

# Aproximações Culturais nas Pedagogias Musicais de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff

## Cultural Approaches in Musical Pedagogies of Dalcroze, Kodály, Willems and Orff



Nilceia Protásio

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, nilceia.protasio@ufg.br

**Resumo:** As formas de difusão das pedagogias musicais europeias da primeira metade do século XX são multifacetadas. São notáveis as pedagogias de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff não apenas em seus países de origem. Este trabalho visa contextualizar as referidas pedagogias, problematizando-as em uma perspectiva intercultural e reconfigurando suas potencialidades nas práticas pedagógico-musicais atuais. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se elucidar os assuntos ligados às múltiplas dimensões da interface entre educação e interculturalidade, e às pedagogias musicais europeias. Concluímos que Dalcroze, Kodály, Willems e Orff consolidam práticas musicais vivas, constroem pontes para atividades pessoais de criação e delineiam experiências musicais significativas na atualidade.

**Palavras-chave:** Pedagogias musicais europeias. Multiculturalismo. Interculturalidade.

**Abstract:** The ways of disseminating European musical pedagogies in the first half of the 20th century are multifaceted. The pedagogies of Dalcroze, Kodály, Willems and Orff are notable not only in their countries of origin. This work aims to contextualize these pedagogies, problematizing them in an intercultural perspective and reconfiguring their potentialities in current pedagogical-musical practices. Through bibliographic research, it sought to

elucidate issues related to the multiple dimensions of the interface between education and interculturality, and to European musical pedagogies. We concluded that Dalcroze, Kodály, Willems and Orff, as they consolidate living musical practices, build bridges for personal creative activities and outline significant musical experiences nowadays.

**Keywords:** European musical pedagogies. Multiculturalism. Interculturality.

Submetido em: 8 de dezembro de 2021

Aceito em: 18 de maio de 2022

## Notas Introdutórias

As formas de difusão das pedagogias musicais europeias da primeira metade do século XX são multifacetadas, podendo ser vistas por meio de abordagens específicas ou comparativas. São notáveis as pedagogias de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) não apenas em seus países de origem, mas em inúmeros lugares do mundo. Diante disso, problematizar as pedagogias musicais europeias faz-se oportuno, sobretudo, para ressignificá-las na atualidade.

Ao nos depararmos com “Cem Melodias Folclóricas” (ARAÚJO; ARICÓ JÚNIOR, 1957), “Canções Folclóricas Brasileiras” (JOPPERT; SILVA, 1969) e “500 Canções Brasileiras” (PAZ, 2017) é possível constatar a imensidão do repertório brasileiro. As referidas publicações apresentam canções marcadas pelo regionalismo e evidenciam a pujança do folclore nacional, com suas letras, melodias e inquestionável significado simbólico. Com base no exposto, apontamos o delineamento da problemática e foco deste texto: Quais as pontes possíveis entre as propostas de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff, e o que consideramos significativo para uma aprendizagem musical intercultural? Como explorar a riqueza da diversidade da pedagogia musical em suas respectivas culturas e conciliá-las com o pensamento pedagógico-musical de nossos dias?

Posto isso, este artigo visa contextualizar as pedagogias musicais europeias da primeira metade do século XX, inserindo-as em uma perspectiva intercultural e reconfigurando suas potencialidades nas práticas pedagógico-musicais atuais. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se elucidar assuntos ligados às múltiplas dimensões da interface entre educação e interculturalidade, pedagogias musicais europeias, e visões de multiculturalismo e de interculturalidade no campo da música.

Acreditamos que a expansão do conhecimento sobre as ideias e propostas dos pedagogos musicais Jaques-Dalcroze, Kodály, Willems e Orff, apesar de aparentemente esgotadas, pode contribuir para novas aproximações didáticas e para a ampliação de experiências musicais interculturais.

## Educação musical, Multiculturalismo e Interculturalidade

Para avançar de modo mais coerente com o texto, iniciaremos uma breve abordagem sobre multiculturalismo. Optamos por um recorte a partir do ponto de vista de Candau (2008) que, como premissa, reconhece o caráter polissêmico do termo multiculturalismo, e o descreve em três perspectivas: assimilacionista, diferencialista e interativo. O multiculturalismo assimilacionista parte do reconhecimento de que as sociedades não dão a todos as mesmas oportunidades. Assim, a política assimilacionista trabalha na promoção de integração e incorporação de todos na cultura hegemônica. Procura-se absorver os grupos marginalizados e discriminados aos conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Como crítica ao modelo assimilacionista, está o multiculturalismo diferencialista. Para este, quando se enfatiza a assimilação, silencia-se a diferença. Propõe, com o reconhecimento da diferença, garantir os espaços para a expressão das identidades culturais, de forma isolada – somente assim, os diferentes grupos poderão manter suas matrizes culturais de base. A terceira perspectiva, fortemente marcada pela interculturalidade e sobre a qual ancoramos o presente texto, propõe um multiculturalismo interativo, articulador de políticas de igualdade e de identidade, reconhecendo os diferentes grupos culturais (CANDAU, 2012, p. 243).

Ao reconhecer as múltiplas culturas, promovemos uma valorização mais igualitária e democrática, assim como a possibilidade de quebra de barreiras. Para além de conflitos e de interesses, há que se construir um caminho de trocas e compartilhamentos, uma possibilidade intercultural. A advertência de Sacavino (2020) é propícia para que não incorramos no risco de restringir a ideia de interculturalidade apenas ao contato entre o ocidente e outras civilizações. Ao contrário, devemos abarcá-la como “um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo” (SACAVINO, 2020, p. 12), construindo um novo espaço epistemológico de inclusão de conhecimentos ocidentais e conhecimentos subalternizados, “em uma relação tensa, crítica e mais igualitária” (SACAVINO, 2020, p. 12).

À vista disso, entendemos que são oportunos os debates que problematizem as diferentes pedagogias musicais, que considerem suas bases epistemológicas, ponderando seus aspectos particulares e universais. Como Dalcroze, Kodály, Willems e Orff são nomes reconhecidos e cuja literatura é suficientemente tratada em diferentes publicações, optamos por retomar apenas alguns aspectos biográficos e metodológicos pertinentes à visão multicultural.

## Dalcroze, Kodály, Willems e Orff: Aspectos Multiculturais

Ao estudar as trajetórias de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff nos deparamos com circunstâncias históricas e sociais relevantes. Nessa perspectiva, esperamos trazer alguma elucidação que nos aproxime da relação entre a dimensão de seus ensinamentos e as possibilidades inerentes à perspectiva intercultural, inclusive, sob o prisma do repertório – já que este estabelece conexão direta com a cultura. Embora sejam compreendidos didaticamente como integrantes das metodologias ativas e pertencentes à mesma geração, é importante ressaltar as peculiaridades e especificidades desses educadores.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) nasceu em Viena. Sua base musical teve início na infância, ancorada nas experiências em família. Seu tio era violinista, pianista e professor de música. Aos seis anos, foi iniciado na técnica de piano por uma jovem que, a propósito, ele detestava, mas que, em certa medida, gerou nele um pensamento que semeou durante toda a sua vida:

‘Eu tinha, na verdade’, escreveu ele, ‘ouvido ela recomendar à minha mãe para me impedir de dedilhar de acordo com minha fantasia, e obrigando-me a tocar apenas escalas e outras músicas insuportáveis. Acho que foi então que essa convicção absoluta se enraizou em meu pequeno subconsciente de que a criança não deveria começar a tocar piano antes de ser submetida a

uma educação musical preliminar baseada no desenvolvimento da sensibilidade e das faculdades auditivas'. (BERCHTOLD, 2005, p. 19-20, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Foi em Genebra, para onde se mudou aos onze anos, que elaborou sua pedagogia e passou a ser reconhecido por seu trabalho com a rítmica. Sua inquietação levou-o a compor desde a infância. Alegrou-se em criar música para seus primos e seus amigos. Em 1877 foi admitido como aluno no Conservatório de Genebra (BERCHTOLD, 2005, p. 19). No período em que atuou como maestro na Argélia, por volta de 1886, viu-se imerso em um mundo essencialmente rítmico, distante da cultura europeia, dando-se conta das possibilidades e da riqueza rítmica desse país. No entanto, sua infância na Suíça parece marcar a inspiração para seus trabalhos. Segundo Brice (2014),

[...] acima de tudo seu país, seu lago, suas montanhas, suas aldeias, seus comércios, seus habitantes, a vida da criança que inspiram Jaques-Dalcroze em suas canções. O que significa que tem contribuído para a construção de uma identidade musical nacional, a tal ponto que hoje algumas das suas canções são cantadas sem saber que foi ele quem as escreveu, de forma integrada ao patrimônio<sup>2</sup>. (BRICE, 2014, p. 14-15, tradução nossa).

Em 1891, depois de estudos em Viena e em Paris, retornou à Genebra como compositor, professor e palestrante, difundindo ainda mais sua obra e sua pedagogia. No ano seguinte, foi nomeado professor de Solfejo Superior e de Harmonia no Conservatório de Genebra (MARIANI, 2011). A rítmica, juntamente ao solfejo e à

<sup>1</sup> "Je l'avais, en effet", écrit-il, "entendue recommander à ma mère de m'empêcher de pianoter selon ma fantaisie et de m'obkiger à ne jouer que des gammes et autres musiques insupportables. Je pense que c'est alors qu'a pris racine en mon petit subconscient cette conviction absolue que l'enfant doit commencer à jouer du piano qu'après avoir été soumis à une préalable éducation musicale basée sur le développement de la sensibilité et des facultés auditives" (BERCHTOLD, 2005, p. 19-20).

<sup>2</sup> "[...] ce sont avant tout son pays, son lac, ses montagnes, ses villages, ses métiers, ses habitants, la vie enfantine qui inspirent Jaques-Dalcroze dans ses chansons. Ce qui fait dire qu'il a contribué à la construction d'une identité nationale musicale, au point qu'on chante aujourd'hui certaines de ses chansons sans même savoir que c'est lui qui les a écrites, tant elles se sont intégrées au patrimoine" (BRICE, 2014, p. 14-15).

improvisação, constitui um dos eixos da pedagogia de Dalcroze e marca fortemente seu legado. O dinamismo do movimento corporal, a apropriação do espaço e a integração entre expressão e criatividade contribuem para uma aprendizagem essencialmente musical.

Em seu repertório, há inúmeras canções infantis e folclóricas, e mais de mil canções para classes de rítmica. Suas coleções de canções francófonas são recebidas com entusiasmo e suas melodias brotam com uma exuberância pouco encontrada até então. Os lagos e os alpes inspiram suas letras, e as viagens de trem fazem nascer ritmos (BERCHTOLD, 2005, p. 52). Para Berchtold (2005, p. 59, tradução nossa) essas canções responderam a uma necessidade: “Permitiram que muitas almas simples enfrentassem com mais serenidade as provações de sua existência pessoal, o cansaço do trabalho e os tempos ‘ruins’, os anos sombrios deste século”<sup>3</sup>.

De modo semelhante à vida de Dalcroze, a infância do húngaro Zoltán Kodály transcorreu em um ambiente musical. Seu pai tocava violino, e sua mãe tocava piano e cantava. Este ambiente fez com que se familiarizasse com as melodias folclóricas húngaras e com o repertório clássico (GÖKTÜRK-CARY, 2012, p. 180). Aprendeu piano, violino e violoncelo. Graduou-se em Composição em 1904. E, em 1907, vinculou-se como docente na Academia de Música de Budapeste (SILVA, 2011, p. 63).

Sua forte ligação com o compositor Béla Bartók resultou na concretização de um vasto trabalho de pesquisa etnomusicológica – coleta de canções folclóricas e infantis da Hungria – realizado entre 1906 e 1908. Foram mais de 5.000 canções originárias de 235 aldeias. A sua obra “*What is Hungarian Music?*”, publicada em 1939, enfatiza a importância do patrimônio cultural comum a toda a nação (TISZAI, 2015). Nesse sentido, Fonterrada (2005, p. 141) aponta dois princípios que serviram de base para que Kodály e Bartók reconstruíssem a identidade cultural da Hungria: o desenvolvimento da musicalidade e a manutenção das fontes da tradição oral.

<sup>3</sup> “Elles ont permis à beaucoup d’âmes simples d’affronter plus sereinement les épreuves de leur existence personnelle, la fatigue du travail et les temps ‘malheureux’, les années sombres de ce siècle” (BERCHTOLD, 2005, p. 59).

Somente na década de 1930 Kodály manifestou seu interesse pela educação musical, ao ponto de, a partir da década seguinte, expandir suas ideias e inserir suas propostas no sistema escolar húngaro. Nas conferências da *International Society for Music Education* (ISME) de 1958 e de 1963, suas ideias se projetam internacionalmente, por meio da apresentação de relatos de experiências com a aplicação de sua metodologia (SILVA, 2011, p. 65).

No que concerne ao método, além de defender fortemente a prática do canto coral e da leitura musical antes da aprendizagem do instrumento, é caracterizado: (I) No aspecto melódico: (a) pelo “sistema de dó móvel”, onde as notas são cantadas a partir da sinalização escrita da primeira letra de cada nota (d, r, m, f, s, l, t); (b) uso de sinais manuais conhecidos como manossolfa – revisados por Kodály com base nas ideias de John Curwen (1816-1880); (II) No aspecto rítmico: pelo sistema de duração rítmica com a utilização de sílabas, como *ti, ta, tá-á, ti-ti-ri* e outros desdobramentos (SZÖNYI, 1996). No final da década de 1950, ganha força a projeção da eficácia da pedagogia de Kodály no sistema húngaro de educação musical, expandindo-se, significativamente, para inúmeros países.

Diante dos movimentos de independência nacional em toda a Europa que marcaram o século XIX, as composições nacionais configuraram-se como uma resposta artística. Ao reconhecer a influência da cultura estrangeira, Kodály demonstra sua preocupação: “Todos os experimentos húngaros foram diminuídos ao lado disso. [...] Pessoas educadas fizeram ouvidos moucos à música húngara” (KODÁLY, 1974, p. 31 apud TISZAI, 2015, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>. Esse inconformismo parece tê-lo levado a concentrar seu repertório nas canções folclóricas tradicionais, sobre o qual construiu parte de sua pedagogia. Do ponto de vista do conhecimento da música tradicional, Kodály sugeria que os húngaros se familiarizem com outros povos de etnia próxima. Após essa aproximação, eles deveriam estudar melodias populares de outros povos estrangeiros, buscando

<sup>4</sup> “All Hungarian experiments were dwarfed alongside this. [...] Educated people turned a deaf ear to Hungarian music” (Kodály, 1974, p. 31 apud Tiszai, 2015, p. 4).

cantar na língua original – o que contribuiria, segundo ele, para o conhecimento dos diferentes idiomas e para a descoberta de fatos referentes ao caráter desses povos (SZÖNYI, 1996).

Prosseguimos nossa abordagem com as ideias do pedagogo belga Edgar Willems que, assim como Kodály, influenciou o pensamento pedagógico em inúmeros países. Com sua visão filosófica e psicológica, Willems contribuiu para a compreensão da dimensão humana da educação musical. Aprendeu piano, órgão, violino e alguns instrumentos de sopro, habilidades desenvolvidas a partir da influência paterna – seu pai era professor de ensino fundamental, músico e regente coral (SIMÕES, 1990, p. 6).

Uma conferência na Holanda, intitulada “A improvisação na música e na dança”, em 1925, marcou o início de sua trajetória profissional. Dois anos depois atuou como professor substituto de Solfejo Superior no Conservatório de Genebra<sup>5</sup>. A pedagogia de Willems valoriza as canções, que constituem “meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior” (PAREJO, 2011, p. 103). Trabalha os espaços intratonais e a sutileza dos timbres, assim como propõe o desenvolvimento da memória e da criatividade. Willems (2001) desenvolve, meticulosamente, seus conceitos de sensorialidade, afetividade e inteligência auditivas.

Diversos países receberam seus ensinamentos. Ao avaliar sua influência na Argentina, Violeta Hemsy de Gainza reconhece aspectos positivos que moldaram o movimento pedagógico-musical. Em suas palavras, a ideologia de Willems:

[...] tem nos ajudado a encontrar mais facilmente o nosso próprio caminho, sem naufragar nas correntes de metodologias estrangeiras e nacionais que – como em todos os ambientes – tentaram monopolizar o gosto e os costumes pedagógicos. Graças a esta abertura, pudemos aproveitar todas as contribuições positivas e,

<sup>5</sup> Willems manteve forte proximidade com Jaques-Dalcroze, que escreveu o prefácio de *El oído musical: la preparación auditiva del niño* (WILLEMS, 2001), onde critica o ensino de música restrito à instrução dos alunos no conhecimento do contraponto e da harmonia, e a visão do “talento natural para a música”, que os segregava no âmbito dos colégios (WILLEMS, 2001, p. 18).

ao mesmo tempo, investigar nossas próprias necessidades (CHAPUIS; WESTPHAL, 1980, p. 110-111, tradução nossa)<sup>6</sup>.

No movimento de uma educação musical que se expande geograficamente pelo século XX e alarga-se em sua compreensão, damos prosseguimento com a pedagogia de Carl Orff.

Filho de uma talentosa pianista e de um amante da música, Carl Orff teve sua rotina permeada por saraus e reuniões musicais. Seus estudos de piano, órgão e violoncelo começaram aos cinco anos de idade. Além disso, “próximo à sua casa existiam restaurantes típicos, de onde todas as noites ecoavam músicas folclóricas” (BONA, 2011, p. 131).

Sua pedagogia musical desenvolve-se a partir do trabalho na *Güntherschuler*, escola de ginástica, música e dança fundada por ele e pela coreógrafa Dorothea Günter, em 1924, em Munique. A proposta pedagógica de Orff engloba a articulação entre linguagem falada, música, movimento e dança. Por meio da criação de ritmos e textos, da exploração de instrumentos percussivos, e da elaboração de movimentos para dançar, são desenvolvidas capacidades artísticas e afetivas (ABRAORFF, 2006, p. 5).

Nas composições e nos arranjos destaca-se sua proposta instrumental. Entre 1930 e 1934 publica, em parceria com Gunild Keetman, a série de cadernos *Orff-Schulwerk: Elementare Musik*, difundida em vários países. Basicamente, seu instrumental é composto por: instrumentos de placas, instrumentos de percussão, flauta-doce e cordas – viola da gamba ou violoncelo (FERNANDES; JUSTI, 2018, p. 12). Para Johnson (2005/2006, p. 2-3, tradução nossa), “as evidências do sucesso do *Schulwerk* incluem seu uso em países do mundo todo, bem como extensões em outros idiomas, como jazz e músicas multiculturais”<sup>7</sup>.

6 “[...] nos ha ayudado a encontrar más fácilmente nuestro propio camino, sin naufragar en las corrientes de las metodologías extranjeras y nacionales que – como en todos los ambientes – trataban de monopolizar el gusto y las costumbres pedagógicas. Gracias a esa apertura hemos podido aprovechar todos los aportes positivos y, al mismo tiempo, sondear dentro de nuestras propias necesidades” (CHAPUIS; WESTPHAL, 1980, p. 110-111).

7 “Evidence of the Schulwerk’s success includes its use in countries worldwide as well as extensions in other idioms such as jazz and multicultural musics” (JOHNSON, 2005/2006, p. 2-3).

Baseado em sua ampla experiência com a pedagogia Orff, Goodkin (2013, p. 39) questiona: “Por que não incluir danças folclóricas juntamente com rimas e canções folclóricas?”. Respondendo positivamente, o autor elenca alguns componentes musicais e extramusicais que podem ser explorados, como: 1) movimentos em pulsações determinadas, métrica, ritmo, frases, formas musicais e melodias; 2) noções visual e espacial, cinestesia e percepção dos movimentos, e aspectos interpessoal e intrapessoal.

Hermann Regner, expoente difusor da pedagogia de Orff, ministrou cursos em algumas cidades brasileiras em 1963 e dois anos depois publicou “*Orff-Schulwerk: Canções das crianças brasileiras*” (1965). Conforme seus relatos, as crianças europeias usufruíram da oportunidade de conhecer músicas brasileiras – em específico, as canções folclóricas. Posteriormente, retornou ao Brasil e percebeu a alegria de crianças e de adolescentes tocando xilofones e metalofones: “Eu nunca tinha vivenciado algo assim na Europa até aquele momento. Creio que isso foi devido aos efeitos das influências das tradições africanas nos brasileiros, durante séculos” (REGNER, 2008, p. 3).

O trabalho de Regner vem somar-se a outros no Brasil que exploram o repertório folclórico brasileiro por meio da prática coletiva instrumental (BOURSCHEIDT, 2007; FERNANDES, 2017a; 2017b; FERNANDES; JUSTI, 2018), e os que desenvolvem arranjos com base na linguagem falada, como parlendas e textos ritmados (PENNA, 2008; BEINEKE; FREITAS, 2006; SOUZA *et al.*, 2008).

À vista disso, avançamos com as reflexões, cientes da forte integralidade e da natureza particular em cada proposta, assim como das possibilidades interculturais em outros contextos.

## As Pedagogias Musicais Europeias e Algumas Aproximações Interculturais

Como seres humanos, produzimos e interpretamos cultura. Interpretar abrange processos de interações, nos quais se ouvem

várias vozes e sobre os quais são produzidos vários discursos. Logo, “o significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado” (SWANWICK, 2003, p. 39). Nessa perspectiva, a análise dos traços característicos de cada grupo social deve desviar-se de quaisquer parâmetros de hierarquização.

Partindo do pressuposto de que cada cultura possui formas particulares de produzir e de compreender sua própria música, Queiroz (2004, p. 104) defende que a educação musical contemple diferentes abordagens educacionais: abordagens “que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música”<sup>8</sup>. Motivado pelo pensamento de que fazemos música com base em parâmetros transmitidos social e culturalmente, o autor acredita que a educação musical deve-se atentar para a adequabilidade de alternativas, assim como para as demandas de cada contexto cultural, posicionando-se contrariamente ao estabelecimento de modelos de formação ou hierarquizações de culturas musicais (QUEIROZ, 2017a, p. 186). Em suas reflexões sobre a formação musical no âmbito intercultural, adverte sobre a influência de modelos europeus e das bases do *jazz* americano que subsidiam as práticas profissionais em música popular no Brasil (QUEIROZ, 2017b, p. 104).

Por sua vez, Lazzarin (2006, p. 126-127) identifica três dimensões do que denomina de “nova filosofia da educação musical”: (I) A música como parte de todas as culturas; (II) O fazer musical deliberado: expresso em atividades de composição, de *performance* (vocal ou instrumental), de improvisação, de arranjo e de regência, estabelecendo relações dinâmicas de diálogo entre quem as executa; (III) A música como obra musical, multidimensional em sua tradição composicional e tradição interpretativa. Com base em seus apontamentos, é preciso atentar para o risco de naturalização de um sistema ou padrão musical que pode incidir em concepções herméticas ou empobrecidas. Ora, se a música é parte

<sup>8</sup> Embora o autor não trate diretamente das pedagogias musicais abordadas neste texto, consideramos oportuno destacar sua perspectiva.

de todas as culturas, abrem-se diante de nós múltiplas formas de contato e das mais diversas estéticas.

Nessa vertente, podemos destacar questões ligadas ao repertório, onde se inauguram caminhos que propiciam inesgotáveis explorações. Gainza (2010) apresenta um ponto paradoxal que, longe de trazer confusão, ratifica esse pensamento:

O folclore musical constitui um tipo de alimento auditivo-espiritual completo, denso, mas ao mesmo tempo inócuo, como o leite materno, capaz de preparar o ouvido e toda a sensibilidade, para futuras aquisições e para um estágio de maturidade. [...] Da mesma forma que o leite materno, a presença de materiais musicais folclóricos na educação diminuirá o efeito contraproducente de outros materiais mais pobres e inadequados. (GAINZA, 2010, p. 32, tradução nossa).<sup>9</sup>

Quando estimulado, o estudante abre-se para novas escutas e novas construções, e coloca-se mais receptivo para percorrer outros níveis de experiência musical, tanto em sua própria cultura, como na cultura de outros povos. Tudo isso suscitará a necessidade de uma atividade musical partilhada, seja em forma de canto, conjuntos instrumentais ou danças folclóricas (GAINZA, 2010, p. 33).

Mais especificamente em relação à ligação afetiva ou emocional na experiência musical com base em outra cultura, mencionamos uma pesquisa (JORDAN, 1992), realizada por May e Hood (1962), com alunos americanos do ensino fundamental. Os resultados comprovam a capacidade de interação das crianças com o sistema de temperamento não igual. De início, as crianças mais velhas demonstraram maior dificuldade, mas, com a prática, ambos os grupos foram capazes de compreender as sutilezas escalares dos sistemas de afinação javanês. A autora adverte que o aspecto

<sup>9</sup> “El folklore musical constituye un tipo de alimento auditivo-espiritual completo, denso, pero al mismo tiempo inocuo, como la leche materna, capaz de preparar al oído y la sensibilidad toda, para futuras adquisiciones y para una etapa de madurez. [...] Del mismo modo que la leche materna, la presencia de materiales folklóricos musicales en la educación atenuará el efecto contraproducente de otros materiales más pobres e inadecuados” (GAINZA, 2010, p. 32).

emocional do aluno em relação ao sistema musical estrangeiro não pode ser desprezado. E sugere, com base em outros autores, que a disposição de abertura para novas experiências pode estar relacionada ao desenvolvimento da personalidade na primeira infância (JORDAN, 1992, p. 738).

Por seu turno e tomando de modo mais específico o contexto das pedagogias europeias, os questionamentos de Walker (1993) são provocantes quando apontam a extraordinária diversidade da produção artística dos seres humanos, diante da condição de possuírem o mesmo aparato mental básico para esse tipo de realização. O autor cita as metodologias de Kodály e Orff, atentando-se para os graus de organização sistemática de elementos e materiais musicais. Kodály acreditava que o intervalo da terça menor era um dos ingredientes básicos para a composição de melodias – e isso pode ser visto também em *Orff-Schulwerk*. Contudo, o risco do multiculturalismo na educação musical é querer aplicar um único ingrediente básico a todas as músicas do mundo (WALKER, 1993, p. 101).

Admitimos que os debates sobre a interculturalidade na educação musical não podem restringir-se ao repertório. Como salientado por Queiroz (2015, p. 206-207), não adiantará incluir outras músicas nas práticas educacionais “se não buscarmos outras orientações epistemológicas e outras formas de organização dos processos de formação musical”. O fato é que o itinerário pedagógico nos leva, inevitavelmente, a algum tipo de problematização. Faz-nos questionar, por exemplo, se a didática mais apropriada é o caminho “do simples para o mais complexo” ou “da supremacia da leitura e da escrita musicais”, que, por sua vez, nos impõe escolhas essenciais que podem conduzir à integralidade e à exclusividade de uma determinada pedagogia, ou a combinações possíveis entre elas, visando a experiências integradoras e significativas na aprendizagem.

Em Gainza (2010, p. 50), podemos encontrar subsídios para os aspectos particulares e universais presentes em cada método de ensino. Nos aspectos particulares residem: o lugar onde foi concebido; a época, que acaba por refletir necessidades específicas; e os traços psicológicos do autor. Nos universais – sobre os quais nos

sentimos desafiados – está o que permanece e integra: “algo que se acumula em vez de desaparecer com o tempo, que não perde validade ao mudar de localização no espaço e que permite que o método seja aplicado em diferentes regiões, países ou continentes” (GAINZA, 2010, p. 50, tradução nossa)<sup>10</sup>. Especificamente sobre as pedagogias musicais europeias da primeira metade do século XX, a autora salienta como aspectos universais: (I) o movimento corporal pulsante na pedagogia de Dalcroze; (II) a descoberta do valor rítmico presente na linguagem falada no trabalho de Orff; (III) a valorização do folclore como ponto de partida na abordagem de Kodály e; (IV) a inseparabilidade da pedagogia e da psicologia como base da pedagogia de Willems (GAINZA, 2010, p. 50).

Por fim, Romero (2015, p. 42) reconhece que cada um dos educadores musicais enfoca um aspecto em particular, mas compartilham a ideia de uma educação musical para todos e da participação ativa do aluno. Prossegue justificando que, ao contrário das referidas pedagogias, que fazem sobressaltar aspectos específicos da educação musical, o ensino da atualidade volta-se para uma aprendizagem cada vez mais holística, na qual são incluídos os valores dados independentemente por cada indivíduo.

## Notas Finais

Embora tenhamos inaugurado a terceira década do século XXI, as ideias formuladas pelos pedagogos musicais do início do século XX continuam relevantes e permitem novas abordagens. Quiçá articular os ritmos brasileiros com os movimentos corporais propostos por Dalcroze; as práticas corais e o contato com a grafia musical idealizada por Kodály; a articulação entre sensorialidade, afetividade e inteligência afetivas pensadas por Willems; e a exploração da riqueza da poesia e dos textos valorizados por Orff. Quem sabe, ainda,

<sup>10</sup> “algo que se acumula en lugar de desaparecer con el transcurso del tiempo, que no pierde validez al cambiar de ubicación en el espacio, y que permite aplicar el método en distintas regiones, países o continentes” (GAINZA, 2010, p. 50).

conhecer os diferentes repertórios folclóricos em suas respectivas linguagens vernáculas ou em versões traduzidas e adaptadas.

Acreditamos que a interculturalidade deve continuar sendo inserida nos debates em música, incluindo não apenas as pedagogias europeias, mas as contribuições brasileiras – Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone, Gazzi de Sá, dentre outras mais recentes, como Lucas Ciavatta. De igual modo, deve-se colocar em pauta outras formas de transmissão e de formação, como a música indígena, o repertório das culturas juvenis e a produção dos *rappers*, por exemplo. Pensar nos aspectos que envolvem as relações interculturais é necessário para a expansão de novas perspectivas epistemológicas e estéticas, e para o acolhimento de diferentes formas de interações musicais.

O fato é que as pedagogias de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff continuam a nos ensinar, pois constroem pontes para relações pessoais com a criação musical, consolidam práticas de interpretação e delineiam experiências musicais significativas na atualidade. Por conseguinte, é possível valorizar as diferentes pedagogias em sua integralidade, assim como estabelecer novas relações com a diversidade cultural presente na(s) música(s) brasileira(s).

## Referências

ABRAORFF. Entrevista com Verena Maschat. **Jornal da ABRAORFF**, [s. /], dez. 2006. Edição n. 1, p. 5.

ARAÚJO, Alceu Maynard; ARICÓ JÚNIOR, Vicente. **Cem Melodias Folclóricas**. São Paulo: Ricordi, 1957.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. Colaboração de Áurea Demaria Silva e outros. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora, 2006.

BERCHTOLD, Alfred. **Emile Jaques-Dalcroze et son temps**. 2. ed. Lausanne-Suisse: L'age d'homme, 2005.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. p. 125-156.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças**: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff. Curitiba: Editora DeArtes UFPR, 2007.

BRICE, Mary. **La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises**: une approche didactique. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, Genebra. 2014.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpMwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CHAPUIS, Jacques; WESTPHAL, Béatrice. **Sur les pas d'Edgar Willems**: une vie, une oeuvre, um idéal. Fribourg: Editions Pro Musica, 1980.

FERNANDES, José Nunes. **Canções do Brasil**. Para Conjunto Orff. Tomo I. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017a.

FERNANDES, José Nunes. **Canções do Brasil**. Para Conjunto Orff. Tomo II. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos/UNIRIO, 2017b.

FERNANDES, José Nunes; JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato (orgs.). **Canções do Brasil**. Para Conjunto Orff. Tomo III. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Buenos Aires: Melos, 2010.

GÖKTÜRK-CARY, Dilek. Kodály and Orff: a comparison of two approaches in early music education. **ZKU Journal of Social Sciences**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 179-194, 2012. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1145911>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GOODKIN, Doug. **Play, Sing, & Dance**: an introduction to Orff-Schulwerk. 3. ed. London: Schott, 2013.

JOHNSON, Daniel. Carl Orff: Musical Humanist. **Internacional Journal of the humanities**, Melbourne, v. 3, n. 8, p. 1-6, 2005/2006.

JOPPERT, Maria Augusta; SILVA, Oscarita Fontes. **Canções Folclóricas Brasileiras**. Rio de Janeiro/RJ: Edições Eulenstein S. A., 1969.

JORDAN, Joyce. Multicultural Music Education in a Pluralistic Society. *In*: COLWELL, Richard (Editor). **Handbook of research on music teaching and learning**: A project of the Music Educators National Conference. New York: Hockett Editorial Service, 1992. p. 735-748.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 125-131, mar. 2006.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 25-54.

MAY, Elizabeth; HOOD, Mantle. Javanese Music for American Children. **Music Educators Journal**, Califórnia, v. 48, n. 5, p. 38-41, 1962.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 89-123.

PAZ, Ermelinda. **500 Canções Brasileiras**. Brasília: MusiMed, 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade (s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. *In*: SILVA, Helena Lopes; ZILLE, Antônio Baêta. **Música e Educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. (Série Diálogos com o som. Ensaios; v. 2). p. 197-215.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século **XXI**. **DEBATES**, UNIRIO, [s. l.], n. 18, p.163-191, maio, 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

REGNER, Hermann. **Orff-Schulwerk**. Canções das crianças brasileiras. Mainz: Schott, 1965.

REGNER, Hermann. Minhas primeiras impressões sobre o Brasil. **Jornal da ABRAORFF**, [s. l.], dez. 2008. Edição n. 3, p. 3.

ROMERO, Sara Cuevas. La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. **Revista Magister**, Amsterdã: Ed. Elsevier, v. 27, n. 1, p. 37-43, 2015. Disponível em: <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679615000043>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, [s. n.], p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38257/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 55-87.

SIMÕES, Raquel. Biografia de Edgar Willems baseada em notas escritas e memórias. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, [s. l.], [s. v.], n. 66, p. 6-8, 1990. Disponível em: [https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/EdgarWillems\\_Boletim\\_66\\_1990.PDF](https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/EdgarWillems_Boletim_66_1990.PDF). Acesso em: 14 out. 2020.

SOUZA, Jusamara *et al.* (orgs.). **Palavras que cantam**. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas).

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

SZÖNYI, Erzébet. **A educação musical na Hungria através do método Kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil/Fundação VITAE, 1996.

TISZAI, Luca. Kodály approach in the crossroad of education and therapy. **Voices: a world fórum for music therapy**, [s. l.], v. 15, n. 2, 2015, p. 1-11. Disponível em: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2274/2029>. Acesso em: 30 dez. 2020.

WALKER, Robert. Música y Multiculturalismo. *In*: GAINZA, Violeta Hemsy de (Editora). **La educación musical frente al futuro: Enfoques interdisciplinares desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, y la Terapia**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1993. p. 89-103.

WILLEMS, Edgar. **El oído musical: la preparación auditiva del niño**. Barcelona: Paidós, 2001.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.