirritmia). Este fator ajuda na progressão de aprendizagem garantida também pelas semelhanças de texturas recorrentes, como entre os estudos 12 e 13. A característica “minimalista” destes estudos se relaciona exatamente com esse recurso de focalizar a dificuldade de domínio da polirritmia escrevendo figurações contínuas ou repetidas, com alturas regulares (*III.12*) e não regulares (*III.13*).

O fato de usar o material do próprio repertório salienta a intenção de que o aluno adquira uma vivência artística, criando oportunidades de experiências musicais que vão além do ganho técnico. Almeida Prado coloca as duas peças reaproveitadas⁵ antes do estudo 14 que possui um caráter mais “técnico” ou de lógica de procedimentos, fazendo assim uma completa sequência pedagógica de trabalho pianístico. (Fig. 3)

Figura 3 – O estudo do tópico “polirritmia” no terceiro volume da *Cartilha*. Os elementos estruturais sugerem uma progressividade crescente, sendo que as texturas e arranjos rítmicos se apresentam originais em cada estudo.

Os dois últimos estudos do conjunto polirrítmico trazem uma dificuldade de realização maior atestadas pela dificuldade de conceber o jogo polirrítmico com acentuações e pausas assíncronas em *III. 15* e o salto de dificuldade em *III. 16*, que acumula as dificuldades anteriores – típico estudo de síntese de uma temática (sumário). (Fig. 4)

Figura 4 – Salto de dificuldade nos dois últimos estudos da temática polirrítmica. O conjunto estrutural do estudo 16 propõe um sumário de todo o trabalho realizado, como os últimos estudos do *Diorama*.

O compositor opta por recursos didáticos atuais, como a alternância temática em uma progressão não linear de estudos com mesmo tópico rítmico seguindo uma ordem crescente de dificuldade. Essa escolha é compatível com a prática comum do pedagogo do piano que seleciona estudos de diferentes métodos, podendo combiná-los com peças, quando necessário. O que ocorre também na situação mais cabível a essa obra: o músico que procura um desenvolvimento rítmico. Para isso Prado viabiliza este tipo de abordagem na própria progressão dos estudos.

Um diálogo metodológico pode ser visto entre o *Estudo n°5 – 3ºVolume* do *Diorama* e o *estudo III.13* da *Cartilha*. Ambos tratam do problema polirrítmico sendo que a conformidade estrutural de cada estudo atesta como a estilística organiza em cada caso a escrita-metodologia- interpretação. No *estudo III.13*, como indicado por Cohen e Gandelmann, há um “obscurecimento de pulsação por meio da espacialização dos intervalos e das durações” (2006: p.47) é o campo que se abre para a introdução da politemporalidade, como se fosse um exercício de “desconstrução” rítmica da regularidade ou da espera pelo óbvio, para estar atento às novas possibilidades de combinações figurativas.

Conclusões

A comparação entre as obras demonstrou um diálogo rico entre suas estruturas pedagógicas e artísticas. Este trabalho pode salientar muitas características da escrita de métodos para piano no Brasil e suas diversas possibilidades rítmicas: eles não se constituem em um simples adestramento técnico, e sim peças que exploram a problemática do ritmo com a



poiésis musical. A temática da polirritmia é trabalhada com dificuldade progressiva e alternada. Pelo que foi constatado, além de desenvolver uma abordagem inovadora os compositores imprimem muita qualidade artística aos seus estudos.

Creemos que com este trabalho estamos abrindo novos questionamentos que serão abrangentes para o desenvolvimento desta linha de pesquisa de uma área em crescimento. Outro aspecto fundamental é divulgar um material com um valor reconhecido e que é importante não só como um método didático, mas também como uma obra de estilística relevante para a concepção da história da pedagogia da música brasileira.

Referências

BARBOSA, Cacilda Borges. **Diorama – Preparatório**. Rio de Janeiro: Gráfica Mário Loureiro, 1988.

_____. **Ritmoplastia**. Rio de Janeiro, 1969.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Rio de Janeiro, vol.13, n° 21, pp. 5-41, dezembro, 2002.

GANDELMAN, Salomea; COHEN, Sara. **Cartilha rítmica para piano de Almeida Prado**. Rio de Janeiro: Petrobrás, 2006, pp. 16-54.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no séc. XX - Metodologias e Tendências**, Brasília: Musimed, 2000.

USZLER, Marianne. **The Well-Tempered Keyboard Teacher**. Belmont, California: Schirmer, 2000.

¹ Podemos citar títulos importantes: *How to Teach Piano Successfully* (Bastien, 1975), *On Piano Playing* (Sandor, 1981), *The Art of Teaching Piano* (Agay, 1981), *Creative Piano Teaching* (Lyke, 1987).

² Considera-se que a compositora carioca segue a “cartilha” de Mário de Andrade em manter um “caráter nacional” em que concebe a polifonia como recurso de impressão rítmica do “estilo brasileiro”: “Os contracantos e variações temáticas superpostas empregadas pelos nossos flautistas seresteiros, os baixos melódicos do violão nas modinhas, (...), tudo isso desenvolvido pode produzir sistemas raciais de conceber polifonia” (ANDRADE, 1972, p.52).

³ Para muitos a leitura a partir do dó central é limitante, a leitura intervalar deixa o aluno com pouca referência e demora a usar toda a mão e a leitura de múltiplas tonalidades tem a vantagem da improvisação.

⁴ Winold (1975) e Simms (1986) foram citados por Gandelman e Cohen para retomar o conceito de ritmo no *common practice period* e é uma descrição bastante rica para entender a elaboração rítmica de Barbosa. A questão dos níveis central, inferior e superior sugeridos e principalmente do pulso isócrono correspondem ao pensamento e à estrutura da *ritmoplastia*.

⁵ Almeida Prado reutiliza materiais de seu repertório para piano como exercícios na *Cartilha: O Canto das Savanas* (1983) – **I.8**, *Ad Laudes Matutinas* (1972) – **I.9**, *Momentos 14 e 19* (1974) – **III.10** e **III.12**, *Nebulosa NGC 696096* (1974) – **III.13**.