

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM METODOLOGIA DE ENSINO

**ENSINO DE RÍTMICA MUSICAL: ANALISANDO UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA.**

Fred Siqueira Cavalcante

**SÃO CARLOS
2004**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM METODOLOGIA DE ENSINO

**ENSINO DE RÍTMICA MUSICAL: ANALISANDO UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA BEM SUCEDIDA.**

Fred Siqueira Cavalcante

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Área de Concentração em Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

SÃO CARLOS
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C376er

Cavalcante, Fred Siqueira.

Ensino de rítmica musical: analisando uma prática pedagógica bem sucedida / Fred Siqueira Cavalcante. -- São Carlos : UFSCar, 2005.

146 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Professores - formação. 2. Educação musical. 3. Músico - educador. 4. Gramani, José Eduardo. 5. Rítmica musical I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly 

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami 

Prof. Dr. Carlos Elias Kater 

Dedico esse trabalho à minha esposa
Patrícia, aos meus pais, Joel e Letícia, a
toda a minha família e a Deus.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Ilza Zenker Leme Joly, amiga e orientadora, pelas oportunidades de formação oferecidas no desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Doutores Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Carlos Elias Kater pelas colaborações, dicas e opiniões que tanto serviram para a edificação da pesquisa.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação pela formação proporcionada, e aos professores pela dedicação e pela ajuda que auxiliou na construção dos conhecimentos para a investigação científica.

A Isamara, a Gisele, a Valéria, ao Cristiano, ao Paulo e a todos os colegas da pós-graduação pelo companheirismo, incentivo, pelo aprender juntos e pelas opiniões e dicas durante as aulas e nos trabalhos.

A Maria Helena e ao pessoal da secretaria pela gentil atenção e presteza.

À CAPES pela bolsa concedida no período de Maio/2003 a Novembro/2004.

Aos amigos, quase uma torcida organizada, que me incentivaram durante todo esse período. Em especial a Ana, a Daniella, a Glória, a Shinobo, ao Ivan, ao Marcelo e ao Maurinho pela preciosa colaboração e atenção.

A minha companheira e esposa Patrícia de Lima Cavalcante, pela paciência nas situações difíceis, pelo entusiasmo nos bons momentos, pela colaboração e incentivo durante toda a trajetória da formação acadêmica e da pesquisa, e sobretudo pelo seu amor.

Aos meus pais, Joel e Letícia, pela formação moral, pessoal e acadêmica desde cedo, pelo incondicional incentivo e amor, e pela colaboração nas correções e opiniões.

A Deus, que me concedeu a vida, o Seu amor e o amor aos meus próximos.

Lista de Figuras

Figura 1 – Relação entre conhecimentos construtores da base de conhecimento.....	26
Figura 2 - Representação do processo de raciocínio pedagógico, inspirado no modelo proposto por Shulman (2004, p.101).....	28

SUMÁRIO

Resumo.....	10
Abstract.....	11
1. Apresentação.....	12
2. Concepções sobre a formação docente.....	15
2.1. A identidade do Professor e a história da sua vida.....	15
2.2. O Compromisso do Profissional com a Sociedade.....	21
3. A educação da rítmica musical.....	31
3.1. O ritmo na educação musical.....	31
3.2. A rítmica de Jaques-Dalcroze.....	35
4. Método.....	42
4.1. Definição do Problema e da Questão do estudo.....	42
4.2. Objetivo do estudo.....	42
4.3. Justificativa para a pesquisa.....	42
4.4. Participantes do estudo.....	44
4.5. Materiais.....	45
4.6. Procedimentos.....	45
4.7. Organização e procedimentos para análise dos dados.....	46
5. Descrição e análise dos dados.....	51
5.1. Fases da vida do professor e a sua formação profissional.....	52
5.1.1. Primeiras experiências com a música e início da educação musical.....	52
5.1.2. Primeiras experiências com instituição de educação musical e início da carreira docente.....	54
5.1.3. O desenvolvimento da carreira docente.....	57

5.1.4.	Ruptura e mudança nas atividades profissionais – momentos que marcaram negativamente e momentos que marcaram positivamente a carreira.....	60
5.1.5.	Os últimos momentos.....	63
5.1.6.	Repercussão de seu trabalho.....	64
5.2.	Crenças e valores do professor.....	66
5.2.1.	Método e seus significados.....	67
5.2.2.	Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula.....	70
5.2.3.	Uma aprendizagem com ênfase no processo.....	76
5.2.4.	Pensar e sentir - a razão matemática e a sensibilidade, e a percepção musical.....	77
5.2.5.	Associação versus Dissociação Rítmica.....	80
5.3.	Práticas e técnicas pessoais de ensino: o conhecimento prático do professor.....	82
a)	Descrição de rotinas.....	82
	• O ambiente que o professor ajudava a criar.....	82
	• A aplicação de ditados.....	82
	• Dinâmica com grupos na aplicação de exercícios do livro.....	83
	• Âmbito corporal.....	84
	• Aula padrão.....	85
b)	A complexidade do conteúdo superada pelo desafio da brincadeira.....	87
c)	A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo durante a formação do professor.....	89
5.4.	Características pessoais e profissionais – compondo a imagem do professor.....	92
5.4.1.	Entrelaçamento/interface da vida profissional com a pessoal.....	92
5.4.2.	Adjetivos na ótica de seus ex-alunos, pares e parentes.....	96
6.	Discussão.....	110
7.	Considerações finais.....	113
8.	Referências.....	115

ANEXOS.....	120
Anexo 1.....	121
Anexo 2.....	122
Anexo 3.....	123
Anexo 4.....	125
Anexo 5.....	129
Anexo 6.....	130
Anexo 7.....	131
Anexo 8.....	133
Anexo 9.....	137
Anexo 10.....	146

Resumo

A partir de diferentes olhares, o presente estudo tem por objetivo compreender a trajetória e a prática pedagógica de um professor de rítmica musical, José Eduardo Gramani, de forma que o conhecimento produzido no decorrer da pesquisa possa servir como elemento fundamental para a formação de novos educadores musicais. Compreendendo seu percurso profissional, sua formação específica, suas crenças, valores e opiniões (sobre: escola, aluno, metodologia de trabalho, o processo de ensino-aprendizagem musical), procurou-se estabelecer, nesse conjunto de fatores e nas suas relações intrínsecas, o que pesquisadores do campo da educação têm chamado de "pensamento do professor" (uma interpretação do percurso do conhecimento de conteúdo específico para o conhecimento pedagógico - numa via de mão dupla) que, no caso específico do trabalho, refere-se àquele músico-educador. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, com roteiro aberto. O roteiro de entrevista foi construído com base em autores que estudaram histórias de vida de professores e outros que estudaram trajetórias profissionais de "bons" professores. Entre os entrevistados constaram alguns dos parentes do referido professor, alunos, colegas professores. Como coadjuvantes de um jogo coletivo, esses participantes representam todos aqueles que, de alguma forma ou de outra, colaboraram para que Gramani idealizasse e criasse a sua metodologia de ensino. Paralelamente foi feita uma análise documental de livros que mencionam fatos da história pessoal do músico, bem como dos materiais didáticos disponíveis produzidos durante o seu percurso profissional docente (desde as apostilas do início de sua carreira até os livros publicados posteriormente), especialmente os textos de reflexão sobre o ensino da área específica de rítmica musical que se encontram nesses materiais. Os dados coletados nas entrevistas e nos documentos foram analisados de forma a ressaltar a trajetória de vida pessoal e pedagógica desse professor, além de configurar o seu perfil na perspectiva dos entrevistados participantes dessa pesquisa. Os eixos de análise estão divididos em quatro temas: o primeiro descreve os aspectos históricos da sua trajetória profissional e pessoal que foi dividida em fases; o segundo disserta sobre as suas crenças e valores sobre o ensino e o ser humano; o terceiro analisa a sua prática de ensino, bem como o desenvolvimento de sua base de conhecimento para o ensino; e para concluir, o quarto tema pormenoriza, sob o ponto de vista dos entrevistados, as características pessoais e profissionais que compõem o perfil do professor. Os resultados atestam a prática bem sucedida do educador, sob o prisma das suas crenças e valores (e de sua relação com os educandos). Outros aspectos de sua prática definem padrões de ensino úteis na formação de professores de música e de outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: músico-educador; rítmica musical; educação musical.

Abstract

From different regards, the present study has the foremost aim of understanding the trajectory and pedagogical practice of a musical rhythm teacher, José Eduardo Gramani, so that the knowledge produced during the course of the research might serve as a fundamental element for the formation of new musical educators. Understanding his professional trajectory, his specific formation, his beliefs, values and opinions (about school, student, work methodology, the musical "teaching/learning" process), it was sought to set, within and through the related complex of factors and in their intrinsic relationships, what researchers in the field of education have called "teacher's thought" (an interpretation for the course of acquaintance with specific contents towards the pedagogic knowledge – as on "a double side-way"), that, in the specific case of this piece of work, it refers to that musical-educator. The data have been collected by means of semi-structured interviews, with open schedule. Such interview route, or schedule, was structured through basis upon authors who have studied histories of teachers' life, and others who have studied professional trajectories of "good" teachers. Among the interviewees, some were relatives of the above-mentioned teacher, students, co-workers teachers. As collaborators in a collective game, those participants represent all those who, at any rate, have collaborated, so as to Gramani be able to idealize and create his teaching methodology. Paralleled with the above-mentioned procedures, it was made a documental analysis of books that mention facts of this musician's personal history, as well as the available didactic materials produced during his professional teaching trajectory (from the apostils of the beginning of his career till the books later published), specially the reflecting texts on the specific area of musical rhythm teaching, that fit in those materials. The data collected in the interviews and in the documents were analyzed, so as to stand out this teacher's trajectory of personal life and pedagogic actuation, as well as to configure his profile, from the perspective of the interviewees, participants of this research. The analysis main points are sectioned into four themes, all of them obviously referring to the educator aimed at this search; the first theme describes his historical professional and personal trajectory, divided into phases; the second expatiates upon his beliefs and values related to teaching and human acquaintance; the third analyzes his professorial practice, as well as the development of his knowledge bases that involve such activity ; and the fourth specifies the individual and professional characteristics that compose the teacher's profile, according to the interviewees' standpoints. The results give evidence that the educator's performance, accomplished under the criteria based on his beliefs and values, and on his relationship with the students, have been successful. Other aspects of that practice define peculiar standards of teaching, profitable to composing the cast of knowledges in the studies of those who prepare to exercise the teaching of music, or even of other cognizance áreas.

Key-words: music educator; music rhythm; music education.

1. APRESENTAÇÃO

Muitas vezes, quando olhamos o nosso próprio passado, percebemos que as escolhas que fizemos estiveram pautadas sobre as situações que nos foram oferecidas ou permitidas. Comigo não foi diferente: filho de professores e pertencente a uma família em que todos os irmãos atuaram ou atuam no ensino de diferentes áreas do conhecimento, sempre valorizei uma boa educação, aquela que prepara o ser humano em todos os seus aspectos (profissionais, morais, emocionais, cooperativos e sociais) e sempre valorizei o bom desempenho docente como norteador de um ensino de qualidade, na maioria dos casos.

Como aluno sempre fui observando a atuação de meus professores e desde cedo estabelecia quais eram os meus preferidos e, secretamente, os menos apreciados. Admirava-me com as qualidades dos bons educadores e percebia que, na maioria das vezes, os adjetivos caracterizadores desses professores eram igualmente apreciados pelos meus colegas que compartilhavam as suas opiniões sobre esses “heróis” da educação.

Com o tempo, conforme as experiências que vivenciava na escola e no convívio familiar com pais docentes, as competências valorizadas nos mestres passaram a ter conotações mais complexas e comecei a observar o ser humano implícito no professor.

Quando comecei a estudar música, o desenvolvimento dessa percepção não foi muito diferente e, quando cheguei à faculdade, já havia conhecido alguns mestres que aprendi a admirar.

Pela experiência que tive com professores particulares, com os do Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos, de Tatuí (CDMCC) e os do Departamento de Música da Universidade de Campinas (UNICAMP), comecei a me espelhar neles, isto é, a me identificar como professor. Aos poucos, lecionando em aulas particulares, conservatórios, oficinas culturais, festivais de música, bem como auxiliando professores de instituições de educação musical, fui-me tornando um educando-educador.

Ao lado desse processo rumo à docência, iniciei, durante a trajetória da graduação, uma primeira pesquisa voltada para recompor parte da história de um

professor¹, mas na perspectiva de sua produção musical, especialmente de um período restrito de sua vida. Trabalhando numa investigação que dependia de dados biográficos e de entrevista com o próprio músico (que também era professor), mesmo sem ter nitidamente tal perspectiva naquele momento, de uma certa forma estava inaugurando um procedimento exploratório um pouco parecido com o que viria a trabalhar posteriormente na pesquisa de pós-graduação.

Num momento posterior e de maior amadurecimento, há uns quatro anos, numa conversa informal com a pedagoga musical Ilza Zenker Leme Joly, ocasião em que compartilhávamos opiniões sobre livros, descobrimos que havíamos lido um em comum e que o mesmo nos despertara um especial interesse. Tratava-se de um material biográfico sobre J. S. Bach, de autoria de sua esposa, Ana Madalena Bach (BACH, 1988). O que me despertou a atenção, logo numa primeira leitura, foi como a vida daquele grande compositor apresentava-se tão mais autêntica, compreensiva e próxima, sob o ponto de vista das relações humanas, do que a maioria dos outros relatos a seu respeito. Suas muitas facetas, denunciadas nos episódios, se imbricavam, formando um sentido composto mais próximo do real do que a maioria dos relatos que havia lido sobre o grande músico. E notável era a força expressiva dos traços do caráter de sua personalidade.

Outro ponto que se destaca na biografia, é como toda essa autenticidade, essa verdade, parecia ter a possibilidade e o potencial para adaptar-se às vivências de outros indivíduos: talvez as experiências vividas por Bach poderiam, através da leitura daquele livro, ser assimiladas, aproveitadas, redimensionadas por e para outros, conforme seus diferentes contextos. E, além disso, apesar da diversidade desses contextos (afinal, há uma separação de séculos e de culturas de raízes distintas) e das singularidades, em alguns pontos, nós, seres humanos, somos de uma natureza comum, e, por essa razão, aprendemos inspirados em modelos, desenvolvendo novas formas de ação no mundo, adaptadas aos pessoais contextos vivenciais possíveis.

¹ A pesquisa, que não teve apoio de entidade científica, foi sobre Cyro Pereira (eminente compositor e arranjador que, entre outros feitos, compôs a trilha sonora do filme “O Pagador de Promessas” e atualmente é um dos maestros da Jazz Sinfônica de São Paulo) e o Jequival (vertente da MPB nacionalmente pouco conhecida, mas que teve expressiva repercussão internacional).

Naquela ocasião, a professora Ilza me apresentou literaturas sobre histórias de vida de professores², que têm os mesmos tipos de proposições que eu já vinha desenvolvendo como ponto de partida para uma possível pesquisa na área de educação. Comecei então a unir interesses antigos com as indagações mais recentes, principalmente em torno da recuperação e análise de vivências e valores de indivíduos profissionalmente bem sucedidos, no intuito de propagar as suas experiências aos ingressantes e aos mais novatos da profissão docente.

Restava escolher quem seria o sujeito da pesquisa. Confesso que inicialmente me ocorreram quatro pessoas, das quais três foram professores meus diretamente. Como dois deles foram professores universitários, o que também apontava para outro dos meus interesses pessoais de investigação, isto é, examinar a prática de educação musical no ensino superior, restava-me escolher entre os dois últimos.

A minha escolha sobre o professor José Eduardo Gramani se deve pelo menos a dois fatores: a eminência de seu trabalho educacional na rítmica³, cuja contribuição é inovadora⁴ e cujo cotidiano permeava todos os níveis e áreas da música, tanto no departamento onde lecionava⁵ quanto fora dos limites da escola; e a sua forte personalidade no meio musical, sendo por isso considerado por músicos e alunos como carismático, aglutinador de pessoas e gerador de tendências na produção artístico-musical.

Além desses dois fatores, e das situações oferecidas e permitidas na minha própria história de vida, resta dizer que minha admiração pessoal, alimentada desde o tempo em que me tornei aluno do “Zé”⁶, foi fundamental para a escolha desse músico-educador para ser o sujeito da minha pesquisa.

² Os livros que ela me apresentou, inicialmente, foram “Educadores musicais de São Paulo” e “Vidas de professores” (veja nas referências bibliográficas, respectivamente, JOLY e NÓVOA).

³ Matéria escolar da educação musical que será detalhada posteriormente.

⁴ A contribuição do trabalho pedagógico de Gramani é defendida como inovadora pela educadora musical Maria Amália Martins no prefácio do livro “Rítmica Viva” escrito pelo professor (veja a referência no final deste trabalho).

⁵ O Departamento de Música da UNICAMP está sub-dividido em quatro áreas principais: instrumento, regência, composição e música popular, todos bacharelados. Gramani lecionava para todos os alunos dessas áreas.

⁶ Nome que Gramani costumava ser chamado pelos seus amigos e educandos.

2. CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Através de um referencial teórico que responda, mesmo que parcialmente, às diversas possibilidades formativas no decorrer da vida do professor, esse capítulo tem o propósito de alicerçar o trabalho de investigação, com o fim de responder à questão de pesquisa.

Os itens “A identidade do Professor e a história da sua vida” e “O Compromisso do Profissional com a Sociedade” discorrem principalmente sobre assuntos enquadrados nos valores éticos gerais que regem a convivência entre os seres cognoscentes, especialmente a partir da atuação do educador, tais como identidade e compromisso profissional.

Este último item trata, ainda, das questões concernentes à formação do professor no âmbito de sua ação e reflexão no exercício da docência, além de abordar sobre o domínio dos conhecimentos, estratégias e maneiras de pensar do professor.

2.1. A identidade do Professor e a história da sua vida.

“... a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva a um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.” (HUBERMANN, M. in NÓVOA, 1992, p. 58)

Conforme NÓVOA (1992, p.15) “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”.

Atualmente, a compreensão dessa ‘identidade’ está voltada para a ‘totalidade do eu’ (ASHTON-WARNER, apud HUBERMANN, 1992), isto é, para os aspectos da personalidade do professor, no sentido integral de sua vida, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa compreensão se dá ao contrário à daqueles tempos, conforme foi referido no

início, em que a formação profissional era predominantemente transmitida aos professores através do ‘conceito de racionalidade técnica’ (SCHÖN, 1983). Nesse contexto “os papéis e responsabilidades dos professores definem-se menos em função das suas capacidades para desenhar o currículo do que pelas suas competências para implementar o currículo estandardizado e ensinar os alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição da informação” (HOLLY, M. L. in NÓVOA, 1992: 84). Apesar disso, repetindo as palavras de NÓVOA (1992:15) anteriormente mencionadas aqui, “cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”.

Com o propósito de aprimorar a compreensão em torno da ação e do perfil do profissional docente, esse mesmo autor procura explicitar algumas possíveis conotações dessa identidade docente, à luz de um novo olhar, fruto de um tipo de pesquisa recente:

“...não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1992, p. 16)

A associação entre os diferentes aspectos individuais do professor, visando, ao mesmo tempo, aglutinar os âmbitos de sua ação na escola com os de sua vida extra-escolar, e mergulhar no âmago do seu ser, (nas intenções, expectativas e apreensões pessoais vividas ao longo da carreira profissional), é que permitirão traçar uma visão mais integral da sua personalidade, além de fornecer instrumentos para uma análise mais aprofundada de sua identidade profissional, pois “ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens” (NÓVOA, 1992:15).

As pesquisas de âmbito biográfico muito têm contribuído para desvendar as múltiplas facetas dessa categoria da atividade humana, delineando aproximações ou configurando traços mais “viscerais” ou genéricos pertinentes à sua identidade, bem como, em algumas tendências investigatórias, delineando fases ou estágios seqüenciados ao longo do percurso de vida do professor, como é o caso daquelas identificadas por HUBERMANN (1989): entrada na carreira; fase de experimentação ou diversificação; fase de estabilização; e a última etapa, uma fase de desinvestimento, caracterizada pela preparação para

aposentadoria. A despeito dessa possibilidade de separação da trajetória docente em diferentes estágios, estes não podem ser isolados rigorosamente, pois...

“O desenvolvimento de uma carreira é (...) um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (HUBERMANN, M. in NÓVOA, 1992, p. 38)

Citando GOODSON e WALKER (1991), NÓVOA (1992) explica que “progressivamente, a atenção exclusiva às práticas de ensino tem vindo a ser completada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor”. E, deixando mais incisiva a afirmação anterior, lembra a frase de JENNIFER NIAS (1991): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

O professor tem sido investigado não mais apenas como um profissional que se distingue do contexto extra-escolar, que tem a sua vida alheia ao ambiente da sala de aula, mas, sim, como um ser completo e indissociável que, durante todo o tempo e ao longo de todo o percurso de sua carreira, vincula a natureza de sua vida com a docência. Em outras palavras, o cotidiano docente se integra à vida do profissional, faz parte dela e dela depende nas escolhas e na maneira de proceder às práticas pedagógicas.

“O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? (LABORIT, apud NÓVOA 1992:17).

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 17)

É através de nossos atos que nos revelamos. E é dessa maneira que a prática pedagógica não foge à formulação de NÓVOA, à luz do pensamento sartriano⁷, quando diz que “o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (NÓVOA, 1992, p. 25).

⁷ Originalmente a frase de Sartre pode ser traduzida como “somos o que somos e o que fazemos para ser o que somos”.

Sintomaticamente, a partir desse pensamento levamos em consideração o contexto mais amplo de formação profissional do professor, o que inclui aspectos de sua vida fora do ambiente da sala de aula, estabelecendo um sistema de inter-relações, com o propósito de aprofundar a compreensão dos sentidos contidos em cada parte do *ser* professor, observáveis no histórico de suas ações e das suas escolhas.

Segundo uma afirmação de FERRAROTTI (1988), é possível estabelecer aspectos da identidade dessa categoria profissional a partir da análise da prática singular de um único sujeito:

“O homem é o universal singular [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.” (FERRAROTTI, 1988, pp. 26-27)

Conforme NÓVOA, essa afirmação explica, em grande parte, o interesse crescente pelo uso da biografia nas pesquisas. Afinal, é compreensível que através da reflexão sobre as práticas e as vidas desses profissionais será possível conhecer melhor o contexto social que as alicerçam e são por elas modificadas. Somado a isso, por meio da utilização dos dados sobre as práticas e vidas desses profissionais, será possível observar a frequência com que determinados pontos se inter-relacionam, nesse patamar de práticas e contextos, com o fim de estabelecer teorias a partir de generalizações, visando aproximar-se da compreensão do fenômeno do ensino-aprendizagem.

“Gaston Pineau (1990) refere a existência de um verdadeiro movimento sócio-educativo em torno das histórias de vida, com uma enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não numa ótica normativa e prescritiva. É importante que esse movimento sócio-educativo continue a enriquecer-se em termos de ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas.” (NÓVOA, 1992, p. 19)

GOODSON relata que, na troca de experiências de trabalho com outros professores, “eles trazem (...) constantemente, dados sobre as suas próprias vidas” (GOODSON in NÓVOA, 1992:70). Seguindo, ele afirma:

“Isto pode ser tomado como prova *razoável* de que os próprios professores consideram estes problemas da maior relevância.” (GOODSON in NÓVOA, 1992, p. 71)

Desconhecendo o motivo pelos quais esses dados eram ignorados, o autor atribui a hipótese de que eles “não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes.

Se for este o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados” (GOODSON in NÓVOA, 1992:70). E então conclui:

“Os argumentos em prol da utilização de dados sobre as histórias de vida dos professores são essenciais, mas, dada a predominância dos paradigmas atuais, devem ser clarificados.” (GOODSON in NÓVOA, 1992:70-71)

Na seqüência, NÓVOA lança vários argumentos a favor da utilização desse tipo de dados nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem. Os estudos nessa área revelam que os aspectos e situações da vida do professor influenciam a sua maneira de ser e pensar, e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica. As decisões tomadas para o ambiente escolar dependem do contexto geral em que o educador se encontra, nas contingências de sua vida pessoal e social.

“Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a ‘vida’, é o grande interesse quando os professores falam do seu trabalho.” (NÓVOA, 1992, p. 71)

“As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sócio-cultural, assim concebemos a nossa prática.” (NÓVOA, 1992, p. 71-72)

“Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências, e opções que se separam ao indivíduo.” (NÓVOA, 1992, p. 75)

Apesar de tantos argumentos em prol da utilização de dados nas pesquisas sobre histórias de vida de professores, como os listados anteriormente, há também dilemas metodológicos que precisam ser explicitados. HUBERMANN argumenta sobre validades e contingências das investigações, referindo-se aos relatos de sujeitos em primeira pessoa, o que bem se aplica àqueles testemunhos de terceiras pessoas, como é a pesquisa em questão, que será demonstrada posteriormente.

Primeiramente, o autor alerta sobre “idéias que se modificam imperceptivelmente com o tempo” (HUBERMANN, M. in NÓVOA, 1992, p. 58), referindo-se aos relatos sobre fatos passados com o emprego da memória.

“Uma dessas contingências é inegavelmente o funcionamento da memória. Sabemos, desde os célebres estudos de Barlett (1932), que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao

passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva a um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.” (HUBERMANN, M. in NÓVOA, 1992, p. 58)

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a recordação recria os acontecimentos passados, configurando-lhes novos sentidos (que são diferentes daqueles vividos contemporaneamente aos fatos), ela torna-se um processamento mais distanciado da imersão imediata do cotidiano e da interação emotiva com o meio, o qual, dessa forma, poderia tornar-se um elemento de interferência para uma reflexão analítica mais objetivada. Nessa perspectiva da utilização da memória, o sujeito, voltado para o relato do ocorrido, coloca-se numa motivação lúcida, distanciado do ‘calor dos acontecimentos’, como se diria popularmente. Em outras palavras, o seu olhar distanciado teria o poder de perceber mais ‘globalmente’, de ‘enxergar’ mais panoramicamente, elegendo relações de elementos aparentemente distantes, mas que se imbricam para formar novos sentidos.

Naturalmente, essa possibilidade não exclui a interferência de elementos subjetivos que venham a concorrer contra uma maior objetividade, quando se recorre à memória.

“O que há, de mais simples, a fazer é estar consciente desses limites, assinalá-los no início do trabalho, tal como nas análises em causa, e, de modo geral, trabalhar o mais objetivamente com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjetividade rica e complexa.” (HUBERMANN, M. in NÓVOA, 1992, p. 59)

Talvez seja essa subjetividade e riqueza que tornam a investigação sobre história de vida de professores ao mesmo tempo tão fascinante e produtiva quanto desafiadora. Esse fator nos reporta à possibilidade de que a identidade profissional é construída socialmente, elegendo a somatória conjuntural das subjetividades dos envolvidos na atividade em todos os âmbitos, quer seja na escola ou fora do ambiente formal do ensino, e quer sejam os envolvidos alunos ou professores, colegas ou parentes.

Para finalizar esse capítulo, utilizo as palavras de Pierre Dominicé (1990), no intuito de deixar mais veemente qual seja o papel desse tipo de investigação, quando este se coloca no caminho de um aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, mas valorizando os aspectos humanos de quem o produz:

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida

em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se de mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de abordagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.” (DOMINICÉ, Pierre, 1990)

2.2. O Compromisso do Profissional com a Sociedade

“O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (FREIRE, 1979, p.28)

Há determinados aspectos que identificam mais essencialmente o *ser* professor. No entanto, muitos deles se estendem às diversas categorias profissionais, pois fundem-se (e confundem-se) com os aspectos da natureza de um sujeito social mais amplo.

É o caso da palavra ‘compromisso’, conforme uma exposição de FREIRE (1979). Com este vocábulo, o autor não somente qualifica esta categoria profissional, ou qualquer outra, mas também o ser humano em sua generalidade, principalmente no que tange à sua capacidade de relacionar-se com o mundo. Dessa forma, ‘compromisso’ porta uma nova definição que serve a uma multiplicidade de sujeitos sociais em suas diferentes condições históricas:

“...um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem (...) Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo.” (FREIRE, 1979, p. 17 e 19)

FREIRE parte da expressão ‘compromisso profissional com a sociedade’ para enfatizar e aprofundar o conceito ‘compromisso’, uma vez transformado em ato concreto, e para focalizar o conjunto de características do sujeito capaz de assumi-lo:

“O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto (...) Ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido.” (FREIRE, 1979, p.15 e 16)

Transpondo essas palavras para o âmbito da natureza do professor, do *ser* educador, poderemos afirmar que à medida que nos aproximamos de sua identidade, da essência desse sujeito cognoscente, entenderemos o âmago do seu ato comprometido, ou seja, tudo aquilo que motiva a sua ação no mundo.

Ao centrarmos nossa atenção para esse sujeito, observamos, ao mesmo tempo, a associação de uma ação concretizada e uma reflexão sobre si e sobre sua relação com o mundo.

“... a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada a sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.” (FREIRE, 1979, p.17)

Este binômio ‘agir-refletir’ proporciona uma dinâmica contínua de aprendizado que, durante o seu processo, potencializa a relação entre experiência pessoal e profissional; entre os saberes apreendidos nas situações vivenciais do cotidiano e uma compreensão mais ampla da existência do *ser* perante a sua realidade concreta, e entre o *ser* e o outro *ser*, sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

O sujeito compromissado, empenhado nesse processo de aquisição de conhecimentos, coloca-se num caminhar por etapas sucessórias e encadeadas que parte, em cada uma delas, da ação para a reflexão e vice-versa, sofisticando-se progressivamente através da capacidade de ‘distanciar-se’, de analisar e objetivar a sua própria ação para então “intencionar a sua consciência para a própria forma de estar sendo” (FREIRE, 1979, p.16).

“Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.” (FREIRE, 1979, p.17)

Essa capacidade de observar-se criticamente, “à distância”, numa percepção voltada para a própria ação, relacionando-a ao contexto social situacional, já é em si reflexão. Requer humildade e controle emocional tanto na avaliação de seus pares, que também são sujeitos cognoscentes, quanto na auto-avaliação. Esse distanciamento inicial pode apresentar-se aparentemente inerte, mas ele tem o poder de desencadear um processo que se torna dinâmico quando, enfim, permite a detecção de situações problemáticas e a

conseqüente repercussão de uma ação transformadora, uma resposta resultante e concreta do pensamento reflexivo.

A partir da distinção de conceitos de SCHÖN (1983), PÉREZ-GÓMES (1992, p. 104) expõe três categorias do *pensamento prático do professor* que são motivadoras para a intervenção pedagógica, dentre as quais duas são de caráter reflexivo: o *conhecimento-na-ação*, como conhecimento técnico ou solução de problemas e que é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*⁸; e a *reflexão-na-ação*, como “um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta”.

“É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.” (PÉREZ-GÓMES, 1992, p. 104)

A *reflexão-na-ação* se dá no decorrer ou logo após as situações reais. É uma resposta imediata aos problemas encontrados na prática de ensino. Nela, o destaque para a improvisação é pertinente, pois essa capacidade inventiva desempenha papel importante, uma vez que usualmente o professor tem de lidar com situações inusitadas que requerem percepção do contexto e criatividade para intervir com eficiência em sala de aula. Segundo HATTON & SMITH apud MIZUKAMI (2002b, p.61) ainda acrescentaríamos o discernimento de problemas a partir da consideração de critérios éticos e a exploração de soluções alternativas tomando como ponto de partida o balanço entre exigências e pontos de vista concorrentes.

O último conceito, a ‘reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação’ (reflexão crítica, segundo HABERMAS), é caracterizado como a “análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação”. Conforme explica ARGYRIS apud PÉREZ-GÓMES (1992), esse é um “componente essencial do processo de aprendizagem em que consiste a formação do profissional”:

“Nesse processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, (...) os esquemas de

⁸ Conforme PÉREZ-GÓMES (1992, p. 104) há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que esse conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. E citando ARGYRIS afirma: “saber fazer e saber explicar o que se faz (...) são duas capacidades intelectuais distintas”.

pensamentos, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflitos. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto.” (PÉREZ-GÓMES, 1992, p. 105)

A ‘reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação’ tende a funcionar como uma ponte que parte da prática rumo à teorização, no sentido inverso do ‘conhecimento-na-ação’, que parte da teoria para a prática. Essa reflexão *a posteriori* produz uma visão mais integral, na conjuntura de fatores subjetivos e relativos com fatores contextuais de ordem micro, meso ou macro-sistêmica, e, portanto tem caráter teorizante. Outra característica desse tipo de reflexão é a possibilidade de se produzir uma avaliação que sirva de...

“diagnóstico do que foi conseguido e do que falta conseguir [para], ser usada como dispositivo de correção de rumos para que a aprendizagem possa realmente se efetivar (...) preocupando-se fundamentalmente com as ações a serem tomadas em função do diagnóstico feito.” (ANDRÉ & PASSOS, 2001, p. 178-179)

Sobre esse encontro de teorias e práticas no ambiente escolar, é relevante acrescentar a citação de PÉREZ-GÓMES (1992) quando se refere ao raciocínio de SCHÖN (1987), baseado no modelo de racionalidade técnica. Ele afirma haver dois tipos distintos “de situações práticas e dois tipos de conhecimentos apropriado para atuar eficazmente”:

“O primeiro tipo é constituído pelas situações familiares em que o profissional pode resolver os problemas mediante a aplicação rotineira dos princípios, regras, procedimentos e técnicas do conhecimento profissional. Estas situações em que o componente prático do currículo de formação se limita a proporcionar a ocasião para reconhecer os problemas e selecionar os meios adequados à sua resolução podem considerar-se um treino de rotina que o profissional experiente leva a cabo automaticamente. O segundo tipo é constituído por situações que não são familiares, nas quais o problema não está claramente definido e as características da situação não se ajustam perfeitamente às teorias disponíveis. Neste caso, a prática é a ocasião apropriada para aplicar procedimentos de pesquisa aprendidos na teoria e orientados pelas regras e fases do método científico.” (PÉREZ-GÓMES, 1992, p. 109)

A respeito desses conhecimentos familiares, previamente apreendidos durante a formação profissional, predominantemente teórica e acadêmica, e os não familiares, surgidos após essa primeira fase de preparação técnica, quando o profissional se depara com a prática, em situações constantemente novas e imprevistas, é possível colocá-los em categorizações que caracterizam essas experiências como processos dinâmicos, uma vez que se desenvolvem num aprendizado constante ao longo da carreira do professor.

Em sua publicação intitulada *Teaching as community property: Essays on higher education*, Shulman propõe um tipo de estudo cujo foco de atenção está voltado para o entendimento e a caracterização dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão. Para o autor, a investigação voltada para a prática pedagógica do educador, desenvolvida sobre tópicos particulares de seu ensino, promove o aprendizado de tipos peculiares de conhecimentos e estratégias pedagógicas que são necessariamente interagidas e desenvolvidas nas mentes dos professores (SHULMAN, 2004, p.83 a 111).

O proceder pedagógico se efetiva mediante a construção de um conjunto de conhecimentos a partir da reflexão do professor sobre a sua própria ação educativa e sobre a aplicação de uma diversidade de formas de gerenciamento dos conteúdos e técnicas presentes na atividade profissional do ensino.

Para orientar as pesquisas que visam mapear e qualificar o aprendizado e o conhecimento para o exercício da docência, o autor propõe dois modelos denominados: *base de conhecimento para o ensino* e *processo de raciocínio pedagógico*.

Na vida da profissão docente, desde a sua formação inicial, vão-se construindo procedimentos e técnicas pessoais de ensino, híbridas de *conhecimentos de conteúdo específico*, pertencentes ao domínio de uma disciplina, e de *conhecimentos pedagógicos gerais*. Forma-se um conjunto configurado na intersecção desses conteúdos (Fig. 1), ou seja, a *base de conhecimento* que, conforme MIZUKAMI (2002b:66) pode ser entendida como o agrupamento de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para a atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Esse conjunto é desenvolvido através da “capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos” (MIZUKAMI, 2002a, p. 3).

“A base de conhecimento pessoal é um modelo lógico de conhecimento para a base de conhecimento profissional para o ensino. É desenvolvida sob a perspectiva de que os professores adquirem um corpo de conhecimento profissional, que inclui tanto o conhecimento específico, quanto o conhecimento pedagógico (...) Os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina e os autores acreditam que tal raciocínio pedagógico seja importante para o ensino bem sucedido.” (MIZUKAMI, 2002a, p. 3)

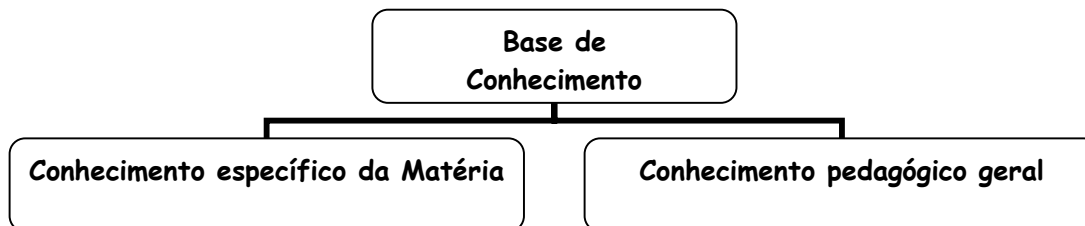


Figura 1: Relação entre conhecimentos construtores da base de conhecimento.

Construída nas várias instâncias educacionais vivenciadas pelo educador, sejam elas informais ou acadêmico-formais, a base de conhecimento pode ser entendida na somatória e no arranjo de pelo menos algumas das seguintes categorias sugeridas por SHULMAN (2004, p. 92):

- *conhecimento do conteúdo*, composto pelos conceitos de uma área específica;
- *conhecimento pedagógico geral*, com especial referência aos princípios e estratégias gerais de organização e gerenciamento das aulas que transcendem o conteúdo da matéria;
- *conhecimento pedagógico do conteúdo*, aquela especial hibridação de conteúdos específicos e pedagógicos que unicamente provêm do professor - de sua forma pessoal de entendimento e procedimento profissional.
- conhecimento do currículo dos materiais e programas educacionais que servem de ferramentas tradicionais para os professores.
- conhecimento dos educandos e de suas características;
- conhecimento dos contextos educacionais, que compreende desde o trabalho do grupo da sala de aulas até as políticas públicas de financiamento e as características culturais da comunidade;
- conhecimento dos fins educacionais, propostas e valores, bem como os seus domínios filosóficos e históricos.

Para caracterizar *como* o conhecimento é acessado e usado o conceito de *processo de raciocínio pedagógico* é usado como fenômeno que permeia as categorias dos

conhecimentos (MIZUKAMI, 2002b, p. 70), como aqueles mencionados anteriormente. Conforme SHULMAN (2004, p. 100) esse modelo conceitual que parte do raciocínio pedagógico para a ação e vice-versa, desenvolvendo-se continuamente de forma cíclica (ou espiralada), é compreendido a partir do ponto de vista do professor que elabora a sua instrução com o intuito de torná-la efetivamente comunicada e inteligível. Neste âmbito, o processo de raciocínio e ação pedagógicos envolve uma série de pelo menos seis atividades:

- *Compreensão* dos propósitos, do domínio da estrutura matéria e das idéias da mesma e de outras disciplinas.
- *Transformação*, que compreende etapas como a preparação (interpretação crítica e análise de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento do repertório curricular, e clareza dos propósitos); representação (uso de um repertório de representação o qual inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, e assim por diante); seleção (escolha dentre um repertório que inclua modalidades de ensino, organização, gerenciamento e arranjo); adaptação para as características do estudante (consideração das concepções, pré- concepções, dificuldades, linguagem, cultura, motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, atitude, interesses, auto- concepções e atenção).
- *Instrução*, proporcionando interações, grupos de trabalho, disciplina, humor, questionamento, e outros aspectos do ensino ativo como descoberta, investigação e observação das formas de ensino em sala de aula.
- *Avaliação*: proporcionando a checagem da compreensão dos alunos durante o ensino interativo, teste da compreensão nos finais das lições ou unidades.
- *Reflexão*: revisão, reconstrução, reação e análise crítica do ensino ministrado e do desempenho da classe, e explicações do conhecimento em evidência.

- *Nova compreensão*, dos propósitos, da matéria, dos estudantes, e de si mesmo. Consolidação de novos entendimentos e compreensões e aprendizados a partir da experiência.

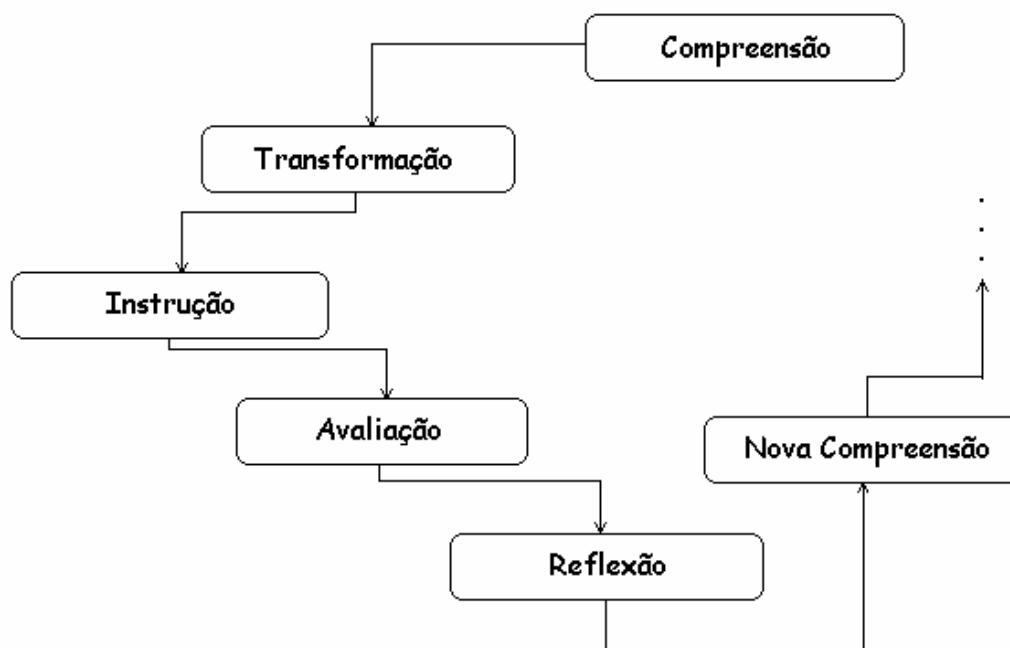


Figura 2: Representação do processo de raciocínio pedagógico, inspirado no modelo proposto por Shulman (2004, p.101).

Normalmente a base de conhecimento é um processo contínuo que tem a sua origem em conhecimentos cultivados a partir da formação inicial, mas desenvolve suas concepções e ações ao longo da vida e, posteriormente, durante a atuação profissional docente, mediante o processo de raciocínio pedagógico e as situações reais encontradas pelo professor no ambiente escolar, principalmente no que concerne às trocas estabelecidas entre o educador e o educando.

Conforme FREIRE (1979), essas trocas, numa perspectiva de educação democrática são estabelecidas através do diálogo entre os sujeitos cognoscentes em busca da obtenção coletiva de conhecimento de objetos, com o fim de torná-los cognoscíveis. Não se processa numa via unidirecional que parte única e exclusivamente do educador.

Este proceder, construtor de novos saberes, isto é, essa educação dialógica, está na contraposição de uma educação ‘bancária’, cuja característica principal é condicionar-se na ação depositária dos conteúdos do repertório do professor (de posição hierárquica superior) para as memórias dos seus alunos (de posição inferior), ‘coisificando’ as consciências (FREIRE, 1979). Esta última é um tipo de educação que elege uma “aprendizagem reprodutiva baseada na memória e na repetição acrítica das informações” (ANDRÉ & PASSOS, 2001, p. 177), esvaziando o sentido dos saberes (PERRENOUD, Ph., 1995, p. 73-86).

O homem está sempre diante de suas limitações, obstáculos que o frustram, pois, como ser incompleto, está sempre em busca de superação, de ser mais, o que só é possível concretizar na sua ação coletiva conseqüente de seu compromisso com a sociedade. É necessário mudar de um quadro de imposições e artificialismos do ensino para uma ordem negociada de busca de conhecimentos, com o propósito de privilegiar a cooperação, as necessidades pessoais e as diferenças.

“A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (...) A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (...) Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências. Jaspers disse: ‘Eu sou na medida em que os outros também são.’ O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (FREIRE, 1979, p.28)

Através do diálogo de uma educação igualitária e cooperativa, a ação sai do âmbito estritamente individual e unilateral do professor para um ‘agir-refletir’ envolvendo uma rede inter-relacional de singularidades. Para isso, a negociação contínua dos benefícios é necessária, mesmo considerando as limitações presentes na diversidade dos educandos.

É necessário que os valores sejam reconstruídos socialmente rumo a essa “ordem negociada”, a uma “regra do jogo à qual os parceiros aderem livremente” (PERRENOUD, Ph., 2001, p. 74), e que ao mesmo tempo elege as necessidades individuais e as condições plurais encontradas no grupo de sujeitos cognoscentes. Isso vai favorecer os intercâmbios e o aprofundamento do sentimento de reciprocidade, o qual se desenvolve a partir do amadurecimento das relações de troca e de solidariedade, e a partir da aquisição coletiva da capacidade de superação, diante de obstáculos que devam ser vencidos.

“Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração.” (FREIRE, 1979, p.18)

Nessa proposição o sujeito individual, que em si já é “a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia” (Franco Ferrarotti, 1988, pp. 26-27), converte-se aos valores de um sujeito social e, assumindo um compromisso solidário com a sociedade, humaniza-se.

“Como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade (...) O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’. Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também (...) No caso do profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional. Se seu compromisso como homem (...) não pode fugir fora desse compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isso, é uma dívida que assumiu ao fazê-lo profissional.” (FREIRE, 1979, p.17, 19 e 20)

Ser professor envolve uma série de possibilidades relativas, conforme as condições históricas e os contextos sociais restritos ou os mais amplos, e conforme o encontro entre valores pessoais e coletivos: depende das histórias de vida e das relações internas pessoais do grupo de sujeitos envolvidos na ação pedagógica, da sua consciência de identidade e de seus conhecimentos profissionais. Essas possibilidades muitas vezes traduzem, para os seus pares e alunos, boas ou más qualidades, quando atribuídas a este ou àquele professor.

No entanto, o compromisso do profissional é o que norteia toda a sua postura com a sociedade: voltado para o homem, solidariza-se com ele para com ele humanizar-se. Ao mesmo tempo ensina e aprende com os seus educandos, encontra obstáculos e com eles consegue superá-los. Assume uma responsabilidade e exerce seu compromisso através de uma constante reflexão sobre a sua ação e através da sua ação concretizada, fruto do seu questionamento.

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.” (FREIRE, 1979, p.20)

3. A EDUCAÇÃO DA RÍTMICA MUSICAL

O presente capítulo apresenta um breve panorama da matéria música como objeto pedagógico, especialmente no que concerne ao conteúdo específico da rítmica musical. O propósito desta explanação é esclarecer alguns pontos dessa disciplina, tanto pela sua importância na formação mais abrangente de indivíduos, quanto na formação específica e profissional de músicos.

O conteúdo do texto não se orienta a aprofundar o assunto. Ao contrário disso, o primeiro item “O ritmo na educação musical”, apresenta uma trajetória que ilustra apenas alguns dos pontos mais importantes da história e procura apresentar a rítmica no contexto geral do aprendizado cultural e educacional da música, bem como problematizar algumas das dificuldades de aprendizagem de seu conteúdo.

O tópico “A rítmica de Jaques-Dalcroze” oferece os principais parâmetros sobre os quais a educação de Gramani alicerçou sua prática, principalmente no que se refere à liberdade criativa, à improvisação, ao gesto corporal, ao movimento no espaço e à natureza profundamente motriz do sentido rítmico.

3.1. O ritmo na educação musical.

O ritmo musical pode ser entendido como qualquer seqüência de eventos de diferentes durações que, no seu conjunto, se desenvolve sob valores estéticos e expressivos originados na intenção de um ou mais autores, mediante padrões culturais alicerçados nas diferentes tradições de uma sociedade.

De outra forma, o ritmo, fenômeno presente nas mais diversas atividades humanas pode ser concebido como uma “sucessão de movimentos ou situações que (embora não se processe com regularidade absoluta) constituem um conjunto fluente (...) no tempo” (FERREIRA, 1986, p. 1513).

Na música, conforme a mesma referência, o ritmo pode ser definido como todo “agrupamento de valores de tempo combinados de maneira que marquem com regularidade uma sucessão de sons (...) de maior ou menor duração conferindo a cada

trecho características especiais”⁹ No entanto nas palavras de LACERDA (1961, p. 32) o ritmo musical é definido de forma mais concisa como sendo “a maneira como se sucedem os valores na música”.

Por mais que se possam conceber conceitos sobre o ritmo, a compreensão deste, passa pelo diferencial de cada cultura ou das possibilidades de ensino do mesmo, diversificando ainda mais o seu significado.

A presença do ritmo musical, desde muito antes da escrita, manifestou-se culturalmente numa variedade enorme de formas de expressão, percutido nos tambores de nossos ancestrais ou associado a diferentes alturas presentes na estrutura de uma melodia. Tal manifestação sempre foi baseada na percepção instintiva ou consciente da pulsação implícita (no discurso rítmico), que não se pode ouvir, mas sentir internamente ao se apreciar ou executar uma peça musical.

Num primeiro momento a liberdade da expressão musical tinha papel preponderante para a criatividade. Tudo se manifestava em pura improvisação espontânea. Noutro momento a criação era memorizada. Mas a necessidade de registro de obras com exatidão maior do que podia a tradição oral dos antigos fez surgir a escrita musical em diferentes culturas.

¹⁰Na cultura européia, berço da civilização ocidental, a escrita musical surgiu primeiramente na cultura clássica grega e, posteriormente, ressurgiu na Idade Média quando a educação musical esteve a cargo de monges e era realizada dentro dos mosteiros. Mais tarde, a música se organizou no ambiente das grandes catedrais e, junto com a aritmética, a geometria e a astronomia, expressou também o espírito religioso da época¹¹.

Posteriormente, a escrita rítmica ocidental foi tomando forma definida a partir da codificação de um sistema praticável, ou seja, a *Ars cantus mensurabilis*¹², escrita provavelmente por volta de 1250 d.C., para que depois da *Ars nova* e após modificações surgisse em aproximadamente 1425 d.C. um tipo de notação praticamente na forma que conhecemos atualmente (GROUT. 1988, p. 124 e 155) . Desde então a grafia musical

⁹ FERREIRA, 1986, p. 1513.

¹⁰ Ilustrando apenas com alguns dos momentos mais importantes da história da música no ocidente, a “passos de gigante” (com o propósito de tecer considerações a respeito de fatores que ajudaram a construir tradições na educação dessa arte) fez-se necessária aqui a inclusão das informações que se seguiram.

¹¹ É importante ressaltar que a música profana (canções, *lieds*, rondós, etc), como também as formas de dança (sarabandas, minuetos, folias, etc), nunca deixaram de existir e ter papel importante na vida das sociedades.

¹² A arte da música mensurável.

passou a representar com exatidão as mais variadas possibilidades métricas de combinações rítmicas.

Durante a Reforma, a popularização do ensino de música através da criação das escolas públicas e, por conseguinte, a extensão dos benefícios da cultura a um número maior de indivíduos, ocasionaram nova estruturação à educação musical. Os métodos de ensino de música foram revisados porque era preciso agilizar o ensino, a fim de que o conhecimento e a prática musical fossem acessíveis às pessoas comuns e não somente aos músicos. Luteranos e calvinistas concordavam em planejar uma educação musical para todas as crianças e jovens, como na antiga Grécia.

Desde então, na história da educação musical é possível observar ciclos que se alternam: a um período de investigação e criação pedagógica, sucede-se outro de decadência e abandono. Para GAINZA (1964), na educação musical há a convergência de duas tendências opostas: o racionalismo e o sensorialismo, que dão primazia à teoria e à prática musical respectivamente. Com o transcorrer do tempo, essas tendências assumem direções extremistas que ignoram por completo tudo o que foi produzido segundo uma outra tendência. Nesse sentido, racionalismo e sensorialismo puros em música conduzem a um empobrecimento que afeta profundamente o ensino: ensinar teoria musical desvinculada da realidade sonora é tão pouco eficaz quanto preparar os alunos para uma execução vocal ou instrumental sem relacionar essa prática com os fundamentos da arte musical.

Seguindo esse mesmo raciocínio, podemos afirmar que o pensamento lógico e a exatidão aritmética das durações de tempo proporcionais da grafia musical, traduzem apenas uma realidade parcial do ritmo, assim como, num sentido oposto, a prática deliberada pode condicionar(?) situações de carência no embasamento teórico do aprendiz.

Na valorização extremada de apenas uma dessas duas vertentes (racionalismo ou sensorialismo) a fluência da frase melódica pode ficar prejudicada, assim como a naturalidade da execução rítmica. É possível que isso tenda a ocorrer devido ao excesso de apego a determinadas formas de grafia. Tal postura pode comprometer a interpretação ou expressão musical em que as pequenas nuances não codificadas pelo leitor de uma partitura possam induzi-lo a construções equivocadas de novos significados (que seriam adicionados musicalmente ao conteúdo original da obra). Outra possibilidade, conforme, GRAMANI (1996, p.65), é que a extremada rigidez na decodificação da grafia

musical reduziria a execução musical a uma interpretação de habilidade puramente técnica, (a uma simples leitura, mesmo correta), isenta de sensibilidade artística.

Nessa perspectiva de limitações de entendimento da representação gráfica, muito se perderia na realização do discurso musical. O aprendiz, mesmo zeloso na busca de uma exatidão técnica, interpretaria sua música sem a clareza da entonação que cada frase requer e, dessa maneira, o discurso não se pronunciaria satisfatoriamente.

Mas como seria possível ao iniciante assimilar o discurso musical sem deixar de lado a exatidão métrica dos tempos? “É a medida que vale ou a idéia que é manifesta?” (GRAMANI, 1996, p. 65). Haveria alternativas de aprendizagem que promovessem a internalização do discurso rítmico de forma que ele se tornasse parte integrante e indissociável na fluência do discurso musical como um todo?

Com o avanço do conhecimento psicológico, a pedagogia musical moderna encontra-se hoje em condições de permitir pesquisas em bases mais sólidas. Os pedagogos musicais recorrem a novas idéias e as colocam em prática. A maioria dos métodos de educação musical, reconhecendo a importância do ritmo como elemento ativo da música, dá prioridade a atividades de expressão e criação, abrindo uma nova perspectiva de desenvolvimento integral do indivíduo e das interfaces com suas múltiplas atividades de conhecimento.

Num âmbito de ação mais restrito, a prática e o entendimento do ritmo, sendo pré-requisito para o desenvolvimento sistemático de outras atividades da música, tais como a leitura de partituras¹³ e a composição, bem como a compreensão da estrutura de cada peça musical, nos remete à perspectiva da preparação técnica e da disciplina pessoal (relativa a resolução de problemas), em geral associada à necessidade de competência profissional.

O despreparo e a insegurança dos músicos na área em questão trazem dificuldades de aprendizado em outras áreas da música: conforme HINDEMITH (1983) “o estudante que faz, pela primeira vez, um curso de harmonia¹⁴, está em geral,

¹³ Representação e disposição gráfica das partes de uma composição de modo que permita a sua leitura simultânea.

¹⁴ Arte e ciência que tem por objetivo a formação e o encadeamento funcional dos acordes (sons simultâneos).

insuficientemente preparado no que diz respeito aos princípios básicos que regem o ritmo, o compasso¹⁵, os intervalos¹⁶, as escalas¹⁷, a notação e sua correta aplicação”.

A maioria dos contextos e das práticas educacionais da música, desde os mais tradicionais aos mais contemporâneos, tende a tratar essas sub-áreas como domínios compartimentados. Costumeiramente, porém, demonstra que elas formam um conjunto de assuntos interdependentes e que, em muitas ocasiões, para se desenvolver um tópico de uma disciplina musical, é necessário primeiramente ter-se alguma preparação em outra. É natural que isso aconteça, pois o discurso musical compreende de forma orgânica essas características, sendo elas separadas apenas didaticamente pela academia, a partir de estratégias pedagógicas.

A despeito do compromisso que o ensino das artes tem de demonstrar suas estruturas, é necessário também revelar o acesso à liberdade.

“O papel das fórmulas e regras, e do pensamento lógico, é bastante reduzido, quando comparado à invenção, improvisação e outros exercícios da liberdade. Sendo a música uma linguagem desenvolvida, lapidada e cristalizada com o crescimento da própria humanidade, é ideal que o estudante tenha acesso a ela, brinque com ela desde a mais tenra idade, antes de se preocupar com a sua teoria e notação (...) A disciplina acadêmica não deve inibir a sensibilidade, manancial criador. As duas andam de braços dados quando o estudo não é um meio, mas a própria criação posta em prática”. (GUEST, 1996)

3.2. A rítmica de Jaques-Dalcroze

O início do século XX, marcado por grandes transformações de ordem econômica e cultural, traz para o seu cenário correntes pedagógicas advindas da atuação de grandes pensadores da época como Karl Marx, Sigmund Freud e, entre os nomes mais intimamente ligados aos fenômenos da cognição e do ensino-aprendizagem, John Dewey, Jean Piaget e Celestin Freinet.

Toda a efervescência desse período é estendida à educação musical que é inovada principalmente através de mestres como Émily Jaques-Dalcroze, Zóltan Kodály,

¹⁵ Unidade métrica que subdivide a música em porções iguais referenciadas pelas cíclicas pulsações fortes e fracas e delimitadas graficamente por linhas verticais denominadas “barras de compasso”.

¹⁶ Para a música ocidental mais abrangente: ordem de medida convencionalizada que expressa a diferença entre alturas entre duas notas musicais; “distância” que separa dois sons; **Fís.** Razão entre as frequências de duas oscilações acústicas.

¹⁷ Série de notas que se sucedem separadas por tons e/ou semitons, ascendentes ou descendentes.

Carl Orff e Shin'ichi Suzuki (GOULART, 2004), cada qual com a sua contribuição distinta neste campo de atuação do ensino. Dentre esses quatro nomes o de Jaques-Dalcroze¹⁸ (1865-1950) se destaca, entre outros aspectos, como referência de inovação no ensino de rítmica musical.

Nascido em Viena e criado na Suíça, realizou seus estudos no Conservatório de Genebra, no Conservatório de Paris com Léo Delibes e em Viena com Anton Bruckner (ELIBRARY, 2004). Músico e compositor fluente, sua obra inclui algumas óperas, dois concertos para violino, três quartetos de cordas, peças para piano, muitas canções e livros pedagógicos (GOULART, 2004). Conforme BACHMANN (1998, p. 25) ele compartilha com seus semelhantes o papel de antecipador dos tempos futuros. Uma prova disso é que o músico educador influenciou com as suas idéias tanto Kodály como Orff, entre outros inúmeros educadores musicais por todo o mundo.

O pensamento de Dalcroze incitava a liberdade de criação e inovação. Para ele o homem de seu tempo estava acostumado a se apoiar em tradições cujas afirmações não tinham fundamentos na realidade contemporânea do tempo em que vivia:

“En nuestra carrera hacia el progreso y la libertad, la mayor parte de las veces son las tradiciones las que nos ponen bastones en las ruedas. Hay ciertos hechos, ciertas ideas que todo el mundo acepta. A falta de reflexión y de personalidad, nos apoyamos en afirmaciones que ya no tienen, en nuestros días, fundamentos sólidos, y practicamos ciertos hábitos únicamente por respeto a nuestros antepasados, quienes los instituyeron en el momento en que eran necesarios.” (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 18)

Contrário a alguns aspectos do ensino habitual daquela época por não permitirem aos alunos a experimentação desde o início de seus estudos, quando o corpo e o cérebro se desenvolvem paralelamente comunicando-se sem cessar impressões e sentimentos (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 19), o educador procurava meios para estabelecer transmissões mais diretas entre os sentidos e a mente, entre as sensações que avivam a inteligência e os sentidos que recriam os meios sensoriais de expressão.

Seguindo essa intenção, no período em que lecionou Harmonia no Conservatório de Genebra de 1892 a 1910 (ELIBRARY) ele desenvolveu um sistema de treinamento musical conhecido como “Dalcroze Eurhythmics” que tinha por objetivo “criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida, regular e constante entre o

¹⁸ Mais informações sobre Dalcroze encontram-se em anexo na página 146.

cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física”. (GOULART, 2004).

“Emile Jaques-Dalcroze constatou que os estudantes não conseguiam ouvir (pela escuta interna ou mental) a música que viam escrita na partitura impressa, e que estes mesmos estudantes executavam o que liam de uma forma mecânica e pouco musical. Estas observações levaram Jaques-Dalcroze a compreender que faltava aos estudantes a coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo necessária para aprender o repertório - e principalmente para tocar bem. Assim, percebeu que o primeiro instrumento musical que se deveria treinar era o corpo. Isto foi em 1887. Em meados do século XX diversas pesquisas confirmaram estas idéias: a kinestesia (de kines = movimento, thesia = consciência) é de fato o sexto sentido. Na infância, todos os sentidos recebem informações da kinestesia - por isso é que as crianças estão sempre se movimentando: estão explorando o mundo e construindo os “mapas” mentais que serão usados pelo resto da vida.” (GOULART, 2004)

Por essa época em que Jaques-Dalcroze fazia seus primeiros descobrimentos no marco de seu exercício de ensino no conservatório (animado pelo duplo empenho de dar vivacidade a suas lições e de encontrar a causa e o remédio de dificuldades persistentes em seus alunos músicos), psicólogos e outros investigadores americanos e alemães já faziam com nitidez evidente a natureza profundamente motriz do sentido rítmico (BACHMANN, 1998, p. 25).

Para BACHMANN (1998, p. 22 e 25) Piaget se baseia na convicção, sustentada em numerosas observações, de que a ação é o ponto de partida e a condição indispensável de todo conhecimento. É graças à ação de seu corpo em movimento e a atividade exploratória de seus órgãos sensitivos que o bebê consegue pouco a pouco distinguir o mundo que o rodeia de si mesmo. Em outras palavras a ação corporal, é a fonte, o instrumento e a condição primeira de todo o conhecimento ulterior.

Este pensamento fundamenta a prática e a reflexão pedagógica de Jaques-Dalcroze. Para ele, nenhuma faculdade humana deve ser deixada de lado. Ao contrário disso, todas devem poder auxiliar-se mutuamente e fazer concordar sua atividade para que se dê um funcionamento equilibrado e harmonioso. Isso vai possibilitar ao individuo desenvolver os meios de atuar e reagir, com o fim de proporcionar-lhe bem-estar e autonomia - conseqüências naturais e evidentes da prática assídua de seu método de Rítmica. (BACHMANN, 1998, p. 22).

A relação entre música e vida é uma constante nos enunciados de Jaques-Dalcroze. Para ele, nenhuma arte está mais cercada da vida que a música (J.-D. apud

BACHMANN, 1998, p. 23), pois ela é a única, dentre as manifestações artísticas, capaz de enlaçar estreitamente em uma só força todas as energias e leis dispersas (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 23).

Ele evoca que através dela realizaria a síntese que ele aspira: que um meio de reunião dos componentes do ser proporciona um modelo sempre presente do êxito da reunião, pois, na música, os sons, os timbres e os ritmos, as matizes, os silêncios, os acentos, os tempos, os fenômenos físicos e dinâmicos do mundo sonoro se encontram combinados, ordenados, superpostos, medidos, informados pela mente criadora que lhes confere um sentido pelo qual a obra musical adquire sua individualidade (BACHMANN, 1998, p. 23-24).

Conforme BACHMANN (1998, p. 24), o ritmo, que consiste em movimentos e interrupções de movimentos e que se caracteriza pela continuação e pela repetição, é a base de todas as manifestações vitais, desde as mais evoluídas até as mais elementares. Mas, sobretudo o ritmo caracteriza-se como expressão individual. Assim, a mesma ação executada por duas pessoas distintas, terá uma duração, uma importância e um significado diferentes segundo o ritmo pessoal que lhe é próprio. Do mesmo modo a organização de uma jornada de trabalho, a expressão escrita de um pensamento e, em geral, qualquer atividade humana de ordem prática, artística ou intelectual, levará a marca do ritmo individual de quem a ela se dedique.

O ritmo é, ao mesmo tempo, a ordem, a medida no movimento e a maneira pessoal de executar esse movimento (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 25) e, seguindo essa linha de raciocínio, o estudo do ritmo deve levar a que nos conduzamos de uma maneira individual em todas as manifestações da vida.

Para Teplov (apud BACHMANN, 1998, p. 25) a natureza profunda do sentido do ritmo é de ordem motor. A reflexão dalcroziana é concordante com a afirmação de Teplov quando diz que existe uma conexão instintiva entre o ritmo, com todas as suas matizes, e o gesto (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 25). No entanto, para Dalcroze, nenhum movimento corporal tem valor em si mesmo. Conforme o seu pensamento, o gesto por si mesmo não é nada, mas seu valor reside inteiramente no sentido que o inspira (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 38). Este sentido, por sua vez, está calcado numa consciência rítmica construída através da experiência dos movimentos e da reprodução constante de uma influência recíproca entre o ato rítmico e a representação - imagem refletida do ato

rítmico – que vive em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 25).

“...las impresiones de ritmos musicales despiertan siempre y en cierta medida imágenes motrices en la mente del oyente, y en su cuerpo reacciones motrices instintivas. Las sensaciones musculares acaban por asociarse a las sensaciones auditivas, que, así reforzadas, se imponen más al espíritu de apreciación y de análisis” (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 26).

Para BACHMANN (1998, p. 39) a experimentação e a posterior análise das relações que mantêm entre si o tempo, o espaço e a energia que os anima e os governa permitem descobrir sua enorme riqueza. Este descobrimento constitui o objeto propriamente dito da rítmica de Jaques-Dalcroze. Ele se baseia no exercício do movimento corporal em relação à música, de onde se encontram tantas combinações naturais de durações, tantos impulsos e tantas acentuações, que provem a nossos movimentos de um número infinito de modelos rítmicos, e que é de todas as artes, a que melhor nos ensina a regular os pesos, as durações, as detenções e as sucessões de nossos atos motores (J.-D. apud BACHMANN, M.-L., p. 39).

Dalcroze desejava uma educação musical em que o corpo desempenharia, por si mesmo, o papel de intermediário entre o som e a mente e se converteria em instrumento direto dos sentimentos (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 25). Ao confiar ao ritmo musical o duplo papel de revelador das possibilidades pessoais e de iniciador ao sutil mundo da música, Jaques-Dalcroze fazia da rítmica um valioso auxiliar da educação geral, assim como um meio essencial e particularmente rico de educação musical. (BACHMANN, 1998, p. 27)

Para isso, o educador rítmico dalcroziano não é, salvo exceções, um especialista nem no movimento nem na música como disciplinas separadas. Pelo contrário, pode considerar-se por sua formação um especialista do tempo do corpo, do espaço musical e do ritmo, cujos dois elementos primordiais, o espaço e a duração, não podem separar-se um do outro (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 39).

A respeito da prática de ensino dentro da perspectiva do sistema de ensino de Jaques-Dalcroze, BACHMANN (1998, p. 46) diz que é necessário ter em mente que o educador de rítmica não dispõe de nenhum manual que lhe indique a forma em que deve abordar tal ou qual caso dia após dia ou semana após semana. Não dispõe de nenhuma lista

de exercícios considerada como modelo do gênero. Não somente organiza o seu ensino a sua maneira, como também inventa ele mesmo – e continua criando a medida de suas necessidades – a maioria dos exercícios que propõe. Para ele, no entanto, é necessário que o professor dalcroziano se submeta a uma formação de três a quatro anos de dedicação plena. Através desse tempo, o futuro docente adquire conhecimentos teóricos e práticos nos âmbitos da música e do movimento corporal. Desta forma, estará em condições de não impor aos seus alunos qualquer exercício que ele próprio seja incapaz de executar com facilidade (J.-D. apud BACHMANN, 1998, p. 46-47). Com isso, disporá de uma margem de segurança capaz de garantir uma perspectiva suficiente em cada fase da progressão dos alunos.

O professor que trabalha nessa perspectiva deve estar capacitado para articular as sucessões das fases, conforme o avanço e superação dos limites e das dificuldades dos alunos encontradas inesperadamente ao executar os exercícios. As modificações devem ser promovidas em função da acessibilidade do conteúdo ministrado e mediante as possibilidades de enriquecer as experiências do alunado. Para BACHMANN (1998, p. 47), a diversidade da prática permitirá ao rítmico entender a oportunidade de eleger uma ou outra opção. Além da experiência e da diversidade da prática, BACHMANN (1998, p. 49) também elege a natureza da formação e as inclinações pessoais como fatores distintos que levam o docente a escolher um exercício em particular.

Em sua pedagogia, Gramani trabalhou a partir dessa perspectiva, procurando, através da busca do significado musical do ritmo, ampliar o sentido da matéria que ministrava:

“a busca de novas relações que permitam uma realização MUSICAL do ritmo e o afloramento da sensibilidade em equilíbrio com o racional [com o fim de] desenvolver uma visão do ritmo que ultrapasse o conceito de simples medida...” (COLAÇO apud GRAMANI, 2002, p. 103)

O domínio do conteúdo específico da rítmica lhe permitia lidar com a rotina educativa com desenvoltura e inventividade, trazendo para esse domínio do conhecimento novos conteúdos desenvolvidos no contexto da vivência do professor com seus alunos.

Muitos aspectos da prática pedagógica de Gramani estão relacionados com

as técnicas de ensino de Dalcroze, principalmente na utilização da coordenação e do movimento corporal para a execução de exercícios de rítmica, bem como o tratamento destes em diferentes estratégias do ensino, tanto nas situações individuais quanto nas coletivas.

Através da exploração lúdica do corpo, esta permitindo transformá-lo em instrumento musical, são focalizadas algumas correlações, mesmo que implícitas, entre o gesto e o espaço, entre o ritmo e o repertório musical do aluno. "O aprendizado do ritmo começa pela percepção do vasto repertório oferecido pelo próprio corpo. Atos simples como o de bater palma ou os pés, o estalar de dedos e o assobio podem ser música aos ouvidos de iniciados" (AZEVEDO), podendo abrir caminhos para novos conhecimentos e ampliar as possibilidades humanas para outros horizontes além da música.

4. MÉTODO

4.1. Definição do Problema e da Questão do estudo

A necessidade constante de reformulações no ensino voltado para a formação docente tem sido suprida, em parte, pela produção de conhecimento advindo das pesquisas sobre a realidade educacional, desde os seus aspectos subjetivos até o âmbito mais amplo da perspectiva macro-social.

Tendo em vista resgatar a prática pedagógica de um educador musical para que esta venha servir, em todos os seus aspectos, para subsidiar a formação de novos docentes, a pesquisa tem por questão: como se configura, a partir de diferentes olhares e experiências vividas, a prática pedagógica considerada bem sucedida do professor de rítmica musical José Eduardo Gramani?

4.2. Objetivo do estudo

Em função da questão de pesquisa delineada, chegou-se ao seguinte objeto do estudo: descrever, compreender e analisar a prática pedagógica bem sucedida do professor de rítmica musical José Eduardo Gramani nas perspectivas de seu desenvolvimento pessoal, profissional, sócio-político e cultural para subsidiar a formação de outros educadores musicais.

4.3. Justificativa para a pesquisa

Como professor eminente na disciplina de rítmica, José Eduardo Gramani tornou-se sujeito de pelo menos duas pesquisas¹⁹, além desta, e de outra que ainda está em andamento no departamento de música da Universidade Estadual de Campinas. O interesse

¹⁹ Uma é de autoria de PAZ e a outra de RODRIGUES (veja as Referências Bibliográficas).

comum dessas pesquisas residem na sua prática pedagógica, principalmente quando voltadas para a produção de novos conteúdos na perspectiva da educação musical.

No entanto, o presente trabalho partiu da intenção de verificar a sua prática, fundamentalmente sob a perspectiva de investigação sobre história de vida de professor, sob o aspecto do raciocínio pedagógico que gerenciava os procedimentos do professor em sala de aula e de, na análise de sua ação pedagógica, esta trazer novos subsídios para a formação de educadores musicais. Eis aqui apontadas as possíveis contribuições inovadoras desta pesquisa, em comparação aos trabalhos antes mencionados.

A escolha dessa perspectiva de investigação reside no fato de que ela permite recriar, refletir e interpretar os espaços do pensamento manifesto e da ação concreta por onde se construiu a formação docente (DOMINICÉ, Pierre, 1990), considerando as suas contribuições particulares, pois as experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticas e únicas e devem, por isso, ser estudadas na sua plena complexidade. (NÓVOA, 1992:72).

Além disso, o entendimento do processo de desenvolvimento pedagógico continuado e a compreensão do contexto de vida do indivíduo estão interligados:

“A incidência no ciclo de vida ajudará a compreender os elementos únicos do processo de ensino” (NÓVOA, 1992:73) (...) “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas. De igual modo, estágios referentes à carreira e decisões relativas à carreira só podem ser analisados no seu próprio contexto.” (NÓVOA, 1992, p. 74)

Na história de Gramani há um outro aspecto relevante de investigação: a sua postura pedagógica, ao mesmo tempo humana, lúdica e comprometida com o ensino, evidencia um professor bem sucedido, o que, nas palavras de CUNHA (1994), o classificaríamos de “bom professor”. A análise de trajetórias bem sucedidas traz elementos inovados na interpretação sobre saberes profissionais e experiências de vida, aspectos que servirão de modelo para práticas pedagógicas futuras.

4.4. Participantes do estudo

Desde o início, quando foi apresentado o projeto de pesquisa, a escolha dos entrevistados esteve em função da relação de proximidade que cada um dos depoentes teria mantido com o professor, quer sejam eles familiares, pares docentes, alunos ou amigos músicos.

Ao se iniciarem os contatos com as primeiras pessoas, logo apareceram sugestões de nomes de outras, que foram procuradas posteriormente. No entanto, das vinte e cinco pessoas listadas, dezoito foram efetivamente contatadas. Dentre estas, apenas seis foram entrevistadas (convém mencionar que a maioria das vinte e cinco pessoas reside em Campinas; outras estão espalhadas entre as cidades de São Paulo, Curitiba, São Carlos e Ribeirão Preto).

Logo após o término das entrevistas, era clara a prévia impressão de que havia uma quantidade expressiva de dados e informações suficientes para a realização da pesquisa, apesar do número aparentemente exíguo de pessoas entrevistadas (que representa quase um quarto do total listado).

Essa especulação foi confirmada após a transcrição e durante o processo de descrição dos dados, quando se verificou que havia exuberância na quantidade e qualidade de indícios sobre a história de vida do professor de música, bem como de suas características pessoais e da sua prática pedagógica.

Não seria de admirar que todos os seis depoentes foram alunos do Gramani, uma vez sabendo que quase a totalidade das vinte e cinco pessoas listadas tiveram aulas de rítmica com o educador. Essa é uma das características comuns a todos do grupo de participantes entrevistados. Outras características coincidentes são: todos têm ao menos curso de nível superior completo (cinco deles na área de música) e todos são músicos e professores atuantes, mas nenhum exclusivamente da área de rítmica.

No entanto, cada um teve aulas com o professor em épocas e durações diferentes: uma única pessoa estudou com ele nos anos setenta do século passado; as demais, durante o final dos anos oitenta até meados dos anos noventa. Algumas, durante muitos anos; outras, por apenas um.

Quatro dos participantes foram seus alunos no Departamento de Música da Universidade de Campinas (UNICAMP); uma, na Fundação de Artes de São Caetano do Sul (FASCS); e o outro, nos festivais de música do Paraná. Atualmente quatro residem em Campinas, um em Curitiba e o outro em São Carlos.

Duas das participantes foram suas familiares, sendo que uma foi, também, sua colega na música. Outros dois também tocaram profissionalmente com ele, além de terem sido seus amigos e seus pares na docência. Os dois restantes foram apenas seus educandos.

No sentido em que eles representam três das categorias possíveis de relação próxima com o professor²⁰, ou seja, parente, aluno e par nas profissões de músico e/ou educador, seus depoimentos conseguiram traçar um perfil significativo do educador musical, abarcando as diferentes facetas da sua história e personalidade.

4.5. Materiais

Para as entrevistas foram utilizados os seguintes materiais: um roteiro aberto de entrevistas²¹ um gravador; e fitas magnéticas. Para a transcrição das entrevistas foi utilizado um computador.

4.6. Procedimentos

O roteiro de entrevista foi construído com base na revisão bibliográfica de autores que estudaram histórias de vida de professores e outros que estudaram trajetórias profissionais de “bons” professores e com o auxílio da orientadora.

Através da realização da primeira entrevista, algumas perguntas e procedimentos foram acrescentados ao roteiro com o fim de potencializar o instrumento da pesquisa. Em seguida, os demais participantes foram entrevistados com o roteiro revisado:

²⁰ Uma outra categoria seria a de simples amigo, sem ligação com a família do professor ou com as suas atividades profissionais.

²¹ O roteiro mencionado pode ser visualizado em anexo, na página 121.

todos foram interrogados pessoalmente com exceção de um deles que respondeu às questões via e-mail.

Sendo o roteiro semi-estruturado, possibilitou-se a composição de perguntas feitas no momento da entrevista, conforme o contexto da entrevista assim o permitisse. Além disso, a maioria dos entrevistados não respondeu a todas as perguntas porque não sabiam de algumas particularidades do professor.

Tendo em mente as primeiras informações coletadas, foram reorientadas novas leituras para a revisão bibliográfica, gerando alguns tópicos da introdução desse trabalho com o propósito de responder a questão de pesquisa.

4.7. Organização e procedimentos para análise dos dados

Na transcrição procurou-se expressar todo o conteúdo, escrevendo-o literalmente, e preservando, o quanto foi possível, todas as conotações perceptíveis decorrentes da linguagem coloquial do depoente, com a finalidade de “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Exemplo 1:

Pergunta: Em que momentos, fatos e acontecimentos em que você esteve presente, marcaram positivamente ou negativamente a vida e a carreira de Gramani?

Resposta: um momento que marcou muito foi o primeiro show do “Trem de Corda”. O primeiro show do Trem foi o um segundo *début* dele... voltando a tocar.

Pergunta: foi onde?

Resposta: foi lá no Centro de Ciências e Artes. Nós ficamos uns dois ou três dias de casa lotada e foi um sucesso total, ele gostou demais...

No entanto, há textos que, uma vez elencados para a pesquisa, sofreram posteriormente algumas correções de ortografia e gramática, com o propósito de facilitar a leitura e a clareza de seu conteúdo. No entanto, o sentido do discurso não foi alterado. Para vocábulos acrescentados, não presentes no texto original, foram utilizados colchetes, com o propósito de explicitar e elucidar o conteúdo original.

Exemplo 2:

Ele não dava nada de regra. Tinham que **sentir**, [pois há] uma **pulsção dentro de tudo isso** e [ela] pode ser em quatro, cinco, sete, ou o número que for, mas a **pulsção contínua**, [é contínua].

Para iniciar a organização dos dados, foi escolhida uma das entrevistas transcritas que, à primeira vista, parecia abarcar uma considerável gama de tipos de informação e, por esta razão, podia servir de modelo para classificar os trechos dos outros depoimentos.

Através desse primeiro texto, cada parágrafo considerado relevante para a pesquisa foi grifado, enunciado com uma ou mais designações categorizantes inspiradas em referenciais teóricos sobre histórias de vida de professores e sobre trajetórias profissionais bem sucedidas na docência.

Exemplo 3:

Ele estudou na **Fundação de Artes São Caetano**, que na época era talvez a melhor escola de música do Brasil ou a mais dinâmica, vamos dizer assim, é difícil falar a melhor. Era uma escola muito famosa e grande parte desses músicos de São Paulo, que dominam o cenário musical paulistano hoje, são músicos formados nessa escola. Passaram por lá. Eu tenho a impressão que lá mesmo ele já começou a dar aula. – **início da profissão docente**

Eu acho que esta era a opinião que os alunos tinham dele: era **o melhor professor**. – **bom professor**.

Através do mapeamento daquela primeira entrevista, foi possível relacionar, à parte, os principais temas que emergiam do texto, e como os seus sub-temas poderiam se articular e se ordenar no texto da descrição e análise dos dados.

Exemplo 4:

1. Fases da vida do professor e a sua formação profissional
 - a) início da profissão docente.
 - b) momento de ruptura.
2. Crenças e valores do professor
3. Práticas e técnicas pessoais de ensino
 - a) rotinas.
 - b) desenvolvimento de conteúdos.

4. Características pessoais e profissionais
 - a) relacionadas ao docente.
 - b) relacionadas a sua personalidade.

Conforme os trechos se encaixavam numa mesma designação, ou tinham sentidos parentes, foram transferidos e agrupados para um mesmo “espaço”. E para mencionar os participantes sem, no entanto, identificá-los nominalmente, foram utilizados os códigos de P1 a P6:

Exemplo 5:

2. Crenças e valores do professor

Era dessa forma que o Zé era professor: ia olhando **um por um, considerando a “história” de cada um** e observando se o aluno estava inquieto dentro de um sistema de ensino muitas vezes estagnado, desgastado, se este aluno estava questionando, procurando algo mais dinâmico e verdadeiro, e isso era muito pessoal. (P1) - **singularidade e tratamento diferenciado.**

... naquele contato pessoal que ele estava tendo com cada aluno individualmente, pela sensibilidade dele, **ele já conseguia fazer o melhor para o aluno ali naquele momento.** (P5) – **explicações para cada aluno individualmente**

Uma vez agrupados, alguns trechos receberam títulos de assuntos comuns aos mesmos, que se incluíam sob um dos temas anteriormente demonstrados:

Exemplo 6:

2. Crenças e valores do professor

a) Pensar x Sentir:

Ele não dava nada de regra. Tinham que **sentir**, [pois há] uma **pulsção dentro de tudo isso** e [ela] pode ser em quatro, cinco, sete, ou o número que for, mas a **pulsção contínua**, [é contínua] e a gente tem que encaixar estas coisas dentro desta pulsção, porque você tem a própria **pulsção no seu coração, dentro do seu corpo.** (P3) – sentir (x contar) – percepção corporal – pulsção do ritmo x pulsção do coração.

Tem até a ver com algumas coisas que ele diz no Prefácio de “Rítmica” que sugerem **fugir daquela coisa extremamente racional** que, no caso do tratamento específico com a rítmica, refere-se a uma coisa mais **matemática, métrica.** Simplesmente, **é preciso sentir.** Essa palavra tem tudo a ver. (P2) – **fugir da racionalidade matemática extremada e**

técnica para sentir (ou perceber) outras relações / sentir como meio para superar dificuldades.

Exemplo 7:

3. Práticas e técnicas pessoais de ensino

a) Descrição de rotinas

A aplicação de ditados:

Pelo menos nos festivais e na UNICAMP, havia uma **certa rotina**, entre aspas, **com ditado**. (P2)

Às vezes ele fazia **ditado rítmico** (P5) – **rotina com ditado rítmico**.

Ele gostava de fazer **ditado** (P5) – **rotina com ditado rítmico**.

Havia trechos e categorias que se entrelaçavam, pois um mesmo trecho de entrevista podia se encaixar em diversas categorias ao mesmo tempo.

Exemplo 8:

Ele dizia: ‘hoje é **ditado rítmico**. Vamos lá’. Então ele cantava uma **melodia**, em que ele dava, na interpretação, uma sincopa: ‘alguma coisa acontece no meu coração’. A maneira como ele interpretava era legal porque soava muito bem e era muito claro. (P5) – **rotina com ditado rítmico; utilização de melodias populares (canção “Sampa” de Caetano Veloso)**.

Foi necessário, então, fragmentar muitos dos excertos destinando-os a diversas categorias.

Exemplo 9:

... era uma pessoa muito dócil... (P4). – **dócil**

... sempre passava as coisas com bom humor. (P4). – **comunicação do saber com bom humor**.

... eu acho que esse aluno ficava com vontade de também ser notado e valorizado por um professor que não poupava elogios, que era simpático, super bem-humorado, que não tinha pudores de ser amigo dos alunos. (P1) – **não poupava elogios / simpático / super bem-humorado / amigo dos alunos**

... a figura dele foi de uma paz muito grande. Ele emanava isso. (P5)

O trem de corda foi choros: ele começou a fazer arranjo de choros mil... (P4) – **criativo (arranjos)**.

Eu gosto muito dele. Dessa verdade musical que ele tem e tudo o que ele fez. (P6)

Em outros, mesmo aqueles que apresentaram diversas temáticas diferentes, foram preservados os seus discursos próximos da íntegra. Em geral isso ocorreu com textos que correlacionaram os temas de forma a apresentar coesão na forma de pensar do professor.

Exemplo 10:

Ele fez ‘O que **Remétodo**’ ou ‘**Como se Desumanizar numa Boa**’, que eu acho que é uma música assim, que fecha várias coisas dessas sobre fundamentos pedagógicos. A letra expressa muito do que ele falava: ‘Fórmulas mundos, e fórmulas tudo, já está para tudo pronto. Fórmula, mágica veloz, folgada. Método, mundo de métodos tudo, **já está para tudo planejado. Métodos**, receita rápida, sem dor. Ai que método, método várias fórmulas, fórmulas sexuais, fórmulas...’ E aí vem uma valsinha que fala: ‘Pai e mãe, basta você aceitar que seu filho seja mais um elo do vício circuloso, nojo, nebuloso cidadão. **E sente o que lhe ordenam e acredita que o que sente tem sentido, piamente, e se coloca como repetidor**’. Aí fala: ‘a mediocridade institucionalizada’. **Essa crítica ao método, de que o caminho de todo mundo é igual, bastando você seguir uma receitinha, que você vai chegar até ali, sem dor, sem processo. É rápido, é garantido. Sendo que as soluções são as mesmas para todo mundo.** ‘Eu posso medir o seu tempo de habilidade’. ‘Como assim?’ Acho que isso ele questionava bastante. (P2) – **método como fórmula pronta e que é ‘circulosamente’ (ou repetidamente) ensinada (como ‘receita’, oferecendo soluções iguais para todos)**

Com base na revisão bibliográfica, foram feitas inúmeras tentativas de agrupamentos dos dados coletados. Depois de uma série de rearranjos - com o propósito de articular as “categorias” como partes relacionadas umas às outras, tornando-as progressivas na compreensão do todo - e após observar quais eram as maiores frequências dos dados entre todas as entrevistas, o item “descrição dos dados” chegou ao formato em que se encontra atualmente.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição está dividida em quatro temas principais que abarcam, na sua totalidade, a história e as características pessoais e profissionais do professor José Eduardo Gramani.

Basicamente o primeiro tema deste capítulo, intitulado “Fases da vida do professor e a sua formação profissional”, começa descrevendo os aspectos históricos da sua trajetória profissional e pessoal, a partir dos relatos de seus ex-alunos, pares e familiares, além de depoimentos dele mesmo coletados de seus livros publicados.

É importante salientar que, apesar de tratar de situações profissionais da docência de Gramani, este item do presente estudo não desvincula os pontos da sua trajetória escolar com os da extra-escolar, pois ambos se mantêm num conjunto orgânico indissociável que envolve os aspectos gerais de sua vida como um todo. Neste sentido estarão inclusos alguns que são relativos à sua vida particular com os familiares e amigos, além de sua carreira como músico nas diferentes faces de suas funções.

As fases foram delimitadas a partir do estudo realizado por HUBERMAN (1992), mas adequadas aos aspectos particulares da vida do educador musical em questão. Para efeito de clareza foram utilizados subtítulos para explicitar essas delimitações. No entanto, em muitos casos não houve elementos suficientes para se concluir definitivamente quais seriam as fronteiras entre essas fases, isto é, quais acontecimentos inaugurariam uma ou outra. Não há, portanto, cronologia exata para o início de cada fase. Em alguns casos, elas parecem se sobrepor, ao apresentarem características híbridas e, em outros casos, as suas fronteiras parecem tênues, carentes de acontecimentos marcantes e delimitadores, uma vez imersas numa sucessão de fatos gradativamente progressivos.

É possível que o termo “Espiral do Tempo”, título de um CD gravado pelo grupo “Anima”, com a influência muito marcante da participação de Gramani, sirva para sugerir e expressar este e outros aspectos dessas fases como: a reconstrução de uma em função da outra num processo cíclico de re-significações, ou um freqüente retorno às raízes culturais, como uma nova motivação para mover-se à renovação e, por vezes, impulsionar-se rumo a inovações.

O segundo tema, “Crenças e valores do professor”, aponta as atribuições de significados do educador referentes ao ensino de percepção musical e aos conceitos sobre individualidade.

Baseado nas frequências de evidências encontradas nos dados e no conjunto das reflexões escritas, encontradas nos livros de rítmica publicados pelo professor, esse segundo tema, “Crenças e valores do professor”, foi subdividido em cinco assuntos: “Método e seus significados”; “Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula”; “Uma aprendizagem com ênfase no processo”; “Pensar e sentir - a razão matemática e a sensibilidade e a percepção musical”; e “Associação versus Dissociação Rítmica”.

O terceiro tema, “Práticas e técnicas pessoais de ensino – o conhecimento prático do professor” analisa a prática educacional de Gramani, separando os seus aspectos em itens intitulados: “Descrição de rotinas” (analisando o ambiente da sala de aulas, a adoção de práticas regulares, a dinâmica com os grupos de alunos, a utilização da coordenação motora nos exercícios rítmicos, e teorizando o que seria a sua aula padrão); “A complexidade do conteúdo superada pelo desafio da brincadeira”; e “A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo durante a formação do professor”.

Concluindo esse capítulo, o quarto tema, “Características pessoais e profissionais – compondo a imagem do professor”, descreve o perfil do músico-educador através dos adjetivos e das características pessoais e profissionais levantadas nas entrevistas.

5.1. Fases da vida do professor e a sua formação profissional

“Considero importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo (...). Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores.” (GOODSON, 1992, p. 66)

5.1.1. Primeiras experiências com a música e início da educação musical:

Num dos depoimentos, uma das entrevistadas narra alguns episódios do início da formação musical de Gramani tomando como base as informações contidas numa entrevista de rádio em que o professor relatou, entre outras coisas, alguns fatos que o levaram a tocar.

No livro *Rabeca, o som inesperado*, tem um depoimento dele contando como começou a tocar. Isso a gente tirou de uma entrevista que ele deu para um programa em Curitiba chamado *Diálogos*²². O entrevistador foi muito feliz quando formulou as perguntas para o Gramani, deixando-o falar e contar uma coisa que ninguém sabia, que foi como é que começou a tocar. (P2)

Os parágrafos seguintes resumem o conteúdo da entrevista mencionada, unindo a informações fornecidas por depoentes cujos relatos compuseram o elenco de tópicos para a presente pesquisa.

Gramani “era o único filho homem, era só ele e a irmã” (P4). Logo cedo, na infância, ouvia, nos discos de seu pai, o qual gostava muito de ouvir aquelas gravações de setenta e oito rotações, música orquestral norte-americana, música clássica de gravações européias e música brasileira como, por exemplo, canções nas vozes de cantores como Dalva de Oliveira e Silvio Caldas.

Aos sete anos, seu pai chegou para ele e falou: “Você quer um violino ou um relógio?” E ele optou pelo violino. No entanto, em Itapira, onde morava na época, não havia professor do instrumento. Foi por esta razão que ele começou a “estudar violino com um senhor que era relojoeiro e trombonista” (COLAÇO apud GRAMANI, 2002, p. 101), o qual não utilizava métodos e escrevia com caneta de pena as músicas que o menino deveria estudar. Dois anos depois passou a ter aulas com uma professora de piano, com quem, durante cinco anos, “passou a estudar pelos métodos”, ou seja, livros de preparação técnica para aquele instrumento de cordas. Só depois disso é que ele foi estudar violino com um professor do mesmo instrumento em São Paulo.

Refletindo sobre a sua formação básica, Gramani considera-a como não acadêmica. Conforme ele mesmo, isto contribuiu para que enxergasse num âmbito de visão além do convencional:

Essa coisa da formação básica que me foi dado por não violinistas, talvez tenha colaborado para que eu conseguisse enxergar. (...) Tive chance de conhecer um monte de músicos, porque a minha formação não foi uma formação acadêmica, estruturadinha... (COLAÇO apud GRAMANI, 2002, p. 101).

Em relação a esse período de aprendizado, a depoente P2 observa que não se tratou de uma formação tradicional e que talvez isso tenha colaborado para uma quebra de padrão nos conceitos sobre professor e aluno e sobre ensino e aprendizagem que Gramani

viria, mais tarde, a construir. Outra informação colhida nessa mesma entrevista refere-se aos pais do professor, no que diz respeito ao modo de vida não convencional que eles tinham, desprendida das tradições vigentes da época em que viveram:

Foi uma formação que já não é uma ‘formação formal’, padrão, tradicional, de conservatório, em que o estudante já começa estudando escalas. Eu acho que foi uma das coisas que colaborou bastante para não seguir esse padrão de professor/aluno, de ensino/aprendizagem. (...) A [sua] própria família (...) não é uma família muito tradicional (...) É uma família pequena para a época. [Sua mãe] era uma dona de casa. Só que eu acho que ela era muito moderna. No casamento [do Gramani] ela foi de calça. Ela fazia flores de pano, trabalhava com artesanato e o [seu pai] trabalhava com artesanato também. Eles viveram uma época em *trailer*, viajando. [Seu pai] vendia colar de missanga na feira hippie. Ai já tem uma quebra de padrão. (P2)

Outro aspecto relevante dos primeiros anos é o fato de Gramani ter tido contato com a música campesina da cidade onde morava. Apesar de ter tido uma formação musical inicial não acadêmica, porém de repertório predominantemente erudito, mais tarde o seu interesse o despertaria para esse folclore, o que viria a influenciar a sua música na idade adulta mais avançada e o seu fascínio pelas rabecas²³.

Eu morei em Itapira²⁴ (...) e lá convivia com congada, tinha rabequeiro na congada (COLAÇO apud GRAMANI, 2002, p. 101).

Ele disse que via as rabecas nas folias lá em Itapira também. (P2)

E Itapira é uma coisa muito interessante. Embora o Gramani tenha feito inicialmente uma formação erudita, foi depois, já com uma idade mais avançada, que ele começou a ter um olhar mais voltado para esta música camponesa. Itapira é uma cidade que tem muita festa, muita festa de preto, de congado, caiapó, Moçambique (os congados de Itapira são famosos). Acho que isso, de uma forma ou de outra, deve ter ficado impresso nele, de modo que ajudasse ele a resgatar depois. (P4)

5.1.2. Primeiras experiências com instituição de educação musical e início da carreira docente:

Mais tarde, inserido num contexto institucional, como aluno de violino do Curso de Formação Musical na Fundação de Artes de São Caetano do Sul (FASCS), Gramani começou a lecionar nessa mesma escola como assistente da professora Maria

²² COLAÇO apud GRAMANI, 2002, p. 101-104.

²³ Instrumento usado em manifestações folclóricas brasileiras e semelhante ao violino.

²⁴ Itapira é uma cidade do interior do estado de São Paulo, próxima de Campinas.

Amália Martins²⁵. Juntos eles lecionaram rítmica para os alunos, utilizando exercícios próprios que, posteriormente, resultaram em quatro apostilas (PAZ. 2000, p. 147) baseadas num livro do Pozzoli que trata do mesmo assunto.

Conforme uma das depoentes, essas apostilas “têm uma idéia muito diferente dos livros” (P2) que ainda viriam a ser escritos e publicados posteriormente. Apesar de apresentarem alguma independência nas vozes, as apostilas ainda se caracterizavam predominantemente pela idéia da associação métrica, uma vez que induziam a um entendimento unilateral nos eventos rítmicos, ou seja, o das relações de proporção temporal de uma voz com a outra.

Ele estudou na Fundação de Artes São Caetano, que na época era talvez a melhor escola de música do Brasil ou a mais dinâmica, vamos dizer assim, é difícil falar a melhor. Era uma escola muito famosa e grande parte desses músicos de São Paulo, que dominam o cenário musical paulistano hoje, são músicos formados nessa escola. Passaram por lá. Eu tenho a impressão que lá mesmo ele já começou a dar aula. (P4)

Eu sei que ele entrou na Fundação como aluno e logo se tornou assistente de uma professora, lá. Era uma professora que lecionava alguma coisa de rítmica. (P6)

Na Fundação das Artes de São Caetano, eles trabalhavam com rítmica junto com a ‘Malinha²⁶’ (Maria Amália Martins), que, creio eu, é professora da Federal de Belo Horizonte. Desse trabalho da Fundação das Artes saiu a primeira apostila de Rítmica que trabalhava alguma coisa do Pozzoli. Na minha opinião, ela tem uma idéia muito diferente dos livros do Gramani, pois apesar de ser um trabalho de independência das vozes, ainda apresentava uma independência meio dependente, relacionando uma voz com a outra. (P2)

O trabalho das apostilas, calcada numa “idéia métrica”, trilhava-se num caminho ainda distante da “dissociação rítmica” que, num momento mais tarde, caracterizaria a produção pedagógica do educador musical na forma tão conhecida atualmente. Conforme o professor, esses trabalhos, produzidos em momentos distantes entre si, são complementares, porém carecem de um outro que sirva de intermediação das apostilas para os livros.

Penso que os dois trabalhos se complementam, porém sinto que pode haver um trabalho em nível intermediário, um trabalho que conduza o aluno da idéia métrica da apostila, para o enfoque mais ‘musical do livro’ (GRAMANI apud PAZ. 2000, p. 147).

²⁵ Gramani foi pra São Caetano do Sul em 1968 porque era violinista da “Musicâmara”, uma orquestra de cordas liderada por Moacyr Del Picchia; a prefeitura contratou a orquestra para ela tocar nas escolas e divulgar a instituição (FASCS) que estaria se iniciando; a escola começou em 1969 e logo no início ele tornou-se aluno e monitor (a Musicâmara acabou no final de 1968), e depois assistente da professora Maria Amália Martins, em Rítmica e, pouco adiante, tornou-se professor da disciplina até 1976, quando mudou-se para Campinas. Nesse meio tempo, por volta de 1974, ele também foi professor de rítmica no CORALUSP.

²⁶ “Malinha” é o apelido para a educadora musical Maria Amália Martins.

Foi uma fase importante para a formação profissional de Gramani, pois, segundo o texto da capa de seu segundo livro, “a [sua] pesquisa em Rítmica vem sendo desenvolvida desde 1974” (GRAMANI, 1996), ou seja, durante o período em que lecionava na FASCS. Nessa época a liberdade da escola proporcionou ao professor oportunidades de experimentar novas práticas educacionais e pesquisar novos conteúdos, gerando um importante aprendizado para a docência.

[Em São Caetano ele] fazia pesquisa. Ele estava aprendendo. Lá na fundação acontecia uma coisa bastante diferente de qualquer outro conservatório: era uma escola mais ou menos livre, porque não tinha currículo, e era composta para os conservatórios²⁷. (P3)

Conforme um dos depoimentos, Maria Amália, que teve a sua formação na “escola da Bahia”, desde aquela época tinha experiência com musicalização a partir de metodologias como as de Dalcroze e Orff, entre outros. Sua prática educacional representou uma força inicial muito importante, tanto para Gramani quanto para a professora Glória Cunha (que compilou em 1977 todo o material das apostilas). Conforme o mesmo depoimento, esse estímulo se deve à musicalidade e ao caráter das aulas daquela professora, pois nelas se cultivavam o brincar e o sentir música no corpo todo, além de se poderem realizar novos experimentos em sala de aula.

Os resultados de produção de exercícios obtidos nessa fase inicial da docência foram desenvolvidos posteriormente por uma de suas alunas, ao assumir a matéria no lugar do professor. Com essa transição foram produzidos os novos materiais que totalizaram as quatro apostilas já mencionadas:

Estas apostilas contêm muitos exercícios criados por mim quando dava aulas na FASCS. Quando saí da FASCS em 1976, quem assumiu a matéria foi Glória Pereira da Cunha que tinha sido minha aluna. Ela usou alguns exercícios que fazíamos nas aulas explorando bem didaticamente. (...) Ela pegou alguns exercícios e montou esquemas de estudo passo a passo, com ótimo resultado, em minha opinião. Ao lado deste, ela criou outros que sentiu serem necessários. Estas apostilas saíram por volta de 1977, se não me engano.” (PAZ, 2000, p. 147).

O material que viria a ser publicado posteriormente em 1988, e que se intitularia “Rítmica”, já “começou a ser pensado em 1979, em João Pessoa [...] quando

²⁷ Essa expressão, não examinada no trabalho, parece expressar que a fundação não tinha um currículo prescritivo e foi organizada para suprir as necessidades educacionais que outros conservatórios não conseguiam suprir.

então lecionava Percepção e Rítmica na Universidade Federal” (PAZ. 2000, p. 148). Antes disso, em 1976 ele já havia se mudado de São Caetano do Sul para a cidade de Campinas onde residiu até o seu falecimento em 1998, período só interrompido por alguns meses quando lecionou na capital da Paraíba.

5.1.3. O desenvolvimento da carreira docente:

Em alguns momentos da carreira de Gramani a atividade estritamente musical era mais intensa que a pedagógica. No entanto, muitas oportunidades na área do ensino de música surgiram a partir do trabalho de atividade artística.

Solista em muitas orquestras tocando seu violino (...). Violinista-spalla na Orquestra de Santo André, Orquestra Villa-Lobos, Oficina de Cordas... (GRAMANI. 2002, p. 103).

Eu não o conheci violinista de orquestra, pois ele foi violinista da “Orquestra Armorial”, tocou em diversas orquestras em São Paulo (P4).

O Gramani recebeu um convite e veio para cá, como concertino da Orquestra [Municipal] de Campinas. (P3)

A mudança para Campinas em 1976 trouxe novas oportunidades para a carreira profissional de Gramani, seja ela na vertente artística e musical, inicialmente naquela orquestra e posteriormente em diversas formações de música instrumental ou de corais, ou seja na vertente educacional, ao tornar-se professor de Rítmica, numa subdivisão da matéria de Percepção Musical, no Departamento de Música da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Desde 1981 é professor no Departamento de Música do Instituto de Artes da UNICAMP (GRAMANI, 1996).

Se não me engano tinha uma subdivisão: na matéria de percepção... (P5)

De uma certa forma essas vertentes, a artística e a musical, nutriam-se de experiências recíprocas que, no caso específico da preparação do músico educador para a execução da “História do Soldado” de Stravinsky, resultaram na produção de exercícios que tinham como propósito resolver problemas de polirritmia. Como considerou interessante esses exercícios, utilizou-os nas aulas, trazendo-os para os seus alunos. A utilização desses funcionou muito bem e, aumentando a produção do repertório de

exercícios e técnicas de ensino sobre o assunto, ele acabou escrevendo e editando o seu primeiro livro de rítmica.

Quando ele veio para cá, no momento em que ele montou a “História do Soldado” de Stravinsky, ele começou esse trabalho dos dois livros, que era um trabalho que acabou sendo editado na UNICAMP. E ele começou a achar dificuldades na execução de algumas coisas dessa música. Dessas dificuldades ele foi criando exercícios, e desses exercícios ele criou outros, até que apareceu a coisa da rítmica mesmo (P2)

Em 1981, já em Campinas outra vez²⁸, estava estudando a parte de violino da “História do Soldado” de Stravinsky e, tendo dificuldades em alguns trechos, comecei a estudar os contrapontos rítmicos fantásticos que ele escreveu. Aí montei alguns trechos a duas vozes rítmicas e estudei, resolvendo assim os problemas. Então levei os exercícios para os meus alunos na Universidade de Campinas (UNICAMP), eles estudaram e o resultado foi muito bom. Isso me animou a pensar o porquê não estudar ritmo com aquelas características (GRAMANI apud PAZ. 2000, p. 148).

Ele fazia uns exercícios de rítmica para a turma. Ele se deparou com esse problema do violino na ‘História do Soldado’ de Stravinsky, com essa coisa quebrada da polirritmia. Ele isolou o problema nos compassos e tocou, até que ele ouviu. Ele achou aquilo tão interessante que ele escreveu e levou para as turmas que ele dava aula e funcionou muito bem. As pessoas começaram a pedir mais. Foi daí que ele fez o livro. (P6)

Um fator importante para a formação pessoal e docente de Gramani foi a leitura dos livros de Paulo Freire a partir do período entre 1979 e 1981 (PAZ. 2000, p. 148). Provavelmente isso contribuiu para a construção de suas crenças e valores²⁹ a respeito de ensino, aprendizagem, conhecimento e indivíduo, bem como para o desenvolvimento de sua prática educativa na sala de aula.

Outra coisa: ele leu muito durante uma época, Paulo Freire. Ele tinha livros como ‘educação bancária’, ‘educação por uma pedagogia libertadora’. Ele leu bastante Paulo Freire, que eu acho que é também uma coisa que, com certeza, influenciou bastante. O Paulo Freire fala sobre o que a pessoa traz, pelo que a pessoa se interessa. O sujeito que é operário não vai se interessar pelo cacho de uva que ele nunca viu, vai se interessar por escrever tijolo, cimento. (P2)

Nessa época, Gramani conheceu o trabalho de alfabetização do eminente sociólogo-educador Paulo Freire e as idéias nele contidas o tocaram muito fortemente (PAZ. 2000, p. 148).

Outra literatura que influenciou Gramani, referenciando muitos de seus valores, foi a de Guimarães Rosa, especialmente, conforme um dos entrevistados, o conteúdo do livro “O Grande Sertão Veredas”. A leitura desse livro, que, conforme o depoimento, traduzia-se em “um manancial de proposições” e de “atitudes de vida”, pode

²⁸ Gramani retornou a Campinas após um breve período em João Pessoa onde lecionou em 1979.

²⁹ O tema acerca dos valores e crenças do professor será abordado mais pormenorizadamente a partir da p. 56.

ter repercutido num tratamento diferenciado para com os alunos, pares e familiares do professor de música, nas formas como Guimarães entendia o ser humano.

Tem uma coisa que eu sei, porque a gente bateu muito bem, nisso assim, ele gostava muito de Guimarães Rosa. O livro de cabeceira dele era “O grande sertão, veredas”, e o meu também. Então ele falava para mim: ‘aquilo é uma bíblia: em qualquer lugar que você abre e lê um pedacinho você já está aprendendo’, e realmente, eu acho que, aquele livro realmente é uma “bíblia”: ele tem um manancial de proposições ali, de atitudes de vida. Eu acho que ali ele deve ter tirado muita coisa, do próprio Guimarães que ele gostava muito. (P4)

A partir da década de oitenta, o professor começou a ministrar aulas em festivais³⁰, oficinas e *workshops*, paralelamente a sua atividade docente na UNICAMP. Esses cursos de curta duração funcionavam em localidades diversas, principalmente em cidades dos estados de São Paulo e Paraná, como nos casos exemplificados adiante:

Na década de 80 ele dava aula nos festivais, em Londrina, principalmente. (P2)

Ele passou a dar ‘oficina’ em Curitiba também. Tinha gente que ia lá pra ter aula com Gramani. (P2)

Era um workshop. Ele vinha fazer alguma coisa. Se não me engano, tinha a ver já com a Oficina Cultural. Acredito que ela ainda funcionava na Vila Prado, [em São Carlos]. (P5)

Nessa mesma década, na cidades de Campinas, ele regeu os corais “Latex”, o qual formou, e “Corpô” e arranjou também para mais outros dois: o “Algodão na Orelha” e o “Boca”.

Na década de 80, ele fez o coral ‘Latex’ que era um monte de estudantes de Ciências Sociais, de Biologia... Foi um coral que começou com Marcelo Onofre. Era um coral cênico bem maluquinho com pessoas que não eram músicos profissionais, pelo contrário. Mas depois eles viraram. Depois, todo mundo largou a Faculdade e foi virar músico ou ator. Teve arranjo que ele compôs especialmente para o ‘Latex’, para o ‘Algodão na Orelha’, e para o ‘Boca’, que eram 3 corais, na época, bem nessa fase em que ele tava lidando com rítmica. E, por isso, tem arranjos muito interessantes³¹. (P2)

Lá pelo fim dos anos 80 o Zé passou a reger o Latéx (...) e além dele o Corpô (...) transformando os futuros biólogos, engenheiros e educadores da UNICAMP em MÚSICOS e atores (GRAMANI, p. 103).

³⁰ Conforme o currículo em anexo no final desse trabalho de pesquisa, Gramani lecionou nos seguintes cursos: Festivais de Música de Londrina; Oficinas de Música Popular de Curitiba; Festivais de Música de Cascavel; Semanas de Música de Campo Grande; Festival de Música e Artes Plásticas de Goiânia; 1o. Encontro Latino Americano de Regentes Orquestrais em Assunção, Paraguai; Rio de Janeiro, Niterói, Uberlândia, Indaiatuba e Campinas. Além disso, ministrou palestras sobre rítmica em Londrina, Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte.

³¹ O principal acervo das composições do músico-educador está guardado com a sua filha, Daniella Cunha Gramani.

Também foi regente de diversas orquestras, em diversas localidades:

O Zé foi regente de algumas orquestras como a Orquestra Estadual de Londrina, Orquestra de Câmara do Conservatório Carlos Gomes, a Oficina de Cordas e a Villa-Lobos em Mogi Guaçu. Dessas duas últimas ele foi fundador (GRAMANI, p. 103).

Eu o conheci regente em Londrina. (P4)

Nos últimos anos da década de oitenta, publicou o livro “Rítmica”³², um material que vinha sendo pensado a partir do final da década anterior, mas que já estava sendo usado e experimentado em sala de aula desde então, principalmente no Departamento de Música da UNICAMP e nos festivais de música.

Teve seu primeiro livro – *Rítmica*³³ publicado em 1988, pela editora Perspectiva... (GRAMANI, 1996).

5.1.4. Ruptura e mudança nas atividades profissionais – momentos que marcaram negativamente e momentos que marcaram positivamente a carreira:

Num determinado momento, entre o final de 1989 e começo de 1990, em que todas as atividades artísticas e musicais se somavam paralelamente ao ensino, houve uma mudança na vida de Gramani, que trocou a regência de orquestras fora de Campinas por funções em grupos que fundou na cidade, como resumidamente foi relatado:

De uns tempos pra cá ele abandonou as orquestras. Aí veio o *Trem de Corda*, depois veio a *Oficina de Cordas*, o *Ânima*, o *Trio Bem Temperado*, aí ele já queria montar o *Carcoarco*. (P2)

Essa mudança provavelmente se deve, em grande parte, ao desgaste proporcionado por algumas dessas atividades anteriores, que incluíam viagens semanais. Já na nova condição o trabalho do músico se restringiu, basicamente, à cidade de Campinas.

No entanto, durante muitos anos, limitações de ordem econômica provocadas por divergências hostis e conflituosas na política interna do departamento da universidade onde lecionava, possivelmente também contribuíram para a ruptura de alguns desses trabalhos em andamento, abrindo espaço para novos projetos que se inauguraram.

³² Veja outras informações do livro nos anexos das páginas 122-129.

³³ GRAMANI, J. E. *Rítmica*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1988, 204 páginas.

Como em alguns depoimentos fez-se menção a uma pessoa da direção do departamento de música que ora limitava, ora cerceava a ação do professor nas atividades da escola, degradando, em muitos casos, suas condições pessoais de trabalho, nessa pesquisa optou-se por apenas registrar o fato, preservando em sigilo o nome da referida pessoa, para não ferir todo e qualquer princípio ético, e evitar constrangimentos à mesma, aos depoentes e à instituição de ensino.

É perceptível que os momentos ruins e muitos fatores negativos (excesso das atividades de trabalho e das viagens, que consumiam tempo e energia, eliminando possibilidades de realização de certas atividades artísticas; empecilhos de ordem econômica e perseguições infligidas contra o professor) estimularam a busca de novas alternativas e, ironicamente, contribuíram para proporcionar novas realizações que marcaram positivamente a carreira do professor.

(...) não lhe ofereciam [as mesmas] possibilidades de outros professores (...) não davam brecha para ele. Eu acho que isso foi uma coisa que, de certa forma, fez muito mal, porque foram muitos anos sendo subordinado a [quem] não gostava dele, para não falar umas coisas (...) Ele saiu da orquestra, onde era concertino. Não tinha espaço dentro da universidade (...) nós começamos a ser perseguidos também. Mas isso eu acho que foi um fator marcante, talvez até estimulador [para] ele buscar outras alternativas. (P4)

Há um momento pontual na vida do professor, uma cena localizada num determinado dia do final de 1990, em que a mudança mostra-se iniciada, uma vez manifestada dramaticamente em palavras de aflição e desabafo, conforme o relato de um dos depoentes que as ouviu. Ao que tudo indica é um momento ‘divisor de águas’ anunciando um novo período no percurso da carreira de Gramani:

Eu me lembro de um dia que ele (...) chegou para mim, num final de ano, final do ano de noventa, num intervalo lá da aula, na hora do café, ele falou: ‘vamos tomar um café comigo?’, falei ‘vamos’. Aí saímos e ele falou: ‘mas vamos lá para a cantina do IFCH que ninguém me conhece lá, senão aqui a gente não vai conseguir conversar’. Aí nós fomos. Ele estava muito aflito. Colocou a mão na cabeça com os dedos no meio dos cabelos e falou: ‘olha, você precisa me ajudar!’, aí eu falei: ‘mas o que está acontecendo?’, ele falou: ‘eu preciso voltar a tocar’, ‘eu estou só regendo em Londrina e eu estou sufocado eu estou precisando muito voltar a tocar, e, vamos começar a tocar em bar’. Me lembrei que ele falava desse jeito: ‘a gente toca chorinho em bar, você canta também, a gente faz algumas coisas, eu toco violino em algumas músicas, vamos montar um repertório para tocar em bar’. (P4)

Logo, o músico iniciou suas atividades nos quatro primeiros grupos anteriormente mencionados³⁴. Voltando-se para a música popular e folclórica, com a qual conviveu suas primeiras experiências na infância, o educador não somente estava “redescobindo a música” como, de fato, estava descobrindo novos gêneros, perspectivas e repertórios do universo musical brasileiro. A partir dessa nova fase, ele proporcionou algumas fusões de gêneros musicais nos grupos que participava, fato que derivou a produção do CD “Trilhas”, onde esses grupos mostram seus diferentes trabalhos gravados:

Essa é uma outra etapa do Gramani, que é o Gramani redescobindo a música. Ai teve esta etapa do Gramani músico popular, começando a voltar para a música popular. (P4)

... ele foi direto nos discos, virou para mim e falou: ‘deixa eu ver o que você tem?’ E o meu repertório todo era quase nada de música erudita. Bastante coisa de musica popular e muita música independente, música regional, muita musica folclórica e caipira, tinha bastante disco e fitas, e foi aonde ele se interessou mais. Ele bateu o olho, no que ele não conhecia na realidade: eram artistas independentes que gravam mil copias, eram pessoas que eu cruzava em festivais de música, em show, trocava disco, e essa época eu estava começando a tocar viola, eu tinha uma viola, mas não tocava muito, estava tocando mais violão. E ele se interessou. Eu acho que nesse momento ele deve ter ativado essa memória antiga dele de Itapira, dos congados, porque eu tinha muita gravação de congado, porque uma das coisas que eu mais pesquisava era festa de preto e folia de reis. Então tinha muito congado, muito congado mineiro. (P4)

... eu já comecei a ver, neste intervalo de 92, um outro músico, o cara começando a voltar os olhos mais para este mundo rural. (P4)

A gente ganhou um prêmio estímulo da prefeitura, montou um show misturando, tentando fundir as linguagens³⁵. (P4)

Essa nova fase levou Gramani à descoberta e ao fascínio pelas rabecas, o que mais tarde o motivaria a dedicar-se a uma pesquisa sobre este instrumento, efetuada entre 1995 e 1997.

Ai logo depois ele apareceu com uma rabeca (...) que a Ana Maria Kiefer tinha emprestado para ele, que era a “Aninha”, como se chama a rabeca. Era a principal rabeca que ele tocava, uma rabeca de três cordas. Nessa época eu vi o Gramani num outro momento. (P4)

E a partir daí o Gramani começou a se apaixonar pelas rabecas. (P4)

Eu acho que, pensando hoje, eu acho que o que ajudou muito ele, o que encaminhou, não ajudou, o que encaminhou ele para as rabecas foi essa falta de método ou este método muito aberto que ele tinha, de não ter fronteira e de certa forma o violino, o repertório era uma fronteira para ele e cada rabeca que ele pegava ele falava: ‘cada rabeca é um universo novo,

³⁴ O último grupo mencionado, o “Carcoarco”, surgiu mais recentemente que os outros e, portanto, ainda não existia naquele momento. Os grupos que, na época, participaram do CD “Espiral do Tempo” foram: o “Trem de Corda”, o “Ânima”, “Trio Bem Temperado” e a orquestra “Oficina de Cordas”.

³⁵ O prêmio foi para o CD “Espiral do Tempo”, que também foi indicado para o prêmio Sharp em 1994.

olha só o timbre dessa, olha o timbre daquela, olha a afinação desta, olha a afinação daquela', então ele, eu acho que ele acabou se apaixonando pela própria diversidade que a rabeça lhe oferecia, aí eu acho que ele começou. (P4)

Nesse meio tempo, em 1996, ele lançou, pela Editora da UNICAMP, o seu segundo livro intitulado “Rítmica Viva”³⁶:

Rítmica Viva é um livro de exercícios que tem como proposta básica desenvolver no músico a capacidade de extrair do discurso rítmico toda a sua riqueza, e não apenas o aspecto da medida (GRAMANI, 1996).

5.1.5. Os últimos momentos:

Para Gramani não há uma fase de desinvestimento de final de carreira docente como sugere o modelo de Huberman (1992), que inclui esta entre as outras categorizações de fases relacionando-as à generalidade das histórias de vida de professor.

Para muitas pessoas a aposentadoria tem algumas conotações pejorativas relativas à disfunção social ou, num sentido oposto, como prêmio resultante de uma vida de sacrifícios pessoais. Esse tipo de conotação reside principalmente no valor cultural genérico atualmente conferido ao trabalho, aparentemente longe da visão de fruição e prazer no que se faz. É possível que esse desvio de valor decorra dos contextos que cercam as atividades humanas, especialmente quando abarcam privações e limitações materiais, configurando realidades utilitárias centradas nas necessidades primárias; isto é, o trabalho entendido como apenas um meio de sobrevivência, sem o fim de uma concomitante realização pessoal.

Apesar das dificuldades vividas, a música e a docência³⁷ trouxeram para o músico-educador muitas possibilidades de realização, pois serviam de veículos para a expressão de sua arte e pensamento, principalmente através da interação com os seus pares. Essa relação que mantinha com a profissão e com as pessoas que o cercavam nos faz pensar que ele não teria posteriormente essa fase de desinvestimento, pois, ao contrário disso, estaria sempre numa prazerosa atividade vinculada a sua música e a sua docência, transformando a possibilidade de desinvestimento em fase de reinvestimento. Afinal, como

³⁶ GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica Viva: a consciência musical do Ritmo**, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, 214 páginas (veja outras informações nos anexos das páginas 130 e 131).

³⁷ Mais informações sobre a carreira e a obra musical de Gramani podem ser vistas em anexo nas páginas 133-145.

certa vez indagou Rubem Alves, “...quem deseja se aposentar daquilo que traz alegria? Da alegria não se aposenta...” (ALVES apud JOLY, 1998, p. 98).

O Zé levava para a quimioterapia um caderninho pautado e uma lapiseira. Em três seções, ele compôs quatro peças completas para rabeça e cravo. Peças lindas e alegres. Era o jeito que ele tinha de viver. (P1)

No auge de sua carreira o professor de música trabalhou incessantemente e sem perder a alegria com a vida e com as suas atividades artísticas. No entanto, uma grave enfermidade já vinha consumindo parte de seu tempo e energia, levando-o a falecer em julho de 1998.

Eu me lembro de duas ou três semanas seguidas em que eu não tive aula com ele. Não me lembro em que altura do curso vieram dizendo que ele estava internado. (P5)

No dia 18 de julho de 1998 essa locomotiva semeadora de música e músicos se alçou numa grande viagem, aquela que todos nós faremos um dia (GRAMANI, 2002, p. 103).

5.1.6. Repercussão de seu trabalho:

Mesmo após o seu falecimento, o trabalho educativo que tanto cultivou e praticou durante a sua trajetória profissional, bem como a sua influência exercida sobre os que tinham contato com ele, têm tido repercussão e continuidade significativas, principalmente através do trabalho de uma parte de seus ex-alunos, tanto nos campos musicais da educação quanto no da criação.

Pessoalmente, não conheci uma pessoa que não o tenha conhecido e que trabalhe com o livro ‘Rítmica’. As pessoas que eu conheço e que trabalham com o livro todas tiveram aula com ele. Agora acho que vai começar a acontecer isso, porque já desde 98 que ele faleceu. (P2)

Eu sei de muitos professores da área de ritmo e de percussão que começaram a trabalhar rítmica depois dos primeiros contatos com Gramani. Você vê a Glaê, lá de Curitiba, é professora do conservatório que começou. Conheceu Gramani e mudou totalmente a metodologia dela na faculdade. (P4)

Com relação ao Gramani: um cara que eu coloco como um dos meus mentores musicais. (P6)

O Barbatuque é um desdobramento, em alto grau, das idéias de Gramani, pois tenta explorar os sons do corpo, numa polirritmia. (P4)

Para P6 ele é comparado com os melhores modelos possíveis de mestres da música.

Assim como era o John Coltrane, é o Gramani. (P6)

Para P1, os seus conceitos estão presentes, perpetuados na memória de quem realmente os apreendeu e os assimilou com profundidade, a ponto de conceber com autonomia as suas próprias reflexões sobre as práticas musicais, como no caso que narrou:

Hoje de manhã, toquei um pouco de piano, coisa que faço raramente, e lá estava eu enroscada com a minha mão esquerda, quando de repente me lembrei das aulas de rítmica e, mesmo depois de tantos anos, os conceitos do Gramani estavam presentes eu até consegui tocar melhor, tendo repensado a maneira de tocar. Tudo o que estudávamos ali realmente fazia muito sentido. (P1)

É possível que a difusão de seu material bibliográfico também venha contribuindo para a disseminação de suas idéias, reflexões, técnicas de composição e da sua prática pedagógica.

Nos festivais ele divulgou o livro dele, o 'Rítmica', editado pela Perspectiva. Aliás a 'Perspectiva' o reedita sempre: quando acaba, ela reedita. Isso quer dizer que o livro vende. (P2)

Até isso aqui se tornar uma referência, até esse material se tornar uma referência sonora, vai levar anos, mas vai ter muita gente compondo dessa maneira. (P6)

Ele foi um grande educador quando você realmente vai a fundo na obra dele. Você vê que ele tinha algo a dizer e muito sério nesse livro de rítmica. (P6)

Além disso, é possível que o conjunto de sua obra, no campo teórico e no prático sobre a rítmica, tenha colaborado para a criação de novos cursos e estudos de rítmica espalhados pelo país.

Eu acho que em vários lugares no Brasil, a gente está vendo pipocar, não sei se a matéria Rítmica, mas o estudo de Rítmica. (P2)

Na FAC (Curitiba – PR) eles estão com dois cursos novos: um curso de Licenciatura em Música e o outro de bacharelado em MPB. Nos dois cursos têm uma matéria específica chamada 'Rítmica'. (P2)

5.2. Crenças e valores do professor

Conforme uma das entrevistadas, Gramani tinha fundamentos de vida que influenciavam na sua prática pedagógica, nas composições, nas suas relações profissionais, familiares e de amizade. Para ela “o que o guiou sempre na prática pedagógica foi uma visão de vida, visão de mundo, visão de pessoa, do humano” da “essência de uma pessoa que tem uma história, que tem uma vontade”:

A gente esquece que o professor tem seus fundamentos de vida e que isso vai influenciar na prática pedagógica. Eu lembro que quando eu fazia magistério, uma das coisas mais difíceis, que eu menos conseguia entender, era como é que uma pessoa chegava para os alunos e falava: ‘olha, não jogue lixo na rua, porque jogar lixo na rua é muito ruim, porque entope os bueiros, provoca enchente’, e, aí, saía da escola, jogava lixo na rua. Era uma coisa que eu não entendia. Mas meu pai é um exemplo clássico de uma maneira de ver o mundo. Aquela visão de mundo em que os fundamentos que ele tinha influenciavam diretamente na sua prática pedagógica. Acho que se ele não fosse professor de Rítmica, seria outra coisa nesse sentido, porque esses fundamentos, esses princípios, eles estão nas composições dele. Estão também na maneira dele lidar como pai e amigo. Na formação dos grupos, por exemplo, ele os formou, mas não era o maestro, não era o diretor. Os grupos eram grupos. No ‘Anima’ eles vão atrás da partitura e trabalham com a música fazendo arranjo coletivo, um ‘quebra-pau’ coletivo, como ele dizia. Eu acho que todo esses fundamentos de como lidar com as pessoas, de gostar de fazer música com sentimento, tudo isso permeou a vida inteira dele. Até com a rabeca, que é isso, resumido, figurado, é um instrumento que sempre foi meio marginalizado nesse mundo em que ele vivia, mundo acadêmico, erudito. E aí ele falava: ‘Isso aí tem uma voz, e essa voz é diferente da do violino’. Você tira um padrão da cabeça. O mesmo princípio é válido para o aluno: cada um é uma pessoa ali, cada pessoa é diferente da outra. A rabeca tem a mesma essência que ele achou interessante. Eu acho que o que o guiou sempre na prática pedagógica foi uma visão de vida, visão de mundo, visão de pessoa, do humano. Visão de qual é o humano que ele tinha em mente. É quando ele fala que o método desumaniza. Fala da essência de uma pessoa que tem uma história, que tem uma vontade. Acho que isso tudo está muito ligado a Paulo Freire. (P2)

Como já foi mencionado anteriormente no início deste capítulo, neste item do presente estudo estão mapeados e descritos os valores e as crenças do professor, sob aspectos veiculados em sub-itens intitulados: “Método e seus significados”; “Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula”; “Uma aprendizagem com ênfase no processo”; “Pensar e sentir - a razão matemática e a sensibilidade e a percepção musical”; “Associação versus Dissociação Rítmica”.

Os aspectos apresentados foram agrupados conforme as suas frequências nos relatos das entrevistas em sintonia com aqueles encontrados nas reflexões escritas pelo professor em seus livros “Rítmica” e “Rítmica Viva”.

5.2.1. Método e seus significados

Em muitas ocasiões, os entrevistados mencionam os livros ‘Rítmica’ e ‘Rítmica Viva’, escritos por Gramani, como não sendo métodos. Provavelmente, essa ênfase na dissociação do termo ‘método’ em relação à produção literária do professor, se deve ao fato de que tanto os seus livros quanto a sua prática pedagógica não procuram prescrever um caminho de ensino unidirecionalmente objetivo e não servem de mediadores de um conhecimento pronto, como nos tradicionais livros didáticos de música, que costumeiramente são chamados de ‘métodos’.

A gente entra no que ele não chama de método, naqueles livros dele. Nem sei como é que eu posso falar... os livros de rítmica dele. (P5)

Depois, passávamos para os exercícios de rítmica, do seu livro “Rítmica”, que ele fazia questão de chamar de livro de rítmica e nunca de método. (P1)

Aquilo não é um método. Método é uma coisa que você já sabe o que tem lá, que está explicado por alguém que fez uma determinada pesquisa. (P5)

No entanto, o termo, distante de suas reflexões sobre o ensino, pode ser emprestado coloquialmente para significar, simplesmente, ‘livro’, ‘metodologia’ ou prática pedagógica:

Alguns diziam que ele era ‘maluco’ de fazer o método aqui. (P4)

O material é tão forte e tão original para resolver esse problema, mas não original musicalmente falando: já aconteceu aquele tipo de situação musical. Original como método de estudo, da gente estudar daquela maneira. (P6)

Ele não era uma pessoa muito erudita do ponto de vista de leitura destes assuntos de educação (...) Ele não centrava a metodologia dele, o método dele a partir disso. (P4)

P4 alerta para o fato de que o método pode ser importado, trazendo em seu pacote informações alheias às culturas locais. Isso ocorre porque, para ele, o significado de ‘método’ está vinculado à cultura e faz parte dela. No entanto, ele não descarta a possibilidade e a importância de se trazerem técnicas alienígenas. Com isso, há no depoimento uma distinção entre método e técnica, mas ambas estão vinculadas ao ensino.

Eu acho assim, método é cultura, você compõe um método para alguém estudar, então quando você fala em metodologia você está falando em cultura. Eu acho complicado o caso

da Unicamp de trazer uma metodologia da “*Berklee*³⁸” para cá. Eu acho extremamente complicado, porque você está trazendo uma abordagem de uma cultura que não é a nossa. Então eu penso assim: o importante é trazer técnicas, pois eles têm umas técnicas fantásticas para estudar isso ou estudar aquilo. É maravilhoso. Mas o método, não. Isso daí tem que ser nosso. (P4).

Em algumas frases, o termo ‘ensino’ parece ter o mesmo caráter prescritivo de ‘método’. Principalmente quando associados a um certo teor de semântica pejorativa, esses termos talvez estejam se referindo não somente a um sistema de ensino ultrapassado como também a uma relação hierarquizada na qual somente os professores provêm o conhecimento aos alunos. Nesse sentido é que Gramani ‘não ensinava nada’, mas procurava estimular os alunos a fazerem descobertas.

... o dele não é um método, ele não está lá pra necessariamente ensinar uma determinada coisa específica. (P5)

Ele não gostava de ensinar, Gramani não ensinava nada, o que interessava a ele era despertar alguma coisa no aluno. (P1)

Num dos relatos, a crítica ao método é clara. A depoente menciona uma letra de canção, concebida pelo professor, em que o termo, com significados que extrapolam o contexto do ensino formal, constitui-se ironicamente numa receita de como se desumanizar. O ‘método’ é tratado aí como fórmula mágica, pronta e indiscutível, que anula a potencialidade crítica pessoal do indivíduo e o faz mero repetidor desta fórmula.

Ele fez ‘O que Remétodo’ ou ‘Como se Desumanizar numa Boa’, que eu acho que é uma música assim, que fecha várias coisas dessas sobre fundamentos pedagógicos. A letra expressa muito do que ele falava: ‘Fórmulas mundos, e fórmulas tudo, já está para tudo pronto. Fórmula, mágica veloz, folgada. Método, mundo de métodos tudo, já está para tudo planejado. Métodos, receita rápida, sem dor. Ai que método, método várias fórmulas, fórmulas sexuais, fórmulas...’ E aí vem uma valsinha que fala: ‘Pai e mãe, basta você aceitar que seu filho seja mais um elo do vício circuloso, nojo, nebuloso cidadão. E sente o que lhe ordenam e acredita que o que sente tem sentido, piamente, e se coloca como repetidor’. [Ele falava de uma] mediocridade institucionalizada. Essa crítica ao método, de que o caminho de todo mundo é igual, bastando você seguir uma receitinha, que você vai chegar até ali, sem dor, sem processo. É rápido, é garantido. Sendo que as soluções são as mesmas para todo mundo. [...] Acho que isso ele questionava bastante. (P2)

Esse tratamento ao ‘método’, na forma em que se apresenta na canção do professor, parece embricar-se a temas e a outros termos usados no seu vocabulário pessoal,

³⁸ A “*Berklee College of Music*”, Boston, MA (USA) é uma faculdade de música Americana tradicionalmente conhecida pelos músicos brasileiros como referência de ensino em Jazz.

nas reflexões e questionamentos escritos sobre o ensino e sobre a sua forma de ver o mundo.

Os temas da ‘massificação’ e da negação da ‘singularidade’, por exemplo, aparecem indiretamente nas expressões ‘nebuloso cidadão’ e ‘mediocridade institucionalizada’, pois esses versos apresentam, ao mesmo tempo, situações que se contrapõem à valorização do indivíduo (em sua condição humana perante a sociedade) e ao seu potencial de ação no mundo. Esses temas serão novamente explorados no item “Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula”, que segue em seqüência a este.

Já a palavra ‘processo’, apesar de ter sido explicitada anteriormente na voz da entrevistada, também é freqüentemente usada pelo professor. Ela é, no excerto apresentado, mais valorizada do que a expressão ‘chegar até ali’, que poderíamos inferir como sendo a realização de um produto. Apesar de esta última representar o resultado final do processo, não se apresenta aí como finalidade ou intenção primordial da pedagogia de Gramani. O termo ‘processo’ será mais enfaticamente apresentado adiante, no item “Uma aprendizagem com ênfase no processo”.

O próximo excerto é uma transcrição de parte de um texto escrito por Gramani que trata da “compartimentação” do conhecimento musical escolar, em assuntos de conteúdos separados, como um grande problema pedagógico, o qual encerra essa parte da exposição. Nele o professor vincula o método à personalidade de cada “aluno-indivíduo” (conforme as suas palavras nesse mesmo texto). A adaptação do aluno ao conhecimento geral e os métodos de ensino centrados na “matéria a ser ensinada”, o que marginaliza “o sujeito que se dispõe a aprendê-la”, são situações de ensino criticadas pelo professor, que defende a idéia de alicerçar a base de conhecimento docente através da percepção e do conhecimento da personalidade e do repertório de cada discente, mesmo numa coletividade heterogênea.

Não sabemos ensinar. Acreditamos nos métodos de ensino que nos passam e não nos preocupamos ao menos em verificar se algo poderia ser melhor. Ensinamos todos os alunos da mesma maneira, esquecendo que ainda nos resta (?)³⁹ ao ser humano o privilégio de ter sua individualidade. Não aproveitamos esse fato; ao contrário: tentamos sempre fazer com que cada aluno se adapte ao geral, perdendo assim a sua personalidade. Temos nossa

³⁹ Esta interrogação é original do texto. Possivelmente para comunicar uma incerteza do autor sobre a verdade da afirmação feita por ele mesmo.

desculpa: os métodos já foram testados e aprovados (...) Nossa desculpa: temos um caminho seguro a indicar, por que nos arriscamos? Acredito que o problema maior seja o seguinte: os métodos de ensino preocupam-se muito com a “matéria” a ser ensinada e quase nada com o sujeito que se dispõe a aprendê-la. Na realidade o contrário seria o correto. O correto seria conhecer o aluno, suas características de personalidade, seu repertório de informações, sua atitude perante a arte e a vida, perante si próprio. Desse estudo poderia resultar uma base sólida para o professor orientá-lo no estudo de música. Sonho? Não sei. Talvez isso possa acontecer, inclusive em uma classe coletiva. É possível perceber muita coisa em uma pessoa se se está preocupado com isso. E se não existe essa preocupação, nada se percebe (GRAMANI, 1996, p. 83).

5.2.2. Singularidade e diferença – a heterogeneidade na sala de aula

O alunado do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) era caracterizado pela diversificação e heterogeneidade, ou seja, por indivíduos de formações variadas na música, incluindo aqueles de outros cursos que não são das áreas da música. Nesse sentido Gramani servia de ponto de convergência, um aglutinador desses educandos de formações diferentes dentro da universidade.

Eu tive aula em grupo, aquela aula bem heterogênea, que tem vários instrumentistas. Lembro que vez ou outra aparecia alguém de outro curso, que sabia da fama de Gramani. (P5)

Na dinâmica de suas aulas, Gramani promovia a troca de aprendizados entre as pessoas e proporcionava o envolvimento de um com o outro, estimulando o grupo de alunos.

Depois que eu comecei a trabalhar com grupos eu também vi que existe uma troca muito grande entre as pessoas que estão aprendendo, principalmente se você proporciona o envolvimento de um com o outro, o Gramani fazia isso: ‘vamos lá. A cada dois agora. Enquanto um faz isso o outro faz isso’. Esta troca acaba sempre estimulando. (P4)

Gramani afirma que, se o professor não está voltado para trabalhar o “aluno-indivíduo”, a matéria pode ser ou não útil para esse educando.

Se o professor não se preocupa com o aluno-indivíduo, fatalmente irá trabalhar a matéria e não o aluno. A “matéria” vai ser útil para muitos e inútil para “outros” muitos (GRAMANI, 1996, p. 83).

A idéia implícita na frase anterior, ao transformá-la em uma sentença afirmativa, ou seja, o “trabalhar o indivíduo”, (o que não significa moldá-lo conforme preceitos institucionais), tem consonância com um dos depoimentos. Nele, o entrevistado

faz uma analogia em que o educador é figurado como um “lapidador de pedras” sem um desenho prévio para o seu trabalho, pois lapidava de acordo com o aluno, conforme os seus propósitos e o seu potencial para ser lapidado. Conforme a metáfora, o ato de lapidar representa o ato de ensinar, que dependia tanto do artesão, o professor, quanto da “matéria-prima”, o aprendiz. Desta forma, para o entrevistado, Gramani valorizava o potencial criativo do ser humano inerente a cada um de seus educandos.

O Gramani para mim era isso, era um anarquista educacional, ele não tinha cerca, ele não tinha fórmulas prontas e achava que o ser humano era antes de tudo um potencial criador e criativo, na realidade ele era um lapidador de pedras, e cada aluno era uma pedra, mas ele não tinha um desenho pronto, ele lapidava de acordo com o aluno. (P4)

Essa idéia do foco no potencial criador do ser humano é coerente com o pensamento de Koellreutter (1997, p. 53 e 54). Para ele, essa valorização do espírito criativo se constitui no centro da educação moderna (onde “a conquista do saber e de novos valores da conduta humana” encontra o seu ambiente) e no “ensino pré-figurativo” (“método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir ou se receia que exista”).

No aspecto da valorização da singularidade e da diferença, há muitas menções pertinentes ao tratamento do professor em relação aos alunos, pois ele se esforçava em memorizar os seus nomes, em perceber as suas identidades, as suas histórias pessoais, os seus comportamentos próprios e as suas inquietações em relação ao sistema de ensino. Em outras palavras, ele respeitava os aspectos que compõem cada individualidade entre os seus educandos, repudiando a massificação e os pré-conceitos que o ‘método romântico ensina’⁴⁰ para tratá-los como seres criadores de expressões diferenciadas, centrando o processo educativo em suas capacidades e qualidades humanas e cognitivas.

No geral, ele memorizava os alunos, pelo menos boa parte, pelo nome. (P5)

Era dessa forma que o Zé era professor: ia olhando um por um, considerando a “história” de cada um e observando se o aluno estava inquieto dentro de um sistema de ensino muitas vezes estagnado, desgastado, se este aluno estava questionando, procurando algo mais dinâmico e verdadeiro, e isso era muito pessoal. (P1)

Uma coisa que talvez seja interessante no Gramani, ele achava que cada aluno é um vaso diferente, cada um tem um balde, cada um tem uma forma, não dá para por a mesma medida, do mesmo jeito dentro de cada um, a mesma coisa [em cada um], cada um é um. E

⁴⁰ Nas palavras de P4.

ele cuidava de fazer isso, de tratar cada um como ser humano, de tentar ensinar cada um como um. (P4)

Quando o Zé avaliava um aluno, levava em conta, respeitando cada indivíduo, o grau de inquietação desse aluno. Falando em “indivíduo”, se existia uma coisa que o Gramani repudiava e, sempre que podia, combatia veementemente, era a MASSIFICAÇÃO. (P1)

... acreditava que os alunos não deveriam ter estas fronteiras, ele tratava todo mundo como um campo aberto, sem cercas, igual. E acreditava que todo ser era um ser criador, ao contrário do que o método romântico ensina. (P4)

... no prefácio do livro ele fala: ‘estudem e apliquem isso da maneira que vocês acharem melhor’. Ele fala que cada um tem uma forma de se expressar, diferente da do outro. (P6)

Eu não sei como é que era na musica popular, mas na musica erudita era assim: ‘vocês são sacos vazios e nós vamos encher de informações’. Eles não queriam saber o que você já fazia, o que você tinha, e no meu caso e [de outros colegas], a gente já tinha uma estrada, não é? Eu sou músico desde os dezenove anos, eu estava com vinte e seis quando entrei na faculdade, eu já tinha gravado disco tocava, então por mais que a grande parte eu não soubesse, tinha um pouquinho que eu já sabia, eu já tinha um pouquinho de experiência ali, e o Gramani inicialmente, no primeiro ano, foi o único professor que deu vazão para isso. (P4)

A avaliação e as exigências também contemplavam o aspecto da singularidade e da diferença, uma vez que, nas aulas, cada aluno apresentava a sua participação, o seu esforço, a sua dedicação e o seu progresso pessoal. A cobrança era sutil e diferenciada conforme as possibilidades e responsabilidades pessoais. Contudo, um dos depoentes declarou, em entrevista, que o professor não cobrava as lições dos alunos.

O elogio, por sua vez, era destinado à dedicação de cada um e, aliado à relação de amizade, servia de recompensa e estímulo, pois o aluno tinha a possibilidade de ser notado e valorizado pelo professor.

Era assim que ele avaliava: na hora da nota, não era aquela coisa fria. Ele juntava ali a lista de presença, lembrando mais ou menos qual era a participação de cada um. Às vezes ele fazia também umas perguntas, buscava extrair coisas, o progresso de cada um. Não de uma maneira rígida, não de uma maneira total, mas meio aleatório e freqüente ao longo das aulas. (P5)

Ele falava uma coisa interessante, não dá para exigir a mesma coisa de dois alunos, você tem que exigir o máximo que cada um pode dar, mas os máximos não são iguais. (P4)

Eu me lembro que, talvez porque ele não exigisse demais... talvez fosse isso: o professor não cobra então também não vou estudar. Talvez tenha sido isso, o fato de eu ter tido essa sensação. (P6)

Nunca cobrava aquilo. Quem tinha interesse, estudava. Quem não tinha, não estudava. (P6)

Ele era aquele cara que não cobrava as coisas. Ai os alunos até ficam mais relaxados, em relação a isso. (P6)

Eu acho que ele tinha um jeito muito sutil de cobrar (...) O que acontecia era que ele jamais apontava as dificuldades de alguém, mas sim os progressos. Vibrava quando alguém progredia, quando era perceptível que esse aluno estava se esforçando, estava buscando dentro de si a essência do que aquelas leituras pediam. E ele ficava realmente feliz, recompensado, dava a maior força pro aluno. Este, por sua vez, não poderia deixar de se sentir especial por ter sido reconhecido pela dedicação. Por outro lado, para aquele aluno que não estava a fim, que não se esforçava, talvez por não se sentir capaz ou simplesmente porque a matéria não interessava, o Gramani também não fazia alarde, não ficava cobrando, não “dava muita bola”. E aí é que eu digo que era um jeito sutil de cobrar, porque aí eu acho que esse aluno ficava com vontade de também ser notado e valorizado por um professor que não poupava elogios, que era simpático, super bem-humorado, que não tinha pudores de ser amigo dos alunos. (P1)

Ainda sobre a avaliação, o Zé não dava importância às notas. O importante era o que se estava trabalhando ao longo das aulas, a relação de cada um com a matéria. Cada aluno é perfeitamente capaz de se avaliar e também tem a responsabilidade sobre aquilo que está estudando. Por exemplo: eu sou aluna de Rítmica, tenho aula uma vez por semana e bastante material em mãos para pesquisar e estudar. Se eu estiver interessada e motivada, posso estudar as lições recomendadas pelo professor e aí é bom pra mim; Se eu estiver super interessada, posso estudar além do que foi indicado pelo professor, até eventualmente transcrever as leituras para o meu instrumento, por exemplo, e aí é melhor ainda pra mim; Se eu estiver muito ocupada com outras coisas e não estiver conseguindo estudar rítmica, e daí? O problema é meu. Ou talvez nem haja problema algum. (P1)

Esse tipo de tratamento ao estimar os esforços pessoais dos educandos, respeitando as suas singularidades, conflitava com a visão de outros professores do departamento onde Gramani lecionava. Ele tinha dificuldade de adaptar-se à estrutura institucional escolar, principalmente quando se tratava de aspectos relativos à avaliação, como reprovação por nota e reprovação por falta:

Acho que ele não tinha muita dificuldade com aluno. Tinha dificuldade com a estrutura. Com a instituição escola. Ele tinha muita dificuldade com essa coisa de avaliação, nota, reprovação, de reprovar por falta. É aquela coisa dos fundamentos, de estar respeitando uma pessoa. (...) A maior dificuldade que ele tinha não era com os alunos. Era em lidar com essas formas que a instituição colocava nele. (P2)

Ao observar a evolução de seus educandos, ele cultivava uma forma própria de avaliação formativa durante o processo educativo: optava por emitir uma única nota para todos da classe. Esse opção ocorria talvez porque ele não se conformava com o sistema de avaliação massificante da instituição na qual ensinava, pois necessariamente tinha de estabelecer uma mensuração para avaliar as aptidões humanas e diversificadas dos alunos. É possível que, para ele, tal procedimento funcionasse como um jogo que pressupõe um ideal homogeneizante de requisitos pré-estabelecidos pela educação formal. Essa situação agiria contra as subjetividades, capacidades e esforços pessoais de cada um desses educandos).

Eu não sei se o Zé pensava exatamente assim, eu só estou procurando interpretar a sua postura diante do sistema de avaliação da universidade, pois quando chegava a época de dar as notas, pelo que me lembro, ele dava uma única nota para toda a turma, geralmente uma nota boa. Isso é massificar? (brincadeira) claro que não. A meu ver, isso é não concordar ou não se adaptar ao sistema de avaliação e, já que ele tinha que fazer, fazia do jeito mais fácil possível, sem discriminar ou prejudicar ninguém. (P1)

O erro de execução musical não era considerado pelo professor como falta grave, mas era tratado com bom humor e como desafio. Errar, para ele, era uma condição que podia enquadrar-se no cotidiano do músico, como parte de seu processo de aprendizagem⁴¹ e, em muitos casos, conforme um dos depoentes, como algo que ‘acaba sendo um fator de diferenciação entre uma interpretação e outra’ ou uma possibilidade de, usufruindo do acaso e de seu equívoco, derivar novos caminhos particulares e possibilidades libertárias de criação.

Se a gente errava, ele dava risada. (...) Numa apresentação de flauta, tinha um fã sustenido pra eu tocar. Como eu não lia, eu tinha que decorar. Às vezes, no ensaio, aparecia um fã natural, depois um fã sustenido e, às vezes, eu errava. A professora dizia ‘vamos’ e eu ‘errei de novo’. Ela falou ‘Vamos começar de novo’. Aí toquei e errei de novo. Ele se matava de rir na platéia. Ele não ria da minha cara porque eu estava errando. Depois ele falou: ‘não, eu dei risada porque eu gostei muito. Eu achei que é assim mesmo: errou, começa de novo, e tudo bem’. Ele tinha essa intimidade com a música. Não com os meios que a música usa pra se fazer valer: com a leitura, com a técnica. (P2)

E tem uma coisa: agora, que me lembrei, eu fiquei até arrepiado. Para mim é o que mais ficou dele, e eu utilizo demais. Ele falava: ‘a cultura erudita valoriza demais o erro’. Ele falava muito isso. [Um indivíduo] toca, vai fazer um concerto. Toca sete mil, novecentos e trinta e duas notas no piano e erra uma e o concerto não prestou, porque ele errou uma. Ele não valorizava o erro e achava uma coisa interessante, que o próprio John Cage falava, que um erro, de repente, acaba sendo um fator de diferença, de diferenciação entre uma interpretação e outra. No meu caso, no meu trabalho de composição, muitas vezes o erro foi um caminho novo: tocando uma música, eu errava quando eu estava compondo. Falava: abriu um caminho novo, eu vou para cá em vez de ir para lá. Ele não valorizava o erro de forma alguma. (P4)

A capacidade na superação de erros e dificuldades na execução era tratado com otimismo pelo professor. Havia sempre uma palavra de incentivo que favorecia a confiança do aluno em sua própria capacidade de realização musical.

Eu me lembro quando a gente foi tocar (...) e tinha uma parte do programa que era a “Suíte Brandenbúrguesa” número quatro, que tinha umas coisas muito difíceis. Na suíte a Mônica disse: ‘o pessoal não vai conseguir tocar’ e ele falou: ‘vai’. Ele tocava uma vez devagar, duas... ‘vamos lá, tenta pessoal. Pensa na intenção da coisa’, e ia. No fim, estava todo mundo tocando. De forma alguma ele falava: ‘olha, está difícil de você tocar isso. Vamos

⁴¹ O sub-item, “Uma aprendizagem com ênfase no processo”, tratará desse aspecto.

tentar de outro jeito’. Ele nunca falava: ‘você não vai conseguir’. Ele sempre ia por este lado. (P4)

Até tem um estudo interessante da educadora Violeta Gainza sobre isso, que fala que ela já viu alunos que não tinham capacidade técnica para realizar determinadas execuções, mas que chegava na hora e realizava. O indivíduo tinha um arrombo de emoções ali, de vontade própria, que fazia com que a pessoa desse conta. Eu acho que o Gramani se fiava muito nisso, ele punha a auto confiança na pessoa. ‘Acredite que vai conseguir. Está certo?’ (P4)

No que se refere à adequação de explicações diferenciadas, que valorizam a capacidade singular de cognição do educando, P5 menciona situações particulares em que o professor encontrou soluções que funcionaram melhor, ou seja, encontrou novas formas de prática educativas a partir dos repertórios e características pessoais de cada aluno.

... naquele contato pessoal que ele estava tendo com cada aluno individualmente, pela sensibilidade dele, ele já conseguia fazer o melhor para o aluno ali naquele momento. (P5)

Ele na realidade [centrava a] prática, no convívio com o ser humano ali. Vendo as carências de cada um é que ele ia descobrindo. Isso eu não tenho duvidas. Era no contato humano mesmo que ele ia descobrindo as novas formas de prática dele. (P4).

E como cada cidadão tem a sua cabeça, seu modo de pensar, sua potencialidade, há uma forma de explicação que vai funcionar melhor para um ou para outro. Isso é normal. (P5)

Esse tema da adequação das explicações diferenciadas será novamente explorado, sob o aspecto do “rearranjo”, no item “A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo durante a formação do professor”, item que trata do conhecimento específico da matéria mediado por Gramani.

Pertinente às necessidades pessoais de aprendizado dos educandos, assistidas no cotidiano educacional do professor, está a relação estabelecida entre a teoria e a prática, sobre cada momento vivenciado na música: a interlocução entre uma e a outra se dá conforme a necessidade de cada etapa de evolução individual e conforme o embasamento que uma se presta à outra, num processo de dinâmica constante.

Eu espero que tenha mais gente que pense que nem eu e que nem o Gramani, mas é difícil. Nesse meio ambiente as pessoas acham que aula de teoria é muito importante. É importante! Mas só depois que você sentir a necessidade, porque tem muita gente que toca de ouvido e que toca bem, nunca aprendeu nada sobre teoria e faz uma música maravilhosa (...) Todos os meus alunos sabem ler, todos os meus alunos sabem a tonalidade, sabem olhar o número do compasso no começo... Tudo isso faz parte de você ter um conhecimento melhor na medida em que você vai tocando melhor. Quando eles estão começando a tocar concertos lendo, já tem um nível para ler, daí eu acho que precisa começar a conhecer teoria melhor. Mas tem que estar sempre aplicado dentro do que você precisa aprender. Então a escala eles estudam de acordo com a tonalidade do concerto que eles vão participar. Teoria pura é difícil. É ai que todo mundo detesta esta parte. Mas Gramani quando trabalhava ritmo ele

trabalhava muito assim, conseguindo um som de corda: ‘como é que é? Vamos colocar pulsação nisso’. (P3)

5.2.3. Uma aprendizagem com ênfase no processo

O processo de aprendizado caracterizava-se numa contínua evolução e transformação dos potenciais dos educandos em relação ao conteúdo específico da matéria, sem objetivar-se nos seus produtos efetivamente realizáveis. Nesse sentido, o professor utilizava meios para que os alunos pudessem apreciar o ensino durante o seu percurso, fazendo com que eles se divertissem, desfrutassem, experimentassem e vivenciassem o gosto do desafio de aprender a lidar com a rítmica. Além disso, utilizava meios para que todos encontrassem um sentido nessa dinâmica contínua, própria do processo de aprendizagem da matéria em questão.

A gente fazia processo assim, de curtir aprender ritmo. (P3)

Quando alguém terminava um exercício rítmico, na hora que conseguia concluí-lo, acabava a graça. Uma vez feito, já teria que passar pra outro, pois o lance é o processo de transformação que você se propõe a fazer e a sua evolução, até chegar nele. E eu acho que ele fazia com que a gente curtisse o processo. Às vezes você precisava fazer o exercício no banheiro ou no ponto de ônibus e isso tudo dava uma leveza pra a coisa. Pois o grande objetivo não era o realizar efetivamente. Era aquele processo que você passava. E se isso não fosse legal, não tinha muito sentido. É como construir uma casa: você põe cada tijolo, e isso já é uma curtidão. Depois que a casa está pronta, você vai curtir a casa, mas você não vai mais ter aquele processo. Eu acho que essas piadas e conversas que ele fazia dava essa leveza e, ao mesmo tempo, chamava a atenção para outra coisa que não era a realização do exercício em si. Era o processo. Era você naquele processo. Isso era importante e, ao mesmo tempo, era uma diversão, pois o gosto do desafio também era muito bom. (P2)

Desafiando e oferecendo oportunidades para a realização de sonhos, Gramani estimulava pessoas, cada qual no seu estágio de desenvolvimento, inserido-as num processo de aprendizado pessoal. Independente da excelência da execução musical o prazer de sua realização justifica estar inserido naquele momento da trajetória de desenvolvimento pessoal.

Ele tinha uma coisa muito legal também, que eu até discordava um pouco: eu acho que ele expunha um pouco as pessoas, mas era uma intenção muito boa dele. Ele ia pegar, por exemplo, uma pessoa que gostava de cantar, mas não cantava bem, e levá-la para fazer um show. Ele acabava expondo um pouco a pessoa, mas [sem essa] intenção. [A intenção] era fazer a pessoa ter aquele prazer de estar ali, de estar realizando um sonho. Ele era um realizador de sonho também. Então era nesse sentido. E ele via o lado bom. Eu falava: ‘deste jeito você expõe a pessoa’, ele falava: ‘não, a pessoa quer cantar, ela tem vontade, ela tem vontade de cantar sendo acompanhada, vamos acompanhar ela para cantar, e, não importa se ela cante bem ou cante mal. O importante é que ela vai cantar’. Ele tinha muito isso. (P4)

5.2.4. Pensar e sentir - a razão matemática e a sensibilidade, e a percepção musical

No trecho a seguir a depoente reproduz alguns dizeres do professor, relacionados ao processo de busca e revelação do conhecimento. Objetivando o equilíbrio entre duas formas de percepção, o ‘sentir’ nesses versos é mais valorizado que o ‘pensar’, quando o professor se refere a estes como meios para se alcançar a descoberta.

Há uma frase dele, dessas mais didáticas, que diz: ‘abrande essa mania de pensar. Aguce essa maneira de sentir. Que o melhor é descobrir’. Isso é uma coisa que ele escreveu no computador. Uma frase que estava escrita, numa época em que ele fazia poesia. (P2)

Contextualizados à prática pedagógica de Gramani, outra depoente explicita o contraponto entre contar e sentir, duas formas de processar e resolver o problema rítmico: a primeira mais voltada ao raciocínio matemático e a segunda, mais voltada à percepção musical.

Ele dizia muito assim: ‘gente, não conta, é sensorial’. (P3)

Voltando à depoente anterior, em sua fala, ela vincula o conteúdo da poesia às reflexões contidas no prefácio do livro “Rítmica”. O ‘pensar’, neste caso, fica mais caracterizado como uma racionalidade extremada, pois, na prática, apesar das relações métricas matemáticas existentes na rítmica serem inteligíveis através desse ‘pensar’, elas podem ser percebidas e sentidas, uma vez objetivadas nos resultados estéticos e musicais.

Tem até a ver com algumas coisas que ele diz no Prefácio de “Rítmica” que sugerem fugir daquela coisa extremamente racional que, no caso do tratamento específico com a rítmica, refere-se a uma coisa mais matemática, métrica. Simplesmente, é preciso sentir. Essa palavra tem tudo a ver. Se o sujeito já sabe ler, por que ele está fazendo aquilo? Não existe uma função prática nisso. Estuda-se técnica, escala e daqui a pouco surge uma música que vai ter rítmica. O músico pode ser um bom músico, sem estudar rítmica? Acho que pode. Mas o trabalho de rítmica vem bem disso: descobrir, desafiar e descobrir outras relações, diferentes das matemáticas que a gente normalmente se apóia. Eu digo isso porque, no início, o ritmo tem que estar muito ligado à matemática. Qual é o objetivo da rítmica? Fazer os exercícios? Não. Não é esse o objetivo do estudo de rítmica. É descobrir outras relações, se sensibilizar mais e ter coragem de se apoiar no que está sentindo. Por isso que não tem problema o aluno que não sabe ler. Ele pode ter dificuldade em algumas coisas. Eu trabalho rítmica com não-músicos. É o que eu mais gosto de fazer. Ou ensinar pessoas que não sabem ler a trabalhar com rítmica. Com os músicos, uma das maiores dificuldades iniciais de rítmica é bem essa: falar pra eles bem isso, ‘abrande essa mania de pensar, aguce essa maneira de sentir’, confie no que você está sentindo. (P2)

Num outro depoimento, as relações matemáticas são novamente mencionadas como existentes na rítmica. Mas desta vez há uma comparação entre o que se ouvia nos exercícios, durante a execução musical do professor, e o que se percebia de exatidão de tempos nessas relações matemáticas. Ou seja, há uma diferença percebida na confrontação entre as perfeitas proporções matemáticas que se combinam e a fluência estética musical desfrutadas no conjunto dos motivos rítmicos combinados.

Ele regia numa determinada fórmula de compasso e fazia um ostinato com a outra mão, que às vezes era numa outra fórmula de compasso, e cantava alguma melodia em três. Olhando friamente o que estava acontecendo, você percebia a parte matemática aí. Se você fizer uma subdivisão pensando no mínimo múltiplo comum de todos os 'beats', de todas as unidades de tempo que ele estava usando ali, você ia achar uma semicolcheia, por exemplo. Se você colocasse um metrônomo desesperado, em semicolcheia, você ia perceber a matemática se encaixando perfeitamente. Mas vendo ele fazer aquilo, você esquece a matemática. Você simplesmente ouve aquilo musicalmente fluente e agradável. Até, por mais que parecesse estranho. (P5)

Sentir o tempo, isto é, perceber a duração de cada evento rítmico, bem como as pulsações implícitas nas peças de música, é descrito como um problema configurado pelo professor, pois uma vez solucionado, traria capacitação para a execução musical. Mais uma vez aqui são mencionadas as reflexões e descrições do livro, em relação ao tema *sentir*, em detrimento do *pensar* e do *contar*. No entanto, para o depoente, a prática pedagógica do professor interventor é mais importante que a sua teorização, principalmente, conforme ele, por resolver esse problema de forma efetiva, proporcionando ao aluno a execução dos exercícios de uma forma mais musical e, conforme aquelas reflexões, menos mecânica.

Com relação a este último proceder, próprio da prática de execução do músico, o 'contar' é criticado como alternativa que, apesar de resolver o problema rítmico nas proporções matemáticas, é considerado pelo depoente como uma resolução não musical, no sentido estético da palavra.

E aí se deparou com esse problema: que a gente é capaz de sentir o tempo e a duração do valor do ritmo. Mas a nossa educação rítmica está errada no sentido em que a gente aprende a contar: se você sabe contar e sabe dividir você resolveu o problema rítmico. E o ritmo fica jogado às traças. Não é musical nesse sentido. Está aí só pra preencher o valor. Mas como que eu faço música com ritmos se só tenho essa noção de som e divisão? Aí ele se deparou com esse problema de que não somos capazes de sentir o valor do ritmo. Se nós somos capazes colocamos [o ritmo] em qualquer situação, em qualquer momento. Você não estará mais preso ao pulso. Ah, está bom. Isso é muito bonito como teoria. E aí? Como é que você resolve esse problema [na prática]? Ele foi direto ao assunto. Ele nem discute. Essa questão ele descreve só na capa do livro sem ir a fundo. Ele já vai direto no problema, em como

resolver esse problema. Isso num educador é excelente. Vai ter que descrever, falar, falar, falar sobre isso? Não. Ele: resolve dessa maneira, está aqui no livro: nu e cru. (P6).

O próximo depoimento reduz a prática do professor, teorizando os seus diversos aspectos cognitivos funcionais e, ao mesmo tempo, centrando o 'sentir' como o articulador e o dinamizador desses aspectos. É estabelecida uma relação entre a percepção corporal e a percepção rítmica em que, através da repetição e da variação dos exercícios, há um condicionamento motor que propicia o entendimento do sentido musical, o que resulta no sentir a pulsação rítmica ao invés de apenas contá-la mecanicamente. No entanto, conforme a depoente, para a superação de dificuldades e, enfim, para a capacitação autônoma dos alunos na execução das práticas rítmicas e nas articulações reflexivas sobre essas dificuldades, foi necessário um período de muito exercício. O trecho se refere a exercícios cujo conteúdo encontra-se em apostilas produzidas no início da carreira docente de Gramani, quando ele ainda não havia editado os seus livros.

Tem muita coisa que a gente ficava repetindo e repetindo até o nosso corpo começar a "digerir", em vez de ficar [contando] 'um, dois, três, quatro'. Mas não tinha nada além de padrão rítmico. Estes exercícios começavam com quatro por quatro e, depois de inverter os dois lados (mãos e pés), mudavam para três, mudavam para dois e, finalmente, mudavam para um, para ir alterando o tempo e trabalhar o corpo para sentir o ritmo. Ele falava para nós: 'gente, tem que sentir'. Tanto que ele conseguia fazer cinco contra três, e coisas assim. No fim, depois de muito exercício, muita gente conseguia. Eu acho que as pessoas que tiveram aula com ele aproveitaram bastante neste sentido: para eles, qualquer dificuldade de ritmo que aparece, eles conseguem digerir: 'deixa eu ver, vou lembrar o exercício do Zé e fazer mentalmente. Vou resolver isso para depois tocar'. (P3)

Num outro momento é retomado o pensamento que vincula, através do sentir, a percepção corporal à percepção rítmica. Sentir a pulsação do coração, conforme ela, é a referência para perceber a pulsação contínua que rege a linguagem da maior parte do universo musical.

Ele não dava nada de regra. Tinham que sentir, [pois há] uma pulsação dentro de tudo isso e [ela] pode ser em quatro, cinco, sete, ou o número que for, mas a pulsação contínua, [é contínua] e a gente tem que encaixar estas coisas dentro desta pulsação, porque você tem a própria pulsação no seu coração, dentro do seu corpo. (P3)

Para aprimorar a percepção do andamento contínuo, o professor permitia aos iniciantes o uso do metrônomo, sem o qual faltaria, em muitos casos, a noção de igualdade intervalar temporal entre as pulsações.

O exercício dele precisava de uma certa relação para a qual ele costumava falar ‘ô meu, pega lá. Você não tem metrônomo?’ Ele não gostava de metrônomo, mas ele falava: ‘Tudo bem. Às vezes é bom. Principalmente no começo’. (P5)

Para outro depoente a preparação para a execução pode ser num andamento menor. No entanto, é necessário que não seja demasiadamente lento em relação ao que a peça musical requer, pois isso prejudicaria a naturalidade, a fluência e a compreensão da idéia total contida nela, além da apreensão e percepção da regularidade contínua do pulso rítmico. A objetivação em direção a um produto esteticamente musical é retomada aqui.

Ele queria que a coisa fosse fluente, desde o primeiro passo. Porque, quando você pega qualquer coisa musical, qualquer evento musical colocado num andamento muito lento, a pulsação fica dispersa. Leva muito tempo para você ir de uma pulsação até a próxima, até a seguinte. Você acaba naquela coisa musicalmente anti-natural (...) Qualquer civilização tem algum tipo de batucque, algum tipo de pulsação. É por isso que Gramani não gostava que você perdesse a pulsação, perdesse a parte musical da música. Ela passa a fazer sentido quando ela tem um andamento mínimo, ou um andamento máximo. Quaisquer contextos musicais, mesmo os mais lentos, têm que acontecer de uma determinada maneira. Se você pega aquilo com uma determinada dificuldade qualquer, em que você precisa diminuir ainda mais o andamento, para você poder estudar, para poder aprender, enquanto você está nesse processo, você não está tendo contato [com a música], você não está chegando em lugar nenhum, no tanto que aquilo tem de música. E era isso que ele queria evitar. Mas se ele precisasse fazer o exercício dele num andamento mais lento, ele diminuía um pouco. Ele pedia pra as pessoas fazerem [o exercício] de uma maneira mais simples. (P5)

5.2.5. Associação versus Dissociação Rítmica⁴²

O professor trazia, para o ambiente de sala de aulas, as mesmas discussões abordadas nas introduções de seus livros. Com este procedimento, ele proporcionava um momento de reflexão e debate sobre as idéias que regiam a sua prática pedagógica, esclarecendo a sua maneira de pensar ao sugerir vínculos entre teoria e prática musical; entre as intenções estéticas de elementos da linguagem artística e a aplicabilidade técnica destes na execução de peças; entre o processo educacional proposto e as prováveis resultantes na arte.

Uma dessas idéias trata de um dos temas centrais dos conteúdos, por ele desenvolvido. Ao que Maria Amália Martins menciona como sendo uma das contribuições mais originais da sua metodologia, a “dissociação rítmica”, uma das depoentes refere-se ao mesmo conceito como uma “separação de idéias”. Trabalhando-se nesse conceito, cada

⁴² Termo emprestado do prefácio escrito por Maria Amália Martins para o livro ‘Rítmica’ de GRAMANI, José Eduardo, p.10.

componente do corpo humano, quer seja este o pé, a mão ou a boca, tem a sua “voz própria” ou, em outro termo equivalente, a sua “personalidade própria”. Apesar da vinculação matemática inegavelmente existente entre estas vozes, essa proposta de dissociação do ritmo sugere aos educandos um ideal: atingir um nível de abstração que permita ao músico executar, em diversos níveis de dificuldade, intrincadas combinações de métricas rítmicas, tratando independentemente cada um de seus planos ou “linhas melódicas”, conservando suas características qualitativas e impulsos próprios e, por conseqüência disso, evitando condicionamentos de percepção exclusivamente centrados na sincronia das combinações rítmicas, ou seja, na associação de seus eventos, como meio de resolver problemas dessa natureza.

Por vezes, ficávamos intrigados e conversávamos sobre a própria metodologia, aquele jeito tão diferente de tratar a parte rítmica da música, a real importância do conceito do Gramani de “separação de idéias” (por exemplo: a mão esquerda tem uma voz própria, uma personalidade própria e não deve estar relacionada à mão direita, não deve estar em função da mão direita, que, por sua vez, também deve ser realizada de maneira independente e não estar subserviente à voz). Era um jeito tão diferente de pensar um exercício e será que era realmente aplicável à música que cada um fazia? Utilizaríamos aquilo numa sonata para piano? Numa canção popular? Numa sinfonia? E a conversa ia esquentando e era aí que ele adorava ser professor. (P1)

Era uma matéria que a gente aprende a vida inteira a associar, e ele mandava dissociar, então é muito interessante, era difícil porque ele mexia com um ponto do cérebro que foi trabalhado a vida inteira de uma maneira e principalmente para os pianistas. Então ele ia mexer, ele ia desconstruir aquela idéia toda. (P4)

Se tinha, por exemplo, três eventos simultâneos, aprenda direitinho cada um deles, tenta juntar o primeiro com o segundo, depois o primeiro com o terceiro, depois o segundo com o terceiro, depois você tenta juntar os três. Mas sem cair muito o andamento. (P5)

5.3. Práticas e técnicas pessoais de ensino: o conhecimento prático do professor

a) Descrição de rotinas:

- **O ambiente que o professor ajudava a criar:**

Lecionando para classes heterogêneas, compostas de pessoas cujos interesses eram diversificados, o professor fazia uso de algumas estratégias para estabelecer um vínculo eficiente de comunicação com os alunos, que permitisse potencializar a atenção de todos, a fim de orientá-los para o aprendizado. As aulas eram muito concorridas e alguns depoimentos apontam o seu bom humor aliado à tranqüilidade que lhe é própria, como componentes do ambiente que ele criava, mesmo ao tratar de situações coletivas aparentemente fora de controle.

A turma não era grande, devia ter umas vinte pessoas. Lembro que alguns colegas, tinham um comportamento meio infantil, de bagunça, de falar o tempo todo, e o Gramani nunca alterou o tom de voz. Ele não precisava chamar a atenção. No máximo fazia ‘psss’! A maneira como ele controlava, e a didática dele também já me chamou a atenção desde o começo. (P5)

Vira e mexe ele soltava uma piadinha de músico. Fazia parte do ambiente que ele criava. A figura dele foi de uma paz muito grande. Ele emanava isso. (P5)

A aula dele era muito concorrida. Era daquelas que o pessoal não gostava de faltar. (P5)

- **A aplicação de ditados:**

Nos depoimentos foram constatados alguns procedimentos que se repetiam rotineiramente durante o curso de sua matéria. O ditado, rítmico ou melódico, por exemplo, era freqüentemente utilizado nas aulas e, por vezes, baseava-se em canções populares.

Pelo menos nos festivais e na UNICAMP, havia uma certa rotina, entre aspas, com ditado. (P2)

Às vezes ele fazia ditado rítmico (P5)

Ele gostava de fazer ditado (P5)

Ele dizia: ‘hoje é ditado rítmico. Vamos lá’. Então ele cantava uma melodia, em que ele dava, na interpretação, uma sincopa: ‘alguma coisa acontece no meu coração’⁴³. A maneira como ele interpretava era legal porque soava muito bem e era muito claro. (P5)

Esses ditados normalmente eram realizados no início das aulas. No entanto, conforme um dos depoimentos, ele eventualmente poderia vir num momento mais tardio.

As aulas de rítmica proporcionam um momento de estudo individual da pessoa ali. Às vezes virava uma confusão, pois todo mundo, ia tentando fazer o exercício, cada um na sua. Primeiramente ele fazia umas duas vezes junto, com todo mundo. Depois, estando cada um na sua, ele ia lá e corrigia um por um: corrigia a regência, os ditados - ele olhava praticamente os ditados de todo mundo. (...) Dependendo, às vezes ele ditava com palavras um ditado tranqüilo a duas vezes. E aí, depois, vinham uns exercícios e as piadinhas também. (P2)

- **Dinâmica com grupos na aplicação de exercícios do livro:**

Outro procedimento adotado pelo educador consistia na divisão do alunado em pequenos grupos para permitir a preparação destes e a subsequente realização coletiva e sincronizada dos exercícios.

Conforme o primeiro excerto de entrevista, a seguir, enquanto cada um dos grupos realizava um evento diferente, Gramani improvisava variações. No segundo excerto, os exercícios foram baseados num livro de partituras de ritmos folclóricos escrito para instrumentos de percussão, mas que, no caso da aula narrada, foram substituídos por percussão corporal.

Você via pelos corredores, o pessoal estudando e, às vezes, até a gente tentando fazer tudo em grupo. Por exemplo: às vezes o exercício dele tinha quatro partes, quatro eventos distintos com um ‘beat’ comum. Você não poderia necessariamente se apoiar nesse tempo comum. Quando ele falava: ‘olha, aqui é em três’ eu tinha consciência direitinho do tempo que estava regendo. No entanto um ia em três, o outro em cinco e ele dizia ‘vai encaixar assim, assado’. Ele não quer pensar quando é que depois de tantos compassos um evento coincide. Ele queria ouvir cada uma das coisas acontecendo. A gente até tentava estudar em conjunto, com alguém fazendo um ou dois eventos e outro alguém fazendo outros. Podia ser feito em duplas ou grupinhos pequenos, separados em duas partes: uma parte fazia um ou dois eventos, e a outra parte fazia outros, um ou dois eventos. Era uma coisa riquíssima, porque o primeiro volume dele já é grande, já é um material violento. Mas ele pegava alguma coisa e na hora ele criava variações. Ele dividia a turma em duas ou, às vezes, em três. A classe inteira sincronizada, mas dividida. E às vezes ele fazia alguma coisa em cima, tocava alguma coisa no piano. (P5)

⁴³ Verso da canção “Sampa”, de Caetano Veloso.

Olhando a partitura, dividiu a sala. Cada grupinho de dois ou três com um instrumento para um determinado ritmo e cada um tinha que bater. Se era um instrumento mais grave, esse grupinho tinha que bater o pé no chão. Outro batia na carteira, ou no corpo, outro batia palma, e aí a gente fez isso umas três ou quatro aulas, baseado no livro do Pinduca. Essa foi a maneira como ele resolveu o problema. Foi tão rápido ensinar esse ritmo. Aí depois ele mudava, revezava. Eu sempre usei essa forma de ensinar ritmo brasileiro em outras oportunidades que eu tive. Dividia o grupo, também, igualzinho ao Gramani, e é impressionante como você aprende instrumento por instrumento, e ouve todo mundo. Assim, ele era muito rápido, ele foi muito criativo pra resolução desse [assunto]. (P6)

- **Âmbito corporal:**

A dinâmica das aulas acolhia o uso da coordenação motora para execução de exercícios rítmicos. Esse trabalho corpóreo se dava no âmbito coletivo onde o professor atuava como um guia e motivador das atividades do grupo de alunos, como é o caso narrado anteriormente, além dos dois excertos transcritos adiante:

E, uma coisa que facilitava, por ser um trabalho muito corpóreo, ele tinha facilidade de estar colocando todo mundo de pé -‘vamos fazer roda, vamos fazer...’, então ele mexia muito. (P4)

Então ele tinha possibilidade de estar mexendo com as pessoas -‘ô, levanta, vamos aqui, troca de lugar, vamos bater o pé, vamos bater a mão, bate palma, anda na sala, canta um pouco, pula’. (P4)

O uso do corpo funcionava como um meio para “absorver a coisa rítmica”. Conforme um dos entrevistados, esse procedimento, por ser demonstrativo e prático, foi mais eficaz do que uma eventual demonstração gráfica e expositiva. O caso mencionado tratava-se do aprendizado do “coco”, ritmo do contexto folclórico brasileiro, conteúdo sugerido por um de seus alunos:

Agora o Gramani, pra resolver esse problema do ‘coco’ [ritmo folclórico], ele poderia ter ensinado de outra maneira. Mas ele voltou ao uso do corpo como uma forma de absorver a coisa rítmica. Com certeza, o Gramani, quando viu aquela situação voltada para a resolução da rítmica, e tudo o mais, ele naturalmente fez a gente usar o corpo. Ele não foi para o quadro e escreveu para a gente cantar, com divisões [rítmicas] na mão. Ao invés disso ele fazia com o pé, e revezava, trocava o pé com a mão... Gramani fazia até estressar, nesse aspecto. (P6)

Em algumas situações, como esta citada anteriormente, a temática folclórica está no foco do aprendizado. Em outras, como nos trechos que se seguem, os temas conhecidos de canções populares estão subordinados à execução de exercícios rítmicos:

Eu percebi que ele, em várias ocasiões, citou “Sampa”. Aqueles eventos [rítmicos] super interessantes, ricos, e até incomuns, e ele cantando “Sampa” com a maior tranquilidade, sorrindo, assim, interpretação legal, ritmo e melodia. (P5).

‘Trem das onze’, ‘Parabéns pra você’, ‘Ciranda, Cirandinha’... Ele pegava coisas assim, porque era importante, nessa situação, que a música estivesse no DNA da pessoa. Ele queria aquela música realmente conhecida. A pessoa não ia aprender ou não ia ter que se concentrar e lembrar a letra, porque isso já ia ficar meio esquisito. Ele queria justamente o quê? A canção para dar o aval, vamos dizer assim. O aval final do contexto musical a ser mostrado naquilo. (P5)

- **Aula padrão:**

Reunindo todos os aspectos anteriormente explanados aos dois trechos de entrevistas seguintes, é possível afirmar que as aulas seguiam um padrão básico de procedimentos, mas que podiam variar conforme as situações apresentadas no cotidiano da sala de aula.

Esse padrão, conforme os depoimentos, seguia os seguintes passos:

1º. - O professor iniciava estabelecendo uma comunicação de bom humor com os alunos (contando uma piada ou um trocadilho), tendo como propósito motivar a atenção e o diálogo entre todos durante todo o período da aula;

2º. - Em seguida, aplicava um ditado rítmico ou rítmico-melódico “com um tema controverso ou um problema de grafia ou com células rítmicas de difícil execução” (P1). Quando se tratava de um tema (normalmente este era bem conhecido), o motivo rítmico ou melódico do ditado tanto podia ser coletado do cancionário folclórico quanto do repertório da música popular brasileira.

3º. - “Quando a maioria dos alunos tivesse conseguido escrever o ditado ou a maior parte dele”, o professor “resolvia o enigma” (P1), isto é, demonstrava graficamente o ditado no quadro-negro.

4º. - Seguia-se um diálogo com os alunos marcado pela reflexão sobre o problema exposto. Alguns aspectos eram freqüentemente abordados e insistidos, como é o caso do entendimento e a aplicação do ritmo numa forma mais musical, a contestação de conceitos teóricos, e as formas comuns

de notação musical e de suas regras ultrapassadas⁴⁴. Para cada situação levantada e demonstrada o professor procurava provar, na prática, o que estava dizendo.

5º. - Em seguida, eram utilizados os exercícios de seus livros “Rítmica” ou “Rítmica Viva” que, conforme um de seus alunos, “não segue necessariamente uma ordem de dificuldades” (P6). Nessa fase da aula, o professor costumeiramente dividia a classe, formando pequenos grupos de alunos para que estudassem os distintos e simultâneos eventos musicais. A coordenação motora, baseada na utilização dos componentes do corpo humano, servia como estratégia mediadora, pois permitia a absorção e a compreensão de abstrações rítmicas, perceptíveis através da experiência prática na execução dos exercícios.

6º. - Às vezes utilizavam-se exercícios que não estavam contidos nos livros que ele publicou. Para isso foi consultado, por exemplo, um livro que reúne diferentes ritmos folclóricos e cujos exercícios foram adaptados conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

Ele entrava na aula, e normalmente já fazia uma piadinha, normalmente uma piada sem graça, um trocadilho, ou fazia algum desenho no quadro, que era uma charada de alguma coisa. Então de cara ele já quebrava o sono, o mal humor dos alunos de acordar cedo... ele já amaciava todo mundo com uma brincadeira e depois já mandava um ditado, que normalmente era uma musica muito conhecida, ou ele pegava um Luiz Gonzaga, uma Rita Lee, entende? Uma musica muito conhecida e mandava uma frasezinha, um ditado. Ai a partir do ditado ele ia trabalhando o livro “Rítmica”. (P4)

Normalmente iniciava a aula com um ditado rítmico, com um grau de dificuldade considerável. Nesse ditado havia sempre algo especial, um tema controverso, um problema de grafia, células rítmicas de difícil execução, enfim, um tema que ele julgasse importante e quisesse mostrar e conversar a respeito com os alunos. (Invariavelmente estes assuntos nunca eram tratados pelos métodos rítmicos convencionais, geralmente métodos pobres e, como ele dizia, só encaravam a rítmica como métrica, um modo de aprender a medir, contar). Quando a maioria dos alunos tivesse conseguido escrever o ditado ou a maior parte dele, o Zé finalmente o mostrava no quadro negro, satisfazia a curiosidade dos alunos, “resolvia o enigma” e então conversava com a turma sobre o problema ali exposto. Muitas vezes, nesta conversa, ele insistia na idéia de se encarar o ritmo de forma mais musical, tinha a oportunidade de contestar os conceitos teóricos, ou as formas comuns de notação musical, ou alguma regra ultrapassada; provando sempre na prática o que estava dizendo. Depois, passávamos para os exercícios de rítmica do seu livro “Rítmica”... (P1)

⁴⁴ Muitos desses aspectos foram descritos no item “Fases da vida do professor e a sua formação profissional”

b) A complexidade do conteúdo superada pelo desafio da brincadeira

Nos depoimentos há muitas menções a respeito da complexidade da matéria ministrada por Gramani. No entanto, quase todos os depoentes falam acerca da superação de dificuldades com o auxílio da mediação docente, tanto para a compreensão de conceitos musicais, quanto para a execução de exercícios rítmicos que, na maioria das vezes, encontravam-se em seus livros.

As dificuldades eram em função dos exercícios. Era tudo novo, ninguém tinha visto aquele tipo de dificuldade. Ele resolvia sempre daquela maneira, mostrando o que ele diz no livro: ‘faça assim, até que uma hora isso vai ficar natural (...) nunca crie referências, tente encontrar a separação dos movimentos, que isso é mais importante’. Eu me lembro de ele se estressando muito, porque ninguém conseguia fazer. Todos estavam condicionados. Ele nunca verbalizou esse conceito dele para a gente. Ele simplesmente passava o que tinha de ser feito e ia pra casa. A gente estudava, mas ninguém conseguia tocar. No dia seguinte, na outra aula, íamos fazer, mas ninguém conseguia fazer. Era sempre muito difícil. Mas era assim que ele levava. Como ele explica no livro, ele explicava. (P6)

No começo, por uma ou duas, três aulas, é que a gente foi entrar no nível de rítmica dele. (P5)

Ele dizia: ‘vamos lá. Isso aqui é assim’. Aí praticava com a gente, mas a gente não conseguia fazer de jeito nenhum. Tinha quem não conseguia fazer nada. Aí ele ia cantando, ia explicando: ‘tenta fazer sozinho, usa outro instrumento’. E explicava como podia fazer. E mandava a gente estudar em casa. (P6)

[Sempre havia uma] pessoa que travava, mas ele repetia, repetia e o pessoal ia conseguindo fazer. (P5)

... porque eu tenho a impressão que quando o aprendizado é difícil... porque a matéria dele era muito difícil... (P4)

Havia um consenso de que aqueles exercícios eram difíceis, e ninguém nunca os havia feito. Mas a partir do momento em que você via o Gramani fazendo, você via que era possível, que o quase impossível era possível. (P5)

Ele partia de uma determinada página, num determinado exercício. Aí ele falava, ‘ó, vamos fazer assim e assado, e vamos cantar isso aqui em cima de dois ostinatos’. Era engraçado, porque no início era aquela confusão. Daí a pouco, começava a sair e esse momento era de extremo prazer, todo mundo sorrindo. Era uma situação totalmente musical, mas totalmente incomum. Olhando aquilo friamente no papel, você [fala assim]: ‘nossa, eu não vou fazer isso’, ou então, ‘vou fazer, mas vai ser muito difícil’. Você já imagina a coisa saindo, dura, feia, e cheias de imprecisões. Mas, seguindo as orientações dele, normalmente, a hora que começava a sair, já saía bom. (P5)

Com a sua maneira suave e criativa de explicar, observando cada aluno, administrando conteúdos pertinentes aos saberes pessoais, Gramani estava sempre disposto a ajudar cada um a superar as dificuldades da matéria:

A gente estava em cima de um determinado exercício que podia realmente fazer. Aparecia uma dificuldade maior do que ele imaginava que a gente teria, então ele, para simplificar, já inventava uma situação nova e dividia a sala: ‘você faz isso e você faz isso’. Acabava surgindo um novo evento. A lucidez que ele tinha para administrar isso tudo, para memorizar e lidar, era incomum. (P5)

Todo mundo tentando fazer aquelas leituras “cabeludas”, que exigiam uma concentração imensa, uma independência total entre as “vozes”, etc. e o Zé ali fazendo junto, dando força e observando cada um de nós. (P1)

Aquele assunto era difícil, mas ele fazia a coisa “rolar” (P6)

É engraçado o contraste entre os exercícios propostos pelo Zé, por vezes tão difíceis que tínhamos certeza de que nunca conseguiríamos realiza-los; e a leveza com que ele conduzia a aula. (P1)

No trecho a seguir, é possível, ao mesmo tempo, observar essa superação, que, no caso foi propiciada na informalidade da brincadeira, e observar a reflexão e a prática pedagógica musical de uma das seguidoras da metodologia daquele professor.

Trabalhei e trabalho a “série 2-1” e a “estrutura de pulsação”⁴⁵ para a musicalização de crianças. Se eu trabalho a ‘série 2-1’, eles acham uma graça. Estrutura de pulsação, para eles, é diversão. É como brincar de palmas, de brincadeira de mãos. Eles, então, brincam de ‘estrutura de pulsação’. Eles fazem com uma facilidade tão grande, que eu falava: ‘eu vou lá para dar aula e eles fazem isso!’. Creio que é porque um dos elementos que estão presentes na brincadeira é o desafio. Brincar de elástico⁴⁶, por exemplo, é um desafio. A pessoa diz para si mesma: ‘Vou conseguir fazer aquilo’. O mais gostoso da brincadeira é enquanto se está fazendo. É a mesma coisa quando se está fazendo os exercícios rítmicos. (P2)

Um dos entrevistados menciona a respeito do pensamento do professor no que se refere ao que ele acreditava quanto às potencialidades inerentes a todos. A superação de preconceitos, limitadores do desenvolvimento pessoal dessas potencialidades, está presente na prática educativa do professor.

Para ele não existia limites, nem regras. Isso por sinal foi uma coisa que me influenciou muito, e eu acho que, falando em metodologia, era uma marca interessante da metodologia, ele achava que todo mundo era capaz de estar conseguindo bem ou mal, fazer tudo. (P4)

⁴⁵ A “série 2-1” e a “estrutura de pulsação” (veja os Anexos nas páginas 123-129) são exercícios do livro “Rítmica” do Gramani. O nome completo desta obra encontra-se no final deste trabalho no capítulo “Referências”.

⁴⁶ Aqui a depoente refere-se a uma brincadeira qualquer utilizando-se um elástico. Nada tem a ver com os exercícios propostos pelo Gramani.

Ele não punha limites e de certa forma, para mim foi muito chocante, porque normalmente no universo da música erudita, no curso que eu fazia de composição, que ainda abarca uma concepção muito romântica, os limites existem e muito, -‘há, se você não começou estudar quando criança você não pode ser um solista’, ‘compor é coisa para deuses’, ‘sou só um intérprete, não sou compositor’, toda esta coisa, e o Gramani ele ia superando, ele desrespeitava todas estas cercas. Ele pulava todas e isso é uma coisa muito marcante. (P4)

O conteúdo da matéria era desafiador sendo, para alguns, propiciador de reflexão sobre a música que se fazia, e oportunidade para a superação de dificuldades; para outros era um absurdo, porque eles não se enquadravam numa metodologia de ensino por demais aberta.

Realizar os exercícios criados por Gramani era, de certa forma, não aceitar um sistema de aprendizado restrito e bitulado. Era realmente aceitar um desafio consigo mesmo, superar as próprias dificuldades e parar pra pensar sobre a música que se fazia. (P1)

A metodologia do Gramani era um absurdo, eram pessoas que precisavam ter cercas o tempo inteiro para poder andar, pessoas que já cresceram assim. Então aí, de repente, você pode encontrar até uma falha da metodologia, ela é tão aberta que se você pegar uma pessoa muito rígida, a pessoa não se enquadra nela. (P4)

c) A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo durante a formação do professor

O Gramani era um músico erudito... (P4)

Na época ele estava brincando. Ele tem um livro anterior, a aquele livro de ritmo, que é uma coisa muito mais elementar, [mais objetivado em] subdividir semínimas e colcheias. Você bate a semínima no pé e bate colcheia, daí você inverte: bate a semínima na mão e bate, bate o pé, em colcheias. Este exercício era a “Malinha” que dava, e a gente fazia com o Zé e com a “Malinha”. Ele era assistente dela, mas ele foi embora nesta pesquisa. Eram apostilas bem mais fáceis [do que as dos livros]. De vez em quando eu uso ainda para os meus alunos, porque para eles entenderem como é a subdivisão. É [um meio] excelente. (P3)

No que se refere ao desenvolvimento de técnicas pessoais de ensino, há um fato da história de vida do professor, narrado por uma das entrevistadas, que é notório em relatos de entrevistas concedidas por ele e que estão documentados em pelo menos dois livros (PAZ, 2000 e GRAMANI, 2002). Trata-se de um momento de maior descoberta, caracterizado pela definição de problemáticas de ordem prática, seguido por outro momento em que a gênese de exercícios propiciou o conjunto da metodologia de ensino do Gramani, traduzida, em grande parte, na sua produção bibliográfica.

Quando ele veio pra cá, no momento em que ele montou a ‘História do Soldado’ de Stravinsky, ele começou esse trabalho dos dois livros, que era um trabalho que acabou sendo editado na UNICAMP. E ele começou a achar dificuldades na execução de algumas coisas dessa música. Dessas dificuldades ele foi criando exercícios, e desses exercícios ele criou outros, até que apareceu a coisa da rítmica mesmo (P2)

O material é tão forte e tão original para resolver esse problema, mas não original musicalmente falando: já aconteceu aquele tipo de situação musical. Original como método de estudo, da gente estudar daquela maneira. Isso é extremamente original e como educador isso foi uma grande contribuição dele. Seria assim: original na maneira de conduzir a resolução desse problema. Musicalmente tem a ver com Stravinsky. Ele tinha um problema e achou uma solução pra esse problema. E o que mais me deixa espantado na obra dele é que como é muito bem resolvido, ele é muito musical. Ele está aberto a uma gama de situações enorme. Nós aqui estamos sendo os primeiros a começar a explorar isso, mas isso se esse material se tornar viável e acessível a todos os músicos. É que da maneira como ele se apresenta, está muito cru ainda. Ele precisa ter uma introdução um pouco melhor para a pessoa não assustar logo no primeiro problema da primeira página do primeiro livro. Ali você para o cara primeiro. Você nem quer folhear o resto. Alguém pode dizer: não é possível, não vou conseguir chegar nisso aqui nunca. Mas se essa filosofia dele, se esse conceito de rítmica e tal de educação só da rítmica se espalhar, ele vai mudar completamente a situação. Imagina você quando criança estudando música, harmonia, melodia e ritmo. Mas o ritmo dessa maneira: muda tudo. (P6)

Eu levei [o livro] lá para os Estados Unidos para ver o que eles achavam nisso. E aí foi o meu espanto (...) Teve um professor que abriu e falou assim bem baixinho: eu posso ver a potencialidade desse livro. (P6)

Quando eu me encontrei com Liebman (David Liebman), três meses depois, eu fui falar do material pra ele. Aí eu perguntei o que é que ele achava daquilo e ele falou: olha, esse é o momento do jazz, de trabalhar com aquele material, entendeu? Me procura. Eu te ajudo. (P6)

Eu tenho certeza, que se o Coltrane tivesse pego esse material, o jazz teria sido contado diferente. (P6)

Coltrane era muito racional, musicalmente falando. O que fazia a grande diferença é que ele tinha uma intensidade muito grande, pois ele passava toda a sua racionalidade na música. “Giants Steps”, por exemplo, era matemática pura. Aquilo já está pronto, montado. Mas, mesmo quando ele toca, tem uma força muito grande. E o que Gramani escreveu, matematicamente falando, muita coisa da “série”, é pura matemática. Se isso caísse na mão do jazzista John Coltrane, o jazz teria sido contado diferente. (P6)

Mas Liebman, que está na vanguarda do jazz, falou assim: “traga algo novo”. Quando apresentei isso toda a sala entendeu (...) Quando Liebman entendeu ele falou na frente de todo mundo que isso veio para ficar. Isso aqui é a nova. Essa idéia de não ter mais o pulso [regular], não ficar preso ao pulso, quem chegar nisso vai ser o que vai vir na frente⁴⁷. (P6)

Fazendo alusão à prática educativa do professor em sala de aula, P5 vincula a forma do docente explicar a uma facilitação da compreensão e execução de conteúdos, ou

⁴⁷ Provavelmente o que o depoente quis dizer é que o músico não precisaria mais ficar preso à referência do pulso, na hora de tocar, mas poderia executar ou improvisar uma peça, livre da dependência de estar o tempo todo consciente dessa regularidade temporal implícita. Os exercícios do Gramani preparam os alunos nesse

seja, Gramani procurava alternativas para propiciar a apreensão desses conhecimentos aos alunos, tornando-os acessíveis.

Me chamou a atenção a forma de ele explicar e realmente dar uma facilitada. Até mesmo aqueles que tinham um conhecimento abrangente, às vezes, tinham alguma pequena dificuldade rítmica. (P5)

Num evento relativamente simples e que acontece bastante, como é o caso de uma síncope, uma semicolcheia antecipada, ele explicava como é que você, na hora em que está lendo aquilo, faz para ter maior precisão, maior facilidade para lidar com esse tipo de evento rítmico. Assim ele falava: ‘Você tem que pensar na pulsação seguinte. Você se apóia na pulsação⁴⁸’. Isso foi uma das primeiras coisas que me veio na cabeça. Quando ele estava explicando uma coisa bem básica, bem simples pra qualquer músico que estivesse lá, era nítido. (P5)

Mais uma vez, fica patente o fato de que o entendimento dos conteúdos por parte do alunado era o propósito da prática docente e, para isso, a explicação do professor era clara.

Uma coisa que me marcou, que me chamou a atenção e que eu me lembro com clareza, foi olhar os colegas, e vê-los assim com aquela cara boa. ‘Agora eu entendi de verdade como é que isso aqui funciona’. Metade da turma estava falando isso de tamanha a clareza do que ele estava explicando. (P5)

A explicação rearranjada em diferentes formas, com abordagens inusitadas e novas, é outro aspecto que aparece nos relatos, principalmente quando estes se referem ao professor procurando alternativas para esclarecer pontos não entendidos por alguns alunos. Conforme um dos relatos, em todas as ocasiões a maneira nova de abordar um mesmo tipo de problema era possível, devido a sua postura criativa diante das situações. Para um dos depoentes, em certas ocasiões este rearranjo dava-se em vezes repetidas e, por isso, requeria paciência do professor.

Ele pedia uma certa paciência para a classe, e continuava a falar sobre aquilo. Explicar a mesma coisa de duas, três formas diferentes era engraçado. Aquele colega nosso que se expôs, falando “não entendi”, era motivo de deboche pra alguns, mas depois ele acabava servindo como ferramenta para esclarecer mais ainda a alguns outros, talvez até a quem tivesse debochado dele. (P5)

sentido, ampliando as possibilidades tradicionais da rítmica, mas sem necessariamente abolir o uso da pulsação.

⁴⁸ Nesse excerto P5 exemplifica um tipo de explicação tradicional em que a pulsação é priorizada como referencial. Mais uma vez, fica patente que Gramani ampliava as possibilidades da disciplina (com o conceito da “dissociação rítmica”) sem, no entanto, deixar de lado o embasamento teórico musical historicamente construído.

Eu me lembro que talvez uma ou duas vezes eu fui conversar com ele depois da aula. Quase toda aula acontecia que juntavam sempre uns dois ou três e falavam: 'Gramani, Gramani'. Durante a aula era engraçado que você já via ele com toda a paciência explicando um exercício, um evento qualquer, de duas, três ou quatro maneiras diferentes. (P5)

Aí, a hora que você ia conversar com ele depois da aula, pra falar sobre alguma coisa específica, já ouvia umas duas ou três explicações completamente diferentes das que ele tinha dado... (P5)

[A respeito de] ele estar ensinando, ele sempre tinha abordagens inusitadas e novas para o tipo de problema, para o tipo de aluno que apresentava o problema. (P4)

Ele sempre adotava uma atitude criadora e criativa diante das situações, então ele sempre tinha uma maneira nova de abordar um problema que alguém não estava entendendo da maneira como ele ensinava. (P4)

As alternativas de explicação criadas pelo professor proporcionavam estímulo, prazer e interesse contínuos nos alunos, mantendo atraentes as aulas e o conteúdo dos assuntos tratados.

E esse fato dele não ter fronteiras nessa idéia dele fazia com que as aulas eram sempre muito gostosas, ele sempre achava um recorte novo daquele mesmo problema para se entender. Era muito interessante, ele já ia por outro lado, ele já contornava, já pegava um outro ângulo da coisa. (P4)

Parece que ele tinha não era a fórmula, mas ele tinha o talento de perceber quando a produção começava a, a aula começava a ficar contra producente ele tinha uma alternativa que levantava, de modo que era uma aula no pico o tempo inteiro. Era uma aula que não tinha baixos, só tinha altos. O interesse era constante porque ele tinha o estímulo variado para puxar este interesse. Para chamar este interesse. (P4)

Lembro do prazer que o pessoal tinha em fazer a aula dele. Eu acho que a turma devia gostar muito. (P4)

5.4. Características pessoais e profissionais – compondo a imagem do professor.

5.4.1. Entrelaçamento/interface da vida profissional com a pessoal.

Há alguns momentos narrados por uma das depoentes em que fica claro o entrelaçamento da atividade profissional com a vida particular do professor. Em certas ocasiões essa interface se dava numa situação de simbiose entre os dois estilos de vida, a familiar e a escolar, onde os limites entre uma e a outra se confundiam. Em outros

momentos, as atividades desses dois universos precisavam ser delimitadas, em decorrência de uma maior dedicação e concentração voltadas para o trabalho:

Então, eu vivi mais essa parte da feitura dos livros: ele fazendo exercícios, tentando criar exercícios. Várias vezes a gente chegava lá e ele estava lá na mesa: ‘faz isso aqui pra mim’. Aí eu ficava fazendo alguma coisinha, um ostinato, e ele brincando. Ou ficava ligando pra algumas pessoas. Eu também convivi muito com ele dando aula nos festivais. (P2)

Eu cresci vendo o “Zé” sentadinho numa mesa lá que ele tinha, desenhando ‘bolinhas’ (notas musicais) para o livro de rítmica. E ele desenhava nos dois livros. Sem usar o computador. É tudo desenhadinho a partir de papel vegetal. Fez os risquinhos, com cada caneta pra uma coisa. E não podia chegar muito perto, que ele estava fazendo lá o trabalho dele. (P2)

Num momento posterior da vida do professor, contrapondo à confecção artesanal de partituras didáticas, o computador passou a auxiliá-lo nesse mesmo tipo de trabalho:

Ele pegava o *Encore*⁴⁹ que é mais rapidinho. (P2)

Nos depoimentos há uma incidência expressiva de menções a respeito da participação dos alunos de Gramani em eventos de sua vida particular e/ou em muitas das suas atividades musicais profissionais. Nesses relatos é possível ver que para ele as situações e relações concedidas no ambiente escolar ultrapassam os limites da sala de aula. No caso do primeiro relato a seguir a entrevistada exemplifica esse aspecto, lembrando que um dos alunos tornou-se, posteriormente, um parceiro na atividade artística do professor.

Creio que trabalhando com formação de artistas, uma das principais coisas é essa troca de experiência. Não precisa ser uma troca de experiência formalizada, mas só de você estar ali com uma pessoa que está sempre respirando aquilo... As pessoas vinham ver ele tocar no ‘Trem de Corda’, e tinha outra relação. Você ultrapassava a sala de aula, não só na relação pessoal de ir à casa dele, mas na relação musical. ‘Meu professor está fazendo isso’. ‘Muito bom isso que ele está fazendo’. ‘Ah, eu quero esse arranjo’. ‘Vamos tocar?’ O Ivan Vilela era aluno do Gramani, foi seu aluno e tocou com ele. Não tem como fragmentar o professor, separando o pessoal do artista. (P2)

O envolvimento fora da aula era constante. Em resumo ele era uma pessoa que gostava de viver rodeado, próximo de outras pessoas. (P2)

Às vezes tinha festa na chácara, almoço com as pessoas e isso era bem importante pra ele. (P2)

⁴⁹ *Software* de escrita de partituras musicais.

Como ele morava numa chácara, em Barão Geraldo, tinha muita festa. O ‘Latex’ (grupo vocal), junto com os alunos de rítmica, sempre tinham festas, na casa dele, ou almoço. Ele falava: ‘Ah, vamos almoçar em casa’. (P2)

A casa do Zé, que depois passou a ser minha também, era sempre muito visitada. Especialmente por pessoas mais jovens (amigos, alunos ou ex-alunos). Ele dizia que, em geral, não conseguia se relacionar com pessoas da sua idade (quando eu o conheci, ele estava com 45 anos e eu, com 19 anos) e se identificava bem mais com a “moçada” (vivía sempre rodeado de gente jovem criativa, talentosa). (P1)

Às vezes que eu ia na casa dele... (P4)

É interessante que invariavelmente as muitas visitas eram todas de músicos, profissionais, estudantes ou amadores; construtores de instrumentos, enfim, pessoas que tinham um vínculo forte com a música. (P1)

Em 1989, no final de 89 ele, a gente já tinha uma proximidade, eu gostava muito dele, mas não diria que éramos amigos. Ai no final de 89 ele se casou com a Ana e nesta época eu vim para Campinas. Eu estava em São Paulo. O Gramani às vezes ia em casa. A gente se freqüentava. (P4)

O porquê do Gramani ser tão visitado? Primeiro porque era uma chácara onde o portão nunca era fechado e não havia campainha. As pessoas iam entrando e chamando: ‘Zé!’ ele recebia sempre com um sorriso, um abraço, já rindo, fazendo piada e logo oferecendo um café (Nescafé). ‘Qué um Nesca?’ O que acontecia em seguida normalmente era um bate-papo bem-humorado, com piadinhas e muitos, muitos trocadilhos, na varanda ou na mesa da cozinha; ou então, dependendo da visita, poderiam tocar juntos por horas e horas; ou olhar e admirar instrumentos e novas composições; ou ouvir música (aliás, ouvir música era sempre, música não parava de tocar); ou ainda uma discussão acalorada, incansável, com direito a vozes mais altas e gestos exagerados (não negava a ascendência italiana). (P1)

Os alunos dos festivais mandavam cartas para ele. Depois do festival ele sempre ganhava presentes. Eu acho que ele era muito querido. (P2)

Eu me lembro dele divulgando [na sala de aula]: ‘ó, gente, amanhã, na cantina, vai ter um *happy hour*. Eu vou tocar de tal hora a tal hora, com tal grupo. Ai a gente se transforma em tal grupo. Com a entrada de não sei quem’. (P5)

No caso do Gramani, eu lembro que valia a pena. Tinha muita coisa que sempre acontecia, mas esse eu lembro que fiz questão de assistir [ao seu *happy hour*]. (P5)

Eu me lembro, nunca esqueço, quando eu comecei a ter aula no primeiro ano que eu vim pra cá que o primeiro show ou segundo show que eu fui ver em Campinas foi do Gramani. No aniversário dele. Foi naquele antigo bar, o “Almanaque”. Foi a Patrícia do cravo e ele na rabeça. (P6)

Através desse tipo de elemento coletado, que mais uma vez emerge nesse trabalho de pesquisa, é possível perceber a interlocução de universos da vida do professor, que se dispõem coesos no seu cotidiano, ou seja, o universo particular, o escolar e o artístico se completam e formam uma unidade praticamente indivisível na trajetória do educador. Em outras palavras, e conforme o que diz a entrevistada no primeiro dos excertos anteriores, não é possível fragmentar os aspectos que compõem o perfil de professor,

“separando o pessoal do artista”. Isto vale para casos de educadores musicais semelhantes a Gramani.

Para o professor, é possível que as situações de entrelaçamentos da sua vida profissional com a pessoal eram potencializadas através da sua capacidade de interação com as pessoas que estavam a sua volta, aquelas com as quais convivia numa relação próxima. Através delas, sejam familiares ou, na sua maioria, alunos ou ex-alunos, ele se sentia sempre estimulado a criar, compondo ou arranjando, e, por essa razão, escrevia suas músicas dedicadas às suas personalidades e aos seus potenciais e virtudes que percebia possuírem. “Aliás é isto que explica o Zé compositor: o interesse do momento. As músicas e arranjos são para pessoas” (GRAMANI, 2002, p. 103).

Ele sempre estava tocando, sempre inventando, e sempre querendo tocar com os outros, ele queria tocar com as pessoas. Isso é que é legal: tocar e estar. Eu acho que toda a parte de composição dele foi muito estimulada pelas pessoas que estavam próximas dele, como, por exemplo, uma cravista que nem a Patrícia Gatti, Ele tinha pra quem escrever. Ele dizia: ‘hoje eu fiz uma peça pra tuba’. Ele fazia as peças especificamente pra aquelas pessoas que estavam trabalhando com ele: ‘Ah, eu fiz um arranjo vocal’. ‘Pra quem?’ ‘Ah, para as ‘Noivas do Allfreddo’ (grupo vocal feminino). ‘Ah, fiz uma música de viola para o Ivan Vilela’. E se uma pessoa, que nem a Patrícia, dava ponta ali, arrasando, no cravo, ele fazia mais e mais peças. Tanto que para o ‘Carcoarco’, ele tinha todas as partituras prontas antes mesmo do grupo existir, pois só a possibilidade de tocar com o Fia⁵⁰... (P2)

Ele escrevia para as pessoas. Até mesmo para tocar alguns exercícios de rítmica: ‘fiz esse exercício pra Glaê’, uma pessoa que a gente conheceu no festival de Londrina que tinha facilidade em fazer os exercícios. As vezes ele não conseguia fazer o exercício e então os mandava pra Glaê. ‘E aí Glaê? Ficou legal?’ ‘Ah, ficou’. ‘Então, tá’. Aí ele estudava também. (P2)

A gente tocava muito choro, ele tinha um bandolim, um bandolim velho lá e eu ia com o violão, e a gente ficava tocando chorinho, era, o encontro nosso na casa dele era esse. (P4)

Conforme um dos trechos de entrevista, os universos da docência e da arte de Gramani se influenciavam, se fundiam e se potencializavam. E essa fusão, de âmbito profissional, permeava tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A sua formação musical bem como a sua curiosidade constante acerca do conhecimento desse domínio, onde quer que estivesse, enriquecia as suas aulas de novos conteúdos e vivências.

Além de professor, ele era um professor de arte que atuava na arte. Era artista. Isso é muito importante. Eu tenho até uma teoria radical que é assim: acho que professor de arte tem que ser artista. Tem várias pessoas que contestam isso, mas se o professor é artista, ele se apresenta muito mais aos alunos sem fazer nada. E acho que era o caso dele também. Então,

⁵⁰ Este é o apelido do violinista Luiz Fiaminghi que, entre outras atividades na música, toca no grupo “Anima”.

ele não só estava ensinando rítmica como ele estava pensando aquilo o tempo inteiro. Na casa dele estava tocando, estava vivendo aquilo. Tem professor que só dá aula, no sentido em que ele vive para dar aula. Nesse sentido é que às vezes perde-se uma bagagem que acho que ele tinha muito. Que era a de reger, tocar, compor... Pois é super interessante a formação dele. (P2)

5.4.2. Adjetivos na ótica de seus ex-alunos, pares e parentes.

A maioria dos adjetivos assinalados neste item da pesquisa está explícita em termos como: querido, amado, amável, grande músico, generoso, educado, sensato, incapaz de ofender alguém, dócil, tranqüilo, boa companhia, apaixonado, simpático, alegre, de bom humor, irreverente, ousado, criativo, sincero, teimoso, etc. Outros termos estão implícitos e indiretamente expressam qualidades funcionais como bom professor e pesquisador. Há ainda situações de interação que expressam competências como habilidade para ensinar, comunicabilidade e respeito. Outro tipo de adjetivação é representado figuradamente e é expressado em ações como, por exemplo, quando o professor criava um ambiente descontraído na sala de aula ou quando ele plantava a semente e surgia um amigo, ou ainda quando propiciava um ambiente democrático nas escolhas de interesse coletivo entre educador e educandos.

Sem a preocupação de quantificação, o item do trabalho está voltado para a qualificação de termos, isto é, para a descrição e análise dos adjetivos, reunidos nas entrevistas, que são atribuídos e relacionados a Gramani.

Devido às suas boas qualidades o professor conseguia despertar empatia nos seus alunos, mesmo a partir de um primeiro encontro. O entrevistado narra que teve boa impressão do educador quando o conheceu e, logo de início, se afeiçoou a ele:

Quando eu conheci o Gramani, ele era professor, e eu já gostei muito dele. Ele era bacana, era legal, gostei do jeito dele. (P4)

Nos depoimentos, há uma considerável diversidade de adjetivações e apreciações positivas a respeito do professor de música. A maioria dessas qualificações é endereçada a sua maneira de ser que freqüentemente apresenta-se imbricada à sua atuação como docente. No entanto, há algumas endereçadas às habilidades técnicas de um artista musicalmente maduro:

... quando começaram a vê-lo tocar, ficaram muito impressionados. Ele era completo. (P4)

... um grande músico (P4)

Ele tocava muito bem (P3)

Ele tocava bateria, ele tocava de tudo. Era impressionante. Até instrumento de sopro. Quando eu fiquei sabendo que ele tocava bateria eu achei o máximo. (P4).

Algumas expressões denotam explicitamente que Gramani era um dos professores mais queridos pelos alunos da instituição onde lecionava. Apesar de “querido” ser uma qualidade de conotação passiva, (ou seja, o termo não expressa, em si, qualquer ação de quem foi adjetivado), para uma das depoentes o fato de ter sido o educador assim considerado, talvez se deve ao entusiasmo e bom-humor do educador na sala de aula, estados de espírito expressados em ações na sala de aula.

Era um professor muito querido pelos alunos, era sempre um dos mais queridos, uma unanimidade. Talvez pela postura “leve” dentro da sala, pelo bom-humor, menos cobranças e muito entusiasmo. (P1)

Os alunos dos festivais mandavam cartas para ele. Depois do festival ele sempre ganhava presentes. Eu acho que ele era muito querido. (P2)

Eu tenho a impressão de que ele era uma pessoa muito querida... (P2)

Usando uma figura de linguagem comum, - plantar uma semente - dois dos depoentes expressam a boa influência exercida pelo professor nas pessoas com as quais convivia e estabelecia elos de relação mais estreitos. Seus alunos o consideravam querido porque muitas vezes “onde aquela semente brotasse, surgia um amigo”:

Eu tenho a impressão de que ele era uma pessoa muito querida e, de qualquer forma, acho que ele acabava plantando alguma sementinha (P2)

Era como se ele plantasse, ele jogasse uma semente em cada um, com este coração aberto, com que ele chegava aos alunos e onde aquela semente brotasse, surgia um amigo. Não é de esperar que todo mundo seja amigo de todo mundo, que todo mundo ache que o outro vai ser um grande amigo. Mas ele tinha esta atitude aberta. (P4)

Essa afeição e amizade estendiam-se para além dos limites da sala de aula e para além dos que eram estritamente seus educandos. As ações de solidariedade de músicos e de alunos, prestadas ao professor quando este se encontrava adoentado, expressam, conforme o depoimento a seguir, que ele era amado e querido por aqueles que o cercavam de atenção nos seus últimos momentos.

Uma outra situação que quero citar já é pelos idos de 1996 e 1997, quando já estava com o câncer instalado em seu corpo, passando por tratamentos e cirurgias. Primeiro, pelas manifestações incríveis de amor ao Zé, que vinham de todo lado, de músicos que a gente nem imaginava... gente que, sem nem avisar, fazia um show não sei aonde, pegava o dinheiro arrecadado todinho e [depositava na conta dele]. E graças a isso, o tratamento todo foi bancado pelos amigos maravilhosos e, mais importante ainda, era a satisfação e a emoção ao perceber-se tão amado, tão querido. (P1)

Possivelmente aquela manifestação de solidariedade é conseqüente de sua postura perante as pessoas, no decorrer de sua vida. Talvez tenha havido, naquele momento, reciprocidade para a sua ação voluntária e solidária prestada às pessoas, inclusive àquelas menos favorecidas como é o caso do depoimento a seguir quando diz que “ele gostava de trabalhar com as pessoas que tinham menos informação”:

Ele gostava muito de trabalhar o terreno, não com as pessoas que já tinham informações. Por exemplo: lá no festival em Londrina, [quando] ele começou com a orquestra de crianças, ele falou: ‘gente, o nosso trabalho é para estas crianças, porque estas pessoas estão precisando de informações que a gente tem, não para fazer orquestra de gente que já sabe tocar. Este naturalmente vai ter lugar para ir tocando, de alguma forma, em um festival. E se a gente não faz este trabalho...’ Ele gostava de trabalhar com as pessoas que tinham menos informação. E ele falava assim: ‘não tem importância que está tocando desafinado. Não tem importância que sai fora do ritmo. É esse o caminho. Se você não faz este tipo de trabalho...’ Coincidia com o que eu pensava realmente. Tanto é que eu continuo fazendo este tipo de orquestra bem popular lá no festival. É meu trabalho voluntário dentro do festival. Eu doo o meu tempo, uma hora e meia para duas horas, às vezes até mais, só para trabalhar com as crianças que não podem ir para onde ela quer, por que não tem leitura ainda e não tem ritmo. Uns chegam lá falando assim: ‘eu toco mais ou menos’... (P3)

A preocupação com os desfavorecidos de formação educacional e com a inclusão desse contingente no aprendizado de conteúdos que lhes são negados pelo sistema educacional, fazia com que o professor se empenhasse em ensinar a partir da idéia de socializar o conhecimento.

O grande estímulo dele para dar aula acho que foi o próprio temperamento dele. Esse temperamento, essa idéia de socializar o conhecimento que ele tinha de tudo. (P4)

Gramani tinha uma capacidade especial de interação com as pessoas em geral. Nos depoimentos de seus ex-alunos fica patente que era fácil a convivência com o professor, pois, entre outras caracterizações de sua personalidade, ele era “carismático”, “agradável”, “dócil”, “generoso” e “boa companhia”:

Era uma pessoa generosa, amável, educada, sensata, incapaz de ofender alguém. (P1)

Eu acho que o indivíduo para ser bom professor ele não precisa saber muito, não, que não era o caso dele, ele sabia muito, mas é uma generosidade, é uma característica, eu acho que a generosidade é um pouco de uma benção, que ou a gente nasce com ela ou a gente tem que lutar para adquirir, e esta generosidade ela só brota quando a pessoa é muito segura, porque a pessoa quando ela é insegura, normalmente ela não consegue ser muito generosa. E muitas vezes a generosidade estimula a segurança. Se uma pessoa insegura começa a buscar uma atitude generosa ela acaba se tornando mais segura, que servir é um caminho bom, eu acho que isso deve ter ajudado muito ele a ser um grande professor e a querer seguir este caminho. (P4)

... era uma pessoa muito dócil... (P4).

Sabe aquela pessoa que faz bem? Uma pessoa boa companhia, que dá prazer de você estar. (P5)

Porque ele era carismático, era agradável. Aquela coisa de boa companhia (P5)

Conforme P4, sua interatividade e sua boa companhia se explicam por sua capacidade de diálogo com os alunos e com as pessoas em geral. Porque era “aberto” em seu diálogo, produzia oportunidades para desenvolver amizades entre os seus conhecidos.

Eu acho que o que ele fazia muito era ser aberto para todos os alunos. (P4)

Era uma pessoa de uma atitude não defensiva para com as pessoas. Ele era sempre aberto. Ao contrario da maioria das pessoas que nós tivemos, eu não sei se por questões de insegurança, que eram pessoas muito defensivas, trancadas e até agressivas. Ele tinha uma atitude oposta, mesmo diante de algum problema, de algum afrontamento, ele relaxava, ele se soltava e era como se ele plantasse, ele jogasse uma semente em cada um, com este coração aberto, com que ele chegava aos alunos e aonde aquela semente brotasse, surgia um amigo e com outros não. Mas isso é natural: não é de esperar que todo mundo seja amigo de todo mundo, que todo mundo ache que o outro vai ser um grande amigo. Mas ele tinha esta atitude aberta. (P4)

Propiciando a interação, entre os alunos estimulava a troca de conhecimentos de uns com os outros:

Eu dava aula de viola e, num dado momento em que a prefeitura me convidou para dar aula em grupo, eu percebi que em grupo era melhor por causa da coisa da troca, que era o que o Gramani fazia: estimular a troca, um com outro. (P4)

Novamente a idéia de socializar o conhecimento surge num depoimento, mas dessa vez relacionada às pessoas da comunidade que não eram da escola, “gente que tinha menos experiência”.

Quando os alunos acabavam a faculdade iam embora, [mas] ai [alguns deles] falavam: ‘ah, Zé, vamos fazer outra orquestra’. Sempre teve esse tipo de iniciativa e a última foi a “Oficina [de Cordas]”, que começou aqui em casa e por volta de 92, 94. Oficialmente começou em 94. Ele botou justamente este nome “Oficina” para poder fazer experiências.

Tinha gente da comunidade que não era da escola, gente que tinha menos experiência e ele conseguiu fazer um trabalho assim, maravilhoso. (P3)

O diálogo se dava com os educandos no sentido em que eles tinham voz para decidir sobre os conteúdos que iriam aprender⁵¹. Para a busca de novos conhecimentos o educador se colocava ao lado dos estudantes, no mesmo pé de igualdade: ao mesmo tempo em que ensinava, estava aprendendo com eles.

Esta pratica era coisa da postura dele, dele se colocar como um saco vazio diante dos alunos. No fundo é uma postura muito inteligente, porque qualquer lugar que você chega você está aprendendo e você está ensinando. Está pronto a aprender também. Normalmente a postura que a gente vê nos professores não é esta: eles chegam para ensinar e são resistentes a aprender. Ele era muito inteligente nesse sentido. (P4).

O Guimarães tem uma frase, uma máxima, o Guimarães é o rei das máximas, Guimarães Rosa, ele fala que mestre não é aquele que sempre ensina, mas o que de repente aprende, e eu acho que o Gramani era exatamente isso, era uma pessoa sempre pronta, sempre aberta, para estar incorporando novas informações, não importa de onde viesse, de pessoas de menor estatura, ou que ele é o maior. Ele tentava incorporar isso e de uma forma muito legal, e essa idéia de ele não ter limites, não ter fronteiras no ensino dele, eu achava fantástico. (P4)

A respeito de decisões dos discentes sobre conteúdos de interesse coletivo, o excerto a seguir exemplifica este aspecto da interação pedagógica quando, num episódio, os alunos sugerem ao professor que aprendessem alguma coisa de ritmo brasileiro. O depoente conta que ele mesmo levou um livro para que desenvolvessem o estudo conjunto sobre este assunto:

Eu me lembro uma vez, numa aula, o pessoal perguntou: ‘Gramani, sabe de alguma coisa de ritmo brasileiro?’ Ele falou ‘sei tão pouco quanto vocês. Se perguntar o que é o coco, como é que toca o coco, não sei’. Aí eu levei para ele um livro do Pinduca, que é um livro que demonstra como se toca coco, instrumento por instrumento [de percussão]. Aí eu levei e entreguei para ele e ele olhou [o livro]. Na mesma hora, ele disse: ‘vamos estudar ritmo brasileiro hoje’. (P6)

Segundo os entrevistados, Gramani foi um dos melhores professores para a maioria dos alunos do departamento onde lecionava.

⁵¹ Koellreutter (1997, p. 53 e 57) propõe que na escola moderna as soluções resultem do trabalho em comum de todos os participantes (tanto educador quanto educandos), no desaparecimento do dualismo professor-aluno e no diálogo desses atores, com o fim de objetivar conjuntamente “tudo o que pode ser compreendido”.

Durante todo o meu tempo na Unicamp, meus seis anos lá na composição, ele foi sempre o paraninfo das turmas finais. Acho que isso já diz mais que qualquer coisa. Eu acho que esta era a opinião que os alunos tinham dele: era o melhor professor. (P4)

Três dos depoentes acreditam que essa boa impressão que Gramani causava em seus alunos é devida à ligação que o educador tinha com as pessoas, na maneira singular como “encarava” a vida, com alegria e bom humor, e na maneira como entendia a humanidade nas pessoas. Talvez por isso há, nas entrevistas, menções de casos de alunos que não eram exclusivamente músicos, mas que, mesmo assim, ficavam maravilhados com a maneira de ser do educador, independentemente de seu conhecimento musical ministrado nas aulas.

Eu tenho uma amiga particular que virou advogada. Na época fazia percussão, mas estava no começo. Ela falou assim: ‘o Gramani foi um dos meus grandes professores’. Mas ela faz advocacia. Eu acho que é essa ligação com as pessoas mesmo. E ela dizia isso em termos de vida, e, digamos assim, de humanidade. (P2)

Uma amiga bailarina foi lá, pra ter aula com ele. Mas ela também não sabia nada de rítmica e escrita. Foi lá pra ouvir umas duas ou três aulas dele, e também ficou maravilhada. Porque tem essa coisa da vida, do jeito como ele a encarava. (P2)

O Zé era uma pessoa que tinha um modo muito singular de encarar o mundo, a vida. (P1)

A vida para ele era essa festividade, essa alegria, esse bom humor. (P6)

Uma maneira realmente muito própria. É difícil conhecer alguém que tenha uma personalidade tão marcante, tudo o que ele fazia tinha a cara dele. (P1)

Para P1, o que movia a vida do professor era a música, pois ela representava para ele uma paixão. Para a depoente, Gramani era movido a paixões. Esse termo foi algumas vezes citado nas entrevistas ao dizer que ele era apaixonado pela arte, pela diversidade das rabecas, pela criação, pelo humor, pelos livros, pelos amigos, pelas artes e especialmente pelas pessoas.

O Zé respirava música, era o que movia sua vida, era uma paixão pra quem ele se entregava, se aventurava em descobrir novas idéias e se deliciava com os resultados. (P1)

... cada rabeca que ele pegava ele falava: ‘cada rabeca é um universo novo, olha só o timbre dessa, olha o timbre daquela, olha a afinação desta, olha a afinação daquela’, então ele, eu acho que ele acabou se apaixonando pela própria diversidade que a rabeca lhe oferecia... (P4)

Um momento que marcou muito foi o primeiro show do trem, [do trio “Trem de Corda”⁵²]. O primeiro show do trem foi um segundo *début* dele de estar voltando a tocar. Foi lá no Centro de Ciências e Artes. Nós ficamos uns dois ou três dias de casa lotada e foi um sucesso total, ele gostou demais. Gramani odiava sair depois de um show e ir para um bar, comer, beber. Ele não gostava, ele queria ir embora para casa. E ele, neste show, foi engraçadíssimo, porque ele não queria ir embora do bar. Ai ele virava: ‘Heloisa eu estou apaixonado por você’(...) Então ele falava: ‘Ivan eu estou apaixonado por você’, ‘que bom que vocês me fizeram voltar a tocar’... (P4)

Eu admirava o modo como ele defendia suas idéias, como ele argumentava com as pessoas e como, por mais contrárias que fossem as idéias dos outros, acabavam “vencidos”, quer dizer, apaixonados por aquele homem tão movido a paixões. Paixão pela música, pelas pessoas em geral, pela criação, pelo humor, pelos livros, pelos amigos, pelas artes... (P1)

Numa expressão menos efusiva que o termo “paixão”, P2 diz que o professor “gostava” da companhia e da proximidade com as pessoas. Fica implícito nas expressões da entrevistada que, antes de considerar seus educandos como simplesmente alunos, ele os via como pessoas.

Ele era muito ligado às pessoas. A gente via que ele gostava, não era do fato de ter alunos, era do fato de ter as pessoas que estavam lá. Ele apreciava o chapéu que o outro usava. Daqui a pouco ele já estava conversando um pouco sobre a vida do fulano e o que fulano tocava. Acabava tornando-se próximo dele, muito facilmente. Ele tinha essa facilidade de descobrir as pessoas. (P2)

Essa proximidade com as pessoas, especialmente se tratando de seus alunos, se deve a fatores como a sua maneira de falar e de se comunicar, com uma postura jovem e com a mesma linguagem dos educandos; de seu esforço na direção de “expor alguma coisa, em função de uma experiência”, do seu gosto por ajudar e da sua dedicação e facilidade em educar e transmitir os conteúdos de sua matéria:

Às vezes que a turma conversou com ele sobre coisas fora da aula, foram muito raras. Eu não me lembro os assuntos, mas, eu me lembro sempre do jeito dele falar. Era aquele ‘paizão’ com aquela postura jovem, falando a mesma linguagem do pessoal. Paizão porque abraça, não porque te proteja. Paizão de tentar expor alguma coisa, em função de uma experiência e, ao mesmo tempo, ficar sempre próximo. Eu me lembro dele com muito carinho. (P5)

Ele gostava muito de ajudar e ele viu que ele realmente tinha uma facilidade de dar aula de rítmica. (P3)

Você vê que ele tinha essa preocupação de educação. (P6)

E outra, a comunicabilidade dele... (P4)

⁵² O “Trem de Corda” era composto pelos músicos Ivan Vilela, Heloisa Meireles e Gramani.

Outros aspectos de sua personalidade, que potencializavam a sua comunicação e aproximação com as pessoas, eram o seu bom humor e a sua destreza lúdica na exploração de novos conhecimentos. Ele aproveitava essas características para testar e expor suas idéias, técnicas e experiências em torno da rítmica.

Conforme o depoimento de P3, talvez sem propósito definido ou simplesmente com a intenção de entreter as pessoas, houve um momento, no início da carreira docente, em que Gramani começou a tornar-se um pesquisador dessa matéria da música. No entanto, o seu processo de descoberta acontecia através da brincadeira, ao invés do estudo árduo comum a muitos outros pesquisadores. Além disso, e conforme o depoimento, esse proceder de experimentação lúdica continuou até o final da sua vida:

Bastante tempo depois eu observei o seguinte: ele fica fazendo coisas impossíveis, assim, na brincadeira que ele aplicava como seu estudo depois, na coisa que ele queria fazer. Ele fazia experiência e dizia: ‘olha gente! Olha que coisa maravilhosa!’. (P3)

Ele tocava e cantava, ou ele tocava e batia o pé. Fazia coisas assim para deixar as pessoas rirem. Era engraçado. Ele o tempo todo era muito engraçado e nessa brincadeira ele vinha descobrindo as coisas e, então, ele fazia testes. (P3)

Na brincadeira, todo mundo ria dele. Ninguém achava que com aquilo ele estava estudando técnicas. Todo mundo ria (...) Ai eu vi ele aplicar isso depois. Este tipo de coisa, no começo, quando eu o conheci, só achava engraçado. (P3)

Acho que não era nem intenção no começo. A intenção era entreter mesmo as pessoas. Ele adorava brincar e fazer estas coisas que chamavam a atenção. E depois de bastante tempo eu vi ele aplicando, quer dizer, em vez de ficar estudando estudos chatos, folha por folha, ele ficava brincando e descobrindo coisas que muita gente descobre no estudo árduo. (P3)

Em termos de ritmo, ele fazia muita pesquisa, é como eu falei, ele ficava fazendo experiência e ele mesmo experimentava coisas assim meio irrealizáveis, ele falava assim, ou então brincava com palavras. Cantando, inventava no meio da musica Terezinha de Jesus, cantava o Hino Nacional, colocando a letra do Hino Nacional e cantando. Então este tipo de experiência ele sempre fez, era assim, difícil, ele falava assim: “nossa gente, é difícil”, mas ele repetia tantas, tantas, tantas vezes que ele conseguia fazer isso, e ele cantava para os outros, ai quando a gente: ‘nossa, mas é difícil’, ‘há, é difícil, eu fiquei fazendo experiências’. (P3)

Para estas experiências de palavras, de ritmos diferentes, ele era muito mais pesquisador e sempre foi. No meio da brincadeira ele fazia e ia descobrindo: ‘olha que ritmo legal’ ou ele repetia: ‘Terezinha, Terezinha, Terezinha’ em acentos diferentes. Na ‘Terezinha de Jesus’ ele ia mudando a letra de alguma forma, deslocando [o acento silábico]. Ele brincava bastante com isso. (P3)

Ele adorava ficar fazendo brincadeira, como brincou até o final. (P3)

A sua curiosidade e entusiasmo nos projetos o tornavam um pesquisador dedicado nas áreas onde atuava, levando-o à conclusão de inúmeros trabalhos:

O Gramani, quando se dedica a alguma coisa, quando ele acha alguma coisa que lhe interessa, ele se dedica àquilo, sem precedentes. Aquilo se torna o motivo de ele acordar todas as manhãs. (...) Eu fiquei com a impressão de que ele ia num projeto e ia até o fim. E, de repente, por alguma situação ou outra, alguma coisa chamava a atenção dele. Então ele ia atrás dessa situação (...) e aquilo se tornava um outro grande projeto. Eu acho que foi assim em muitos momentos da carreira do Gramani. Ele não sentou em cima de uma produção só. Veio a história da rítmica e depois veio a história da rabeca, que começou relativamente agora. Por uma ‘bobaginha’ e ele ficava louco com outro assunto. Ele deve ter várias coisas, não só desses que acabaram virando grandes projetos. É como se fosse uma curiosidade. (P6)

Para P6, a alegria de Gramani era uma de suas características marcantes. Para o depoente, o professor estava sempre de muito bom humor e brincando em diferentes situações de sua vida:

Sempre foi essa pessoa, essa figura muito alegre, de muito bom humor, que parecia que estava brincando sempre, o dia inteiro. Música, tocar e viver eram uma eterna brincadeira. (P6)

O Gramani é aquele cara alegre. (P6)

Para o mesmo entrevistado, o educador conseguia evidenciar o seu bom humor na música em que se expressava, tanto tocando rabeca numa apresentação quanto executando um exercício rítmico na sala de aula, contagiando a todos e fazendo-os rir:

O bom humor do Gramani era sempre. Impressionante como ele conseguia botar isso na música, fazer rir através da música. Isso é muito evidente. Foi a característica mais marcante dele. (P6)

Tocando, ele fazia aquela coisa muito inesperada, porque a polirritmia era inesperada naquela situação. E com a rabeca e aquele sonzinho, aquilo fez todo mundo rir. (P6)

Uma das outras coisas engraçadas, quando ele ensinava rítmica, é quando ele ia fazer aqueles movimentos. Ele começava: batia o pé num andamento, numa fórmula de compasso e com a mão ele começava a reger em outro. Aí ficava aquela cena engraçada: ele mostrando três coisas diferentes com polirritmias diferentes. Ele fazia num braço, no outro e no pé. Aí ele começava a cantar “Sampa” ou “Trem das Onze”. Com aquilo tudo a gente chorava de rir. Ficava aquela cena: o robozinho cantando aquilo. Era a forma como ele ensinava, que era muito da característica da pessoa dele também: sempre com muito bom humor. (P6)

Para dois dos depoentes, o bom humor do professor ajudava na fixação dos conteúdos ministrados nas aulas. Lembrando Rubem Alves, P4 defende a idéia de que o saber não pode ser processado de forma sofrida e ruim, pois tem que haver “sabor” nos saberes. Conforme os entrevistados, o bom humor era a forma pela qual Gramani comunicava conteúdos difíceis de forma agradável.

Ele até, me lembra muito uma idéia do Rubem Alves, que é um outro educador de quem eu gosto muito, que fala do saber e sabor. Saber e sabor são duas palavras latinas que tem o mesmo radical, elas tem a mesma origem. O saber, para ser saber e ser fixado, ele tem que ter sabor, não pode ser uma coisa dura, sofrida, ruim... E o Gramani era ligado nisso, intuitivamente ele ia sempre buscando o sabor desses saberes, sempre passava as coisas de uma maneira bem humorada e tranqüila. Isso eu acho que facilitava muito a fixação do aprendizado dos alunos, todos. (P4)

As piadinhas, o jeito dele conduzir as aulas naquele negócio muito difícil. (P6)

... sempre passava as coisas com bom humor. (P4).

Eu acho que o bom humor estava presente na busca dele, na maneira como ele dava aula, na maneira como ele compunha, em tudo. Sempre o bom humor. E como ele era muito musical ele fazia isso de uma forma muito natural (P6)

Essa comunicação através do bom humor ajudava a criar um ambiente descontraído na sala de aulas, propício ao aprendizado, à comunicação, à amizade e à cumplicidade entre educador e educandos:

Ele gostava bastante de um ambiente descontraído. Aliás, era assim que ele lidava com a rítmica. (P5)

Vira e mexe ele soltava uma piadinha de músico. Fazia parte do ambiente que ele criava. (P5)

Ele gostava do ambiente descontraído, informal, com uma piadinha aqui, outra ali. (P5)

Ele era muito descontraído e bom. (P5)

... eu acho que esse aluno ficava com vontade de também ser notado e valorizado por um professor que não poupava elogios, que era simpático, super bem-humorado, que não tinha pudores de ser amigo dos alunos. (P1)

Outro de seus atributos, ingrediente para ambientar positivamente as aulas, era a sua tranqüilidade. Para P5 o professor emanava uma “paz muito grande” e, por pior que fossem os seus problemas pessoais, ele aparentava estar sempre de bem com a vida.

... a figura dele foi de uma paz muito grande. Ele emanava isso. (P5)

Em sala ele era muito tranqüilo. (P5)

O pouco que eu tive contato com ele, como pessoa, [percebi que] por mais que fosse um cara cheio de problemas de saúde, ele era de bem com a vida. Essa era a impressão, pelo menos. (P5)

O respeito entre o professor e os seus alunos era recíproco. Para P1, Gramani não só tinha um respeito puro e verdadeiro pelo outro, como também fazia questão de ser

respeitado. Para P5 ele não somente era respeitadíssimo pelos alunos como também quase idolatrado:

E tinha, acima de tudo, um absoluto respeito pelo outro. Um respeito verdadeiro, puro. E aí fazia questão de também ser respeitado e brigava quando isso não acontecia. (P1)

Por parte dos alunos ele era um pouco mais, um pouco além de respeitadíssimo. Era meio idolatrado. Tinham um respeito gigantesco por ele. (P5)

Algumas qualidades são pouco referidas nos depoimentos, talvez porque, em muitos casos, são culturalmente rotuladas como negativas. É o caso de “irreverente”, “ousado” e “teimoso”, conforme demonstram os trechos citados a seguir. No entanto, esses termos expressam a verdade multifacetada da personalidade do educador que, como também foi adjetivado, era “sincero” nas suas convicções, procurando não dissimular o seu comportamento em proveito próprio. Provavelmente por esta razão, também “brigava”, mas só “com quem ele tinha intimidade” e “se por acaso precisasse”:

Era também irreverente, ousado, sincero e, pra algumas coisas, teimoso. Uma pessoa linda, contagiante. Mas se por acaso precisasse falar alto e brigar, também brigava. (P1)

O Gramani, a gente acabou criando uma dinâmica muito legal que, a gente brigava muito. No começo eu me assustei, mas depois eu percebi: ele só brigava com quem ele tinha intimidade. Então a gente tinha brigas homéricas, de um xingar o outro. Depois estava tudo bem. Tudo tranquilo. (P4)

Sua irreverência e ousadia, aliada a sua espontaneidade, resultavam em invenções de toda sorte, quer sejam elas musicais ou de outras manifestações artísticas intimamente ligadas a sua vida cotidiana. Sempre haveria um meio de extravasar a sua criatividade ou de torná-la funcional, conforme os contextos ou situações vividas por ele, tanto em sua casa quanto na sala de aulas.

Como ele era muito musical, muito espontâneo, criativo, você percebia que, por mais que pudesse parecer meio maluco, algum sentido tinha. Era coerente. Absolutamente coerente. (P5)

Como diz a Ana, no livro ‘rabeça, o som inesperado’, era raro quando ele não estava tocando, era raríssimo. Se ele não estava tocando, estava inventando alguma coisa, estava pintando um quadro, ou tava fazendo uma poesia, ou até fazendo um macarrão, que também é uma maneira de se expressar. Ele estava o tempo inteiro tocando ou inventando. (P2)

Ele pegava alguma coisa e na hora ele criava variações. Ele dividia a turma em dois ou, às vezes, em três. A classe inteira sincronizada, mas dividida. E às vezes ele fazia alguma coisa em cima, tocava alguma coisa no piano. (P5)

A sua criatividade estava em função de toda uma vivência na música, mas também estava em função de referências novas para ele. Apesar de todo um passado ligado ao repertório de música de concerto, ele não tinha preconceito com a música folclórica: conforme P4, ao ouvir música caipira “começou a compor coisas meio caipiras”:

O Gramani ouvindo muito os discos meus de música caipira, começou a compor coisas meio caipiras, e ele, é impressionante, ele tinha uma música tão grande morando dentro dele que o que chegasse de referência ele já absorvia e já punha. (P4)

Despretensiosamente, Gramani reconhecia o valor de seu próprio trabalho de criação realizado nos livros didáticos e na arte musical. Ele compunha ou arranjava numa produção qualitativa e quantitativamente considerável, ação que perdurou por toda a sua trajetória de existência.

Esse material dele é tão rico, e ele sabe disso... (P6).

O Marco Ferrari sempre diz: o Zé era a única pessoa que eu conheci, que dizia assim: ‘vem ver que coisa linda que eu fiz!’. E o engraçado era que uma frase dessas, dita por ele, não soava nem um pouquinho pretensiosa. (P1)

O trem de corda foi choros: ele começou a fazer arranjo de choros mil... (P4)

O Zé levava para a quimioterapia um caderninho pautado e uma lapiseira. Em três seções, ele compôs quatro peças completas para rabeça e cravo. Peças lindas e alegres. Era o jeito que ele tinha de viver. (P1)

Na escola a sua criatividade se expressava em diferentes formas de resolução de problemas. Estes eram trabalhados e resolvidos de maneira lúdica e musical. Diante das situações “ele sempre tinha uma maneira nova de abordar um problema que alguém não estava entendendo da maneira como ele ensinava”.

E ele era muito musical para resolver os problemas, sempre muito criativo, de maneira como se estivesse brincando, fazendo música, mas se divertindo sempre e isso me marcou. (P6)

Ele era uma pessoa sem fronteiras e o fato dele não ter fronteiras já pressupunha que ele também não tinha as cartas prontas na mão. O fato de não ter fronteiras pressupunha que ele sempre adotava uma atitude criadora e criativa diante das situações, então ele sempre tinha uma maneira nova de abordar um problema que alguém não estava entendendo da maneira como ele ensinava. (P4)

Conforme P5, professor é aquele que ensina, que esclarece e que auxilia no aprendizado. Para o participante, Gramani não só se enquadrava como tal, com essas ações, como também tinha uma maneira especial de ensinar.

Eu me lembro de um rapaz, colega meu, que falava assim: ‘oh, professor, eu não entendi’. Às vezes o pessoal até caçoava dele. Mas se o cara está falando que não entende, aí já é o professor que deve tentar esclarecer alguma coisa para o aluno, no sentido de melhorar o seu conhecimento. É o professor, no sentido mais simples, mais óbvio da palavra, que vai ensinar. A partir do momento em que o Gramani, particularmente, se deparava com uma situação assim - o aluno realmente assumiu aquela dificuldade – [ele concedia] primeiro a atenção e consideração mesmo, o que por um lado é até obrigação do professor. Mas era [notável] a maneira como ele fazia. (P5)

O seu esforço pedagógico concentrava-se no ensino de rítmica e não no de violino, matéria que paralelamente lecionava, mas pouco lhe motivava. P1 diz que ele gostava muito de ser professor, apesar de, para a participante, não se parecer com um. Para ela, o educador não gostava de ensinar e sim despertar alguma coisa no aluno. Provavelmente o ensino a que ela se refere seja aquele em que o aluno (sem direito a emancipar-se, alicerçando a sua individualidade, nos quesitos de seu repertório de informações e das suas necessidades pessoais), é obrigado a adaptar-se a um sistema de valores que lhe é alheio (Gramani,1996, p. 83).

Ele não gostava de dar aulas de violino. Ele tinha poucos alunos no violino (...) Ele não gostava de ver pessoas com dificuldade. (...) Ele sabia mostrar, mas ele falava assim: ‘há, não gosto muito, não curto muito dar aula’. (P3)

Para mim, não parecia em nada com um professor e, no final das contas, era mais professor do que qualquer outra coisa. Ele gostava muito de ser professor de Rítmica, mas ele não gostava de ensinar, Gramani não ensinava nada, o que interessava a ele era despertar alguma coisa no aluno. (P1)

A influência de Gramani sobre as pessoas se deve às suas qualidades como indivíduo, docente e artista. Conforme uma das entrevistas, ele não gostaria de ser considerado um modelo.

Ele odiaria ser considerado um modelo, porque a pressuposição do modelo já trás a idéia de uma fórmula pronta, e ele era antagônico a isso tudo. (P4)

No entanto, em todas as áreas por onde atuou, quer sejam aquelas que abrangem a sua produção artística, quer sejam aquelas em que o seu trabalho pedagógico produziu frutos, permaneceu o legado do professor: as reflexões e o conhecimento por ele produzido e a sua maneira exemplar de ser, tornaram-se uma valiosa herança que se estende além do tempo de sua atuação efetiva como músico-educador.

Eu gosto muito dele. Dessa verdade musical que ele tem e tudo o que ele fez. (P6)

É um cara que está presente até hoje e vai ficar, porque a tendência disso é aumentar. É um legado muito grande. (P6)

Sua proposta de educação musical vem sendo acolhida em diversas instituições e continua disseminando-se informalmente nas atividades de ex-alunos. (RODRIGUES, 2000).

6. DISCUSSÃO

“Dizem que ele é músico. Protesto e discordo: o Gramani não é músico: ele é música. Tudo aquilo que ele toca vira melodia...” (Rubem Alves⁵³)

O estudo permitiu verificar o processo de “construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992:16) de um músico compromissado com a docência e com o ser humano que via em seus alunos e pares. A sua ação educativa esteve, por toda a sua trajetória de vida, “associada a sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979:17).

Unindo todos os pontos anteriormente abordados sobre a trajetória profissional de Gramani e as suas fases, o seu sistema de crenças e valores, a sua prática pedagógica, bem como os aspectos ligados a sua singularidade; comprovamos, nas situações da sua vida, a afirmação de MOITA (1992) relativa às condições formadoras da profissão docente, quando diz que...

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação”. (MOITA, 1992)

A influencia exercida pelas contingências vividas pôde ser constatada nos relatos sobre um dos momentos dramáticos da trajetória do professor de música, quando foi obrigado a romper a direção em que a sua carreira profissional tomava e a mudar de atividades na carreira e no modo de vida.

“...há *incidentes críticos* nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afetar a sua percepção e prática profissionais.” (NÓVOA, 1992, p. 74)

No decorrer do trabalho desta pesquisa, pretendeu-se esclarecer que as experiências extra-escolares do professor influenciaram sobremaneira seu desempenho educativo, seja no tirocínio relativo aos aspectos humanos, proporcionado pela convivência com diferentes pessoas e pela leitura de autores como Paulo Freire e Guimarães Rosa, seja

na reflexão, pesquisa e aplicação de conteúdos advindos das experiências com os grupos musicais, e das experimentações com os diferentes aspectos da arte, principalmente no campo da composição e da rítmica.

“O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa (...) Em suma passamos do professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento.” (NÓVOA, 1992, p. 72-73).

Essa interação de saberes, construída desde a formação inicial, passando pela formação profissional e a experiência do exercício da docência, formataram conhecimentos de conteúdos no âmbito da música e da rítmica musical, e de conhecimentos pedagógicos relacionados a esses domínios (como no caso do legado deixado por Jaques-Dalcroze e pela experiência com os alunos da FASCS, da UNICAMP e dos festivais).

Na conjuntura de tantas atividades contínuas pode-se inferir que a base de conhecimento e o processo de raciocínio pedagógico desenvolvidos antes e durante os anos de sua experiência como docente sempre estiveram em construção ao longo da vida do professor – um exemplo de aquisição de conhecimentos complementada por ação predominantemente auto-didática. Toda essa dinâmica progressiva pôde ser verificada, no presente trabalho, através da reconstrução de sua própria história profissional e do seu proceder no exercício constante do ensino, sempre acompanhado de aprendizagens. Esses pontos concernentes a seu preparo como docente foram analisados a partir das entrevistas com seus ex-pares, ex-alunos e parentes, e das manifestações pessoais colhidas em suas publicações.

Os dados verificados no grupo de participantes apontaram algumas tendências como: os que tiveram um tempo de contato maior com o professor expressaram uma maior quantidade de detalhes de sua personalidade e adjetivaram aspectos ligados às suas características pessoais e morais, usando termos mais ligados à afetividade. Os que tiveram menos contato com ele apresentaram uma tendência para descrever e narrar as práticas pedagógicas, focalizando os conteúdos ministrados pelo educador.

⁵³ ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo. Papirus. 2000, p. 64.

Outro fator importante colhido no conjunto das entrevistas foi a menção freqüente ao docente como professor preferido, ou um dos preferidos das turmas de alunos. Ao lado disso, é igualmente importante notar que todos os entrevistados foram seus educandos e, mais tarde, tornaram-se educadores influenciados pela prática pedagógica de Gramani. O mesmo ocorreu também com grande parte de seus outros ex-alunos.

“uma característica comum do ambiente sócio-cultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno (...) tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização em termos de matéria de ensino).” (NÓVOA, 1992, p. 72)

Todo esse trabalho apoiou-se na esperança de que a pesquisa possa trazer subsídios importantes para a compreensão de componentes que caracterizam um “bom professor”, bem como tenha levantado dados suficientemente relevantes para formação de professores da área musical e de outras áreas do conhecimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da carreira e da prática pedagógica do músico-educador José Eduardo Gramani, nos aspectos de seu desenvolvimento pessoal, profissional, sócio-político e cultural, nos auxilia a fomentar discussões a respeito da formação do professor de música: sobre sua identidade e seus desafios, dificuldades, superações, alegrias e compromissos que envolvem a sua profissão.

Ao verificar a diversidade de significações apreendidas no processo de investigação, nos aspectos anteriormente mencionados, constatou-se a importância dos dados coletados, pois trazem consigo novos recursos e rumos para a formação de outros educadores de música.

A perspectiva multilateral, mas coincidentemente coesa, intermediada pela ótica dos entrevistados, bem como o referencial embasado no conhecimento produzido nas pesquisas sobre história de vida de professor, funcionaram como elementos interpretativos da trajetória do educador, configurando, na multiplicidade de seus aspectos, a sua prática pedagógica, além de assinalar muitos dos pontos que provam ser ela considerada como bem sucedida.

A metodologia empregada no trabalho pode trazer novos caminhos para a investigação sobre a formação docente desta e de outras áreas do conhecimento, pois procurou detectar os aspectos construtores da base de conhecimento do sujeito da pesquisa, bem como levantar indícios de seu raciocínio pedagógico.

Com uma enorme riqueza de dados, o vetor de descrição e análise que reconstrói a sua trajetória de vida faz um contraponto com a redução optada para caracterizar as suas aulas: o item que descreve como era uma aula de rotina oferece a outros educadores técnicas aplicáveis que foram aprovadas naquele contexto educacional.

Um dos pontos fortes do trabalho foi a constatação de um processo contínuo de construção de conhecimento pedagógico do conteúdo da rítmica, desenvolvido através do diálogo entre teoria e prática, entre a ação e a reflexão de Gramani sobre a disciplina da música. Ao entender o que estava fazendo, ele estava tentando explicar. Com isso achava novos atalhos para a compreensão dos conteúdos que ministrava e que criava

conjuntamente com os seus educandos. Havia um contínuo e dinâmico processo de transformação do conhecimento, com o fim de transpor barreiras e dificuldades de entendimento do aluno e tornar o conteúdo da matéria inteligível. Mas, para que isso fosse possível, ele teve que desenvolver, ao longo da sua vida, um amplo conhecimento do que estava ensinando.

Refletindo sobre os dados analisados e categorizados no trabalho, chegou-se à conclusão de que há ao menos dois níveis de implicações no que tange à formação do professor: o nível de informações subjetivas de Gramani, com variáveis pessoais e fundamentos de vida (que dificilmente podem ser controlados e sistematizados nos processos formativos para educadores); e o nível que caracteriza formas de raciocínio pedagógico e modelos construídos a partir de técnicas e práticas educativas, elementos mais facilmente sistematizáveis para um curso de formação docente.

Apesar da dificuldade de sistematização, o primeiro nível reúne reflexões e atitudes pessoais que, se não podem ser reproduzidas, ao menos são indicações adaptáveis ao cotidiano de outros educadores e por essa razão também podem ser pontos de discussão sobre ética profissional docente.

Somadas a isso, há características singulares desse professor de música que oferecem aos educadores indicações de formas de diálogo e estreitamento de vínculos com os seus educandos. Esse procedimento, em si, educa humanizando o ambiente escolar, além de obviamente abrir caminho para uma mais eficiente comunicação de conteúdos específicos. Afinal, como ele próprio afirmava, se o professor não está voltado para trabalhar o “aluno-indivíduo”, a matéria pode ser ou não útil para esse educando.

Essa imbricação entre a maneira de ser (o que implica características subjetivas não reprodutíveis, mas passíveis de adaptação voluntária) e os procedimentos práticos desenvolvidos através da reflexão e da experiência é o que potencializa a ação do professor, pois amplia o seu crivo sobre os elementos motivacionais e cognitivos do contexto onde atua, o que o faz devolver a essa ou aquela conjuntura de realidade escolar respostas práticas educativas mais fundamentadas na reflexão.

8. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. & PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In Castro A.D. e Carvalho, A.M.P. (orgs). **Ensinar e aprender. Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira – Thompson Learning, 2001.

ARGYRIS, C.; PUTNAM, R. & SMITH, D. **Action Science**. London: Jossey-Bass, 1985.

ASHTON-WARNER, S. **Myself**. New York: Simon & Schuster, 1967.

AZEVEDO, Margarete. **Música que dá no couro**. Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_1104_05.asp>. Acesso em 23 de dezembro de 2004.

BACH, Anna Magdalena. **Pequena Crônica de Anna Magdalena Bach** (Trad. Augusto de Souza e Maria Cristina Guimarães Aranyi). São Paulo: Livraria Veredas Editora Ltda, 1988.

BACHMANN, Marie-Laure. **La Rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música**. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.,1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e Sua Prática**. 3^a. edição. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histouir de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Hamarttan, 1990.

ELIBRARY. **Jaques-Dalcroze, Émile**. Disponível em: <www.encyclopedia.com/html/J/JaquesD1a.asp>. Acesso em 15 de agosto de 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio (org.); FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 17-34.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986, p. 1513.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. (Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAINZA, Violeta H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Novas buscas em Educação. Summus Editorial Ltda., 1988.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças, especificidades**. Disponível em: <<http://www.dianagoulart.pro.br/dgt/artigos/dkos/htm>>. Acesso em 25 de setembro de 2004.

GRAMANI, J. E. **Rítmica**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1988.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica Viva: a consciência musical do Ritmo**. Campinas: SP: Editora da UNICAMP, 1996.

GRAMANI, José Eduardo e GRAMANI, Daniella da Cunha (org.). **Rabeca, o som inesperado**. Curitiba: Optagraf, 2002.

GROUT, Donald Jay. **A History of Western Music**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1994.

GUEST, Ian. Arranjo: Método Prático. 3 vols. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.

HINDEMITH, Paul. **Treinamento Elementar para Músicos**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 79-110.

HUBERMANN, Michaël. O ciclo da vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 31-62

JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. In: GAINZA, Violeta H. (apres.); LIMA, Sonia Albano de (org.); FONTEERRADA, Marisa (colab.). **Educadores musicais de São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

KOELLREUTER, H. J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In **Educação Musical - Cadernos de Estudo**. org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997, p. 53-57.

LACERDA, Osvaldo Costa de. **Compêndio de teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi Brasileira S.A., 1966.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de Professores, conhecimentos da Docência e Casos de Ensino. In REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação**

de Professores, práticas Pedagógicas e Escola. UFSCar, INEP, COMPED, 2002 (no prelo), p. 3.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX. Metodologia e Tendências.** Brasília: Editora MusiMed, 2000, p. 147-160.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, Ph. Escolarização e sentido dos saberes: sobre a obsessão de instruir a juventude para o seu bem. In PERRENOUD, Ph. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 73-86.

PERRENOUD, Ph. A desigualdade cotidiana diante do sistema de ensino : a ação pedagógica e a diferença. In PERRENOUD, Ph. **A Pedagogia na Escola das Diferenças.** São Paulo, ArtMed, 2001, p. 61-116.

POZZOLI, Heitor. **Guia Teórico Prático: para o Ensino do Ditado Musical.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1983.

RODRIGUES, Indioney Carneiro. **Resumo de comunicação.** ABEM SUL – UDESC 2000. Disponível em: www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo4. Acesso em 05 jan 2003.

SCHÖN, Donald A. **The reflective Practitioner: How professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property: Essays on higher education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004, p. 83-111.

STANLEY, Sadie (coord.). **The new Grove dictionary of music and musicians**. Londres: MacMillan Press Ltd, 1980, 20 volumes.

ANEXOS:

Anexo 1: Roteiro de Entrevistas sobre o professor José Eduardo Gramani.....	121
Anexo 2: Capa do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani, publicado em 1988 pela Editora Perspectiva.....	122
Anexo 3: Sumário do livro “Rítmica”.....	123
Anexo 4: Exemplo de instrução para a execução da seção de exercícios intitulada “Séries”, do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani.....	125
Anexo 5: Exemplo da primeira página da seção de exercícios intitulada “Séries”, do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani.....	129
Anexo 6: Capa do livro “Rítmica Viva” de José Eduardo Gramani, publicado em 1996 pela Editora da UNICAMP.....	130
Anexo 7: Sumário do livro “Rítmica Viva”.....	131
Anexo 8: Currículo apresentado pelo professor em 1997.....	133
Anexo 9: Obra musical de José Eduardo Gramani.....	137
Anexo 10: Biografia resumida de Jaques-Dalcroze.....	146

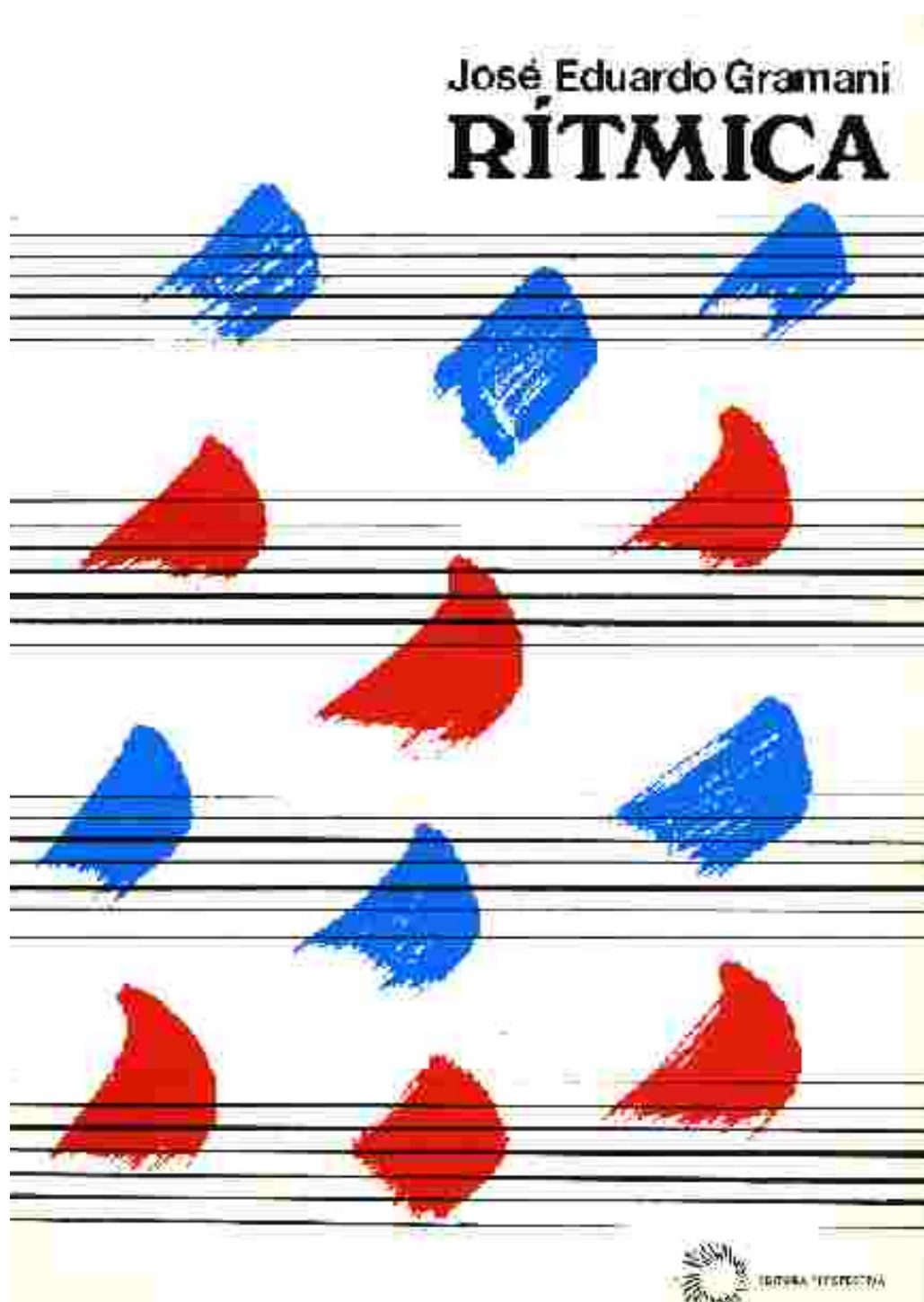
Anexo 1

Roteiro de Entrevistas sobre o professor José Eduardo Gramani:

1. Que situações ou características pessoais ficaram marcadas em sua memória a respeito de Gramani?
2. Como você caracterizaria (ou descreveria) Gramani enquanto educador?
3. Descreva uma aula do professor Gramani.
4. Que motivos e circunstâncias, dos quais você tem conhecimento, levaram Gramani a tornar-se um educador?
5. A partir do que você sabe a respeito, como foi a formação musical de Gramani? (FORMAÇÃO BÁSICA)
 - a) Por que ele optou por música?
 - b) Quando e onde ele começou a estudar música?
 - c) Quais foram as influências familiares que o motivaram a seguir essa área?
 - d) Quais foram as influências musicais? De que autores ele mais gostava e estudava?
6. Dos momentos de convivência com o Gramani, quais foram as imagens que marcaram sua memória a respeito dos diferentes momentos de sua carreira? (CARREIRA: PRIMEIROS ANOS / DESENVOLVIMENTO / FINAL – EXPLITAR VERBALMENTE).
7. Que momentos, fatos ou acontecimentos em que você esteve presente marcaram positivamente ou negativamente (dificuldades e conquistas; MOMENTOS DE TÉDIO, RUPTURA, DESÂNIMO, QUESTIONAMENTOS – EXPLITAR VERBALMENTE) a vida e a carreira profissional de Gramani?
8. Como você contaria a trajetória de vida de Gramani? (Trajetória profissional musical e educacional; trajetória humana).
9. Na sua opinião o que motivou Gramani a se tornar professor?
10. Naquilo que é do seu conhecimento, quais eram as opiniões dos alunos e colegas de profissão de Gramani a seu respeito?
Qual é a sua opinião enquanto seu ex-aluno ou seu ex-colega?
11. Conforme as suas memórias, como era a dinâmica de envolvimento entre Gramani e seus alunos e professores? (pessoal e afetivo).
12. O que desse trabalho auxiliou implantar ou modificar políticas educacionais? (engajamento político).
13. O quanto da música ou da profissão ele trazia para o ambiente familiar ou para a rotina da família?
14. É do seu conhecimento o porquê Gramani escolheu a disciplina “Rítmica” para lecionar?
15. A partir daquilo que você acredita ter ocorrido, como Gramani foi construindo a sua prática pedagógica, os seus princípios metodológicos, os seus ideais, os seus questionamentos, as suas bases conceituais, enfim, a sua ‘maneira’ de ensinar?
16. Você seria capaz de identificar algumas dificuldades que Gramani eventualmente encontrou em seus alunos? O que fez para ajudá-los a superar essas dificuldades? Noutras palavras, você presenciou dificuldades entre o professor e aluno(s)? Como você descreveria as facilidades?
17. Coisas que você gostaria de dizer sobre ele. Sugestões para o roteiro.

Anexo 2

Capa do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani, publicado em 1988 pela Editora Perspectiva:



Anexo 3

Sumário do livro “Rítmica”:

Sumário

Introdução	11
Séries	15
Séries 2-1 (Leituras)	29
Séries 3-1 e 3-2-1 (Leituras)	37
Séries 2-1 e 3-1 com Pausas	43
Estruturas de pulsações (1)	57
<i>Estruturas de pulsações 8</i>	58
<i>Estruturas de pulsações 6</i>	59
<i>Estruturas de pulsações 5 (3-2)</i>	60
<i>Estruturas de pulsações 5 (2-3)</i>	61
<i>Estruturas de pulsações 7 (4-3)</i>	62
<i>Estruturas de pulsações 7 (3-4)</i>	63
Estruturas de pulsações (2)	65
<i>Estruturas de pulsações 8 (base 3)</i>	66
<i>Estruturas de pulsações 6 (base 4)</i>	68
<i>Estruturas de pulsações 5 (base 4)</i>	69
<i>Estruturas de pulsações 5 (base 3)</i>	70
<i>Estruturas de pulsações 7 (base 4)</i>	72
<i>Estruturas de pulsações 7 (base 3)</i>	74
5 (3+2)	77
7	81
6 a 2 e a 3 (1)	85
6 a 2 e a 3 (2)	89
9 Divertimentos em $\frac{2}{4}$	93

SUMÁRIO

12 Divertimentos em $\frac{3}{4}$	99
Muitos Divertimentos em $\frac{4}{4}$	105
8 Divertimentos em $\frac{7}{16}$	115
8 Divertimentos em $\frac{2}{8}$	119
Pavanais I e II	123
Alternando I, II, III, IV, V	127
Leituras com Ostinato Rítmico	135
<i>Fifrilim</i>	137
<i>Tambaleio</i>	141
<i>Algaravia</i>	145
<i>Fanfarra</i>	149
<i>Tirolira</i>	153
<i>Pirilâmpcias</i>	157
Exercícios sobre Ostinato em Estilo Bem Brasileiro	159
Sambas	163
<i>Samba I</i>	163
<i>Samba II</i>	165
<i>Samba III</i>	167
<i>Samba IV</i>	169
<i>Samba V</i>	171
Melodia em $\frac{6}{8}$	173
Valsa	175
Leitura em $\frac{4}{8}$	179
Leitura em $\frac{9}{16}$ n ^o 1	181
Leitura em $\frac{9}{16}$ n ^o 2	183
Acelerando e Ralentando	185
Estudo com Mudanças de Andamento	189
Temário e Quaternário	191
<i>Leituras n^o 1 e 2</i>	191
<i>Leitura n^o 3</i>	195
<i>Leituras n^o 4 e 5</i>	199
<i>Leitura n^o 6</i>	203

Anexo 4

Exemplo de instrução para a execução da seção de exercícios intitulada “Séries”, do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani:

Séries

Os números que dão nome à série indicam a relação entre os valores utilizados, por ex.: série 2-1, relação de 2 para 1; se tomarmos a semicolcheia como unidade, a colcheia será 2, o dobro.

A série compõe-se de três períodos, tendo cada período quatro estruturas. Tomemos como exemplo a Série 2-1 (colcheias e semicolcheias). Nos 4 primeiros compassos que compõem o primeiro período a colcheia se mantém, e acrescenta-se uma semicolcheia por compasso:

2-1 / 2-11 / 2-111 / 2-1111

No segundo período fixam-se duas colcheias em cada compasso:

22-1 / 22-11 / 22-111 / 22-1111

e finalmente no terceiro período, três colcheias:

222-1 / 222-11 / 222-111 / 222-1111 //

Como consequência deste tipo de construção rítmica, os compassos se alteram progressivamente resultando uma idéia musical formada por uma seqüência de estruturas diferentes entre si quantitativa e qualitativamente.

A idéia musical da série, porém, só é atingida se, na sua execução, a personalidade individual de cada uma destas estruturas for respeitada. Em outras palavras, respeitar a acentuação natural de cada célula rítmica. Os apoios recairão, assim, sempre sobre as longas.

É importante saber como é construída a série pois isto possibilita a rápida memorização da mesma. Basicamente você deverá trabalhar a série de memória.

Como Realizar

- cantando e batendo palmas (inverter)
- batendo palmas e pés (inverter)
- com instrumentos de percussão
- ao piano, etc.

Como Estudar – 1ª Fase

A SÉRIE

a) estude pensando na sua construção (2-1 / 2-11, etc.); é bem fácil a memorização.

b) cante a série e bata palmas em todas as longas junto com a voz (por ex., no exercício série 2-1, bater palmas nas colcheias). Estas palmas irão corresponder aos apoios musicais de cada estrutura.

Eis aqui a realização ideal da série, utilizando sinais de dinâmica:



Como Estudar – 2ª Fase

A SÉRIE E A SEQÜÊNCIA DE VALORES IGUAIS

a) cante a série (voz superior) e bata uma seqüência de valores iguais com a mão (seqüência de colcheias, colcheias pontuadas, semínimas, etc. – voz inferior). Marque esta seqüência batendo a mão sobre a mesa, na perna, etc.

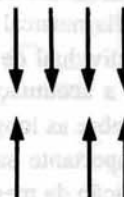
A partir desta fase do estudo é necessário que se tome muito cuidado para não se cometer pequenos enganos que possam comprometer a boa realização musical do exercício.

Cuidado: não modifique a acentuação da série (V. Fase 1 – ex. b) em função da seqüência que você estiver batendo na voz inferior. Os acentos principais recairão sobre as longas. Os grupos de curtas poderão receber um acento secundário, sempre na primeira curta de cada grupo.

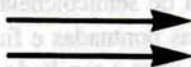
b) não subdivida a longa que você estiver cantando em duas ou mais partes (Ex. Ta-á). Não deve haver subordinação entre a voz superior e a inferior. Cada voz deve ter sua própria “personalidade”, independente da outra. As duas vozes acontecem *paralelamente*, são duas linhas horizontais.

Pense em termos de harmonia e contraponto:

Harmonia – blocos de sons (acordes) relação vertical entre os sons.



Contraponto – linhas melódicas independentes, caminhando no mesmo sentido, formando um todo em que cada voz mantém sua autonomia.



O nosso exercício é contraponto e não harmonia.

Esta fase é a mais problemática no estudo das séries, é a que exige mais disciplina interior. Separe sua atenção em duas porções. Distribua estas porções como sentir mais necessário, mais atenção para a série ou para a seqüência. Se você sentir que está realizando a seqüência “automaticamente” não faz mal algum, desde que você não esteja subordinando a série a ela.

Quando estiver realizando o exercício comodamente, faça uma experiência traumatizante: inverta tudo – *cante* uma seqüência de valores iguais e *bata* a série.

Como Estudar – 3ª Fase

A SÉRIE, A SEQÜÊNCIA E OS ACENTOS

Será esta a fase mais problemática?

Cante a série, bata a seqüência de valores iguais com uma das mãos. Com a outra mão marque *todas as longas da série* com acentos *no ar*. É como se você estivesse regendo sua própria voz (reger somente as longas).

Não deixe sua voz comandar o gesto de regência. É o gesto que deve comandar a voz.

Do mesmo modo que na fase anterior, faça outra experiência, bem menos traumatizante: inverta a função das mãos.

Se você é percussionista ou baterista, estude também substituindo os acentos no ar por ataques em um instrumento.

Observações Talvez Úteis

a) Série 2-1, exercício nº 3.

Como encontrar o valor da colcheia pontuada? Utilize-se da série. Os valores do primeiro compasso, somados, correspondem a uma colcheia pontuada; logo, a 2ª colcheia pontuada será o início do 2º compasso da série. Isto lhe dará a medida da colcheia pontuada. Utilize-se deste estratagema somente para saber como é a colcheia pontuada – procure não ficar conferindo onde é que “cai junto”. Sinta a regularidade da seqüência e a série como um todo, e então dará certo.

b) A série 4-2-3-1 é uma série composta de duas séries, 4-2 e 3-1, que se alternam. A série 4-2 é crescente e a série 3-1 decrescente. Apesar da aparente confusão, dá para memorizar. É um bom exercício de disciplina interior.

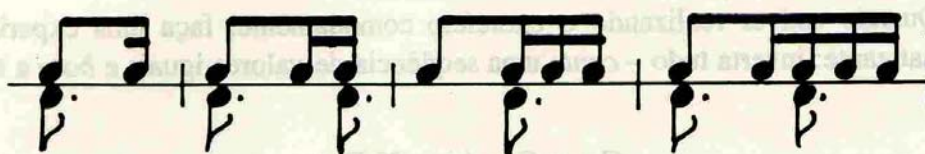
c) Como encontrar o valor da semicolcheia pontuada? Ela é a subdivisão binária da colcheia pontuada.

Bata com uma mão a seqüência de colcheias pontuadas. Com a outra mão bata a subdivisão binária de cada colcheia pontuada. Aí está a semicolcheia pontuada.

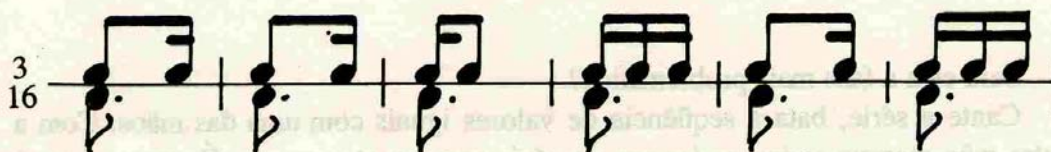
É interessante que se cante a série, marcando com uma mão a seqüência de colcheias pontuadas e a seqüência de semicolcheias pontuadas com a outra. Depois retire a seqüência de colcheias pontuadas e fique só com a seqüência de semicolcheias pontuadas. Não é fácil, mas o resultado é muito interessante.

d) Faça uma experiência.

Tome a série 2-1, exercício nº 3, primeiro período:



O mesmo período transcrito para compasso ternário:



Cante esta música, com as acentuações correspondentes ao compasso ternário, e compare o resultado musical com a série como ela é escrita. Você verá que é outra música, apesar dos valores iguais. Então dará para perceber bem o porquê da série ser escrita em compassos desiguais; a acentuação correta é fundamental para a realização musical.

e) Sugestão: crie outras séries. Invente outras maneiras de realizar as séries, usando o corpo, instrumentos, etc.

f) Realização em grupo: por exemplo:

grupo A – canta ou bate a série

grupo B – bate seqüência de colcheias

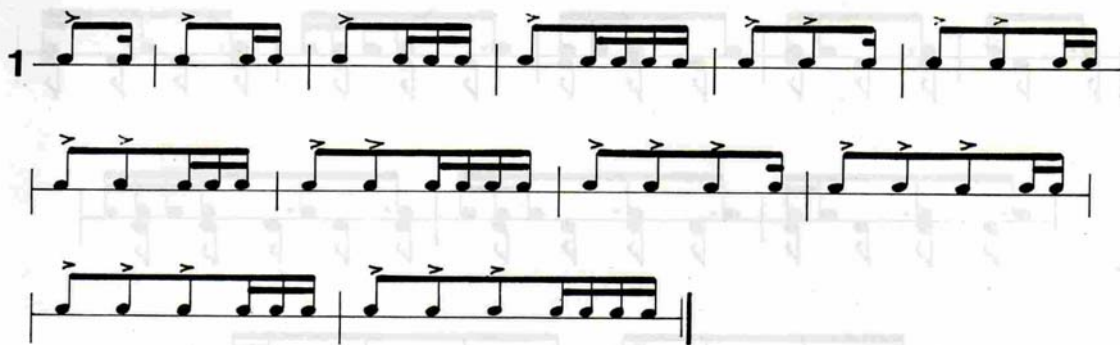
grupo C – bate seqüência de colcheias pontuadas.

g) Componha melodias utilizando a série ou elementos dela.

Anexo 5

Exemplo da primeira página da seção de exercícios intitulada “Séries”, do livro “Rítmica” de José Eduardo Gramani:

1



2

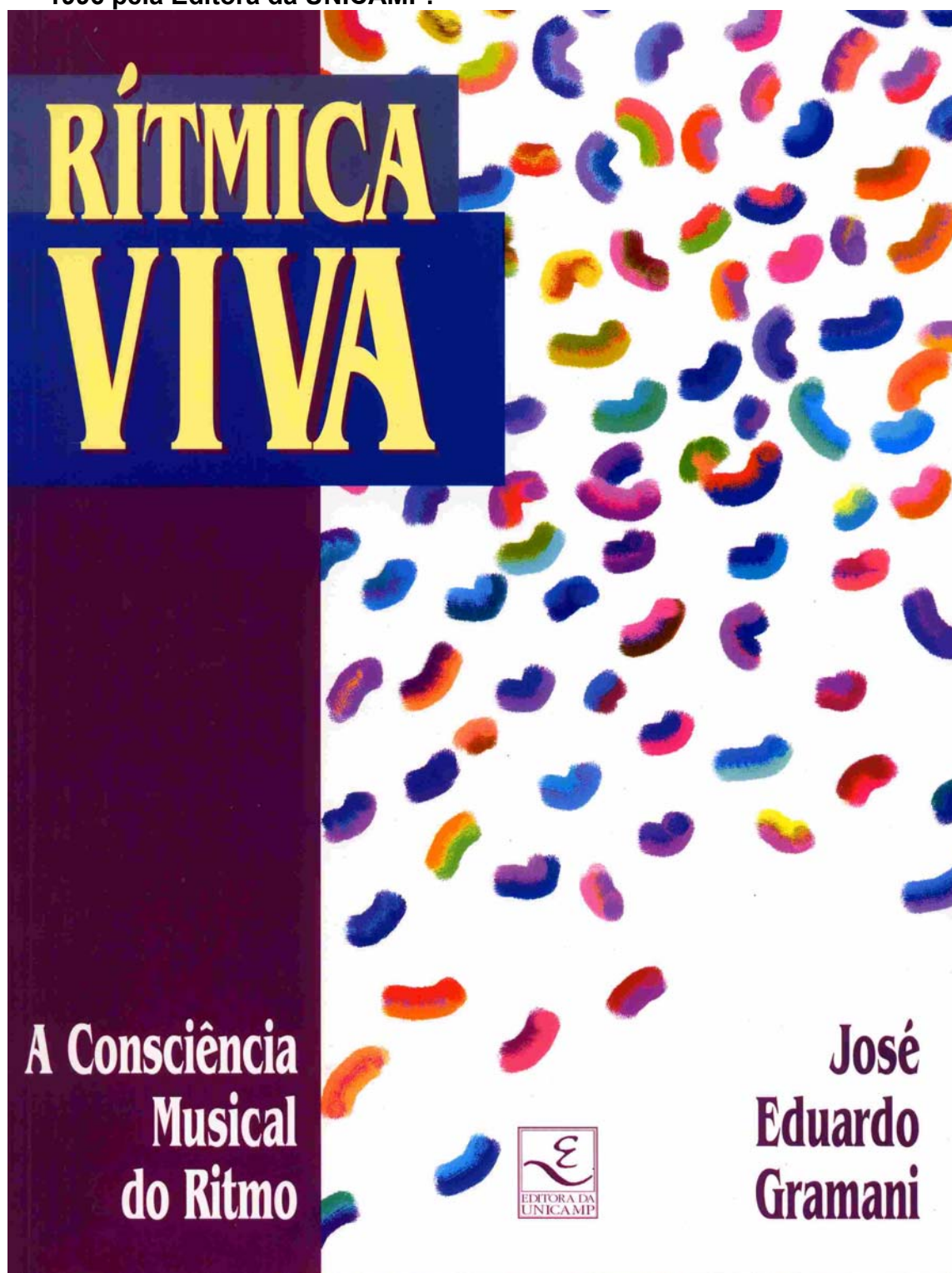


3



Anexo 6

Capa do livro “Rítmica Viva” de Jose Eduardo Gramani, publicado em 1996 pela Editora da UNICAMP:



Anexo 7

Sumário do livro “Rítmica Viva”:

SUMÁRIO

Prefácio	9
Método — Que remédio?	11
Rítmica: uma visão contrapontística do fenômeno rítmico	13
Leituras a duas vozes	15
A arte ou o artista?	25
Série 3-2	27
Série 4-3	27
Série 3-2 com pausas	27
Leituras 3-2-1	27
<i>Prelúdio</i> , para piano	38
6a2ea3(A)	40
6a2ea3(B)	40
Canção em $\frac{9}{16}$, para piano ou cravo	52
Metrônomo	55
10 divertimentos em $\frac{4}{4}$	56
2 divertimentos em $\frac{2}{4}$ e $\frac{10}{16}$	56
A “precisão” — Uma possibilidade	65
29 divertimentos em $\frac{10}{16}$	66
10 divertimentos em $\frac{15}{16}$	66
A “compartimentação” — Um problemão	83
18 exercícios a duas vozes — relação 3-2	84
18 exercícios a duas vozes — relação 4-3	84
<i>Viola</i> , para violão	101
Leituras em $\frac{2}{4}$ — ostinato em 5	104

Leituras em $\frac{2}{4}$ — ostinato em 7	104
Estruturas de pulsações 8	123
Alternando 9 e 2	127
Exercício alternando $\frac{2}{4}$ e dois compassos $\frac{15}{16}$	127
Exercício alternando $\frac{2}{4}$ e $\frac{5}{16}$	127
<i>Coisas</i> , para piano ou cravo	139
<i>QCoisas</i> , para piano ou cravo	140
Leituras em $\frac{2}{4}$ — ostinato em 2 e 7	142
Leitura em $\frac{2}{4}$ — ostinato em 7, 4 e 5	142
<i>Estudos</i> , para violão	154
<i>Estudo em 9</i> , para violão	156
Leituras em $\frac{12}{16}$	159
Leituras em $\frac{15}{16}$	159
Leituras em $\frac{4}{8}$	169
Um caminho ou um trilho?	173
Fórmulas polirrítmicas? Não!	173
Reggae	174
Pirilâmpias	174
Balancim	174
<i>Pinho</i> , para violão	180
Congadas	182
Pavanas	182
Sambas	182
Balanco	196
De ouvido	196
Exercício em $\frac{9}{16}$	197
Leituras em $\frac{9}{16}$	197
Estudos com mudanças de andamento	211

Anexo 8

Currículo apresentado pelo professor em 1997:

JOSÉ EDUARDO GRAMANI - VIDA MUSICAL

1) ESTUDOS

- .inicia-se no estudo de violino aos 7 anos;
- .Curso de formação Musical (curso livre) na Fundação das Artes de São Caetano do Sul (FASCS);
- .participou de diversos cursos de férias estudando violino, viola, música de câmara, música antiga e composição;
- .participou de grupos de pesquisa sobre composição vocal orientados por Rufo Herrera;
- .estudou violão (Henrique Pinto);
- .estudou flauta-doce (autodidata);
- .estudou percussão (Javier Calviño);
- .estudou bateria (Javier Calviño);
- .estudou bandolim (autodidata);
- .estudou instrumentos antigos (autodidata) viola da gamba, rabecas medievais, krumhorns, percussão;
- .estuda rabecas artesanais brasileiras (autodidata).

2) ATIVIDADES COMO VIOLINISTA

CAMERISTA

- .integrante de trios, quartetos e quintetos de cordas;
- .integrante de outras formações camerísticas.

MÚSICO DE ORQUESTRA

- .integrante de Orquestras de Câmara em São Caetano do Sul, São Paulo, Campinas, Mogi Guaçu, João Pessoa, Londrina, São Carlos;
- .integrante de Orquestras Sinfônicas em Ribeirão Preto, Americana, Londrina, Campinas, São Paulo e Santo André;
- .é violinista spalla da "OFICINA DE CORDAS", Campinas;
- .é violinista spalla da "ORQUESTRA DE CÂMARA VILLA-LOBOS" de Mogi Guaçu;
- .foi violinista concertino da "ORQUESTRA SINFÔNICA MUNICIPAL DE CAMPINAS";
- .foi violinista spalla da "ORQUESTRA SINFÔNICA JOVEM" de Santo André.

SOLISTA

- .atividade como solista junto a Orquestras de Câmara e Orquestras Sinfônicas em São Caetano do Sul, São Paulo, Campinas, Londrina, Americana, São Carlos, Ribeirão Preto.

2a) ATIVIDADE COMO VIOLINISTA em música popular

- .atua no trio "TREM DE CORDA" (violino, violoncelo de violão) que executa música brasileira.

3) ATIVIDADE COMO INSTRUMENTISTA (outros instrumentos) em música erudita

CAMERISTA

- .integrante de grupos de música antiga em São Paulo, São Caetano do Sul, Campinas, executando violino, flautas, rabecas artesanais, krumhorns, percussão;
- .integrante de quartetos e quintetos de cordas como violista em São Caetano do Sul, São Paulo, Campinas e Londrina.

MÚSICO DE ORQUESTRA

. integrante de Orquestra de Cordas em Mogi Guaçu como violista.

SOLISTA

. recitais em São Caetano do Sul, São Paulo e Campinas como violinista e violista.

3a) ATIVIDADES COMO INSTRUMENTISTA (outros instrumentos) em música popular

- . atuou como baterista no grupo "CARRUANI" em São Caetano do Sul e São Paulo;
- . atuou como bandolinista no grupo "TREM DE CORDA";
- . atuou como rabequista nos grupos "DUO BEM TEMPERADO" , "ANIMA" e "ANAGRAMA"

em Campinas.

4) ATIVIDADES COMO PROFESSOR DE RÍTMICA

FOI PROFESSOR DE RÍTMICA:

- na FASCS, na FACULDADE DE MÚSICA DO TATUAPÉ;
- na UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA;
- no CORALUSP;
- no Departamento de música na UNICAMP, Campinas.

CURSOS DE RÍTMICA:

- . nos Festivais de Música de Londrina;
- . nas Oficinas de Música Popular de Curitiba;
- . nos Festivais de Música de Cascavel;
- . nas Semanas de Música de Campo Grande;
- . no Festival de Música e Artes Plásticas de Goiânia;
- . no 1o. Encontro Latino Americano de Regentes Orquestrais em Assunção, Paraguai;
- . no Rio de Janeiro, Niterói, Uberlândia, Indaiatuba e Campinas.

PALESTRAS SOBRE RÍTMICA:

- . em Londrina, Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte.

5) ATIVIDADES COMO PROFESSOR DE MÚSICA DE CÂMARA E PRÁTICA DE CONJUNTO

. foi professor de Música de Câmara e Prática de conjunto na FASCS , nos Festivais de Música de Londrina e na UNICAMP.

6) ATIVIDADES COMO PROFESSOR DE PRÁTICA DE CONJUNTO EM MÚSICA POPULAR

. foi professor nas Oficinas de Música Popular em Curitiba e na UNICAMP.

7) ATIVIDADES COMO PROFESSOR DE VIOLINO E VIOLA

FOI PROFESSOR DE VIOLINO E/OU VIOLA:

- na FASCS, na Escola Municipal de Música de São Paulo, no Conservatório Carlos Gomes de Campinas, nos Festivais de Música de Londrina.

8) ATIVIDADES COMO PROFESSOR DE RABECA

. foi professor nas Oficinas de Música Popular de Curitiba e no Conservatório de Música Popular de Curitiba.

9) ATIVIDADES COMO REGENTE

ATUOU COMO REGENTE TITULAR:

- das Orquestras da Universidade Estadual de Londrina, Orquestra "Prelúdio", Londrina, Orquestra de Câmara do Conservatório Carlos Gomes, Campinas e nas Orquestras B dos Festivais de Música de Londrina;

- dos corais: "LATEX", "SANASA", "CORPÔ", de Campinas.

10) ATIVIDADES COMO DIRETOR ARTÍSTICO

. foi diretor artístico das orquestras "OFICINA DE CORDAS" e "ORQUESTRA DE CÂMARA VILLA-LOBOS" de Mogi Guaçu.

11) ATIVIDADES DE PESQUISA NO ENSINO DE RÍTMICA

. veja Publicações.

12) ATIVIDADES DE PESQUISA COM RABECAS ARTESANAIS BRASILEIRAS

. trabalho junto aos grupos Anima e Duo Bem Temperado.
 . Projeto "RABECA - O SOM INESPERADO" - levantamento dos aspectos fundamentais da construção de rabecas, junto a 4 construtores. Projeto em andamento, subsidiado pela FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

13) ATIVIDADES COMO ARRANJADOR

CORAL

. arranjos para diversas formações vocais.

INSTRUMENTAL

. foi arranjador dos grupos Trem de Corda, Anima e Trio Bem Temperado.

14) ATIVIDADES COMO COMPOSITOR

CORAL

. composições para diversas formações vocais.

INSTRUMENTAL

. composições para o Trio Bem Temperado (rabecas artesanais, cravo e voz), Anima (grupo de música antiga e instrumentos de época), para piano, para violão.

15) GRAVAÇÕES

. LP: "JOHANN SEBASTIAN BACH - CONCERTOS PARA VIOLINO - BWV 1041, 1042 e 1043" com a Camerata Barroca de Campinas, 1985.

. CD: "TRILHAS" lançado em dezembro/94, com os grupos: Oficina de Cordas, Trem de Corda, Duo Bem Temperado e Anima. Duas indicações no Prêmio Sharp de 1994 (melhor arranjo instrumental).

. CD "MEXERICOS DA RABECA" lançado em dezembro de 1997, com composições próprias para rabeca, cravo, voz e outros instrumentos.

. TV: programa "Primeiro Movimento" da TV Cultura de São Paulo com o grupo "Trem de Corda", no dia 17/3/92.

"Especial de Natal" da TV Cultura São Paulo em 1993, com a "Oficina de Cordas".

. Participação no CD "Crisálida" do violleiro Roberto Nunes Corrêa como Diretor musical e rabequeiro (1996).

. Participação no CD "Sonhos de Cássia" do violonista Edson Gagliardi, como arranjador, violista e violinista (1995).

. Participação no CD "Isa Taube - Bons Amigos", como arranjador e violinista (1995).

. Participação no CD "MARACANÃS" do violleiro Levi Ramiro (1997).

. Participação no CD "ESPIRAL DO TEMPO" do grupo Anima, a ser lançado em dezembro de 1997.

16) PUBLICAÇÕES

- 1974 - "RÍTMICA" (Editora da Fascs e Editora do Coralusp) - livro de exercícios.
 1977 - "RÍTMICA", Níveis 1, 2, 3 e 4 (Editora da Fascs), com Glória Pereira da Cunha.
 1985 - "CONTRAPONTO", livro de poesia com Gisele Ganade, publicado pela Editora Minaz (Ribeirão Preto, SP).
 1988 - "RITMICA" (Editora Perspectiva, SP), compêndio de exercícios de sensibilização rítmica.
 1996 - "RITMICA VIVA" (Editora da Unicamp, Campinas, SP) Setembro/1996.
 1997 – 20 PEÇAS PARA VIOLINO E PIANO (Editora Trilhas) (no prelo).

17) MATÉRIAS EM JORNAIS E REVISTAS (artigos mais importantes)

- 9/7/86 - Jornal FOLHA DE LONDRINA, Londrina, PR: "RÍTMICA".
 12/9/86 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "O CANTO BEM HUMORADO DO CORAL LATEX".
 janeiro/fevereiro/março/88 - CASA DE LAS AMERICAS, Habana, Cuba: Boletim no.111 "El Musico Latino Americano actual" : "JOSE EDUARDO GRAMANI CON VARIOS RITMOS".
 20/2/89 - Jornal NOTÍCIA da UEL, Londrina, PR: "ORQUESTRA PROPÕE INOVAÇÕES".
 26/3/89 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "UM REGENTE POUCO AFEITO A MÉTODOS E VELHAS FÓRMULAS".
 5/7/89 - Jornal FOLHA DE LONDRINA, Londrina, PR: "ORQUESTRA DA UEL ABRE CONCERTOS".
 9/2/92 - Jornal ABC, Assuncion, Paraguay: "DESTACADOS PROFESSORES EN UN CURSO DE DIRECCIÓN ORQUESTAL".
 março/93 - JORNAL DE BARÃO, Campinas, SP: "VEJA A OFICINA DE CORDAS NA TV".
 17/12/93 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "ANIMA APRESENTA ESPIRAL DO TEMPO HOJE NA CASA DE CULTURA DE SOUZAS".
 21/1/94 - Jornal GAZETA DO POVO, Curitiba, PR: "DUO BEM TEMPERADO TOCA RITMOS BRASILEIROS ANTIGOS NO RAYON".
 22/6/94 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "MÚSICA ACÚSTICA PARA OUVIDOS DISPONÍVEIS".
 26/6/94 - Jornal CORREIO POPULAR, Campinas, SP: "DOMINGO MUSICAL - CD REUNE QUATRO GRUPOS".
 24/7/94 - Jornal FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, SP: "MÚSICOS SE UNEM PARA GRAVAÇÃO INDEPENDENTE".
 25/01/97 - Jornal O ESTADO DO PARANÁ, Curitiba, PR: "PROFESSORES LANÇAM CD NA OFICINA".
 26/01/95 - JORNAL DO ESTADO, Curitiba, PR: "PROFESSORES DA OFICINA LANÇAM CD".
 27/3 a 2/4 95 - JORNAL DA USP, SP: "TRANSFUÇÃO DE ESTILOS CRIA SONORIDADES".
 28/05/95 - Jornal CORREIO POPULAR, Campinas, SP: "INSTRUMENTOS ESTRANHOS FAZEM A CABEÇA DE MÚSICO".
 MAIO/95 - Jornal da UNICAMP, Campinas, SP: "RABECA, O SOM QUE NÃO SE REPETE".
 12/5/96 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "VIOLINISTA PREPARA SEGUNDO CD TRILHAS".
 12/5/96 - Jornal DIÁRIO DO POVO, Campinas, SP: "O SOM INESPERADO DAS RABECAS".
 19/7/96 - Jornal CORREIO POPULAR, Campinas, SP: "DISCO RESGATA MPB DAS DÉCADAS DE 20 E 30".
 07/09/97 - Revista CORREIO POPULAR, Campinas, SP: "RABECA BRASILEIRA FABRICADA EM CASA".

Anexo 9

Obra musical de José Eduardo Gramani:

1. Composições

1.1. Composições em ordem cronológica

data	nome	Formação	gênero	Observações
	A rabequinha do Amadeo		lundu	Enc/
	AriaBach			Enc/
	Brubeck			Enc/
	Allemande	Cravo solo		Enc/
	Canzone			
	Chorinho	'teclado'		Enc- apenas início/
	Craião	Cravo solo		Enc/
	Chegue Mais	Rabeca e cravo		Enc/
	Gotejando	Cravo solo		Enc/
	Modinha (à espera de uma letra)	rabeca e cravo	modinha	Enc
	Musrob	Violão solo?		Enc
	Musrob2	Violão solo?		Enc
	Outono	Voz solo		Enc / letra do Zé gramani
	Olha o Pão	Rabeca e cravo		Enc
	Sementinha	Rabeca e celo		Enc
	Serenata	rabeca e cravo		Enc/ inac. A parte de cravo
	Sereno		choro canção	
	Templete	Voz, 1Vn, celo,cravo		Enc/ inacabada
	Violência	Voz e ?		Enc
1975	Suite para violão	3 peças		
1987	Blue, blue, fábula blue lá lá	coro a 4 vozes		
1987	Morada	coro a 4 vozes		texto de Geraldo Moreno (FIC)
1987	Morada	Voz, rabeca, cello e viola caipira		texto de Geraldo Moreno Enc/
1987	Paisagem	coro a 4 vozes		
1987	Que Remétodo	coro a 4 vozes		
1988	Confere	coro a 4 vozes		
1989	Divina Charada	coro a 4 vozes		
1990	Anaolhos	Piano		
1990	Balancinho	Piano		
1990	Estudos	violão		
1990	Pinho	violão (NMB)		
1990	Prelúdio	piano		
1990	Sapeca	piano		

1990	Viola	violão		
1991	Coisas	Piano		
1991	Estudo em 9/8	piano		
1991	Festa na roça	rabeca e cravo (TR1) e (IH)	Arrasta-pé	
1991	Q Coisas	piano		
1991	Seresta	voz, rabeca e cravo	valsa	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1992	A montanha Azul	voz e rabeca		
1992	Água da chuva	Violão		
1992	Ao Côco do Riachão	rabeca e cravo	lundu	
1992	Carambola	rabeca e cravo	marcha	
1992	Carinhosa	rabeca e cravo	valsa	
1992	Cebola e agrião	rabeca e cravo (TR1)		(TR1)
1992	Corta jaca	rabeca e cravo		
1992	Estudo em 5/8	violão		
1992	Estudo em 9/16	violão		
1992	Framboeza rabeca e cravo	rabeca e cravo	baião	
1992	Mexericos da Rabeca	rabeca e cravo	lundu	
1992	Na fila do álcool	violão		
1992	Xameguinho	rabeca e cravo (IH)	toada	(IH)
1993	Além de Olinda	voz e rabeca		
1993	Arrasta pé	rabeca e cravo		
1993	Banhão nhão	rabeca e cravo	baião	
1993	Deodora	rabeca e cravo (TR1)	baião	
1993	Lara	cello solo		
1993	Manaíra	rabeca e cravo (TR1) e (IH)	canção	(TR1)e (IH)
1993	Mel Poema	voz, rabeca e cravo		
1993	Moda para o Ivan	viola caipira		
1993	Morena	rabeca e cravo	samba	
1993	Namorada	rabeca e cravo	valsa	
1993	O grilo	rabeca e cravo		
1993	Pimentinha	rabeca e cravo	lundu	
1993	Violacin	viola caipira		
1994	Ana Terra	rabeca e cravo	lundu	
1994	Calanguinho	rabeca e cravo	baião	
1994	Dobradinho	rabeca e cravo	marcha	
1994	Dobradinho II	rabeca e cravo	marcha rancho	
1994	Lento	rabeca e cravo (IH)	Choro- canção	(IH)
1994	Melodia	rabeca e cravo	canção	
1994	Paçoquinha	rabeca e cravo	corta	
1994	Rancheira	rabeca e cravo	rancheira	
1994	Sereno	rabeca e cravo (IH)		(IH)

1994	Seresta	voz, rabeca e cravo	valsas	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1995	Ligeirinho	rabeca de bambú e cravo	divertimento	Enc/
1995	Música para 3 rabecas			
1995	Patchouly	octeto		
1995	Seresta	Quarteto de cordas	valsas	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1996	Allemande	Cravo		
1996	Cheiro de pó	Orquestra de cordas		
1996	Cocada Marron	rabeca e cravo	baião	Enc – 8-9-98/
1996	Das Flores	voz e rabeca		Texto de Ana Salvagni/ Enc/ Enc de arr. inacabado
1996	Improviso 1	rabeca e cravo	canção	Enc/
1996	Juliana	rabeca e cravo	Corta-jaca	Enc/
1996	Lundu	rabeca e cravo	lundu	
1996	Mais de meia noite	rabeca e cravo	samba	Enc/
1996	Madrugada	rabeca solo		Enc/
1996	Marcha	rabeca e cravo	marcha	Enc/
1996	Menuetto senza Trio cravo			
1996	Minueto senza Trio	Cravo solo		Enc/
1996	Modinha à espera de uma letra	Orq. de cordas	modinha	Enc /Enc. Arr. Oficina inacabado/
1996	Morretes	rabeca e cravo		Enc inacabada a parte de cravo/
1996	Neguinha	rabeca e cravo	xotis	Enc
1996	Oficina	orquestra de cordas		
1996	Samba da manhã	rabeca e cravo	samba	
1996	Samba de Manhã	Rabeca e cravo		Enc
1996	Suite Araucária <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dança do Pião Brasileiro ▪ Madeira Verde ▪ Morretes ▪ Largo da ordem 	Violão solo		Enc
1996	Toada	rabeca e cravo	toada	Enc
1996	Valsa da manhã	rabeca e cravo		
1997	Pula pião	Rabeca e cravo	rancheira	Enc
1998	Dançando na Terra	Suite instrumental		
1998	Suite do Brasil	variada		
Inac.	Laurie	Violão?		

1.2. Composições em ordem de título

data	nome	Formação	gênero	Observações
1992	A montanha Azul	voz e rabeca		
	A rabequinha do Amadeo		lundu	Enc/
1992	Água da chuva	Violão		
1993	Além de Olinda	voz e rabeca		
	Allemande	Cravo solo		Enc/
1996	Allemande	Cravo		
1994	Ana Terra	rabeca e cravo	lundu	
1990	Anaolhos	Piano		
1992	Ao Côco do Riachão	rabeca e cravo	lundu	
	AriaBach			Enc/
1993	Arrasta pé	rabeca e cravo		
1990	Balancinho	Piano		
1993	Banhão nhão	rabeca e cravo	baião	
1987	Blue, blue, fábula blue lá lá	coro a 4 vozes		
	Brubeck			Enc/
1994	Calanguinho	rabeca e cravo	baião	
	Canzone			
1992	Carambola	rabeca e cravo	marcha	
1992	Carinhosa	rabeca e cravo	valsa	
1992	Cebola e agrião	rabeca e cravo (TR1)		(TR1)
	Chegue Mais	Rabeca e cravo		Enc/
1996	Cheiro de pó	Orquestra de cordas		
	Chorinho	'teclado'		Enc- apenas início/
1996	Cocada Marron	rabeca e cravo	baião	Enc – 8-9-98/
1991	Coisas	Piano		
1988	Confere	coro a 4 vozes		
1992	Corta jaca	rabeca e cravo		
	Craião	Cravo solo		Enc/
1998	Dançando na Terra	Suite instrumental		
1996	Das Flores	voz e rabeca		Texto de Ana Salvagni/ Enc/ Enc de arr. inacabado
1993	Deodora	rabeca e cravo (TR1)	baião	
1989	Divina Charada	coro a 4 vozes		
1994	Dobradinho	rabeca e cravo	marcha	
1994	Dobradinho II	rabeca e cravo	marcha rancho	
1992	Estudo em 5/8	violão		
1992	Estudo em 9/16	violão		
1991	Estudo em 9/8	piano		
1990	Estudos	violão		
1991	Festa na roça	rabeca e cravo (TR1) e (IH)	Arrasta-pé	
1992	Framboeza rabeca e cravo	rabeca e cravo	baião	
	Gotejando	Cravo solo		Enc/

1996	Improviso 1	rabeca e cravo	canção	Enc/
1996	Juliana	rabeca e cravo	Corta-jaca	Enc/
1993	Lara	cello solo		
Inac.	Laurie	Violão?		
1994	Lento	rabeca e cravo (IH)	Choro-canção	(IH)
1995	Ligeirinho	rabeca de bambú e cravo	divertimento	Enc/
1996	Lundu	rabeca e cravo	lundu	
1996	Madrugada	rabeca solo		Enc/
1996	Mais de meia noite	rabeca e cravo	samba	Enc/
1993	Manaíra	rabeca e cravo (TR1) e (IH)	canção	(TR1)e (IH)
1996	Marcha	rabeca e cravo	marcha	Enc/
1993	Mel Poema	voz, rabeca e cravo		
1994	Melodia	rabeca e cravo	canção	
1996	Menuetto senza Trio cravo			
1992	Mexericos da Rabeca	rabeca e cravo	lundu	
1996	Minueto senza Trio	Cravo solo		Enc/
1993	Moda para o Ivan	viola caipira		
	Modinha (à espera de uma letra)	rabeca e cravo	modinha	Enc
1996	Modinha à espera de uma letra	Orq. de cordas	modinha	Enc /Enc. Arr. Oficina inacabado/
1987	Morada	coro a 4 vozes		texto de Geraldo Moreno (FIC)
1987	Morada	Voz, rabeca, cello e viola caipira		texto de Geraldo Moreno Enc/
1993	Morena	rabeca e cravo	samba	
1996	Morretes	rabeca e cravo		Enc inacabada a parte de cravo/
1995	Música para 3 rabecas			
	Musrob	Violão solo?		Enc
	Musrob2	Violão solo?		Enc
1992	Na fila do álcool	violão		
1993	Namorada	rabeca e cravo	valsa	
1996	Neguinha	rabeca e cravo	xotis	Enc
1993	O grilo	rabeca e cravo		
1996	Oficina	orquestra de cordas		
	Olha o Pão	Rabeca e cravo		Enc
	Outono	Voz solo		Enc / letra do Zé gramani
1994	Paçoquinha	rabeca e cravo	corta	
1987	Paisagem	coro a 4 vozes		
1995	Patchouly	octeto		
1993	Pimentinha	rabeca e cravo	lundu	

1990	Pinho	violão (NMB)		
1990	Prelúdio	piano		
1997	Pula pião	Rabeca e cravo	rancheira	Enc
1991	Q Coisas	piano		
1987	Que Remétodo	coro a 4 vozes		
1994	Rancheira	rabeca e cravo	rancheira	
1996	Samba da manhã	rabeca e cravo	samba	
1996	Samba de Manhã	Rabeca e cravo		Enc
1990	Sapeca	piano		
	Sementinha	Rabeca e celo		Enc
	Serenata	rabeca e cravo		Enc/ inac. A parte de cravo
	Sereno		choro canção	
1994	Sereno	rabeca e cravo (IH)		(IH)
1991	Seresta	voz, rabeca e cravo	valsa	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1994	Seresta	voz, rabeca e cravo	valsa	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1995	Seresta	Quarteto de cordas	valsa	texto de Ana Salvagni (ISA) Enc
1996	Suite Araucária ▪ Dança do Pião Brasileiro ▪ Madeira Verde ▪ Morretes ▪ Largo da ordem	Violão solo		Enc
1998	Suite do Brasil	variada		
1975	Suite para violão	3 peças		
	Templete	Voz, 1Vn, celo,cravo		Enc/ inacabada
1996	Toada	rabeca e cravo	toada	Enc
1996	Valsa da manhã	rabeca e cravo		
1990	Viola	violão		
1993	Violacin	viola caipira		
	Violência	Voz e ?		Enc
1992	Xameguinho	rabeca e cravo (IH)	toada	(IH)

2. Arranjos

2.1. Quarteto de Cordas

1995	Valsa no.1		
1995	Valsa no.2		
1995	Valsa no.3		
1995	Sonhos de Cássia		
1995	Sentimental		
1995	Tres apitos	Noel Rosa	
1995	Kid Cavaquinho	João Bosco	
1995	Rolinha	Waldemar Henrique	
1995	A história de Lily Braun	Edu Lobo e Chico Buarque	
1995	Canoeiro	Dorival Caymmi	
1995	A banda	Chico Buarque	
1995	Modinha	Jobim e Vinicius	
1995	Valsinha	Chico Buarque	
1995	Moreninha se eu te pedisse	Anônimo	
1995	Seresta	J.E.Gramani	
1995	Botões de Laranjeira	Pedro Caetano	
1995	Sertaneja	Nazareth e Catulo da Paixão Cearense	
1995	Amo		

2.2. Violino, cello e violão (originalmente para o grupo "Trem de Corda")

1991	Pedacinhos do céu		
1991	Remando	Ernesto Nazareth	
1991	Vou vivendo	Pixinguinha e Benedito Lacerda	
1991	Ária da Bachiana no.5	Villa	
1991	Valsa pro Tom	Ivan Vilela (TR1)	
1991	Chorei	Pixinguinha e Benedito Lacerda	
1991	Ele e eu	Pixinguinha e Benedito Lacerda	
1991	Modinha	Villa	
1991	Sampa	Caetano Veloso	
1991	De noite na cama	Caetano Veloso	
1992	Carinhoso	Pixinguinha e João de Barro	
1992	Lamentos	Pixinguinha e Vinicius	
1992	Camisa amarela	Ary Barroso	voz e trio
1993	Largo do Paço	Marcelo Fortuna	
1993	Imagina	Tom Jobim e Chico Buarque	
1993	Karatê	Egberto Gismonti	
1994	Ameno Resedá	Ernesto Nazareth	
1994	Lamentos do Morro	Garoto	
1994	Carioquinha	Garoto	
1994	Luiza	Tom Jobim	
1994	Lua branca	Chiquinha Gonzaga	
1995	Canto do povo de um lugar	Caetano Veloso	voz e trio (ISA)
1995	Sururu na cidade	Zequinha de Abreu	
1996	A Rita	Chico Buarque	
1996	Sons de carrilhões	João Pernambuco	

2.3. Voz, rabeca e cravo (originalmente para o grupo "Trio Bem Temperado")

1994	Sabiá na gaiola	Hervê Cordovil e Mário Vieira (TR1)	
1994	Seresta	J.E.Gramani	
1994	Suburbano coração	Chico Buarque	
1995	Moreninha se eu te pedisse	Anônimo	
1995	Rolinha	Waldemar Henrique	
1995	Uirapuru	Waldemar Henrique	
1995	Esta noite serenou	Hervê Cordovil	
1995	Laser	Ricardo Brein e J.Miguel Wisnik	
1996	Rasguei a minha fantasia	Lamartine Babo	
1996	Casa de caboclo	Heckel Tavares e Luiz Peixoto	
1996	Chequerê	Sinhô	
1996	Vai haver barulho no chatô	Noel Rosa e Walfrido da Silva	

2.4. Coral

1987	Eleanor Rigby	Lennon e McCartney	
1987	Una panderetta suena	anônimo	
1987	Hey Boy	Arnaldo Dias Batista e Elcio	
1991	Paula e Bebeto	Milton Nascimento e Caetano Veloso	
1991	Cajuína	Caetano Veloso	
1993	Sabiá na gaiola	Hervê Cordovil e Mário Vieira	
1995	Cuitelinho	folclore do Mato Grosso	
1996	Rosa	Pixinguinha	

2.5. Cravo solo

1993	Prelúdio no.3	Villa	
------	---------------	-------	--

2.6. Violão solo

1996	Aquarela do Brasil	Ary Barroso	
------	--------------------	-------------	--

2.7. Rabeca e cravo

1993	Doce de côco	Jacob do Bandolim	
1996	Benedito no choro	Donga	

- **(TR1) - CD Trilhas, gravado em 1994 com Oficina de Cordas, Trem de Corda, Trio Bem Temperado e Anima.**
- **(IH) - CD Histórias de Imanhucumã, de Luiz Henrique Beduschi, gravado em 1996.**
- **(FIC) - CD Feito In Casa, do Madrigal In Casa, gravado em 1995.**
- **(NMB) - CD Nova música brasileira, de Mário da Silva Júnior(violão), gravado em 1996.**
- **(ISA) - CD Isa Taube e Bons Amigos, gravado em 1995.**
- **(SC) - CD Sonhos de Cássia, de Ed Gagliardi, gravado em 1995.**
- **(ET) - CD Espiral do Tempo, do grupo Anima, gravado em 1997.**
- **(MR) - CD Mexericos da Rabeca, do Dou Bem Temperado, gravado em 1997.**
- **(TS) – CD Terra Sonora, gravado em 1998.**
- **(AS) - CD Ana Salvagni, gravado em 1999.**

Anexo 10

Biografia resumida de Jaques-Dalcroze⁵⁴:

Emile Jaques-Dalcroze (Viena, 6/7/1865 - Genebra, 1/7/1950) educador musical e compositor suíço, começou cedo seus estudos musicais em Paris com Fauré e Delibes, em Viena com Bruckner e Fuchs e no Conservatório de Genebra onde recebeu o 1º. Prêmio em música, pintura e poesia, e para onde retornou em 1897 como professor de harmonia. Em 1913 foi criada a Escola Dalcroze Eurirítmica em Londres e depois em Paris, Berlim, Viena, Estocolmo, Nova York e em outras cidades mais.

O método em si foi oficialmente divulgado para o desenvolvimento do sentido rítmico de seus estudantes de música. Mas seu uso ampliou-se também para fornecer uma base de treino geral da teoria musical e é utilizado na educação de crianças amplamente, sem visar formação específica em música. Dalcroze escreveu “O Coração Canta Intenções de um Músico” (Genebra, 1900); “A Reforma do Ensino Musical na Escola” (Soleune, 1905); “A Rítmica” (Lausane, 1916-17); “O Ritmo a Música e a Educação” (Paris, 1919); “Métrica e Rítmica” (Paris, 1937-8).

⁵⁴ Baseado no texto de STANLEY (1980).