

Relatório de Estágio

As Melodias da Cecília de Ernst Mahle (1929):

Análise e aplicação dos conceitos pedagógicos no processo de ensino-
aprendizagem do contrabaixo

Marco Antonio Tze Ju Cavalcanti

Mestrado em Ensino de Música

Junho de 2022

Orientador: Professor Manuel Rego

Relatório de Estágio

As Melodias da Cecília de Ernst Mahle (1929):

Análise e aplicação dos conceitos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do contrabaixo

Marco Antonio Tze Ju Cavalcanti

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Junho de 2022

Orientador: Professor Manuel Rego

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras	iv
Índice de Gráficos	v
Índice de Tabelas	v
Índice de Organogramas	v
Agradecimentos	vi
Resumo I	vii
Abstract I	viii
Resumo II / Palavras-chave	ix
Abstract II / Keywords	x
PARTE I – Prática Pedagógica.....	1
1. Introdução	1
1.1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio.....	1
1.2. Análise SWOT	1
1.2.1. Pontos Fortes	3
1.2.2. Oportunidades	3
2. Conservatório Sons e Compassos	3
2.1. Historial e Contextualização	3
2.2. Organização e Gestão da Escola	4
2.3. Oferta Educativa	5
2.3.1. Pré iniciação	5
2.3.2. Cursos Oficiais	5
2.3.2.1. Curso de Iniciação	5
2.3.2.2. Curso Básico de Música	5
2.3.2.3. Curso Secundário de Música	6
2.3.3. Curso Livre	6
2.3.4. Oficina de Teatro	6
2.4. Protocolos e Parcerias	7
2.4.1. MEC – Contrato de Patrocínio	7
2.4.2. Orquestras Escolares de Sintra	7

2.5. Ambiente Educativo	7
2.6. Resultados	8
2.6.1. Professores	8
2.6.2. Alunos	10
3. Reflexão	12
4. Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio	13
5. Caracterização dos Alunos Seleccionados	14
5.1. Aluno A	15
5.2. Aluno B	15
6. Descrição das Aulas Lecionadas	16
7. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	17
7.1. Historial e Contextualização	17
7.2. Organização e Gestão da Escola	19
7.2.1. Direcção	19
7.2.2. Conselho Geral	20
7.2.3. Pessoal não Docente	20
7.2.3.1. Alunos	20
7.2.3.2. Encarregados de Educação	20
7.2.3.3. Representantes da Autarquia	20
7.2.3.4. Representantes da Comunidade	21
7.2.4. Conselho Pedagógico	21
8. Oferta Educativa	22
8.1. Cursos	22
8.2. Iniciação	22
8.3. Básico	22
8.4. Secundário e Profissional	23
8.4.1. Curso Secundário de Música e Curso Secundário de Canto	23
8.4.2. Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas e Curso Profissional de Sopros e Percussão	23
8.4.3. Curso Profissional de Jazz – Instrumento e Voz	23
9. Disciplinas Lecionadas	24
10. Ligação à Comunidade	25
10.1. Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional	25
10.2. Associação de Pais EMCN	25

10.3. Associação de Estudantes da EAMCN	27
10.3.1. Assembleia Geral	27
10.3.2. Direção	27
10.3.3. Conselho Fiscal	28
11. Ambiente Educativo	28
12. Caracterização da Classe	29
13. Caracterização do Aluno Selecionado	29
13.1. Aluno C	29
14. Descrição das Aulas Lecionadas	29
15. Reflexão Final	30
PARTE II – Investigação	32
1. Título do Projeto de Investigação	32
2. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	32
2.1. Breve Histórico do Compositor	32
2.1.2. As Melodias da Cecília	33
3. Breve Histórico das Melodias da Cecília	34
4. Estado da Arte e Revisão da Literatura	35
5. Justificação do Projeto e Problemática	38
6. Perguntas de Investigação	40
6.1. Sub Perguntas de Investigação	40
7. Desenvolvimento e Apresentação de Dados	41
8. Breve análise de As Melodias da Cecília	41
8.1. 1 - Passeio do Urso	41
8.2. 2 - Hipopótamo aplicado	45
8.3. 3 - Valsa do Pierrô	46
8.4. 4 - Gigantes e Gnômos	49
8.5. 5 - Valsa do Arlequim	50
8.6. 6 - O Cavalo Divertido	51
8.7. 7 - Tristezas do Elefante	52
8.8. 8 - Girafa no Balanço	53
8.9. 9 - Estripulias do Macaco	54
8.10. 10 - Valsa da Preguiça	55

9. Análise e Discussão dos Resultados	57
10. Perguntas aos Entrevistados	59
11. Aspectos Observados na Investigação	61
12. Conclusão/Reflexão Final	64
Bibliografia	69
Webgrafia	71
Anexos	72

Índice de Figuras

Figura 1: Análise SWOT	2
Figura 2: Postura Arco Alemão	38
Figura 3: Postura Arco Francês	38
Figura 4: Compasso 1 (As Melodias da Cecília 2)	45
Figura 5: Compasso 5 (As Melodias da Cecília 2)	46
Figura 6: Compasso 1 (As Melodias da Cecília 3)	46
Figura 7: Anacruse do Compasso 77 (As Melodias da Cecília 3)	48
Figura 8: Compassos 73 e 74 (As Melodias da Cecília 4)	50
Figura 9: Anacruse do Compasso 1 (As Melodias da Cecília 5)	50
Figura 10: Anacruse do Compasso 1 (As Melodias da Cecília 6)	51
Figura 11: Compassos 1 e 2 (As Melodias da Cecília 7)	52
Figura 12: Compassos 13 (As Melodias da Cecília 7)	52
Figura 13: Compasso 1 (As Melodias da Cecília 8)	53
Figura 14: Compassos 49 ao 55 (As Melodias da Cecília 8)	53
Figura 15: Compasso 1 (As Melodias da Cecília 9)	54
Figura 16: Compassos 42 ao 48 (As Melodias da Cecília 9)	55
Figura 17: Compassos 61 ao 64 (As Melodias da Cecília 9)	55
Figura 18: Compasso 6 (As Melodias da Cecília 10)	56
Figura 19: Compassos 8 e 9 (As Melodias da Cecília 10)	56
Figura 20: Compassos 25 e 26 (As Melodias da Cecília 10)	56
Figura 21: Compassos 71 ao 86 (As Melodias da Cecília 1)	61
Figura 22: Concertino 1971 – Excerto	62
Figura 23: As Melodias da Cecília 1	63

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Professores por Gênero	8
Gráfico 2: Disciplinas Lecionadas por Professor	9
Gráfico 3: Nível Acadêmico Professores	9
Gráfico 4: Gênero dos Alunos	10
Gráfico 5: Gênero dos Alunos de Contrabaixo	10
Gráfico 6: Alunos Matriculados	12

Índice de Tabelas

Tabela 1: Alunos Inscritos por Instrumento	11
Tabela 2: Disciplinas Lecionadas	24

Índice de Organogramas

Organograma 1: Conservatório Sons e Compassos	4
Organograma 2: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	19
Organograma 3: Conselho Geral	20
Organograma 4: Pessoal Não Docente	20
Organograma 5: Alunos	20
Organograma 6: Encarregados de Educação	20
Organograma 7: Representantes da Autarquia	20
Organograma 8: Representantes da Comunidade	21
Organograma 9: Conselho Pedagógico	21
Organograma 10: Mesa da Assembleia Geral	26
Organograma 11: Conselho Executivo	26
Organograma 12: Assembleia Geral	27
Organograma 13: Direção	27
Organograma 14: Conselho Fiscal	28

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Professor Manuel Rego, pela orientação, disponibilidade e parceria desde antes mesmo do início do Mestrado; a Escola Superior de Música de Lisboa pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa por proporcionar todo esse aprendizado.

Ao Conservatório Sons e Compassos e ao Conservatório Nacional por permitirem a realização do Estágio do Ensino Especializado tão importante para a conclusão da minha profissionalização.

Aos meus alunos de hoje e de sempre que acreditaram nas minhas propostas, de alguma forma, proporcionando significativos e mútuos aprendizados.

A minha família e a minha companheira pela acolhida em Portugal para a realização dos estudos e por todo o apoio nesse período. A minha companheira pela leitura dos textos que escrevia e esclarecimento de dúvidas.

Por fim, agradeço a oportunidade do encontro com as pessoas e o aprendizado adquirido nesse processo que o Mestrado em Ensino de Música me proporcionou.

Resumo I (Prática Pedagógica)

A primeira parte deste trabalho descreve o Estágio do Ensino Especializado realizado em dois Conservatórios: Conservatório Sons e Compassos, na Terrugem – Sintra, e Escola de Música do Conservatório Nacional, em Belém – Lisboa, no ano letivo de 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

O Conservatório Sons e Compassos foi fundado em 2012, pelos esforços de membros da comunidade local que apontavam para uma deficiência da oferta educativa na zona rural do Conselho de Sintra.

A autonomia pedagógica foi-lhe concedida em 2014/2015. Atualmente, além dos alunos matriculados no conservatório, o Projeto das Orquestras Escolares de Sintra é gerido, no ano letivo de 2021/2022, pelo Conservatório.

São mais de quinhentos alunos matriculados em diversos instrumentos, principalmente os da orquestra, piano, guitarra e canto.

A Escola de Música do Conservatório Nacional é a mais antiga instituição pública de ensino de música de Portugal.

Foi criada para desenvolver músicos de referência para atuação no mercado português, que contratava estrangeiros sempre que realizava concertos e montagens de óperas.

A prática pedagógica descrita foi realizada em exercício com a orientação da disciplina de contrabaixo a dois alunos do Conservatório Sons e Compassos dos 2º e 4º anos, e um aluno do Conservatório Nacional da Iniciação III. Neste relatório está caracterizada a escola e os alunos, bem como a explanação das práticas pedagógicas desenvolvidas e o material utilizado.

Uma reflexão final aponta para aspectos positivos e menos positivos da prática docente bem como a utilização de metodologias e diferentes obras para a iniciação do contrabaixo.

Abstract I (Pedagogical Practice)

The first part of this work describes the Specialized Teaching Internship held in two Conservatories: Conservatório Sons e Compassos, in Terrugem – Sintra, and Escola de Música do Conservatório Nacional, in Belém – Lisbon, in the academic year 2021/2022, within the scope of the Master's Degree in Music Teaching at the Lisbon Superior School of Music.

The Conservatório Sons e Compassos was founded in 2012, through the efforts of members of the local community who pointed to a deficiency in the educational offer in the rural area of the Sintra Council. Pedagogical autonomy was granted in 2014/2015.

Currently, in addition to the students enrolled in the conservatory, the Sintra School Orchestras Project is managed, in the academic year 2021/2022, by the Conservatory.

There are more than five hundred students enrolled in various instruments, especially those of the orchestra, piano, guitar and singing.

The Escola de Música do Conservatório Nacional is the oldest public music teaching institution in Portugal.

It was created to develop reference musicians to work in the Portuguese market, which hired foreigners whenever it performed concerts and operas.

The described pedagogical practice was carried out in exercise with the guidance of the double bass discipline to two students from the Conservatory Sons e Compassos of the 2nd and 4th years, and one student from the National Conservatory of Initiation III.

This report features the school and the students, as well as an explanation of the pedagogical practices developed, and the material used.

A final reflection points to positive and less positive aspects of the teaching practice as well as the use of methodologies and different works for the initiation of the double bass.

Resumo II (Projeto de Investigação)

A busca constante pelo entendimento do aluno e a possibilidade de ampliar sua visão na relação ensino-aprendizagem, norteiam a pesquisa desenvolvida na segunda parte desse trabalho.

A busca por métodos de ensino, obras musicais adequadas para o momento do estudante e uma relação interpessoal entre aluno e professor mais aprofundada, podem resultar em grande desenvolvimento e prazer no aprendizado. Aluno e professor são beneficiados por esse processo.

O ponto de partida são As Melodias da Cecília, obra do Compositor Ernst Mahle, alemão nascido em Stuttgart radicado no Brasil desde a década de 1960.

São dez músicas com acompanhamento de piano focadas na iniciação ao contrabaixo acústico.

Escritas de forma pedagógica e gradativa, as músicas passam por praticamente todas as posições do instrumento, da primeira até a nona, segundo a organização proposta de acordo com a metodologia de Franz Simandl.

A gênese da obra tem faz referência na filha de Ernst Mahle, Cecília, que é a homenageada.

Foram realizadas entrevistas com pessoas que utilizam e utilizaram As Melodias da Cecília com seus alunos.

Um dos entrevistados teve a iniciação ao aprendizado do contrabaixo com a obra em questão e aponta os pontos positivos e menos positivos da utilização de tais músicas para o início da aprendizagem do instrumento.

Palavras-chave: Iniciação, contrabaixo, metodologia, pedagogia do contrabaixo, As Melodias da Cecília, música brasileira, Ernst Mahle.

Abstract II (Investigation Project)

The constant search for student understanding and the possibility of expanding their vision in the teaching-learning relationship guide the research, developed in this second part of this work.

The search for teaching methods, musical works suitable for the student's moment and a deeper interpersonal relationship between student and teacher can result in a lot of development and pleasure in learning.

Both student and teacher benefit from this process.

The starting point is *As Melodias da Cecília*, a work by the composer Ernst Mahle, a German-born in Stuttgart and living in Brazil since the 1960s.

Ten songs with piano accompaniment focused on initiation to the acoustic double bass.

Written pedagogically and gradual way, the songs go through practically all the positions of the instrument, from the first to the ninth, according to the proposed organization according to the methodology of Franz Simandl.

The genesis of the work has reference to Ernst Mahle's daughter, Cecília, who is honored.

Interviews with people who use and have used *As Melodias da Cecília* with their students and who even started learning the double bass with such songs show us the positive and less positive points of using such a composition for initiation the double bass.

Keywords: Initiation, double bass, methodology, double bass pedagogy, *As Melodias da Cecília*, brazilian music, Ernst Mahle.

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Introdução

Este relatório foi elaborado no seguimento do Estágio de Ensino Especializado (EEE), realizado em exercício de funções. A prática pedagógica foi realizada durante o ano letivo 2021/2022 no Sons e Compassos Conservatório de Música (AEMSC) em Terrugem, Sintra, e na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) em Lisboa, com os quais a ESML protocolou os estágios. Esta escolha justifica-se pelo fato de o mestrando lecionar nestas escolas. Para tal, contou-se com a colaboração de dois alunos do Conservatório Sons e Compassos do 2^a e 4^o graus e um aluno da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional de iniciação III em contrabaixo, que frequentam o Ensino Especializado de Música.

1.1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Os momentos precedentes ao início do estágio me traziam expectativas sobre como seria esse período. Venho de outro país e ansiava por compreender e mergulhar nas escolas, conhecer os alunos e as instituições; como se organizavam e quais as condições para a validação do ensino e da aprendizagem. Precisava saber se os alunos dispunham de instrumentos ou se as instituições os proporcionavam tal material. Saber como a pedagogia era organizada era de fulcral importância. As instituições dispunham de material didático ou precisaria dispor deles com recursos próprios? Foi necessário aguardar o início do trabalho para poder observar e encaminhar as situações da melhor forma. O que esperava encontrar era uma situação melhor se comparada com o país de onde venho.

1.2. Análise Swot

A Análise SWOT possibilita o diagnóstico de pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades que uma instituição enfrenta. O acrônimo SWOT significa, em inglês, *Strengths* (pontos fortes), *Weaknesses* (pontos fracos) e *Threats* (ameaças).

O Conservatório Sons e Compassos é a única escola de música da região da Terrugem, no Conselho de Sintra. Surgiu para oferecer formação musical de qualidade para a comunidade local. O corpo docente é especializado onde a totalidade dos professores

possui a licenciatura em música (100%), setenta por cento (70%) possuem Mestrado em Ensino da Música, quinze por cento (15%) estão a terminar o Mestrado e quinze por cento (15%) estão em processo de admissão ao Mestrado.

A oferta educativa é ampla, abrangendo os instrumentos de orquestra, da música popular e canto. As atividades promovidas pelo Conservatório têm ampla aceitação e participação dos pais dos alunos. Por ser o gestor do Projeto Orquestras Escolares de Sintra (POES), muitos alunos participam do POES e dos cursos do Conservatório Sons e Compassos, normalmente em regime articulado. Esse aspecto amplia a procura dos alunos pelo Conservatório. A parceria com a Câmara de Sintra através do POES e do Ministério da Educação oferecendo ensino oficial de Portugal, apontam para uma atividade que tem o potencial de ser referência em Portugal. Os alunos do Ensino Articulado têm bolsa de estudos durante o curso inteiro.

O Conservatório oferece os cursos de formação teórica, instrumental e classes de conjunto, contribuindo com o desenvolvimento do aluno e a criação de laços de amizade entre os participantes. Tal prática reforça o envolvimento, a participação e a continuidade dentro dos cursos até a conclusão.

Figura 1: Análise SWOT



Fonte: Elaborado pelo Autor

1.2.1. Pontos Fortes

Boa oferta educativa, corpo docente qualificado, gosto pelo ensino e dedicação.

1.2.2. Oportunidades

Desenvolvimento de corpo musical e orquestral de referência para Portugal, contato com pedagógica diferente e possibilidade de inserção no mercado de trabalho português.

2. Conservatório Sons e Compassos

2.1. Historial e Contextualização¹

A AEMSC (Associação Escola de Música Sons e Compassos) é uma instituição sem fins lucrativos fundada no ano de 2012. É a entidade proprietária do Conservatório de Música Sons e Compassos que anteriormente funcionou na Terrugem (Sintra) entre 2006 até o ano de fundação da AEMSC. Sua fundação ocorre por conta dos esforços de vários membros da comunidade local, em especial pelos encarregados de educação da região que apontavam para a deficiência da oferta educativa na zona rural do conselho de Sintra, sendo este um dos maiores e mais populosos conselhos do país. O acesso à cultura no geral é prejudicado nesses sítios em comparação com as zonas urbanas.

Com o significativo aumento na procura por formação musical, constatou-se a necessidade de formatação de um projeto que melhor servisse às necessidades da comunidade. A melhor forma encontrada, então, foi a transformação da escola de música privada que já existia, em estabelecimento de ensino especializado, para o ensino formal de música, mantendo as raízes não tão formais que até então tinham lugar na escola. Desta forma, a Associação Escola de Música Sons e Compassos (AEMSC), representada pelo Conservatório de Música Sons e Compassos, foi oficializada por despacho do Ministério da Educação. No ano letivo de 2014/2015 foi-lhe concedida autonomia pedagógica.

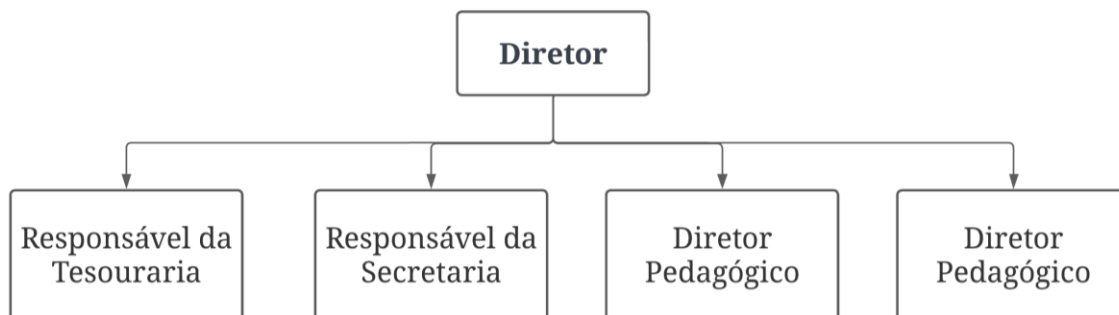
Assim, a instituição AEMSC (Associação Escola de Música Sons e Compassos) é financiada pelo MEC pela celebração de contrato de patrocínio, nos termos da legislação em vigor. Está abrangida pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, visando

¹ Fonte: Historial do Conservatório Sons e Compassos disponível em: <https://sonsecompassos.pt/pt/historia>

prosseguir os objetivos educacionais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, em particular para o ensino artístico especializado.

2.2. Organização e Gestão da Escola

Organograma 1: Conservatório Sons e Compassos



Fonte: Elaborado pelo Autor

Existe um Plano de Contingência por ocasião da Pandemia da COVID – 19. O material explicativo sobre o vírus e como se portar em casos de testagem positiva bem como os cuidados necessários de distanciamento e equipamentos individuais de segurança que devem ser utilizados são descritos. Formas de infecção, período infeccioso, período de incubação bem como as medidas de prevenção são claramente ensinadas. Também há uma sala de isolamento designada para tal.

O horário de funcionamento é:

Segunda a Sexta Feira: das 09:30h às 20:00h

Sábado: das 09:00h às 14:00h

A organização dos espaços ou salas para as aulas é definido previamente ao início do ano letivo.

As audições e concertos têm espaços adequados para tal finalidade.

O Regime de Ensino leva em consideração o atendimento a alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais.

O Regulamento Interno para Professores e Alunos evidencia e clarifica quaisquer dúvidas com relação a finalidade da instituição. Aponta os objetivos pedagógicos de

desenvolvimento dos alunos e da boa conduta e convivência de todas as pessoas ligadas a instituição.

2.3. Oferta Educativa

Os cursos oferecidos são:

2.3.1. Pré iniciação:

Destinada a crianças de a 4 a 6 anos, tem o objetivo de despertar e estimular o interesse e as competências musicais na faixa etária a que se propõe, contribuindo para o enriquecimento pessoal.

2.3.2. Cursos Oficiais

Os cursos oficiais oferecidos são:

2.3.2.1. Curso de Iniciação

Destinado a crianças de 6 a 9 anos de idade. Direcionado ao ensino da música com o propósito principal de estimular as competências motoras e artísticas para que o aluno possa prosseguir o estudo musical, estimulando o desenvolvimento pessoal e social, através de um ensino orientado para a faixa etária do aluno.

O curso de Iniciação tem correspondência com a escola de ensino regular:

1º Ano: 1º Grau

2º Ano: 2º Grau

3º Ano: 3º Grau

4º Ano: 4º Grau

2.3.2.2. Curso Básico de Música

Curso oficial direcionado para o ensino especializado da música. Com duração de 5 anos letivos, propõem-se o desenvolvimento dos conceitos de teoria musical, prática instrumental e prática musical em conjunto, podendo ser frequentado em regime articulado e regime supletivo.

O curso de Iniciação tem correspondência com a escola de ensino regular:

5º Ano: 1º Grau

6º Ano: 2º Grau

7º Ano: 3º Grau

8º Ano: 4º Grau

9º Ano: 5º Grau

2.3.2.3. Curso Secundário de Música

Curso com 3 anos de duração que complementa a formação obtida no curso básico. Amplia os conhecimentos no instrumento escolhido, ciências musicais e composição. Pode ser frequentado em regime articulado e regime supletivo.

O curso Secundário tem correspondência com a escola de ensino regular:

10º Ano: 6º Grau

11º Ano: 7º Grau

12º Ano 8º Grau

2.3.3. Curso Livre

Curso livre destinado a jovens a partir dos 6 anos de idade. É adaptado de acordo com as aptidões e ritmo de aprendizagem de cada aluno.

2.3.4. Oficina de Teatro

Oficinas de interpretação destinadas a crianças e jovens de 8 a 17 anos realizadas através de parceria com empresa parceira. Proporcionam desenvolvimento artístico e pessoal, enquanto potenciam e dilatam as capacidades cognitivas, psicomotoras, inter-relacionais, afetivas e emocionais. O foco é o desenvolvimento global da comunicação verbal e não-verbal, capacidade de escuta ativa, concentração, pensamento lógico dedutivo, entre outras.

2.4. Protocolos e Parcerias

2.4.1. MEC – Contrato de Patrocínio

Nos termos da legislação em vigor a AEMSC é uma instituição financiada pelo MEC através da celebração de contrato de patrocínio, estando abrangida pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Visa atingir os objetivos educacionais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, em particular para o ensino artístico especializado.

2.4.2. Orquestras Escolares de Sintra

O Conservatório de Música Sons e Compassos, em parceria com a Câmara Municipal de Sintra, desenvolve o projeto Orquestra Escolar de Sintra, formado em 2015. É direcionado para estudantes do 2º e 3º ciclos das escolas da rede pública do conselho de Sintra. O projeto tem por objetivo a educação e participação cultural, componentes essenciais para uma educação global e harmoniosa de crianças e jovens.

Atualmente as Orquestras Escolares de Sintra desenvolvem-se nos agrupamentos de escolas de Aqualva Mira-Sintra, Alto dos Moinhos, Aqua Alba, D. Carlos I, D. João II, D. Maria II, Escultor Francisco dos Santos, Leal da Câmara, Mem Martins, Miguel Torga, Monte da Lua, Professor Agostinho da Silva, Queluz Belas e Visconde de Juromenha.

Em cada escola foi criada uma orquestra através da constituição de um núcleo de cordas, sopros e percussão. A conjugação e colaboração dos professores de música dos agrupamentos de escola com apoio técnico e artístico da AEMSC proporcionam, durante o ano letivo, aulas de instrumento, formação musical e orquestra.

2.5. Ambiente Educativo

O conservatório oferece um ótimo ambiente educativo e de convivência entre os alunos. A sala de espera/recepção é aconchegante com sofás, mesas, cadeiras e livros que ficam à disposição dos estudantes. As salas de aula são planejadas e preparadas de forma a oferecer um bom desempenho pedagógico.

Nas OES (Orquestras Escolares de Sintra) há um contexto em cada local. As aulas são ministradas nas escolas de ensino regular onde estudam. São disponibilizadas salas de aula para o ensino musical. A Câmara Municipal de Sintra oferece os instrumentos, aulas

de formação musical, aulas de prática de conjunto (orquestra) e aulas de instrumento à escolha dos estudantes.

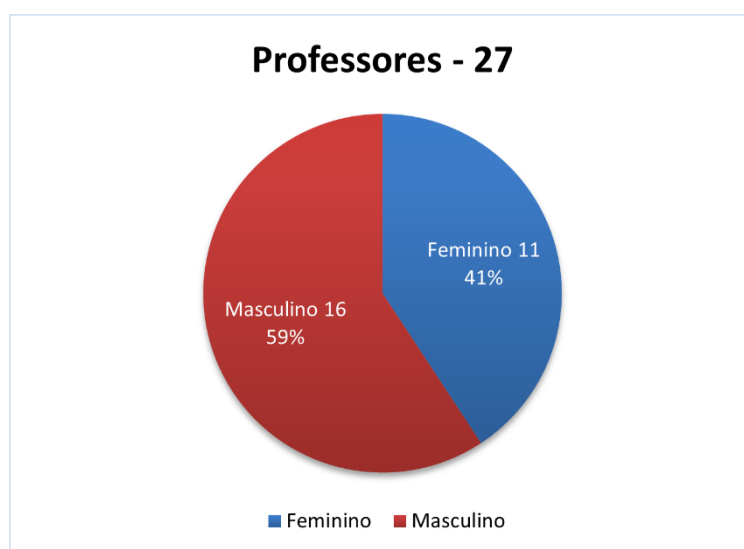
É um ambiente educativo muito propício para o ensino aprendizagem de forma geral. O ensino articulado está presente aos alunos que desejam um maior aprimoramento. Eles têm aulas do instrumento escolhido de quarenta e cinco minutos no Conservatório de Música Sons e Compassos desfrutando de toda a grade de disciplinas que esta forma de ensino proporciona. Também podem estar inscritos nas OES e terem mais trinta minutos de aulas semanais em suas escolas e todas as outras aulas previstas neste projeto.

2.6. Resultados

2.6.1. Professores

O quadro de professores é composto por vinte e sete (27) profissionais. São dezesseis (16) docentes do sexo masculino, que representam cinquenta e nove por cento do total (59%), e 11 do sexo feminino, ou seja, quarenta e um por cento (41%). Lecionam,

Gráfico 1: Professores por Gênero

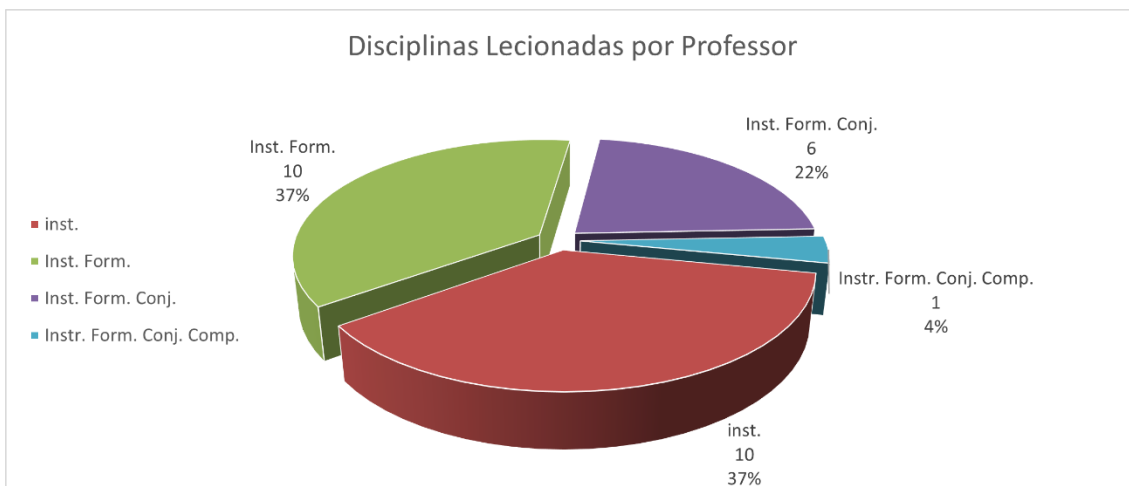


Fonte: Elaborado pelo Autor

principalmente, a disciplina de instrumento. Alguns acumulam funções, como aulas de Formação Musical, Classe de Conjunto e Composição Musical. Esta sobreposição de funções chega até quatro (4) disciplinas por Docente. Trinta e sete por cento (37%) lecionam a disciplina Instrumento e estão empatados com os professores que lecionam Instrumento e Formação Musical na mesma quantidade de trinta e sete por cento (37%); Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto têm a representatividade de vinte

e dois por cento (22%); Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto e Composição são quatro por cento (4%) do total. Apenas um (1) docente acumula as quatro disciplinas.

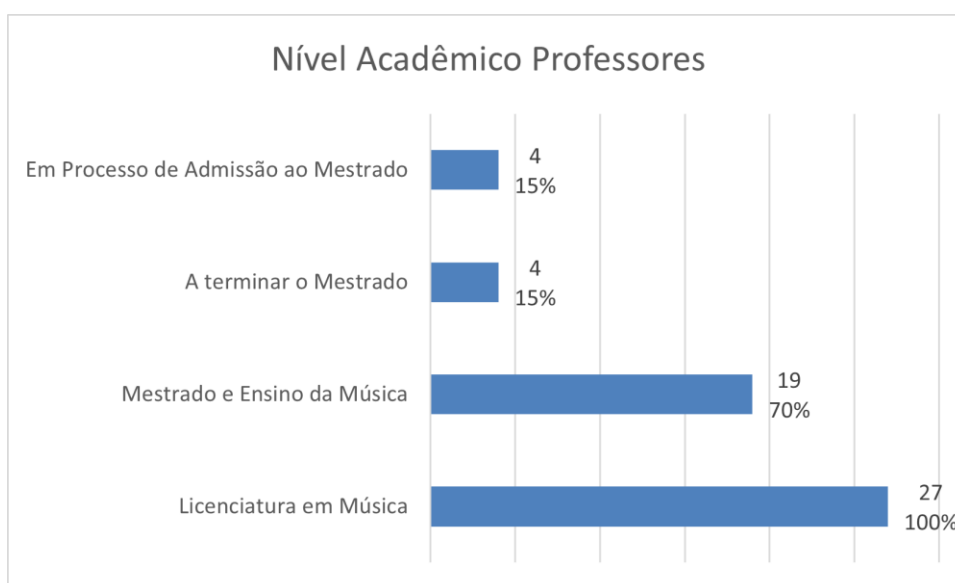
Gráfico 2: Disciplinas Lecionadas por Professor



Fonte: Elaborado pelo Autor

Todos os docentes possuem a Licenciatura em Música como formação acadêmica. Dos vinte e sete (27), setenta por cento (70%) possuem o Mestrado em Ensino da Música, ou seja, dezenove (19) profissionais; dos oito (8) restantes, quatro (4) estão terminando o Mestrado e quatro (4) estão em processo de admissão do Mestrado em Ensino da Música.

Gráfico 3: Nível Acadêmico Professores

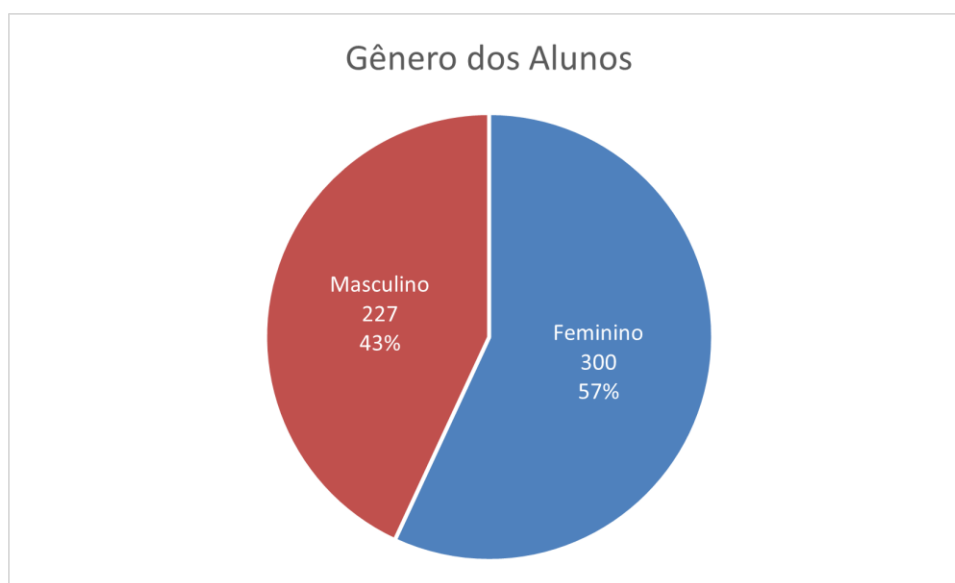


Fonte: Elaborado pelo Autor

2.6.2. Alunos

Com relação aos alunos, no total são 527, matriculados no ano letivo de 2021/2022. Em termos de gênero são trezentos (300) alunos do sexo feminino, que representam cinquenta e sete por cento (57%) e duzentos e vinte e sete (227) do sexo masculino, que representam quarenta e três por cento (43%) do total de alunos.

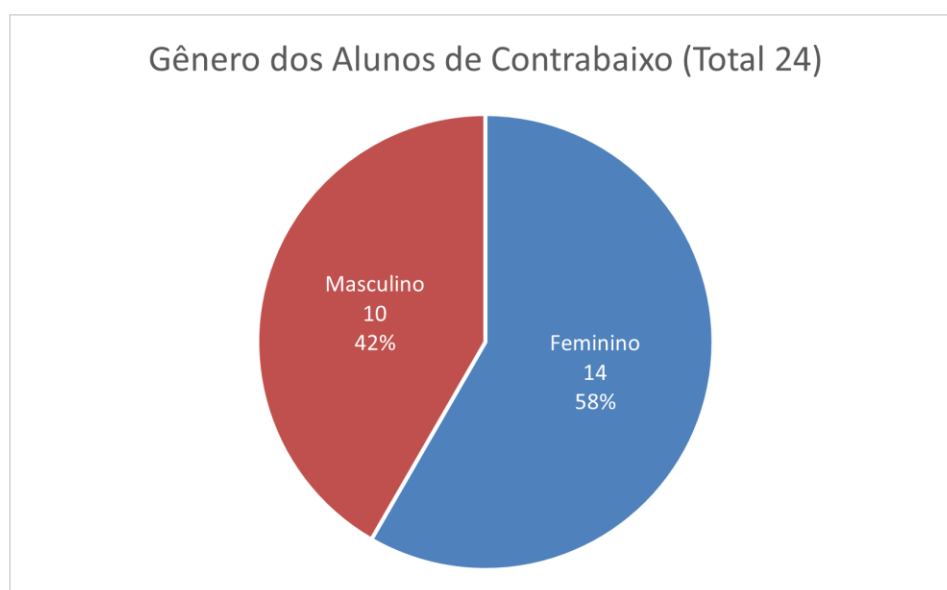
Gráfico 4: Gênero dos Alunos



Fonte: Elaborado pelo Autor

Alunos matriculados na disciplina de contrabaixo, em termos de gênero, seguem a tendência geral de matriculados em todos os instrumentos.

Gráfico 5: Gênero dos Alunos de Contrabaixo



Fonte: Elaborado pelo Autor

São dez (10) alunos do sexo masculino, que representam quarenta e dois por cento (42%) e catorze (14) alunos do sexo feminino, que representam cinquenta e oito por cento (58%) do total de matriculados no ano letivo vigente.

Em termos de instrumentos lecionados e quantidade de alunos matriculados por instrumento, em ordem alfabética, temos:

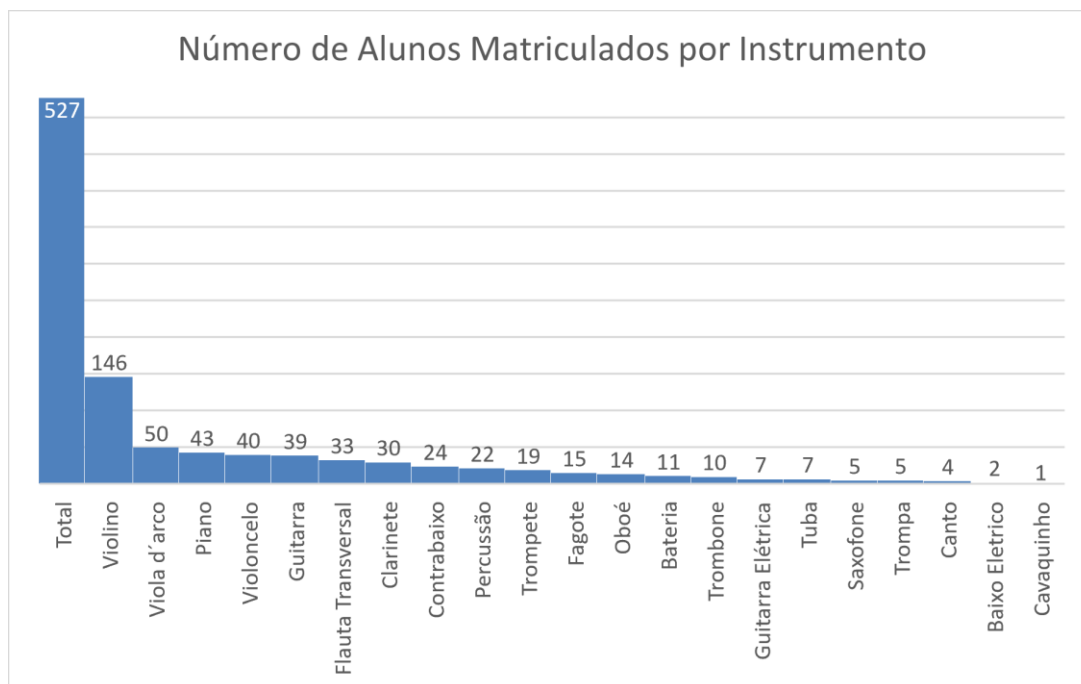
Tabela 1: Alunos Inscritos por Instrumento

Disciplina	Alunos
Baixo Eletrico	2
Bateria	11
Canto	4
Cavaquinho	1
Clarinete	30
Contrabaixo	24
Fagote	15
Flauta Transversal	33
Guitarra	39
Guitarra Elétrica	7
Oboé	14
Percussão	22
Piano	43
Saxofone	5
Trombone	10
Trompa	5
Trompete	19
Tuba	7
Viola d'arco	50
Violino	146
Violoncelo	40
Total	527

Fonte: Elaborado pelo Autor

Organizados por quantidade de inscritos, por instrumento, temos:

Gráfico 6: Alunos Matriculados



Fonte: Elaborado pelo Autor

O contrabaixo aparece na oitava (8ª) posição em número de inscritos. Está bastante abaixo dos outros instrumentos da família das cordas como o violoncelo, que figura na quarta (4ª) posição, a viola d'arco que está na segunda (2ª) posição, e do violino, que está na primeira (1ª) posição.

3. Reflexão

Desde o início da atividade como docente no Conservatório de Música Sons e Compassos bem como nas Orquestras Escolares de Sintra, pude observar e presenciar diversas situações em particular que são próprias do ser humano. Tais situações caracterizam-se independentemente do nível social, como a dificuldade de manter a assiduidade do estudo musical e instrumental diários. Aparentemente a relação ou a estrutura familiar interferem diretamente no aspecto mencionado. Há alunos que têm o hábito do estudo e a responsabilidade em cumprir metas naturalmente. Outros apresentam certa dificuldade em cumprir metas e manter a organização, o gerenciamento de seu tempo e dos compromissos que precisam realizar. O papel do professor nesse aspecto é o de estimulador e organizador dos compromissos e metas de cada aluno. É preciso estimulá-los para que os estudantes trabalhem em casa sozinhos, enquanto não estão sob os olhos

dos mentores. Em alguns casos, e talvez na maioria deles, principalmente no início do estudo, essa é a tarefa mais desafiadora. Uma vez sob os olhos do professor, apesar das dificuldades em conectar os mundos tanto de um lado (professor) como do outro (aluno), a tarefa de encontrar a melhor forma ou maneira de ensinar está viva, acontecendo em tempo real. Quando está sozinho, a responsabilidade está do outro lado, o do aluno, que precisa aprender a gerenciar suas necessidades e desejos. O que é mais interessante, um toque de dedo em uma tela iluminada que mostra o que se deseja instantaneamente ou horas de estudo diário para que um dia se consiga tocar razoavelmente bem?

4. Práticas Educativas Desenvolvidas/Estágio

Durante o período de Estágio foi possível o contato com novos alunos. Independente da diferença de cultura em que estou envolvido, uma vez que venho de outro país, com uma cultura diferente, alguns aspectos básicos se apresentam de forma bastante equiparados. Crianças buscam sempre a diversão. Cabe ao professor ser capaz de unir a diversão com o que precisa ser compreendido e ensinado, de forma a cativar o aluno para que ele possa, enquanto está longe da supervisão de seu professor, trabalhar e se desenvolver. Edgar Willems (Willems, 1970) em *As Bases Psicológicas da Educação Musical* refere que o importante, para a criança, é o *Joex* (jogo, brincadeira), ou seja, uma aprendizagem significativa deve ser divertida e, dessa forma, mais bem compreendida e incorporada. É preciso criar o hábito do estudo divertido para a criança. Por vezes a tarefa de despertar o senso de disciplina e a necessidade do estudo musical e do instrumento diariamente pode gerar expectativas frustradas ao professor e, no longo prazo e sem uma real mudança de postura por parte do aluno, no próprio aluno. O estímulo pode e deve ser um esforço do professor. A resposta a esse estímulo está nas mãos do aluno. As influências externas do ambiente onde a criança está inserida podem, de forma bastante determinante, influenciar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do estudante. Estímulo dos pais na criação de uma rotina de estudos, principalmente nas crianças mais novas, é de fulcral importância. Um ambiente propício de estímulo ao estudo da música, entre outras vertentes do conhecimento, também resulta, normalmente, em um bom resultado na aprendizagem do instrumento musical. A música é uma linguagem e pode ser aprendida dessa forma. Suzuki (2002) em seu método, aborda o papel da família do processo de aprendizagem da criança. Os pais aprendem a tocar e tocam com seus filhos. Comparando com a aprendizagem da fala, o bebê observa os movimentos da boca dos pais, escuta a sonoridade e repete o que viu e escutou. Em uma segunda etapa, aprende, aos poucos, a

leitura e a escrita, quando ingressa na escola regular. Esse processo também foi aplicado. Ao passo que o estudante compreende sonoramente o que a música representa, a partitura é apresentada. Esses e outros fatores são extremamente importantes para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. E ainda poderiam ser citados inúmeros aspectos pessoais do próprio estudante, que podem contribuir ou atrapalhar na jornada de conhecimento e autodesenvolvimento no estudo do instrumento.

No período de Estágio foi possível iniciar novos alunos na aprendizagem do contrabaixo, e dar continuidade ao trabalho de outros professores. Alguns já estavam há mais de três (3) anos em contato com aulas e com o contrabaixo.

Iniciar um estudante desde os primeiros passos é bastante importante e desafiador. É de responsabilidade do professor a descoberta positiva ou negativa do primeiro contato com o instrumento bem como a continuidade desse processo até que o aluno tenha um pouco de autonomia para seguir os estudos do instrumento.

Estar presente semanalmente nas aulas por um ano letivo com o intuito de propor um programa de ensino aprendizagem de contrabaixo respeitando o desenvolvimento de cada aluno, concomitante a isso sugerir novos desafios musicais e técnicos, buscando a melhor forma de apresentá-los e ter a aceitação e a dedicação dos estudantes é desafiador e muito recompensador quando se faz da melhor maneira e se obtém uma resposta positiva do aspirante a contrabaixista e, nesse caso, dos Encarregados de Educação que também estão nessa jornada conjuntamente.

Realizar audições e a preparação para tais eventos são de suma importância. O trabalho com a música, a parte técnica, histórica, interpretativa, emocional e a conjunção de todos os fatores em que o professor está presente em uma pequena parte desse processo é, uma vez mais, um grande desafio. A inserção de As Melodias da Cecília nesse processo de ensino-aprendizagem mostrou-se importante para o desenvolvimento musical e técnico do estudante.

Foram preparados recitais e audições de alunos durante esse período.

5. Caracterização dos Alunos Selecionados

De forma a garantir a confidencialidade e os princípios éticos que regem este projeto de investigação, foi mantido o anonimato dos alunos envolvidos, mesmo com todas as

devidas autorizações concedidas pelos encarregados de educação, optou-se por manter o anonimato. Por conseguinte, os estudantes envolvidos serão nomeados pelas letras A, B e C.

Tais alunos foram escolhidos por apresentarem características e níveis de ensino aprendizagem diferentes. Cabe salientar que os três, bem como os responsáveis de educação, demonstraram total disponibilidade e interesse na participação do projeto de investigação. Atitude essa que contribuiu significativamente para que ele decorresse da melhor forma.

Foram escolhidos dois (2) alunos do Conservatório de Música Sons e Compassos e um (1) aluno da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Em primeiro lugar serão descritos os dois alunos do Conservatório Sons e Compassos.

5.1. Aluno A

Está inscrito no 4º Grau do Ensino Articulado, tem 14 anos e está no 8º ano do Ensino Regular. Reside e estuda em Terrugem. É o filho mais velho e tem um irmão. Durante sua trajetória como estudante de contrabaixo, teve outros quatro professores do instrumento. Além das aulas de contrabaixo teve aulas de composição e improvisação com o último dos professores de contrabaixo. Está inscrito atualmente em uma disciplina de criação e improvisação. É um aluno muito interessado e curioso. Dedicado, também propõe estudos e abordagens que vão além do programa básico que deve cumprir. Apesar de ser bom aluno na área da música é também muito dedicado e brilhante nas disciplinas da escola regular. A escolha do instrumento foi feita pelo próprio aluno que é predisposto a transitar pelas vertentes erudita e popular da música.

5.2. Aluno B

Está inscrito no 2º Grau do Ensino Articulado, tem 13 anos e está no 6º Ano do Ensino Regular. É o filho mais velho entre dos irmãos. No início das aulas apresentou grande dificuldade de concentração. Em comparação com a planificação exigida pelo ensino especializado uma grande defasagem de aprendizagem fora detectada. Na primeira avaliação intercalar houve uma negativa e posterior elaboração de um plano de recuperação bem como uma reunião com o encarregado de educação com o intuito de sanar as dificuldades presentes. O instrumento do aluno precisava de regulagem e troca

de cordas para que um bom desempenho fosse alcançado. A dedicação ao estudo do instrumento em casa foi apontada como necessária bem como a busca de maior concentração nas aulas. Importante observar que a mãe do aluno terá mais um filho em breve, (nasceu no início do mês de março de 2022) o que pode afetar de forma significativa o bom andamento dos estudos e da aprendizagem.

6. Descrição das Aulas Lecionadas

As aulas foram realizadas nas instalações do Conservatório de Música Sons e Compassos. No início uma breve conversa busca saber como o aluno passou a semana, se está bem consigo próprio, se conseguiu estudar, como está a escola e a família.

Ao tirar o contrabaixo da capa, tensionar a crina através do parafuso do arco e passar a resina nas cerdas para que seja possível a vibração das cordas, a observação e possíveis ajustes de como executar essas tarefas da melhor forma são abordadas.

Afinação conferida e ajustada, a posição em que o instrumento pousa sobre o corpo é vista e, se necessário, corrigida. O corpo relaxado bem como sua postura correta são buscas constantes desde o início até o fim da aula. O posicionamento do arco e da mão direita que o segura interferem diretamente na boa execução e na sonoridade extraída do instrumento. Por isso é uma observação constante.

O som tem início com o passar do arco pelas quatro cordas soltas do instrumento, intercalando diferentes formas básicas de controle dele. O uso do arco inteiro, do talão até a ponta e vice e versa, é a primeira referência. Em seguida, o uso somente da região do meio, do talão e da ponta são sugeridos e trabalhados. Tudo ocorre sem a preocupação com a mão esquerda, que é abordada em seguida sendo utilizada a técnica do *pizzicato*, que consiste em pinçar as cordas com os dedos da mão direita em trabalho conjunto com a mão esquerda que aperta as cordas. O repertório então é abordado, de acordo com o momento de aprendizagem do aluno. Podem ser escalas, arpejos ou alguma peça que esteja a estudar.

7. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

7.1. Historial e Contextualização²

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional de Lisboa é a escola de música pública mais antiga de Portugal. Sua criação está diretamente ligada à ação do pianista, compositor e pedagogo, João Domingos Bomtempo (1775-1842), responsável pela reforma do ensino da Música no País.

O Ensino Musical Público em Portugal até o século XIX tinha forte ligação com a Igreja com foco na música religiosa. A música dominante, nessa época, era a Ópera. A maior parte dos músicos e cantores atuantes no país eram estrangeiros.

As pretensões de Bomtempo eram de trazer o ensino musical para a vertente laica e, aos poucos, formar músicos e cantores portugueses, de ambos os sexos, evitando a contratação de estrangeiros.

A criação de um Conservatório de Música em 5 de maio de 1835 teve a direção entregue a Bomtempo. A instituição, com dimensões bastante modestas em seu início, funcionava anexa à Casa Pia, em Belém, tendo seus primeiros alunos advindos dessa instituição, Pia.

Logo se percebeu que o recém-criado Conservatório de Música não atingia seus objetivos, sendo incorporado, em novembro de 1836, ao Conservatório Geral de Arte Dramática. Esse Projeto era composto por três escolas: Escola de Música, Escola de Teatro e Escola de Mímica e Dança. Esta nova instituição foi instalada no antigo Convento dos Caetanos que estava desocupado desde 1834 por conta da extinção das Ordens Religiosas em Portugal. Após adequações do novo espaço, a Escola de Música inicia seus trabalhos em janeiro de 1837. Com baixos orçamentos e desinteresse do Ministério do Reino que demorava a aprovar seus estatutos, a resolução surgiu em 1840, quando Bomtempo solicita a proteção régia a D. Maria II, que nomeia seu marido, D. Fernando, como Presidente Honorário e Protetor do Conservatório. Em 20 de julho deste ano foi atribuída a designação de Conservatório Real de Lisboa e, posteriormente, promulgados os seus Estatutos em 24 de maio de 1841.

² Fonte: Historial do Conservatório Nacional disponível em:
<http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao>

Após a Proclamação da República ocorrida em outubro de 1910, passa a ser chamado de Conservatório Nacional de Lisboa, quando é realizada uma das mais importantes reformas no ensino musical da Instituição. Vianna da Motta (1868-1948), eminente pianista, musicólogo e pedagogo, é nomeado diretor. Luis de Freitas Branco (1890-1955) é nomeado subdiretor. São introduzidas novas disciplinas a nível de ensino, como Cultura Geral, Ciências Musicais e outras, sendo este um dos períodos áureos da Escola de Música que aumentou substancialmente a sua população escolar. Novas reformas vieram em 1930 por conta dos cortes orçamentais, representando um claro retrocesso evolutivo no ensino musical com o desaparecimento de várias das novas disciplinas. A quantidade de alunos diminuiu, somente aumentando na década seguinte. Passa a ser designado de Conservatório Nacional.

O Maestro e Compositor Ivo Cruz (1901-1986) é convidado a ser Diretor, o último do século XX. A partir de 1946 importantes obras de renovação foram realizadas, destacando-se o Salão Nobre e o Museu Instrumental, de padrões europeus. Nas décadas seguintes uma grande atividade docente e discente ocorreu. Conferências, Cursos Especiais e outros atraíram especialistas nacionais e estrangeiros ao Conservatório Nacional. Houve a introdução do estudo de instrumentos antigos, como o cravo, o clavicórdio, a viola da gamba, viola d'amore e a guitarra hispânica.

Duas novas escolas foram integradas ao Conservatório Nacional a partir de 1971: Cinema e Educação pela Arte. Também nesse ano, novas reformas pedagógicas foram realizadas, sem serem homologadas, coabitando com as demais até o ano de 1983, com os Planos Curriculares desatualizados, datados de 1930. Gestores nomeados pelo Ministério da Educação, com poderes sobre todas as escolas do Conservatório Nacional foram nomeados no final da década de 70 (1978/1982).

No início da década de 80, especificamente em 1983 (DL 310/83), a estrutura quadripartida do Conservatório foi dissolvida, dando espaço a várias Escolas autônomas de acordo com a nova Lei de Bases do Ensino (1986), gerando uma divisão entre os níveis Geral e Superior de Ensino que anteriormente eram unidos, causando uma grande dificuldade de reajustamento. Assim, é criada a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), que doravante, leciona apenas o Ensino Básico e Secundário, gerida e administrada por docentes da Escola.

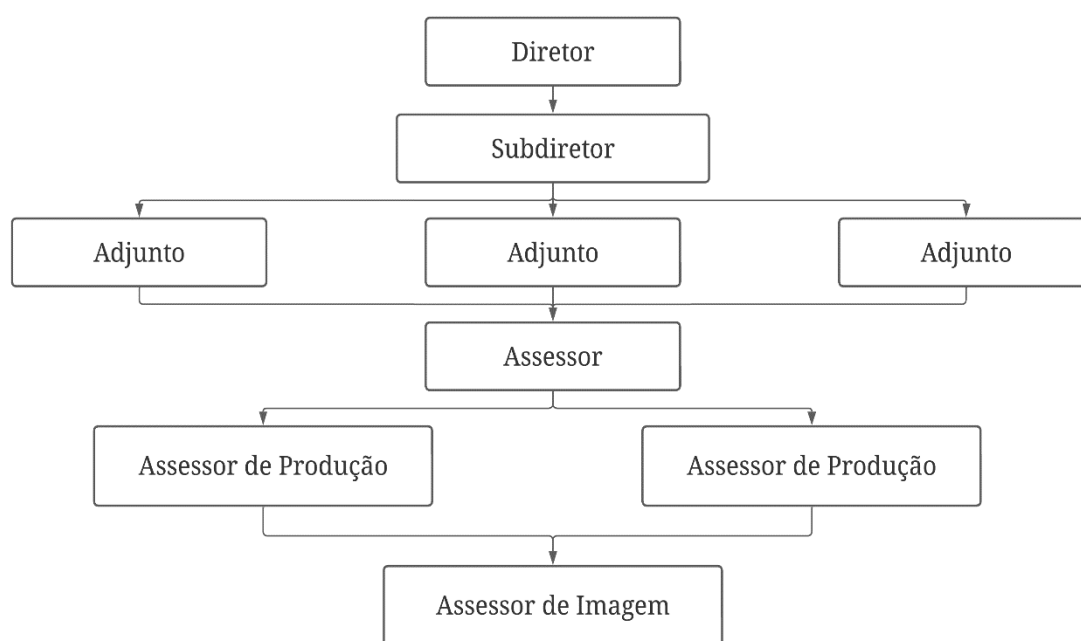
São criados, em 2002-2003, os Polos de Amadora e Sacavém, de acordo com a política de descentralização da iniciação musical. Inicia-se, em 2008, a Orquestra Geração, em colaboração com o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela (*El Sistema*), Projeto de Inclusão Social que pretende levar a música clássica aos bairros desfavorecidos. A figura de um Diretor, até então garantida por Comissões (Executivas, Diretivas e Instaladoras), retorna a Escola de Música do Conservatório em 2009-2010, com a eleição da Professora Ana Mafalda Correia Pernão.

Por 181 anos, de 1837 até o verão de 2018, a Escola de Música do Conservatório Nacional esteve instalada no Edifício dos Caetanos. Atualmente está, temporariamente, instalada na Escola Secundária Marquês de Pombal desde o letivo de 2018-2019.

7.2. Organização e Gestão da Escola

7.2.1. Direção

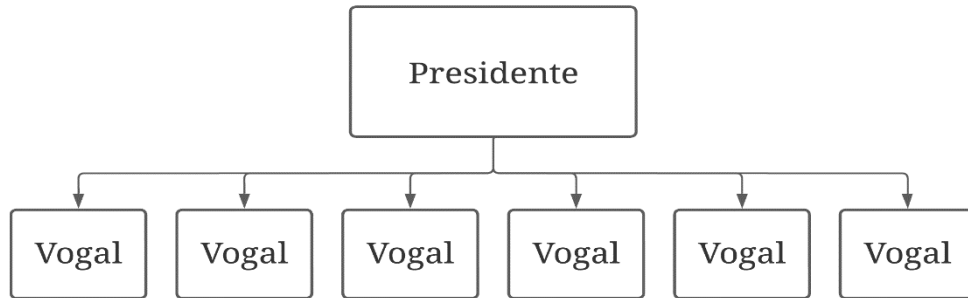
Organograma 2: Escola Artística de Música do Conservatório Nacional



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.2. Conselho Geral

Organograma 3: Conselho Geral



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.3. Pessoal não Docente:

Organograma 4: Pessoal Não Docente



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.3.1 Alunos

Organograma 5: Alunos



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.3.2. Encarregados de Educação:

Organograma 6: Encarregados de Educação



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.3.3. Representantes da Autarquia:

Organograma 7: Representantes da Autarquia



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.3.4. Representantes da Comunidade:

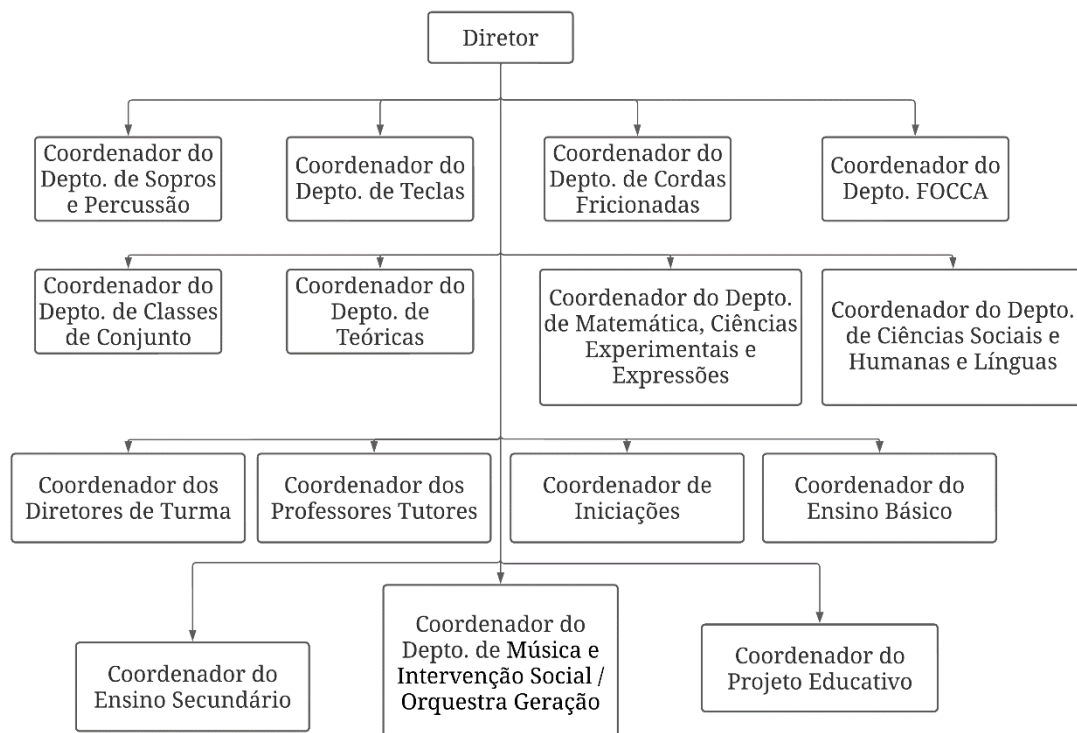
Organograma 8: Representantes da Comunidade



Fonte: Elaborado pelo Autor

7.2.4. Conselho Pedagógico

Organograma 9: Conselho Pedagógico



Fonte: Elaborado pelo Autor

8. Oferta Educativa

8.1. Cursos

Os cursos oferecidos pela Escola Artística de Música do Conservatório Nacional podem ser frequentados nos regimes Integrado e Articulado.

O Regime Integrado prevê a frequência de todas as componentes curriculares da EMCN (Escola de Música do Conservatório Nacional).

O Regime Articulado prevê a frequência do curso artístico especializado na EMCN como também na escola do ensino regular, para o ensino aprendizagem do currículo geral.

O Regime Supletivo prevê a frequência no curso do ensino artístico especializado, não se estendendo às demais unidades curriculares do ensino geral, restringindo-se à formação artística especializada no Curso Básico e a formação científica, técnica e artística nos Cursos Secundários.

8.2. Iniciação

Preparada e modelada para crianças dos 6 aos 9 anos de idade que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Esta modalidade pretende desenvolver as aptidões dos alunos na área da música uma vez que, tendo a vontade de ingressar no curso básico de música, já possua aptidões básicas, conhecimentos técnicos e musicais que possibilitem a tomada de uma decisão para a opção do estudo da música. A Iniciação foca apenas nas disciplinas artísticas oferecidas na EAMCN sendo possível a frequência do aluno apenas em Regime Supletivo.

8.3. Básico

Regulamentado pela Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, o curso básico permite ao aluno desenvolver as suas capacidades musicais na área do instrumento ou canto. O objetivo é torná-lo apto a escolher, a nível secundário, a um curso na área da música, caso queira, podendo frequentá-lo em qualquer regime.

8.4. Secundário e Profissional

8.4.1. Curso Secundário de Música e Curso Secundário de Canto.

A EMCN oferece Cursos Secundários de Música e de Canto, regulamentados pela Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto. Podem ser frequentados em qualquer regime. Proporcionam uma formação geral, científica, e técnica artística, de acordo com o interesse de continuação dos estudos de nível superior, bem como a inserção no mercado de trabalho.

8.4.2. Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas e Curso Profissional de Sopros e Percussão

Criados pelas Portarias n.º 220/2007 e n.º 221/2007, de 1 de março, respetivamente, objetivam potencializar a vocação profissional. Focados na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, buscam a qualificação profissional de nível 4, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior de música, e para a inserção no mercado de trabalho. Neste curso, a EMCN oferece a variante tanto de Voz como de Instrumento, possibilitando o desenvolvimento do Canto lírico, World Music, Fado, Pop, Teatro Musical e Jazz, Arte de Representar e Prática Coral.

8.4.3. Curso Profissional de Jazz – Instrumento e Voz

Criado pela Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro, destina-se aos alunos de qualquer instrumento e voz (com ou sem experiência prévia na área do jazz). São abordadas as mais variadas componentes do estudo do estilo jazzístico salientando-se a Improvisação estilística (do Dixieland ao Jazz Contemporâneo, passando por Bebop, Hardbop e Jazz-Fusão), o Treino Auditivo e a Harmonia do Jazz. No final do curso o aluno deve ser capaz de desenvolver a sua atividade interpretando obras, no instrumento musical da sua especialidade, executando, como solista ou em grupo, performances ao vivo e/ou em estúdio, como formas de expressão artística. De fundamentação profissionalizante, os alunos finalizam o curso preparados para o ingresso no ensino superior e para a inserção no mercado de trabalho.

9. Disciplinas Lecionadas

Tabela 2: Disciplinas Lecionadas

Disciplinas Lecionadas
Acordeão
Alaúde
Canto
Clarinete
Composição
Contrabaixo
Cravo
Fagote
Flauta de Bisel
Flauta Transversal
Guitarra
Guitarra Portuguesa
Harpa
Oboé
Órgão
Percussão
Piano
Saxofone
Traverso
Trombone
Trompa
Trompete
Tuba
Violeta
Violino
Violoncelo

Fonte: Elaborado pelo Autor

10. Ligação à Comunidade

10.1. Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional

Associação sem fins lucrativos criada para promover a Escola de Música do Conservatório Nacional. Apoia a Instituição e principalmente os Alunos. Sua missão, além desse aspecto, é reforçar os laços entre a Instituição em si, os habitantes e a cidade.

São cerca de 250 associados que ambicionam o crescimento da comunidade escolar, que tem cerca de 900 alunos e 120 professores e funcionários, no florescimento junto à comunidade.

Site: www.aaemcn.pt

Morada: Rua dos Caetanos, 29 – CP: 1249-115 – Lisboa.

Telefone: 21 342 59 22

Fax: 21 342 36 05

E-mail: aaemcn@gmail.com

Facebook: <https://www.facebook.com/aaemcn>

10.2. Associação de Pais EAMCN

Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN

Grupo de pais e mães voluntários com o propósito de ser o interlocutor entre os órgãos da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, bem como com outros órgãos administrativos, tutelares e governamentais.

Pretendem também a construção de uma associação de pais e encarregados de educação independente, focados em objetivos culturais e educativos, sem ideologia religiosa ou política que promova o diálogo, a cooperação e a inclusão.

Email: apais.eamcn@gmail.com

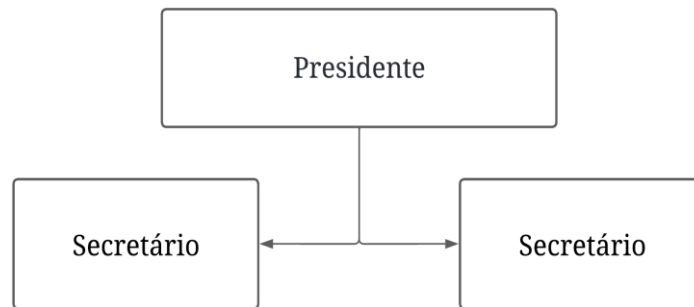
Site: <http://associacaopaiseamcn.weebly.com/>

Facebook: <https://www.facebook.com/eamcn.apee/>

Órgãos Sociais 2018-2019:

Mesa da Assembleia Geral

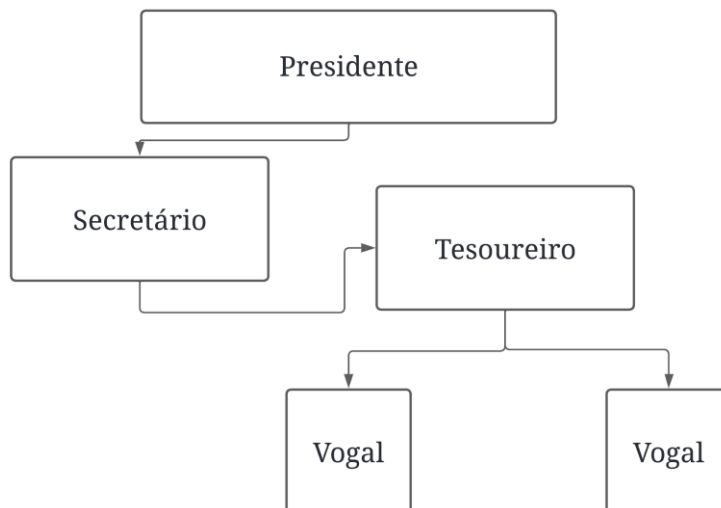
Organograma 10: Mesa da Assembleia Geral



Fonte: Elaborado pelo Autor

Conselho Executivo

Organograma 11: Conselho Executivo

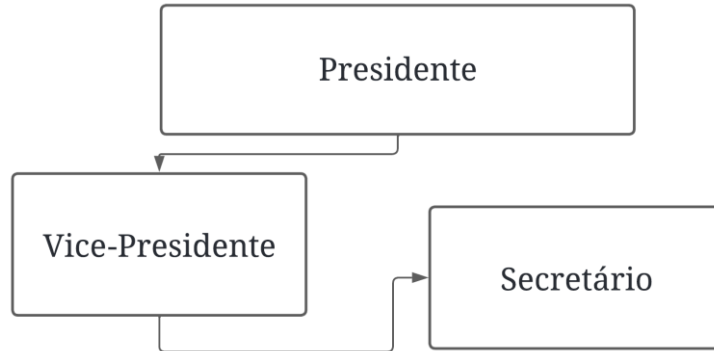


Fonte: Elaborado pelo Autor

10.3. Associação de Estudantes da EAMCN

10.3.1. Assembleia Geral

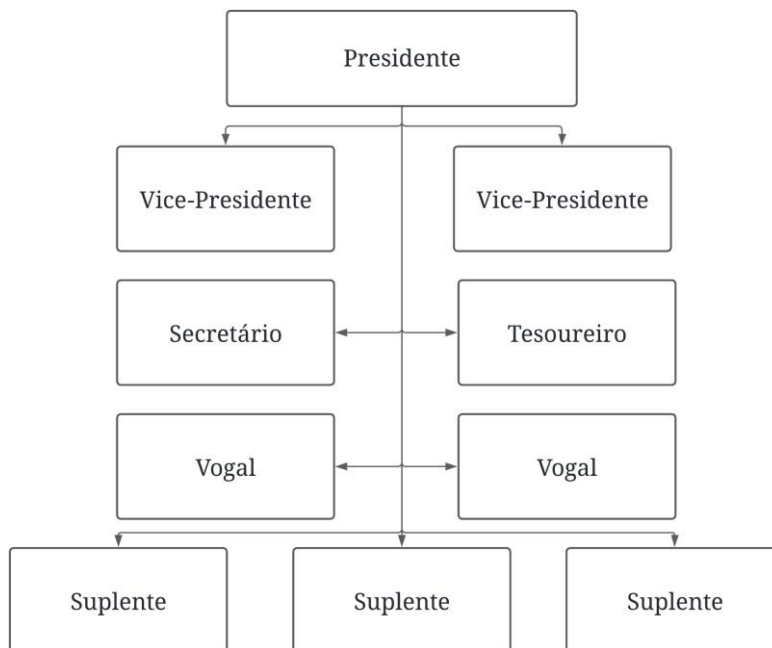
Organograma 12: Assembleia Geral



Fonte: Elaborado pelo Autor

10.3.2. Direção

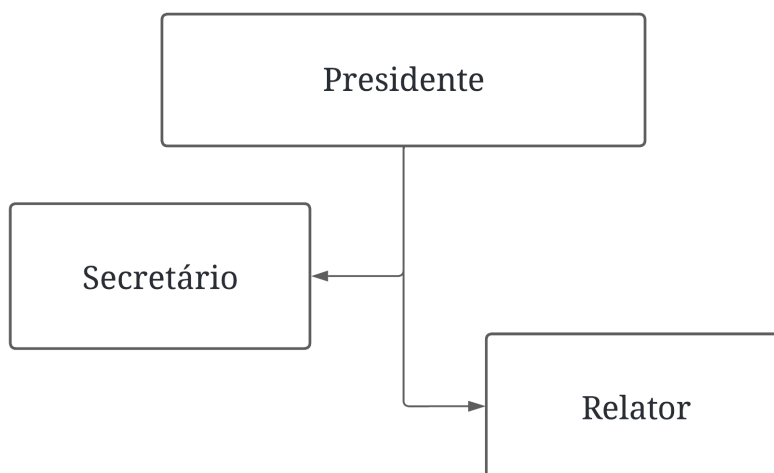
Organograma 13: Direção



Fonte: Elaborado pelo Autor

10.3.3. Conselho Fiscal

Organograma 14: Conselho Fiscal



Fonte: Elaborado pelo Autor

11. Ambiente Educativo

As aulas de contrabaixo são realizadas em sala individual. As instalações provisórias da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, que se encontram na Escola Secundária Marquês de Pombal, oferecem uma sala de tamanho adequado para aulas individuais de instrumento e instrumentos dos mais diversos tamanhos: quatro quartos (4/4), três quartos (3/4), um meio (1/2), um quarto (1/4) e um oitavo (1/8). Os arcos são de tamanho na mesma proporção dos instrumentos. Está disponível um piano de meia calda no local, para acompanhamento dos alunos e um pianista acompanhador, que atende por marcação; um espelho de tamanho grande, para a observação, ao tocar, da postura pelo próprio aluno; estantes de partitura; mesa; cadeiras; banco de altura regulável para ser ajustado de acordo com a altura do aluno; desumidificador e aquecedor.

O ambiente social da Escola é muito dinâmico onde os alunos compartilham experiências diversas, como o desporto, festas, visitas de artistas consagrados mundialmente, entre outras atividades, proporcionando um local propício para o crescimento e a motivação para o estudo musical.

12. Caracterização da Classe

De forma a garantir a confidencialidade e os princípios éticos que regem este projeto de investigação, foi mantido o anonimato dos alunos envolvidos, mesmo com todas as devidas autorizações concedidas pelos encarregados de educação, optou-se por manter o anonimato. Por conseguinte, os estudantes envolvidos serão nomeados pelas letras A, B e C.

A classe selecionada foi a de iniciação musical, uma vez que no Conservatório Sons e Compassos, as classes escolhidas foram as do segundo (2º) e quarto (4º) graus.

O aluno está no terceiro ano da iniciação ao estudo do contrabaixo.

13. Caracterização do Aluno Selecionado

13.1. Aluno C

O Aluno C está cursando a iniciação III, tem oito (8) anos de idade e frequenta o regime supletivo. É o filho mais velho e tem uma irmã. É um aluno extremamente interessado, estudioso, crítico e atento aos erros e acertos que comete. Tem ótima percepção de si e do meio em que está inserido, reagindo criticamente às suas performances em aula. Sua morada é próxima a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Tem muito apoio familiar quanto ao estudo do contrabaixo e da música em geral. Não raro ver a mãe o ajudar com as lições de contrabaixo, tocar ao piano com o filho e lhe ensinar melodias ao piano.

14. Descrição das Aulas Lecionadas

As aulas foram realizadas nas instalações da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. No início uma breve conversa busca saber como o aluno passou a semana, se está bem consigo próprio, se conseguiu estudar, como está a escola e a família.

Ao tirar o contrabaixo da capa, tensionar a crina através do parafuso do arco e passar a resina nas cerdas para que seja possível a vibração das cordas, a observação e possíveis ajustes de como executar essas tarefas da melhor forma são abordadas.

Afinação conferida e ajustada, a posição em que o instrumento pousa sobre o corpo é vista e, se necessário, corrigida. O corpo relaxado bem como sua postura correta são

buscas constantes desde o início até o fim da aula. O posicionamento do arco e da mão direita que o segura interferem diretamente na boa execução e na sonoridade extraída do instrumento. Por isso é uma observação constante.

O som tem início com o passar do arco pelas quatro cordas soltas do instrumento, intercalando diferentes formas básicas de controle dele. O uso do arco inteiro, do talão até a ponta e vice e versa, é a primeira referência. Em seguida, o uso somente da região do meio, do talão e da ponta são sugeridos e trabalhados. Tudo ocorre sem a preocupação com a mão esquerda, que é abordada em seguida sendo utilizada a técnica do *pizzicato*, que consiste em pinçar as cordas com os dedos da mão direita em trabalho conjunto com a mão esquerda que aperta as cordas. O repertório então é abordado, de acordo com o momento de aprendizagem do aluno. Podem ser escalas, arpejos ou alguma peça que esteja a estudar.

15. Reflexão Final

Considero a prática docente uma experiência única a cada momento. Cada aula e cada aluno são diferentes. Considerar a busca por soluções visando a forma com que cada aluno compreende e absorve é o desafio mais intenso. A dedicação vai além dos trinta, quarenta e cinco ou sessenta minutos da aula semanal. As preocupações com repertório, como resolver as mudanças de posição ou mesmo se eles estão se desenvolvendo de forma satisfatória vêm ao pensamento a qualquer momento. Isto para falar de alguns aspectos. É uma dedicação constante e intensa que pode gerar grande desgaste para o professor.

É preciso considerar minha atuação nas OES – Orquestras Escolares de Sintra – pois essa atuação interferiu diretamente no decorrer das aulas. As deslocções necessárias para o cumprimento dos horários das aulas nas escolas onde o projeto ocorre eram sempre muito desgastantes. Em outro sentido, encontrar com cada um dos estudantes ávidos pelas aulas me proporcionavam ânimo e força para a continuação do trabalho e do esforço em me dedicar ao máximo para corresponder com as expectativas de cada um.

A vocação para a docência pode ser aprendida e aperfeiçoada sempre. Nomeio como vocação pois o gosto por ensinar algo e o envolvimento com o ensino é uma escolha de cada profissional que, por motivos particulares, escolhe essa profissão. Os pontos positivos e negativos estão sempre aos olhos de quem quer ver. A escolha e a avaliação da continuidade do trabalho, após essa análise, é decisão de cada profissional. No meu

caso, a decisão foi aceitar os desafios, as dificuldades e os pontos negativos em prol da aprendizagem de algo que pode, acredito, mudar o rumo das decisões pessoais dos alunos para o lado positivo em suas vidas. Que eu possa sempre incentivá-los nesta direção de alguma forma.

PARTE II - Investigação

1. Título do Projeto de Investigação

As Melodias da Cecília de Ernst Mahle (1929): Análise e aplicação dos conceitos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do contrabaixo.

2. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

O presente projeto de investigação busca verificar e validar a obra: As Melodias da Cecília de Ernst Mahle (1929), como possível peça musical abordada no início do ensino-aprendizagem do contrabaixo acústico.

Trata-se de uma obra muito pouco conhecida ou mesmo desconhecida na Europa. O compositor é natural do continente europeu, mas a maior parte de sua existência foi vivida no continente sul-americano. Vivo e em atividade, escreve música até os dias de hoje.

2.1. Breve Histórico do Compositor

Ernst Mahle é um compositor alemão naturalizado brasileiro. Escolheu o Brasil após o início da segunda guerra mundial. Oriundo de famílias abastadas, as suas pretensões em seguir a carreira de engenheiro foram frustradas por considerar que este ofício servia também para aprimorar o desenvolvimento das ferramentas de uso bélico. A música sempre fez parte de sua vida mesmo enquanto vivia na Alemanha. Após a escolha de emigrar para o Brasil, teve contacto com Hans Joachim Koellreutter (1915-2005), Brito (2011) compositor, professor e musicólogo brasileiro de origem alemã, uma das figuras mais proeminentes da música na segunda metade do século XX. Estudou com ele e com outros músicos de renome da época, aprimorando-se no piano e na composição. Na cidade de São Paulo, capital do Estado de São Paulo, localizada no sudeste do Brasil e responsável pela produção econômica de grande parte da riqueza do país, Ernst Mahle tornou-se professor. Com todo o seu desenvolvimento, na capital paulistana havia uma grande falta de professores de música e no interior essa deficiência era maior ainda. Atento à enorme discrepância, Ernst Mahle fundou na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, uma escola que se tornaria referência no ensino de música da região de São Paulo. Mahle aprendeu a tocar vários instrumentos para colmatar a necessidade do ensino da música, tentando multiplicar o seu conhecimento por vários alunos indo ao encontro das expectativas das comunidades. Começou por elaborar exercícios técnicos e

peças, como orientação e formação de uma escola técnica organizada para todos. Tal prática levou-o a escrever uma grande quantidade de "música séria" para diversas formações instrumentais, como concertos, duos, trios e diversas outras formações, como é o caso do Quarteto (1995), dedicado aos contrabaixistas: Antonio Arzolla (Falecido em 25 de janeiro de 2021), Fausto Borém, Sandor Molnar Jr. e Sandrino Santoro. Na dedicatória desta peça consta: Para os meus amigos Arzolla, Fausto, Sandor e Sandrino. Ainda podemos citar algumas peças dedicadas ao contrabaixo como: Oito Peças Fáceis para 4 Contrabaixos, 60 Duetos Fáceis para Contrabaixo, Duetos Modais para Contrabaixo, o Concerto (1990) para Contrabaixo dedicado a Antonio Arzolla. Compôs também As Melodias de Cecília, uma série de dez peças para contrabaixo com acompanhamento de piano. As características estéticas e composicionais destas peças que me proponho aqui apresentar como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem do contrabaixo, detêm um conjunto de elementos rítmicos, melódicos e de encadeamento articulado nos movimentos do arco, que considero pertinentes ao processo evolutivo da aprendizagem. As dez melodias têm nomes sugestivos e propícios às crianças no início do contacto com o contrabaixo, criando um ambiente de ensino-aprendizagem facilitado para esta faixa etária.

2.1.2. As Melodias da Cecília ³

1 – Passeio do Urso

2 – Hipopótamo Aplicado

3 – Valsa do Pierrô

4 – Gigantes e Gnômos

5 – Valsa do Arlequim

6 – O Cavalo Divertido

7 – Tristezas do Elefante

8 – Girafa no Balanço

³ Os títulos de As Melodias da Cecília foram escolhidos posteriormente à sua composição, de acordo com a semelhança do movimento melódico característico de cada peça.

9 – Estripulias do Macaco

10 – Valsa da Preguiça

3. Breve Histórico das Melodias da Cecília

A inspiração para tal obra musical é baseada na filha de Mahle, Cecília, que faleceu aos 15 anos em 23 de abril de 1973. Segue trecho da carta de Cidinha Mahle, esposa de Ernst Mahle escrita em resposta a um professor sobre o histórico da peça:

"Piracicaba, 28 de maio de 2006

Caro Prof. (...):

Recebemos sua carta e ficamos contentes ao saber que o público que assistiu à sua apresentação de lançamento do CD gostou das Melodias da Cecília (...). Meu marido e eu achamos que talvez o Sr. tenha uma edição bem antiga das Melodias, pois no momento, todas elas, para os diversos instrumentos, têm títulos. Eles, em sua grande maioria, não foram dados por ela própria, a não ser quando o começo das melodias já era cantado por ela, com uma letra. Colocamos os títulos posteriormente, em geral pensando no caráter da peça e também nos livros infantis que ela gostava.

Cecília faleceu a 23 de abril de 1973, com 15 anos. Ela nasceu com um tumor na cabeça, que foi percebido aos 4 anos de idade. Antes disso ela falou e andou normalmente; era muito viva e inteligente - isso conservou até praticamente ao fim de sua curta vida. O tumor era benigno, mas devido à localização - entre os nervos óticos e a hipófise não pode ser extirpado completamente, embora tivesse sido operada na Suíça, duas vezes. Foi submetida à radioterapia e acabou perdendo quase que completamente a visão. Dos 4 aos 6 anos lutamos pela vida dela, que foi dada por desenganada pelo célebre cirurgião que a operou, na Suíça. Mas, por fim, foi um médico de S. Paulo, que empregando um tratamento inédito - injetou um ouro radioativo em sua cabeça - conseguiu com que ela melhorasse e levasse uma vida normal, frequentando o colégio e sendo ainda, uma aluna brilhante. Lia e escrevia em Braille. Também por meio dessa escrita estava aprendendo música - estudava piano e tinha começado a ter aulas de canto.

A grande criatividade foi dos 2 aos 6 anos, quando cantava, assobiava ou tocava, ao piano, com um só dedo, as melodias que seu pai anotou e escreveu, posteriormente, ou melhor, realizou com elas arranjos para os vários instrumentos.

Dos 7 aos 15 anos tudo parecia decorrer normalmente em sua vida. Mesmo com deficiência visual era alegre como um passarinho, amava as flores - vivia no jardim, jogava xadrez, nadava. Subitamente, na manhã de 16 de abril, ao levantar, teve um derrame. Fomos ao hospital com ela, foi transportada para S. Paulo, novamente operada, mas não voltou mais a si. Certamente ela está no céu, inventando mais melodias... E nós com saudades!

Para o Sr. nossas lembranças

Ass.: Cidinha Mahle"

4. Estado da Arte e Revisão da Literatura

Ao abordar o tema ensino, alguns aspectos se tornam quase que obrigatórios na compreensão e ampliação do conhecimento que refletem no bom trabalho de professores e alunos. Ambas as partes são citadas pois depende de ambas para que o resultado seja positivo. Buscar a compreensão da representatividade da arte nos dias de hoje bem como a raiz histórica do fazer e da apreciação musical, são assuntos essenciais para o sucesso do resultado educacional. Um professor que compreende e conhece o assunto musical do aluno, desenvolve uma aproximação entre ambos.

O ouvido é a ponto primordial, que detecta a matéria prima do fazer musical. O som é o início desse processo. Schafer (1991) incentiva a busca de ampliação e compreensão dos sons que nos rodeiam, proporcionando uma ampliação da percepção auditiva. No início da aprendizagem musical, tanto teórica quanto prática, essas duas vertentes musicais precisam caminhar juntas para que a sentido musical seja mais bem compreendido. Pode-se observar muitos casos da separação das componentes teórica e prática por muitos alunos que acabam por optar por uma dedicação menor aos aspectos teóricos em contrapartida com os práticos. No título de seu método elementar de iniciação musical, Pozzoli (1983) intitula-o de Guia Teórico-Prático. A música precisa ser ensinada dessa forma, para que os alunos façam a ligação entre essas duas áreas tão importantes e que se complementam.

O humano como objetivo da educação musical é o subtítulo de Brito (2011) onde Hans-Joachim Koellreutter cita algo extremamente importante, onde os alunos têm acesso aos livros e, portanto, devemos ensiná-los o que não está lá. Incentivá-los na busca constante de conhecer e aprimorar o que se sabe é um desafio para qualquer professor, em qualquer área.

Sobre as formas de ensino instrumental, muitas opiniões divergem sobre o que pode ser mais correto e de maior qualidade, se o ensino coletivo ou o ensino individual. Cada ser humano tem suas características e formas de aprender. Uma abordagem holística proporciona uma aprendizagem mais significativa e focada em cada pessoa. Dessa forma, coletiva ou individualmente podem ser concebidos de forma mais ou menos proveitosa de acordo com cada individualidade. Contudo, ambas as abordagens são benéficas e nunca excludentes. Galindo (2000) propõe a iniciação ao ensino coletivo de cordas para proporcionar o início do estudo, preparando o indivíduo que queira ou não seguir a carreira profissional da música, valorizando o ensino individual logo que possível para ampliar cada vez mais a vida musical dos iniciantes.

Borges (1993) conceitua questões de percepção, repetição, postura corporal, entre outros, para uma completa fruição musical sem traumas e decepções, em busca do prazer musical valorizando o belo e a inclusão de todos.

O entendimento histórico e a evolução da família das cordas mostrado no livreto e no DVD Machado, M. (2013) deixa claro que a família das cordas funciona muito bem em conjunto justamente pelo fato dos instrumentos de cordas friccionadas terem uma raiz comum, justificando sua evolução, desenvolvimento e caminhar conjunto.

Dourado (2008) caminha para o universo específico dos instrumentos de cordas friccionadas. A importância do conhecimento dos golpes de arco e da história da evolução e desenvolvimento de tal ferramenta. Considero o arco dos instrumentos de cordas como um segundo instrumento além daquele dedilhado com a mão esquerda, merecendo total atenção e cuidado com seu estudo.

Especificamente no universo do contrabaixo, Carneiro (2017) mostra possibilidades de transcrições para o contrabaixo, que podem ser boas ou ruins, de acordo com a capacidade e compreensão do instrumento por parte do arranjador/transcritor. É uma ferramenta

pedagógica muito importante para a ampliação do repertório do contrabaixo bem como para a adequação de material pedagógico para o momento de desenvolvimento do aluno.

Seguindo de certa forma na mesma direção, Arzolla (1996) relata a parceria bem-sucedida entre compositor e performer na escrita de um concerto para contrabaixo, utilizando procedimentos virtuosísticos e ampliando a visão do compositor e consequentemente do performer sobre o instrumento.

A importância do olhar para o corpo do instrumentista que adquire habilidades para execução instrumental e a partir desse ponto consegue ampliar a sua musicalidade e interpretação é vista em Pertzborn (2002). Abordagem muito significativa para o alcance de performances superiores.

Billè (1970), Levinson (2002), Machado (2016), Simandl, Suzuki (2002), Vance & Costanzi (2000), bem como outras metodologias de ensino, apontam diversos caminhos pedagógicos e diferentes visões sobre o desenvolvimento desse que é o mais novo dos instrumentos de cordas friccionadas.

Alunos são seres humanos complexos e necessitam de um olhar nesse sentido. Willems, (1970) nos abre um espectro de compreensão da música desde seus aspectos mais básicos até alta performance. Do entendimento dos rudimentos que compõem a música até a interpretação de concertos virtuosos. Ritmo, melodia e harmonia caminham juntos, sendo construídos um em cima do outro, cada um com sua importância. O entendimento do professor em como trabalhar cada um dos aspectos e de qual melhor forma possível, contribui para a resolução de problemas.

Aspectos citados acima combinados, podem proporcionar uma fruição musical mais adequada e prazerosa para alunos e professores, ao passo que alunos podem sentir mais felicidade com o fazer musical individual e coletivo, ao passo que professores podem ter uma sensação de missão cumprida e satisfação pela evolução de seus alunos.

5. Justificação do Projeto e Problemática

Foi apenas no século dezenove (XIX) que o contrabaixo se consolidou no formato mais comum que é encontrado hoje em dia: com quatro cordas e medindo, em média, um metro e oitenta centímetros (1,80). Para executar o instrumento o contrabaixista fica em pé ou sentado em um banco alto segundo Machado, M. (2013). Comparado com o surgimento do violino que data de 1550 Billè (1970) é o instrumento mais novo da família das cordas friccionadas. Diferente do violino, que tem sua técnica, há muito tempo apurada e

Figura 2: Postura Arco Alemão



Manoly, precursor da escola norte-americana do arco Dragonetti do contrabaixo, ex-aluno da escola tcheca-vienense de Simandl.

Fonte: Dourado (2008) 2

Figura 2: Postura Arco Francês



Tibô Delor, ex-aluno do virtuose Jean-Marc Rolez, da escola italiana do arco francês de contrabaixo.

Fonte: Dourado (2008) 2

estabelecida, o contrabaixo apresenta importante diferença dos outros membros da família das cordas friccionadas que é a utilização de dois tipos de arcos distintos, que exigem diferentes técnicas de execução. De modelo francês e/ou alemão, é o único da família com esta característica, segundo Dourado (2008)

Voltando um pouco mais anteriormente, há indícios da existência dos instrumentos de cordas tocados com arco, ou seja, de cordas friccionadas desde a antiguidade. O violino, como é conhecido nos moldes atuais pode ser atribuído ao final da Idade Média. Após o surgimento do violino (1550), duas vertentes instrumentais prevaleceram. A família da viola da *braccio* e a família da viola da *gamba* segundo Machado, M. (2013). *Braccio* em italiano significa braço, ou seja, os instrumentos eram apoiados no braço ou no ombro. *Gamba* é também uma palavra proveniente do italiano e significa perna. Neste sentido, os instrumentos eram apoiados nas pernas para serem tocados, como é o caso do violoncelo. O contrabaixo é proveniente da família das violas da *gamba*. Com diferentes

quantidades de cordas, os instrumentos possuíam de três (3) a doze (12) cordas. Após o estabelecimento das quatro (4) cordas em todos os instrumentos da família após o surgimento do violino em 1550, foi adicionada uma corda a mais ao contrabaixo. Instrumento de grande importância nas grandes orquestras esta quinta corda mais grave aprofunda ainda mais os graves, os fundamentos das harmonias. Na música popular não é raro encontrarmos instrumentos de cinco cordas com uma quinta corda mais aguda afinada em dó, ficando a afinação das cordas em dó, sol, ré, lá e mi, sequência da corda mais aguda para a mais grave. Outra característica com relação a forma de afinar o instrumento é a afinação solo ou solista, assim denominada para a execução de concertos para contrabaixo, sonatas onde todas as quatro cordas são afinadas em um tom acima do usual. São utilizadas cordas especiais para tal finalidade. São mais finas e o som resultante é mais brilhante e projetado. Da corda mais aguda para a mais grave temos: lá, mi, si e fá sustenido (A, E, B e F#). Ainda há contrabaixistas se beneficiando da afinação das quatro cordas em intervalo de quintas justas como no violoncelo, sem falarmos na afinação vienense e outras formas de afinar o instrumento diferentemente da utilizada nas orquestras, que é a afinação em quartas justas que é, da corda mais aguda para a mais grave, sol, ré, lá e mi (G, D, A e E).

Comparando as possibilidades de afinação do contrabaixo com a do violino, pode-se dizer que este segundo instrumento tem um aspecto técnico já estabelecido, pois tem uma afinação fixa sempre, com apenas uma ou outra mudança em casos bastante raros na literatura musical moderna.

Tecnicamente o contrabaixo está em constante desenvolvimento. Extensões de mão esquerda são abordadas desde o início do método de Eugene Levinson. Seu método leva o título: *The School of Agility Levinson* (2002). Marcos Machado sugere uma nova abordagem de mão esquerda em seu método *Tao of Bass*, Machado (2016), com a utilização dos quatro (4) dedos da mão esquerda, diferentemente da abordagem de Franz Simandl com a digitação um, dois e quatro (1, 2 e 4) nas primeiras posições ou na digitação de um, três e quatro (1, 3 e 4) proposta por Billè em seu *Nuovo Metodo Billè* (1970). O desenvolvimento de novas abordagens técnicas está em acordo com o desenvolvimento e evolução do próprio instrumento. Diferentes regulagens, novas ligas metálicas para a confecção das cordas entre outros fatores, bem como o surgimento de músicos dispostos a pesquisar e experimentar diferentes formas de desenvolvimento técnico e interpretativo do instrumento, que anteriormente era considerado apenas como

um acompanhador, afetam diretamente no enriquecimento da classe contrabaixista. Os Métodos de estudo são inúmeros e abordam tanto a técnica do arco de modelo francês como a do modelo alemão.

Essa breve comparação aponta para um desenvolvimento em andamento, nos dias de hoje, muito mais contundente do contrabaixo em comparação ao violino, por exemplo. Neste sentido, o material utilizado para o ensino aprendizagem do instrumento está em grande desenvolvimento também por conta das mudanças sofridas e da evolução técnica e interpretativa que ocorre.

A busca por novos materiais de ensino aprendizagem e uma melhor adaptação dos alunos a tais materiais deve ser uma busca constante dos professores e compositores. Aliar o ensino das técnicas necessárias para o domínio do instrumento, com o desenvolvimento da interpretação musical, aliados com o desenvolvimento humano dos alunos, é um ponto de chegada ideal para o desenvolvimento global do ser humano. No aspecto composicional, tais questões apresentadas são efetivamente importantes e necessitam um cuidado pedagógico muito apurado e cuidadoso para que seja criada uma obra de iniciação musical ou instrumental que tenha os elementos essenciais técnicos, expressivos e de fruição da música.

6. Perguntas de Investigação

As Melodias da Cecília são indicadas à iniciação ao ensino do contrabaixo?

6.1. Sub Perguntas de Investigação

Apresentam ideias musicais recentes com diferentes abordagens harmônicas?

A escrita musical é propícia para o desenvolvimento da técnica e da fruição na iniciação da aprendizagem do contrabaixo?

É adequada para iniciação em idades mais avançadas?

A escrita musical propicia uma aquisição de habilidades técnicas e interpretativas de forma pedagogicamente progressiva?

7. Desenvolvimento e Apresentação de Dados

Importante observar o desenvolvimento gradual das dez peças que compõem as Melodias da Cecília, onde as posições do contrabaixo, da primeira (I) até a nona (IX), avançam gradualmente concomitante com o avanço das melodias.

Tendo como base o método Simandl, temos:

A 1ª e a 2ª melodias estão escritas utilizando a meia (1/2) e a primeira (I) posições do instrumento;

A 3ª, a 4ª e a 5ª melodias têm uma extensão que vai até a segunda posição (II);

A 6ª música da série, além das posições anteriores também chega até a quarta posição (IV);

A 7ª vai até a sexta posição (VI);

A 8ª e a 9ª até a sétima posição (VII);

E a 10ª chega até a nona posição (IX).

8. Breve análise de As Melodias da Cecília

8.1. 1 – Passeio do Urso.

Andamento: Allegro.

Tonalidade da peça: Ré Menor.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/4) dois por quatro.

Quantidade de compassos: 86

Posições do contrabaixo: 1/2 e 1ª (Meia e Primeira posições – 1/2 e I)

Esta primeira peça foi composta em compasso binário dois por quatro (2/4). A música tem oitenta e seis compassos, podendo ser considerado de tamanho não demasiado longo, mas também não demasiado curto. As outras nove melodias têm basicamente a mesma estrutura de tamanho. Considero uma quantidade de música a ser abordada e conhecida pelo iniciante ao instrumento, razoável. Não é uma peça muito curta, que normalmente

resulta melhor no início do estudo e nas faixas etárias mais baixas, porém, tem a estrutura básica da forma sonata, com exposição, desenvolvimento e reapresentação do tema. No início é clara a valorização do contrabaixo onde o piano faz o acompanhamento de forma simples. No compasso vinte e dois (22) o piano é protagonista em conjunto com o contrabaixo, valorizando também o papel do instrumento acompanhador. Nos compassos trinta e cinco (35) ao quarenta (40) o piano executa a melodia que o contrabaixo apresentou anteriormente. Do compasso quarenta e dois (42) ao quarenta e nove (49) o piano passa a ser o protagonista onde o contrabaixo assume o papel de acompanhador. Do compasso cinquenta e cinco (55) até o final, o contrabaixo é sempre o protagonista, porém com o piano sempre a acompanhá-lo de forma mais proeminente do que anteriormente. É a partir desse ponto (55) que ocorre a reapresentação do tema seguido de uma *coda*.


O uso das primeiras posições do contrabaixo, meia e primeira posições, está em acordo com muitos métodos de estudo de contrabaixo onde as posições são apresentadas em sequência – meia, primeira, segunda, primeira e meia etc.) como é o caso do método de Franz Simandl. Nesse contexto existem autores que consideram tais posições difíceis ao início do estudo do instrumento e propõem o início da aprendizagem na quarta (4ª) posição, Vance & Costanzi (2000), apontando a posição da mão esquerda menos aberta pela utilização em região mais aguda do instrumento e conseqüentemente do braço esquerdo que fica em posição mais baixa com relação ao corpo do contrabaixista sem a necessidade de mantê-lo elevado proporcionando maior conforto.

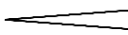
Articulações, ligaduras, dinâmicas (*p*, *mf*, *f*, *cresc.*), arcadas e expressões (*rit.* e *fermata*)

Nos dois primeiros compassos há a indicação, para o instrumento piano, de dinâmica em *forte* em sucessão do *mezzo-forte* quando da entrada do contrabaixo sendo que os dois instrumentos permanecem nesta dinâmica doravante. Não há nenhuma articulação escrita para o contrabaixo, sendo assim adota-se o *detaché* – notas destacadas, separadas, Dourado (2008, p. 57). No compasso onze (11) há uma retomada do arco para baixo após uma nota longa no compasso anterior, o que obriga o instrumentista a executar essa nota anterior ligeiramente mais curta para poder levar o arco para a região do talão (direção para baixo) e iniciar a frase seguinte. Essa ação e conseqüentemente o corte no som da nota anterior à retomada não prejudica a execução musical por se tratar da finalização da frase como pontua Franz Simandl, (p. 11):

It frequently happens that after ending a phrase down-bow it is necessary to begin the next phrase also on the down bow, although there is no rest in which to retake the bow. In such cases a short pause in the second will occur during which the player must take the bow to the frog, but inasmuch as it is at the end of the phrase, the slight break will not matter.


Para a iniciação da aprendizagem é importante que o estudante tenha contacto com os sinais utilizados e este, ▣ (direção do arco para baixo) é muito importante para seu conhecimento, bem como as dinâmicas e sinais de expressão mais utilizados na literatura musical usual. Portanto, observando o compasso dezenove (19) temos uma dinâmica em forte (*f*) onde o executante precisa atentar para essa mudança de dinâmica que a música exige, retornando para a mesma dinâmica anterior (*mf*) no compasso vinte e sete (27).

No compasso trinta e seis (36), no segundo tempo, há uma ligadura de notas com pontos de *staccato*.  O arco deve ser mantido na mesma direção enquanto as duas notas são tocadas, porém, com um leve corte no som de uma nota para a outra. Este golpe de arco é chamado de *Portato* e tem a sua definição, de acordo com Simandl e em tradução livre, como se fosse o meio do caminho entre *legato* e *staccato*, onde *legato* é quando existe a conexão entre duas ou mais notas mantendo um som contínuo e o *staccato* é a separação das duas ou mais notas em questão.

No compasso quarenta e um (41) o símbolo de *crescendo*  aparece e no compasso seguinte, o quarenta e dois (42), *fz* significa *sforzando* que consiste em forçar a nota. De acordo com *Oxford Music Online – Grove Music Online*:

Sforzando (It.: ‘forcing’, ‘compelling’; gerund of *sforzare*) A strong Accent. Like the past participle of the same verb, *sforzato* , it is abbreviated *sf* or *sfz*; *fz* is an abbreviation of *forzando* (‘forcing’) or *forzato* (‘forced’). In Beethoven and most other 19th-century composers it is used for an accent within the prevailing dynamic and need not necessarily be very loud; but in the work of many 20th-century composers it is intended as an exceptional mark, irrespective of its context. See also Dynamics and Tempo and expression marks. (Oxford Music


Online, 2022) (Acessado em 05/01/2022 às 13:22).

A partir desse compasso o contrabaixo passa a exercer a função de acompanhador e o piano assume o papel de solista. Esta dinâmica se inverte a partir do compasso cinquenta (50) até a *fermata* no compasso cinquenta e quatro (54). O símbolo da *fermata*  significa que a música deve parar naquele ponto. Conforme *Oxford Music Online – Grove Music Online*:

Fermata (It.: ‘pause’) The sign of the corona or point surmounted by a semicircle showing the end of a phrase or indicating the prolongation of a note or a rest beyond its usual value. ‘**Fermata**’ came into American usage during the 19th century; H.W. Pilkington, in *A Musical Dictionary* (Boston, 1812), still gave only ‘pause’, but both **fermata** and *Pause* are now used for this sign. See also *Organ point*. (Oxford Music Online, 2022) (Acessado em 05/01/2022 às 13:13)

No compasso cinquenta e cinco (55) inicia-se a reexposição do tema e no compasso setenta e um (71) apresenta-se a *coda* ou calda em italiano anunciando a finalização da música no compasso oitenta e seis (86). De acordo com *Oxford Music Online – Grove Music Online*:

Coda (It.: ‘tail’) The last part of a piece or melody, the implication being of some addition being made to a standard form or design. In simple strophic song, for instance, the **coda** would be an addition to the melody appearing only after the last verse (or possibly after certain specific verses out of a large number). In fugue the term refers to anything occurring after the last complete entry of the subject has been heard. In a minuet (scherzo) and trio movement the **coda** is anything added to the conclusion of the final minuet (scherzo) statement (e.g.) (Oxford Music Online, 2022) (Acessado em 05/01/2022 às 13:30)

Essa primeira melodia é escrita com apenas três figuras musicais. Mínimas, semínimas e colcheias.  Essas figuras são as mesmas que aparecem na primeira série do livro (Pozzoli, 1983) corroborando com o aspecto de iniciação tanto na formação musical quanto na prática do instrumento, favorecendo a teoria aplicada na prática, o que pode levar a uma melhor compreensão do aluno das questões musicais teóricas.

8.2. 2 – Hipopótamo aplicado.

Andamento: Allegretto.

Tonalidade da peça: Ré Maior.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/4) dois por quatro.

Quantidade de compassos: 56


Posições do contrabaixo: $\frac{1}{2}$ e 1ª (Meia e Primeira posições – $\frac{1}{2}$ e I)

A segunda melodia também tem a fórmula de compasso em dois por quatro (2/4) como a anterior. A tonalidade é homônima da primeira e diferente no modo, pois está escrita em ré maior.

Figura 3: Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 2 1

No total são 56 compassos do início ao fim. As figuras musicais são as mesmas da melodia número um, (1) com a adição das semicolcheias. Estas figuras estão também em acordo com a segunda (2ª) série do Pozzoli, Guia Teórico Prático Pozzoli (1983) mencionado na primeira melodia. O início da música tem a dinâmica em *piano* (*p*) e no terceiro compasso há uma retomada de arco para baixo  que já fora apresentada na peça número um (1) de As Melodias da Cecília, que pode ser detectada facilmente pelo aluno. No compasso cinco (5) o autor apresenta uma sequência de *staccato* seguido de ligadura utilizando uma concheia e duas semicolcheias. Essa articulação, ou seja, a forma

de tocar com o arco para reproduzir a música, da forma mais correta, e da maneira que foi pensada, é a grande novidade musical e técnica da peça.

Figura 4: Compasso 5



Fonte: As Melodias da Cecília 2 2

Um outro ponto a ser destacado é a mudança de harmonia no compasso vinte e três (23) que evidencia o terceiro grau bemol da tonalidade homônima (IIIb), ou seja, o terceiro grau da tonalidade de ré menor, o acorde de fá maior natural (F). Se o compositor mantivesse a escrita na mesma tonalidade de ré maior (D), o terceiro grau então seria o de fá sustenido menor (F#m). A mudança de harmonia privilegia a escuta do estudante para esse tipo de procedimento composicional. Importante observar que o contrabaixo faz o acompanhamento no trecho em questão, o que torna a percepção do procedimento mencionado percebido de forma mais atenta.

8.3. 3 – Valsa do Pierrô.

Andamento: Valsa.

Tonalidade da peça: Dó Maior.

Fórmula de compasso: Ternário simples (3/4) três por quatro.

Quantidade de compassos: 78

Posições do contrabaixo: até a 2ª (Segunda Posição - II)

O início da música está em dinâmica *forte* (*f*). A figura musical escrita é uma semínima com ponto de *staccato* seguida de uma sequência de quatro colcheias ligadas. O elemento nota curta seguida de ligadura já fora apresentado na melodia número dois (2).

Figura 5: Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 3 1

No compasso doze (12) há uma indicação de arco para cima \vee onde o arco já estava para essa direção na nota anterior. Este procedimento faz com que a frase que segue tenha o arco na direção para baixo no início da frase que inicia no compasso treze (13). É uma forma de organizar a direção do arco para que a música tenha um sentido natural de execução, para que o músico não fique com a sensação de estar na “contramão” caso essa alteração não ocorra. Para a aprendizagem é importante ter contacto com essa maneira de organização desde os primeiros passos do estudo pois prepara o estudante para a tomada de decisões na alteração ou não do sentido do arco para cima ou para baixo nos diferentes trechos das músicas com as quais terá contacto futuramente.

A fórmula de compasso é três por quatro (3/4), diferente das melodias precedentes, trabalhando um tempo ternário diferente do binário já conhecido até então. As dinâmicas *forte, piano, forte, diminuendo, piano, forte, piano, forte-piano, forte-piano, crescendo, forte, crescendo* e *forte* aparecem nessa ordem. A quantidade de mudanças de dinâmica é consideravelmente maior do que as melodias anteriores exigindo maior atenção do estudante para as indicações escritas na partitura. A novidade é o aparecimento da dinâmica *forte-piano (fp)* nos compassos cinquenta e sete (57) e cinquenta e nove (59) que, como a própria escrita apresenta, consiste em tocar em dinâmica *forte (f)* e logo em seguida em dinâmica *piano (p)*.

No compasso setenta e quatro (74) aparece a indicação de *pizzicato (pizz.)*, técnica de ferir a corda do instrumento pinçando-a com os dedos, normalmente utilizando a mão direita. De acordo com *Oxford Music Online – Grove Music Online*:

Punteado (Sp.; Fr. pincé; It. **pizzicato**)

The modern term for the technique of plucking the strings of a guitar with the fingertips or nails of the right hand. Historically, the manner of playing derives from lute technique, and was used by baroque guitarists in conjunction with strumming technique (see Rasgueado). The Italian term **pizzicato** was the one used most widely in the Baroque era, since Italian guitarists were the main developers of the technique and repertory for the instrument in that period (see Guitar, §4). (Oxford Music Online, 2022) (Acessado em 07/01/2022 às 15:43)

Em sequência da indicação do *pizz.*, no compasso setenta e seis (76) há a indicação *arco* para que essa maneira de tocar seja novamente retomada. De acordo com *Oxford Music Online – Grove Music Online*:

Arco (i) Tartini, L'arte del arco (1758). Perhaps the first use of 'arco' to indicate resumed playing with the bow occurs in Monteverdi's Combattimento di Tancredi e Clorinda (1624). His instructions are: 'here one puts aside the bow and plucks the strings with two fingers', followed by 'here one retakes the bow [l'arco]'. J.J. Walther at the beginning of the tenth Capriccio in Hortulus chelicus (1688) wrote 'senza arco' to indicate that the piece should be plucked throughout. In his Violinschule (1756), Leopold Mozart wrote 'Col arco: means with the bow... (Oxford Music Online, 2022) (Acessado em 19/06/2022 às 23:08)

O final da melodia em questão ainda proporciona certa liberdade métrica de execução musical para o contrabaixista uma vez que a *anacruse* do compasso setenta e sete (77) é tocada apenas pelo contrabaixo e o piano inicia somente no compasso a seguir a *anacruse*.

Figura 6: Anacruse do Compasso 77



Fonte: As Melodias da Cecília 3 2

Definition of anacrusis

1: one or more syllables at the beginning of a line of poetry that are regarded as preliminary to and not a part of the metrical pattern

2: UPBEAT

specifically: one or more notes or tones preceding the first downbeat of a musical phrase (Merriam Webster, 2022) (Acessado em 07/01/2022 às 16:10)

8.4. 4 – Gigantes e Gnômos

Andamento: Marcia.

Tonalidade da peça: Mi menor.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/4) dois por quatro.

Quantidade de compassos: 88

Posições do contrabaixo: até a 2^a (Segunda Posição - II)

A peça número (4) quatro da obra em questão pode ser caracterizada, de certa forma, como uma retomada da ideia primordial da peça número um, Passei do Urso, de forma a relaxar e tomar novo impulso para o que segue até o final da obra, ou seja, as dez Melodias da Cecília. Os três (3) compassos iniciais da melodia quatro (4) têm a mesma rítmica da melodia um (1), o que nos transporta para um material já conhecido. A novidade neste sentido é a tonalidade que apresenta uma nova perspectiva auditiva.

Diferencia-se na tonalidade, escrita em mi menor, ou seja, um tom acima da tonalidade da melodia número um (1), é privilegiado um cânon no início onde o contrabaixo apresenta um tema e o piano o reapresenta após um (1) compasso. Em seguida o tema passa para o piano e o contrabaixo o repete. Essa estrutura se mantém durante a peça por praticamente toda sua extensão. Em certos momentos um instrumento propõe uma melodia e logo em seguida o outro a retoma ou estão os dois juntos em uníssono, contraponto, acompanhamento ou apresentação do tema.

Ausentes estão as alterações harmônicas na música número quatro (4).

Podemos citar como grande diferença em contrapartida com as peças anteriores, a ligadura com várias notas diferentes. É preciso que o estudante mantenha a posição da mão esquerda firme para uma boa execução técnica deste procedimento.

Figura 7: Compassos 73 e 74



Fonte: As Melodias da Cecília 4 1

8.5. 5 – Valsa do Arlequim

Andamento: Valsa.

Tonalidade da peça: Mi bemol Maior.

Fórmula de compasso: Ternário simples (3/4) três por quatro.

Início em compasso anacrúsico.



Quantidade de compassos: 77

Posições do contrabaixo: até a 2ª (Segunda Posição - II)

Figura 8: Anacruse do Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 5 1

As novidades desta peça número cinco estão mais na forma do que nas articulações ou outros elementos que possam ser destacados. É a primeira vez que o início da peça se dá em compasso anacrúsico. No compasso trinta e sete (37) está escrita uma barra de repetição,  ou seja, um *ritornelo*. O símbolo anuncia que haverá uma repetição e que aquele será o ponto de retomada do tema. Tal indicação de onde será a volta está no compasso quarenta e quatro (44), que consiste no mesmo símbolo apontado em direção contrária,  para deixar claro que aquele trecho entre os dois símbolos deve ser

repetido. Esse mesmo procedimento está presente entre os compassos cinquenta (50) ao cinquenta e oito (58).

A tonalidade de mi bemol maior pode ser destacada como uma novidade, trazendo uma nova sonoridade para somar com as tonalidades trabalhadas anteriormente.

8.6. 6 – O Cavalo Divertido

Andamento: Allegro.

Tonalidade da peça: Si bemol Maior.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/4) dois por quatro.

Início em compasso anacrúsico.

Quantidade de compassos: 75

Posições do contrabaixo: até a 4ª (Quarta Posição - IV)

O surgimento das semicolcheias pode ser observado desde o início da música que ocorre em compasso anacrúsico com duas destas figuras, que até então não haviam aparecido.

Figura 9: Anacruse Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 6 1

A melodia tem início em forma de arpejo podendo ser referenciada ao título da peça: O Cavalo Divertido, como se a melodia também pulasse como um cavalo.

8.7. 7 – Tristezas do Elefante

Andamento: Andante.

Tonalidade da peça: Sol menor.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/2) dois por dois.

Quantidade de compassos: 51

Posições do contrabaixo: até a 6ª (Sexta Posição - VI)

O caráter melancólico da música em tonalidade menor segue a ideia apresentada no título.

Figura 11: Compassos 1 e 2



Fonte: As Melodias da Cecília 7 2

A fórmula de compasso, pela primeira vez é apresentada em dois por dois (2/2), evidenciando a mínima $\frac{2}{2}$ como unidade de tempo, ou seja, esta figura musical passa a valer um (1) tempo. É uma novidade importante pois o músico precisa estar atento para as subdivisões desta figura para que o ritmo seja executado corretamente. A tessitura apresentada é a mais aguda até então. No compasso treze (13) está escrito uma nota sol na terceira linha suplementar superior da pauta em clave de fá. Também é a primeira vez que está escrita uma indicação para se tocar em harmônico. Tal indicação é compreendida pelo símbolo 0 acima da nota.

Figura 12: Compasso 13



Fonte: As Melodias da Cecília 7 1

8.8. 8 – Girafa no Balanço

Andamento: Vivace.

Tonalidade da peça: Fá Maior.

Fórmula de compasso: Binário composto (6/8) seis por oito.

Quantidade de compassos: 56

Posições do contrabaixo: até a 7ª (Sétima Posição - VII)

Trata-se de peça em andamento mais rápido de todas as dez Melodias da Cecília. Caracteriza, como o título explicita, movimentos rápidos.

O aparecimento do compasso composto é uma grande e importante novidade. Pela velocidade da peça, é preciso grande controle de arco para se executar a melodia iniciada em arpejo de fá maior que é apoiado no sexto grau, ré, no segundo tempo do primeiro compasso.

Figura 13: Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 8 1

Pode-se destacar a deslocação do tempo nos compassos quarenta e nove (49) ao cinquenta e cinco (55) onde o compositor escreve sincopas em pizzicato para o contrabaixo. Tal procedimento significa uma alteração ou prolongamento de notas com o intuito de deslocar o tempo forte do compasso.

Figura 14: Compassos 49 ao 55



Fonte: As Melodias da Cecília 8 2

8.9. 9 – Estripulias do Macaco

Andamento: Vivo.

Tonalidade da peça: Sol Maior.

Fórmula de compasso: Binário simples (2/4) dois por quatro.

Quantidade de compassos: 64

Posições do contrabaixo: até a 7ª (Sétima Posição - VII)

De acordo com o título, o andamento Vivo, descrito no início da peça, sugere a imagem de uma brincadeira leve e divertida de um macaco.

Figura 15: Compasso 1



Fonte: As Melodias da Cecília 9 1

Escrita em compasso binário simples, inicia com um ritmo sincopado, no primeiro tempo do primeiro compasso, de semicolcheia, colcheia e semicolcheia. Ritmo muito característico da música Brasileira. Pode-se dizer que essa é uma influência da cultura brasileira sobre a obra de Ernst Mahle.

A música segue os padrões das músicas anteriores. O piano acompanha o protagonista, o contrabaixo, que em seguida apanha o tema e deixa espaço para que o contrabaixo aprecie a obra tocada pelo piano, nos compassos de pausa, ou faça o papel de acompanhador da melodia principal que então foi para o piano. O compasso quarenta e três (43) apresenta uma mudança significativa com relação ao andamento, ao caráter e a tessitura. A indicação de *piu lento*, na anacruse do compasso quarenta e dois (42), significa, em italiano, mais devagar. A música deve ser tocada mais lentamente e o caráter cromático da escrita é contrastante com o trecho já executado anteriormente, desde o início da peça, que é bastante rítmico. O andamento lento, cromático e com a tessitura mais aguda da

peça representa os movimentos mais lentos do macaco que está em lugares altos e continua a se mexer e cometer suas estripulias.

Figura 16: Compassos 42 ao 48



Fonte: As Melodias da Cecília 9 2

A partir do compasso quarenta e nove (49), onde há a retomada do andamento anterior, o caráter rítmico do início ganha espaço. O contrabaixo faz o acompanhamento onde o piano apresenta um tema já exposto pelo contrabaixo. Essa dinâmica caminha até o compasso sessenta e um (61) onde, nos compassos finais seguintes, há o encontro rítmico e melódico dos dois instrumentos.

Figura 17: Compassos 61 ao 64



Fonte: As Melodias da Cecília 9 3

8.10. 10 – Valsa da Preguiça

Andamento: Valsa.

Tonalidade da peça: Lá Menor.

Fórmula de compasso: Ternário simples (3/4) três por quatro.

Quantidade de compassos: 65

Posições do contrabaixo: até a 9ª (Nona Posição - IX)

A última das dez peças da obra é uma valsa. Tem a tessitura mais aguda de todas as peças, chegando até a nona posição do contrabaixo, de acordo com a nomenclatura adotada por Franz Simandl.

Segue a estética das anteriores apresentando o contrabaixo, por vezes como solista, por outras como acompanhador onde o piano apresenta a melodia principal e os dois instrumentos juntos fazendo a melodia principal.

O compasso seis (6) apresenta a nota mais aguda da peça, um sol escrito na terceira linha suplementar superior da clave de fá.

Figura 18: Compasso 6



Fonte: As Melodias da Cecília 10 1

Do compasso oito (8) para o compasso nove (9) nota-se um intervalo que surge pela primeira vez. O de sexta menor. Uma sequência de graus conjuntos de três notas antecede o intervalo em questão exigindo uma mudança de posição rápida entre a primeira (I) e a segunda (II) posições. A coordenação entre as mãos direita e esquerda, ou seja, do arco, e da digitação das notas, precisa estar clara e conectada uma com a outra para a perfeita execução e escuta sejam apresentadas.

Figura 19: Compassos 8 e 9



Fonte: As Melodias da Cecília 10 2

Intenções melódicas escritas com ligaduras coexistem, em diferentes trechos, com as intenções rítmicas e curtas, como é o caso dos compassos vinte e cinco (25) e vinte e seis (26).

Figura 20: Compassos 25 e 26



Fonte: As Melodias da Cecília 10 3

Escrita para ser tocada, por vezes com arco e por outras em *pizzicato*, a melodia dez (10), Valsa da Preguiça, não apresenta *ritornelo*.

9. Análise e Discussão dos Resultados

Foi escolhida a Investigação Ação para o desenvolvimento dessa pesquisa pelo fato de o investigador estar diretamente envolvido com o objeto de investigação, pois atua como professor nas duas instituições que constam nessa dissertação, no ano letivo de 2021/2022.

Foram realizadas três (3) entrevistas com profissionais de diferentes abordagens pedagógicas e profissionais. Tais informações vêm chancelar a validade do que se está buscando esclarecer sobre o tema da dissertação, uma vez que os entrevistados atuaram e/ou atuam diretamente com As Melodias da Cecília, tanto como ferramenta do ensino aprendizagem da iniciação ao contrabaixo como a utilização do material em seu processo de iniciação. O material fora utilizado em diversas faixas etárias, desde a criança, com doze (12) anos de idade até o adulto com mais de vinte (20) anos e que estava a iniciar o estudo do instrumento nessa época.

Na entrevista com a contrabaixista Ana Valéria Poles, primeiro contrabaixo da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), a revelação de sua iniciação no contrabaixo ter ocorrido com As Melodias da Cecília é um fator relevante. Posteriormente a essa questão, a contrabaixista foi vencedora do Concurso Jovens Instrumentistas criado pelo próprio Ernst Mahle na cidade de Piracicaba. Foi aluna de Ludwig Streicher, na Alemanha, onde aprimorou seus conhecimentos com bolsa de estudos. Seu relato de aprendizagem com As Melodias da Cecília aponta para uma obra muito bem pensada e escrita para a iniciação, de forma progressiva e natural. Segundo a entrevistada, As Melodias da Cecília são simples e a dificuldade de interpretação está justamente nessa simplicidade. Não existem elementos extras para que o músico possa incorporar. E continua acrescentando que a genialidade do compositor, além da escrita das Melodias da Cecília, está na composição dos acompanhamentos de piano, que são verdadeiras obras primas e transformam a simplicidade da composição em algo muito mais interessante para o aluno. Complementa dizendo que antes das Melodias terem nomes, tinham apenas números, e foram tocadas sem o acompanhamento do piano. Posteriormente, quando teve

contato com a obra completa, isso é, com os acompanhamentos de piano juntamente com o contrabaixo solista, ficou ainda mais admirada e encantada com a obra.

A segunda entrevista foi realizada com Marisa Camarinho, professora de música de Projetos Sociais. Com experiência de vinte e cinco (25) anos na área, expressa a dificuldade do ensino aprendizagem na periferia da cidade de São Paulo, onde sua atuação foi muito proeminente e significativa. Limpar a cara, arrumar o cabelo e a preocupação com a alimentação dos alunos se torna o básico, antes de poder abordar a aprendizagem musical. Atuando em locais de extrema dificuldade financeira, os desafios são ainda maiores se comparados a uma situação ideal de ensino aprendizagem. A utilização de As Melodias da Cecília, por ela que era responsável por aulas de violoncelo e contrabaixo, foi consideravelmente positiva, permitindo a criação de exercícios musicais com base na obra em questão. Considera muito positiva a utilização de tal material musical para a iniciação ao instrumento, apontando para a possibilidade da continuação do estudo do contrabaixo, por alguns dos alunos, em instituições profissionalizantes, como a Escola Municipal de Música de São Paulo. Alguns deles utilizaram, como peça de confronto para a prova de ingresso, uma das Melodias da Cecília, e obtiveram aprovação.

A terceira entrevista foi realizada com Geraldo Matias, professor das Fábricas de Cultura do Estado de São Paulo. Contrabaixista que teve como instrumento em primeira escolha o clarinete. Devido a problemas de saúde precisou abandoná-lo, optando, tardiamente, pelo contrabaixo. Além de utilizar As Melodias da Cecília com seus alunos, também foi iniciado, com mais de vinte anos de idade (20), com As Melodias da Cecília. Aponta que a obra em questão é um divisor de águas na vida do aluno, por apresentar o contrabaixo em suas principais relações: solista e acompanhador. O fato de atuar em Projeto Social, relata que o aluno se apaixona pelas Melodias e quer sempre continuar a aprendê-las. O fato de o aluno estar em um Projeto Social, o faz tocar muitos acompanhamentos nas orquestras da instituição. Quando o aprendiz tem contato com As Melodias da Cecília, fica encantado. É essa a relação de divisor de águas que refere.

10. Perguntas aos Entrevistados

Foram feitas cinco (5) perguntas aos entrevistados:

1. Enquanto docente utiliza as Melodias de Cecilia como ferramenta pedagógica na sua classe de contrabaixo?
2. Em termos composicionais como classifica as Melodias de Cecilia:
 - Quanto à estrutura e forma?
 - Quanto à Melódia, ritmo e estilo?
3. Considera que as Melodias têm elementos pedagógicos importantes para o desenvolvimento à iniciação no contrabaixo?
4. Os alunos são receptivos ao estudo das Melodias de Cecilia? Isto desenvolve uma maior aproximação e desenvolvimento por parte dos alunos?
5. Tem conhecimento de alguma situação muito particular sobre Ernst Mahle e a composição das Melodias da Cecília?

As respostas foram, de forma geral, no mesmo sentido. Os três (3) entrevistados têm opiniões bastante parecidas quanto ao valor de As Melodias da Cecília como uma obra positiva no ensino aprendizagem da iniciação ao contrabaixo.

A pergunta número um (1) teve uma resposta diferente. Ana Valéria Poles não utiliza a obra com seus alunos pois já há muitos anos é professora da Academia da OSESP, escola com o foco no aperfeiçoamento dos músicos. Porém, de forma surpreendente, relatou que iniciou seus estudos de contrabaixo, aos doze (12) anos, tocando As Melodias da Cecília. Os outros dois (2) utilizaram ou utilizam em suas classes de contrabaixo.

A segunda (2ª) pergunta teve respostas distintas por conta da percepção de cada professor e seu nível de conhecimento. Com relação à estrutura e forma, dois dos entrevistados salientaram as características da forma sonata e do papel do contrabaixo como solista e acompanhador, onde a completude da obra apresenta tal estrutura. Quanto a melodia, estilo e ritmo, apontamentos quanto a fácil compreensão, por parte do aluno, e gradativa complexidade ao passo que as Melodias se sucedem, proporcionam uma aprendizagem

possível e ao mesmo tempo um desafio positivo para o desenvolvimento de habilidades. A utilização de ritmos característicos do nordeste brasileiro foi mencionada. O fato do compositor ser natural da Alemanha e ter se apropriado da temática da música Brasileira é algo que está presente por toda a sua obra.

A terceira (3ª) pergunta é sobre elementos pedagógicos importantes para a iniciação do contrabaixo. A utilização das posições do contrabaixo utilizadas gradativamente nas composições foi mencionada. A rítmica que fica mais complexa ao passo que as Melodias avançam e a mistura de música europeia e brasileira foram citados. Pedagogicamente pode-se dizer que a apropriação da estética local que o compositor fez aproxima o estudante brasileiro da cultura de seu país, ao mesmo tempo que apresenta a estética da Europa.

A quarta (4ª) pergunta questiona a receptividade dos alunos para As Melodias da Cecília. Nesse quesito, dois dos entrevistados foram unânimes quanto ao positivismo de tal abordagem. Um dos entrevistados contrapôs-se pois nunca teve a oportunidade de utilizar a obra para a iniciação. Está há muito tempo a ministrar aulas para músicos e não para a iniciação. Neste sentido, a forma pedagógica e lúdica com que os títulos das Melodias foram batizados, apresentam um distanciamento, por parte do aluno, que já é um jovem e não quer ser visto como uma criança. As Melodias têm títulos próprios para crianças, como, por exemplo, a Melodia 1 que leva o nome de Passeio do Urso.

A quinta (5ª) e última questão procura alguma informação sobre o que ronda a composição das Melodias da Cecília, se o entrevistado tem conhecimento de alguma particularidade sobre a obra ou sobre as condições em que foi escrita. Um dos entrevistados relatou saber a mesma informação que o pesquisador, mencionando a carta de Cidinha Mahle contando a história da composição e de sua filha. Os outros dois não sabiam muitas informações sobre tal aspecto.

11. Aspectos Observados na Investigação

Foi proposto, ao Aluno A, que fizesse a leitura à primeira vista da melodia número um (1) – Passeio do Urso, isto é, sem qualquer contacto anterior com a peça, tocá-la do começo ao fim. Foi orientado a olhar a partitura de forma geral antes de iniciar a execução, procurando por facilidades e dificuldades com o intuito de priorizar a atenção nas partes mais difíceis, pois nas partes mais fáceis provavelmente não terá dificuldade. A primeira tentativa ocorreu de forma satisfatória até o compasso vinte e seis (26). O compasso vinte e sete (27) tem seu início com uma mudança de dinâmica de *f* (*forte*) para *mf* (*mezzo-forte*) e deve ser tocada na meia posição, diferentemente do início da peça que é tocada na primeira posição. Talvez sejam muitas alterações para uma primeira leitura na fase da aprendizagem do aluno. No compasso cinquenta e cinco (55), onde é iniciada a reexposição do tema, a percepção do aluno em tocar uma melodia já conhecida anteriormente ficou clara e essa segurança se transformou em aceleração do ritmo e consequente dificuldade de execução a partir do compasso setenta e um (71) onde existe a mudança de dinâmica e uma longa sequência de colcheias.

Figura 21: Compassos 71 ao 86



Fonte: As Melodias da Cecília 1 1

Concluo essa primeira abordagem como satisfatória sendo necessário o estudo da peça de forma lenta, dividindo-a em pequenas partes para que seja compreendida e aprendida da melhor forma. As articulações, dinâmicas, ligaduras e arcadas são elementos importantes de aprendizagem e de fácil assimilação pelo aluno. Estão aplicadas em uma peça musical sendo importante o trabalho desses aspectos de forma separada para a melhor compreensão. A criação de exercícios com cada tipo de dificuldade encontrada pelo aluno torna-se um elemento relevante para o desenvolvimento e a compreensão dos aspectos técnicos e interpretativos. Cabe salientar que o aluno executou, durante o ano letivo de 2021/2022, além de estudos do método Suzuki (2002) e Simandl, estudos de improvisações baseados na teoria do jazz aplicadas ao contrabaixo, As Melodias da

Cecília um, dois e três (1, 2 e 3), o Elefante de *Camille Saint Saëns*, os dois (2) primeiros andamentos da Sonata número um (1) de Benedetto Marcello e o Concertino 1971 de Ernst Mahle. Outro aluno, que não era um dos escolhidos para a investigação, mas que deu um depoimento enriquecedor para a investigação afirmou sobre a primeira leitura de As Melodias da Cecília 1, Passeio do Urso, se tratar de uma música fácil de tocar e interessante. Ainda outro aluno, ao estudar a mesma Melodia 1, pôde conceituar e compreender melhor a noção da meia (1/2) e da primeira (1ª) posições do contrabaixo, além de referir que a melodia era divertida de ser tocada.

Figura 22: Concertino 1971 - Excerto

Contrabaixo-solo

Concertino para Contrabaixo

sobre "Atirei um Pau no Gato"
(brasileira)

Arr. E. Mahle

The musical score is written for a double bass (Vc) in 2/4 time. It consists of four staves of music. The first staff begins with a treble clef (Vc) and a bass clef, followed by a series of eighth notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present. The word "solo" is written above the staff. The second staff starts at measure 7 and continues the melodic line. The third staff starts at measure 13 and features more complex rhythmic patterns with slurs and accents. The fourth staff starts at measure 18, marked "tutti", and includes a first violin part (1º VI) written in a treble clef.

Fonte: Concertino (1971) E. Mahle 1

O aluno B foi exposto a mesma Melodia um (1). Após a verificação da necessidade de aprimoramento da aprendizagem das primeiras posições do contrabaixo, nomeadamente a meia (1/2) e primeira (1ª) posições, a fôrma da mão esquerda e a forma correta de segurar o arco com a mão direita. Para esta finalidade foram utilizados, em princípio, o Livro 1 do Método Suzuki para contrabaixo e alguns estudos do Método Simaldl – livro I. No momento propício a Melodia 1 foi inserida e trabalhada por partes seguindo a capacidade de concentração e compreensão do aluno, juntamente com o incentivo do trabalho em casa, do estudo diário. No momento da preparação para uma certa audição, durante a escolha das peças que seriam executadas, o aluno demonstra a vontade de

apresentar a Melodia da Cecília 1, Passeio de Urso, como parte do repertório, afirmando gostar muito da peça e por ser “mais desafiadora”. Um ponto importante foi a retomada do estudo da peça em questão, que havia sido colocada para o aluno por estar no segundo grau (2º) do estudo do contrabaixo, porém, foi observada a necessidade de conceituar e trabalhar os aspectos detalhados acima, como a fôrma de mão e as outras questões descritas, para que o aluno fosse capaz de resolver as dificuldades da Melodia um (1). O reencontro do estudante com a peça e a possibilidade da resolução de seus desafios se apresentou no sentido de empoderamento do aluno, onde ele próprio constatou que tinha a capacidade de resolver os desafios propostos pela peça.

Foi apresentada, ao aluno C, a Melodia 1 diretamente com a partitura impressa. Trate-se de um estudante de oito (8) anos acostumado com músicas mais curtas do que a apresentada. Ao olhar para uma página inteira de música escrita, disse que era algo muito difícil e que não conseguiria tocá-la. Incentivado a experimentar tal desafio, leu, à primeira vista e sem erros, a primeira seção da peça que vai até o compasso vinte e seis (26), sem erros. Ao terminar a experimentação sugerida, olhou espantado e sorridente para o professor por ter concluído com êxito o trecho que parecia muito desafiador. Posteriormente foi enviado um vídeo por e-mail pela Encarregada de Educação, onde o aluno estava tocando a peça, em sua casa, com aparente satisfação no rosto. A posição do instrumento estava correta, o arco estava sendo bem utilizado e aparentemente seu uso era feito de forma relaxada, ao mesmo tempo que a mão esquerda apresentava grande melhora com relação a fôrma de mão.

Figura 23: As Melodias da Cecília 1

1 - Passeio do urso

Allegro

Pn

mf

10

15

f

20

25

mf

Fonte: As Melodias da Cecília 1 2

12. Conclusão/Reflexão Final

A oportunidade de estar presente e poder orientar o estudo de alguns alunos dos dois conservatórios onde a atuação do investigador teve lugar em Portugal, podendo abordar questões de ensino aprendizagem diferentes das comuns até então previstas no currículo escolar, foram significativamente gratificantes para as descobertas e conclusões dessa pesquisa.

A pesquisa sobre a contextualização dos locais onde o Estágio do Ensino Especializado (EEE) ocorreu fazem com que a compreensão e entendimento do funcionamento da instituição sejam muito potencializados, tornando a análise dos resultados mais significativa ao passo que o aluno está inserido nessas instituições e reflete, em parte, o funcionamento e boa organização delas.

As expectativas com o início do estágio foram surpreendentes ao passo que o contato com os alunos fez descortinar-se uma complexa, agradável, divertida e responsável relação além do simples ensino aprendizagem. As relações entre professor e aluno ganharam uma conotação e uma cumplicidade, de ambos os lados, que fizeram florescer bons frutos.

Compreender os pontos fortes e as características das instituições onde o trabalho é desenvolvido, abre um espectro de compreensão do que pode ser feito para potencializar as ações e minimizar as deficiências no que tange a atividade principal do educador, que é educar da melhor forma.

Valorizar o percurso do aluno, tanto no estudo do instrumento, na sua relação familiar – mesmo superficialmente – e nas possíveis relações sociais onde está inserido, proporcionam um maior entendimento de como o trabalho do ensino do instrumento pode ser direcionado e encaminhado da melhor forma possível, de acordo com a visão e capacidade do professor. Algo diminuto nessa vasta teia de relações que o ser humano está inserido.

A apresentação do instrumento para os novos alunos é um aspecto muito importante. A forma como essa iniciação é feita, deve ser alvo de constante investigação, pelo professor, para despertar a curiosidade do aluno. De fundamental relevância, esse início deve despertar a vontade na continuação dessa descoberta por parte do aluno. O professor, na maioria dos casos, é o responsável por tal incentivo que levará o aluno a trabalhar quando

seu mentor está ausente, outra questão que necessita de cuidados, pedagogias e formas de trabalho específicas para que cada estudante seja assertivo em seu dia a dia de estudos. A continuidade desse despertar, para os alunos que já estão nessa jornada, ou seja, que já passaram pela fase da iniciação e continuam suas trajetórias, devem, também, ser uma busca de aprimoramento, por parte do professor, de como incentivar essa continuidade da melhor forma possível.

A importância da realização de um planejamento anual das aulas, bem como a preocupação e a atenção com cada aula lecionada, busca uma visão micro e macro do processo de ensino aprendizagem. O ritmo do aluno deve ser respeitado. Proporcionar adequações no caminho pedagógico para que os objetivos propostos sejam alcançados, é um aspecto muito importante. Com uma visão abrangente de referência anual, o entendimento dos pequenos detalhes de cada aula pode ficar mais claro. A atenção do professor nesses aspectos, proporciona um melhor aproveitamento de tempo a curto prazo, o que está diretamente relacionado com os resultados a longo prazo. As aulas são eventos únicos e vivos, cabendo ao professor, a escolha dos melhores caminhos de acordo com as características de cada aluno.

A preparação do profissional da educação deve ser uma busca constante. O entendimento do aluno e de suas expectativas e necessidades, proporciona uma aproximação entre docente e discente. A atualização da pedagogia e do entendimento dos aspectos sociais que envolvem ambas as partes, no processo educativo, dentro e fora da comunidade escolar, também estão diretamente ligados ao sucesso escolar.

No que diz respeito a metodologias e obras musicais ligadas ao percurso estudantil, essas devem ser pensadas levando em conta as características individuais de cada aprendiz. Um Programa a ser cumprido deve ser algo interessante, desafiador, divertido e possível. Compreender e identificar as dificuldades do aluno bem como encontrar formas de resolvê-las é de grande importância. Música é feita com o corpo e muitas das dificuldades e resoluções são iniciadas e resolvidas com o próprio corpo. A observação dos movimentos corporais, do apoio do corpo – em pé ou sentado –, respiração, relaxamento muscular, alinhamento corporal e muitos outros aspectos que podem ter início racional, tendem a migrar e refletir no movimento corporal, auxiliando ou atrapalhando a performance musical. Quanto mais cedo a criança tem orientação, melhor será seu desenvolvimento. É claro que muitos aspectos intrinsecamente dependentes a esse

processo estão ligados diretamente ao desenvolvimento de tais habilidades, porém sem controle direto do educador. Uma condição ideal seriam aulas diárias onde o iniciante tem contato com o instrumento somente na presença de seu professor, até que tenha ganho autonomia suficiente para estudar sozinho.

O processo de ensino aprendizagem pode influenciar professor e aluno. A compreensão dessa dinâmica pode transformar positivamente a vida de ambos, onde um aprende com o outro, iniciando-se um ciclo virtuoso.

Existem muitas Metodologias de Ensino de diversas épocas para o contrabaixo. São diferentes abordagens. Independentemente de uma análise qualitativa das diferentes formas de pensamento e execução que cada uma apresenta, todas propõe caminhos de aprendizagem. São formas de organização direcionadas para o ensino do contrabaixo que refletem o pensamento de seus criadores.

Neste sentido, a utilização de mais de uma metodologia de ensino é uma prática que permite ao estudante ter contato com outras formas de pensar na aprendizagem do instrumento musical. A busca por materiais que melhor se adequem a cada estudante, pode possibilitar uma maior compreensão e desenvolvimento do aluno. A forma de apresentação, utilização e ensino aprendizagem desse material, pode mudar a compreensão do aluno sobre o próprio material apresentado. A busca por tais metodologias e a validação positiva ou negativa no processo educacional é uma busca constante, pois a educação é uma atividade viva e está em constante aprimoramento.

De forma básica, em primeira análise, As Melodias da Cecília se apresentaram importantes e interessantes possibilidade juntamente com outras metodologias. O Método Suzuki com músicas tradicionais folclóricas e a conceituação da utilização de arco, juntamente com o primeiro livro do Método Simandl, com sua organização completa da técnica do contrabaixo, resultaram importantes e funcionais ferramentas nesse processo de conhecimento. A inserção de As Melodias da Cecília só foi possível após o entendimento da meia (1/2) e da primeira (1ª) posições do contrabaixo, adquiridos após o trabalho com a metodologia mencionada. A Melodia um (1) trabalha justamente essas primeiras posições. Dos três (3) alunos selecionados para a investigação, somente um deles, o mais velho, do 4º grau, avançou no estudo das Melodias da Cecília até a Melodia três (3) e a partir desse ponto, outras peças foram inseridas no processo, como a Sonata

número um (1) de Benedetto Marcello, de significativa aprendizagem para o momento do aluno. Tal abordagem das Melodias da Cecília torna propícia a continuidade do estudo de outras peças do repertório do contrabaixo de maior envergadura. Na entrevista com Geraldo Matias, tal afirmação é validada quando o entrevistado menciona que iniciou os estudos, com mais de vinte (20) anos, com as mesmas Melodias da Cecília que o aluno A, ou seja, as três (3) primeiras músicas das dez (10) compostas, passando para obras de maior envergadura, como o Concerto para contrabaixo e Orquestra de A. Capuzzi.

O trabalho musical e técnico do aluno A com As Melodias da Cecília três (3) foi também significativo ao passo que o controle das questões técnicas de arco com ligaduras e notas em *staccato* exigiram um certo cuidado por parte do aluno, bem como as dinâmicas. Cabe salientar que ao aluno, foi apresentada outra peça de Ernst Mahle chamada Concertino 1971 – sobre o atirei um pau no gato. Peça de maior envergadura do que As Melodias da Cecília, proporcionando um aprimoramento das habilidades anteriores que o aluno já havia adquirido

O aluno B, além de dizer que havia gostado da nova peça que foi apresentada, considerou um interessante desafio para sua condição técnica e interpretativa para seu percurso de aprendizagem ao contrabaixo.

Na Páscoa de 2022, final do ano letivo de 2021/2022, um vídeo foi recebido, por e-mail, da mãe do aluno C, onde este executava a Melodia um (1), até onde havíamos trabalhado, compasso vinte e seis (26), sorrindo, com boa utilização de arco, correta posição do instrumento apoiado no corpo e excelente afinação.

A conclusão final, após a análise das entrevistas realizadas, análise das dez (10) Melodias da Cecília tanto a parte do contrabaixo como a do piano, que são progressivas e contemplam elementos pedagógicos relevantes para a aprendizagem da iniciação do contrabaixo, bem como a experimentação de tais Melodias nas aulas lecionadas e o histórico da composição de tais Melodias, mostram que a obra em questão reúne diversos elementos importantes no sentido pedagógico da fruição estética musical e da aprendizagem.

O único aspecto contrário encontrado foi com relação a aceitação, por parte dos alunos, ao estudo de As Melodias da Cecília. Ana Valéria Poles conceituou, por ter praticado a docência com alunos mais velhos, que estes não aceitavam muito bem o fato de os títulos

serem de temática infantil, pois os adolescentes nessa fase da vida, principalmente os do sexo masculino, queriam se distanciar da associação às práticas infantis. Com isso, seus alunos não tinham boa aceitação das Melodias da Cecília. Tese essa contrariada pela afirmação de Geraldo Matias em sua entrevista. Ao iniciar os estudos de contrabaixo já na idade adulta, teve contato com as três (3) primeiras Melodias da Cecília que o incentivaram muito positivamente ao estudo do instrumento. Tais aspectos são bastante variáveis pois dependem de aspectos diversos, principalmente, da característica de cada aluno. Cabe ao professor avaliar a aplicação de tal obra ao repertório do estudante.

No ano de 2021, Ernst Mahle compôs uma nova obra intitulada Sonatina 2021. Dedicada a Ana Valéria Poles, contrabaixista brasileira e primeiro contrabaixo da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), e Olga Kopilova, pianista russa com atuação na mesma orquestra, radicada no Brasil há muitos anos. Ana Valéria Poles considera essa recente obra como a continuação de As Melodias da Cecília, e recorda que o compositor Ernst Mahle está em plena atividade, aos noventa e três anos de idade (93). E ainda salienta que havendo a possibilidade de um novo contato com o compositor, é muito provável que este escreva uma nova peça. A obra de Ernst Mahle sempre foi pensada de forma funcional com finalidade pedagógica e musical.

Por fim, a aceitação por parte dos alunos, de As Melodias da Cecília, pode ser validada, nesta investigação, como positiva. Ao facultar a escolha de uma peça a ser executada em provas ou audições, a totalidade dos alunos, não apenas os dessa investigação, mas os que trabalharam tal repertório, escolheram, de forma unânime, alguma das Melodias da Cecília.

Bibliografia

- Arzolla, A. R. (1996). Uma abordagem analítico-interpretativa do Concerto 1990 para Contrabaixo e Orquestra de Ernst Mahle. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Universidade do Rio de Janeiro - UNI Rio.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação - um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5 ed.).
- Billè, I. (1970). *Nuovo Metodo Per Contrabasso. Parte I*. Ricordi.
- Borges, T. V. (1993). Rondó Uma Forma de Educação Musical: a iniciação ao instrumento musical. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Brito, T. A. (2011). *Koellreutter educador - o humano como objetivo da educação musical* (2 ed.). São Paulo - Brasil: Peirópolis.
- Carneiro, C. S. (2017). Transcrições para contrabaixo: benefício ou prejuízo para a técnica contrabaixística. *Dissertação de mestrado*. Porto, Portugal.
- Dourado, H. A. (2008). *O Arco dos Instrumentos de Cordas*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Galindo, J. M. (2000). Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método. *Dissertação de mestrado*. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- Levinson, E. (2002). *The School of Agility*. New York: Carl Fischer.
- Machado, M. (Dir.). (2013). *DVD A Família das Cordas*. São Paulo, SP, Brasil: Selo Sesc SP. (Marcelo Machado)
- Machado, M. (2016). *Tao of Bass: Volume I, the Left Hand, Volume I*. Mississippi: Marcos Machado.
- Pertzborn, F. (2002). Learning the doublebass: a multilevel approach to the acquisition of motor performance skill. *Per Musi*, 119-130.
- Pertzborn, F. (2011). The professional learner and performer. *CITAR Research Centre for Science and Technology of the Arts, Portuguese Catholic University*, 32-36.
- Pozzoli, H. (1983). *Guia Teórico-Prático Para o Ensino do Ditado Musical*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Ricordi.
- Santos, I. M. (2020). Os benefícios do uso da improvisação e da auralidade no ensino da música erudita. *Dissertação de mestrado*. Lisboa, Portugal.
- Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Editora Unesp.
- Simandl, F. (s.d.). *New Method For String Bass Part I; Stuart Sankey*. New York: International Music Company.

Suzuki, D. (2002). *Suzuki Bass School Volume 1*. Miami, Flórida: Warner Bros. Publications.

Vance, G., & Costanzi, A. (2000). *Progressive Repertoire for the Double Bass, Vol. 1*. New York: Carl Fischer.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pro-Musica.

Webgrafia

- Conservatório Sons e Copassos. (18 de 07 de 2022). *História*. Fonte: Site do Conservatório Sons e Copassos: <https://sonsecompassos.pt>
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (18 de 07 de 2022). *Apresentação*. Fonte: Site da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt>
- Merriam Webster. (07 de 01 de 2022). *Merriam Webster - Anacruse*. Fonte: Merriam Webster: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/anacrusis>
- Oxford Music Online. (05 de 01 de 2022). *Oxford Music Online - Sforzando*. Fonte: Oxford Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/search?q=sforzando&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>
- Oxford Music Online. (19 de 06 de 2022). *Oxford Music Online - Arco*. Fonte: Oxford Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/search?q=arco&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>
- Oxford Music Online. (01 de 05 de 2022). *Oxford Music Online - Coda*. Fonte: Oxford Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/search?q=coda&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>
- Oxford Music Online. (01 de 05 de 2022). *Oxford Music Online - Fermata*. Fonte: Oxford Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/search?q=fermata&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>
- Oxford Music Online. (01 de 05 de 2022). *Oxford Music Online - Punteado*. Fonte: Oxford Music Online: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/search?q=pizzicato&searchBtn=Search&isQuickSearch=true>

Anexos

Entrevista com Ana Valéria Poles

(...)

Marco: Só para dizer que eu tenho contato com algumas pessoas aqui que falam muito bem desses cursos que o Streicher vinha fazer aqui em Lisboa, que ele era muito divertido...

Ana Valéria: Sim, sempre foi.

Marco: Inclusive eu quero começar falando, professora, que o Manuel, que é o meu professor direto, que estudou com o Stricher, (...) ele pediu para mandar os cumprimentos dele, que ele conheceu a Ana Valéria e o Sérgio, o marido, em Viena, e passaram uma tarde juntos (...)

Ana Valéria: Você começou com quem Marco, com o Marco Antonio Brucoli?

Marco: Isso, comecei com o Marco Antonio Brucoli.

Ana Valéria: É tudo a mesma ramificação, depois eu te mando uma árvore genealógica dessa escola que começou em Praga, né?

Marco: Sim.

Ana Valéria: E depois foi para Viena, depois para a Rússia, foi para os Estados Unidos... eu te mando, eu tenho uma árvore genealógica bem legal.

Marco: Que bacana, eu quero sim, muito obrigado.

Marco: Bom, vamos começar então, professora?

Ana Valéria: Tá!

Marco: Eu tenho cinco perguntas. A primeira pergunta, eu não sei, inclusive, se a senhora ainda utiliza As Melodias da Cecília com seus alunos, mas a pergunta é essa:

Marco: Enquanto Docente, a senhora utiliza As Melodias da Cecília como ferramenta pedagógica na sua classe de contrabaixo?

Ana Valéria: Então Marco, hoje em dia eu só dou aula na Academia da OSESP. Então, a Academia da OSESP não é escola de formação, é escola de aprimoramento técnico. O aluno quando chega na Academia da OSESP ele já está formado. É só para se aprimorar tecnicamente. A missão da Academia é colocar o aluno no mercado de trabalho ou em alguma instituição de nível superior ao da Academia da OSESP, como qualquer outra academia de orquestra, de orquestra grande. Então eu só dou aula lá, mas eu já dei aula no Conservatório de Tatuí, para alunos onde eu peguei do zero (0), zero (0) significa corda solta, colocar o instrumento no corpo do aluno, e As Melodias da Cecília foram absolutamente fundamentais nesse processo. Eu também fui chamada, há uns anos atrás, para coordenar o Guri Santa Marcelina, quando mudou a gestão, não o Guri do Estado. Tem o Guri do Estado e o Santa Marcelina. Hoje em dia nem é mais porque parece que a Santa Marcelina não está mais na gestão disso aí, eu não sei direito porque infelizmente eles me chamaram para fazer uma projeto que era para escrever apostilas para o Guri (Santa Marcelina), para todos os Guris (Polos), unificar o ensino de contrabaixo e acabou que era para ser oito (8) apostilas, eu só escrevi quatro (4), e aí o Projeto acabou, então sabe, as coisas aqui são... a ideia é muito boa mas é difícil chegar na concretização total do planejamento, do Projeto total. Foi a Professora Doutora Yara Caznok que me chamou, admiro muito ela e foi por isso que eu aceitei. Eu falei para ela: Yara, eu aceito mas eu não quero reinventar a roda. Eu aceito só se eu puder adaptar a escola do meu professor

que é Ludwig Streicher, ele tem cinco livros... se eu puder adaptar para a nossa realidade brasileira. E aí eu pedi ajuda para dois ex-alunos meus que era o Fernando Freitas e o Fernando Tosta. A gente fez essas quatro apostilas juntos e o que fiz: eu fazia a aplicabilidade da parte técnica nas Melodias da Cecília. Essa era justamente a ideia. Então quando terminasse as oito (8) apostilas iria terminar (terminavam as dez (10) Melodias), ia terminar no concerto de Capuzzi. No concerto de Capuzzi o aluno já estava apto a prestar um teste para uma escola de música ou para um conservatório, uma coisa superior ao Guri, que é um Projeto Social, extremamente importante para o ensino de música aqui no Brasil. E As Melodias da Cecília foram totalmente pensadas de forma pedagógica. O Professor Mahle escreveu o tal do *gebraucht musik* que a gente chama, que é a música funcional. O Professor Ernst Mahle é um típico exemplo dessa *gebraucht musik*. Ele tinha uma escola de música, ele tinha que fazer acontecer o ensino de música naquela escola, que é a Escola de Música de Piracicaba, e ele próprio começou a aprender contrabaixo para poder ensinar, porque ele num primeiro momento não tinha professor de contrabaixo, e ele não tinha material, então ele foi escrevendo. E assim surgiram as dez (10) Melodias da Cecília. Eu sou muito agradecida porque eu sempre fui fã, quando eu comecei no conservatório de Tatuí, há quarenta e seis (46) anos atrás, quando eu comecei a estudar contrabaixo, lá no conservatório de Tatuí, o nosso diretor que era o Professor José Coelho de Almeida, ainda vivo, era excelente diretor de conservatório, de lá saíram vários colegas da OSESP que cursaram o Conservatório de Tatuí. A gente fazia As Melodias da Cecília, que naquela época eram todas manuscritas. Hoje em dia que eu fui descobrir, com um aluno meu, que elas têm títulos. O Passeio do Urso, A Girafa no Balanço, As Estrepolias do Macaco... esses títulos vieram depois. Existe, e você deve ter visto já, deve ter dado um google na história das Melodias da Cecília, tem para quase todos os instrumentos de orquestra. Justamente pensado pedagogicamente, no ensino desses instrumentos. Mas

quando eu aprendi, não tinham título não, depois, quando eu fui fazer com um aluno meu é que eu vi que ele tinha colocado título. E os títulos são sensacionais. Eu tive a grata oportunidade e o privilégio de ter podido gravar isso no ano passado, na pandemia da COVID-19, no auge da pandemia, porque começou a pandemia há dois anos atrás, mas no ano passado foi que o negócio foi forte mesmo, pelo menos aqui no Brasil. A primeira vez foi alguma coisa que ninguém sabia, todo mundo foi decretando *lock down* assim a esmo, sendo que na verdade no ano passado que foi mais perigoso por causa daquela onda de Manaus. Cada sêpa que vem, é um pouquinho mais forte, até as vacinas chegarem aqui e a coisa ficar um pouquinho mais sob controle. Hoje em dia a gente vai ter que aprender a conviver com isso aí igual a gente convive com o SARSCOV, H1N1, que vai tendo as suas mutações. O COVID vai ser a mesma coisa tanto que já tem o alfabeto grego sendo passado a rodo. A gente tá aprendendo a conhecer o alfabeto grego através da COVID. Mas a pandemia me possibilitou fazer, infelizmente só de forma remota, que era o possível, mas eu consegui registrar as dez (10) Melodias, que a gente não tinha uma referência. Era uma ou outra gravação isoladamente. Mas eu consegui fazer as dez (10) justamente com a Olga Kopylova, a pianista da OSESP, muito querida que na hora topou o Projeto. Eu fico muito emocionada por isso porque foi exatamente o meu começo no contrabaixo. Então, resgatar esse começo é muito emocionante, principalmente porque essas melodias nos despertam a criança que está dentro da gente. Eu já sou uma decana no contrabaixo, tenho quarenta e seis (46) anos de contrabaixo, mas desperta em mim aquela menina toda entusiasta que começou a estudar contrabaixo com doze (12) anos. O trabalho do Professor Mahle é espetacular. Eu estou feliz que você vai fazer o seu trabalho de mestrado em cima da obra dele porque super vale a pena. Ele de verdade merece todas as honrarias que nós pudermos prestar, que nós pudermos homenagear. Ele é totalmente merecedor disso. (12:22 do vídeo da entrevista).

Marco: Que relato maravilhoso, professora. Realmente é para ficar registrado, muito bom.

Muitas perguntas que eu tinha já foram respondidas nesta primeira tomada.

Ana Valéria: É, eu falo muito (risos)

Marco: Está ótimo, não tem problema nenhum, é até melhor assim, eu acho.

Com relação a gravação, olha que interessante, eu comecei a pensar em fazer a dissertação sobre As Melodias da Cecília por conta do contato com a obra do Mahle, e por vários motivos. Então eu tive contato com as suas gravações e disse: puxa, a Ana Valéria gravou as dez (10), que maravilha! Porque não tinha isso (as gravações) antes. Eu achei fantástico isso. Tudo o que a senhora está falando agora é muito bom. Eu fico muito feliz de poder colocar a obra e o nome do Mahle de alguma forma... se alguém puder ler depois e falar, que interessante isso, eu já fico muito feliz.

Ana Valéria: É, com certeza.

Marco: A segunda pergunta que eu tenho para fazer é:

Em termos composicionais, como a senhora classifica As Melodias da Cecília quanto a estrutura, forma, melodia, estilo e ritmo?

Ana Valéria: São todas muito simples. Na simplicidade, o desafio é muito maior. E essas melodias eram melodias que a filha deles, a própria Cecília, assobiava, ela era uma menina muito ativa, muito musical, claro que por conta do estudo musical dos pais, porque a Dona Cidinha é pianista ainda e o professor Mahle, compositor, era e ainda é músico. 93 anos e está super ativo, viu Marco. Eu me correspondo com a Cidinha Mahle, que é quem responde os e-mails quando a gente escreve para lá, e ele está revisando a ópera dele, A Moreninha, (...) quando eu entrei em contato, ele me dedicou uma sonatina

para mim. Eu fiquei muito lisonjeada com a homenagem de ter uma obra dedicada para mim. Ele me entregou agora, em outubro do ano passado, então é a Sonatina 2021, que para mim, é como se fosse, depois dessas dez (10) melodias gravadas (As Melodias da Cecília), é como se fosse uma décima primeira (11) Melodia dele. É praticamente uma extensão desse Projeto que eu tive na Pandemia (COVID-19). É uma Sonatina com três (3) movimentos. É impressionante o grau de criatividade que ele tem (Mahle). Mesmo As Melodias da Cecília terem sido assobiadas pela filha, a Cecília, e depois ela teve uma história trágica e tal, mas que... enfim, são coisas do destino, são tragédias pessoais, tragédias familiares... mas sempre foi uma menina ativa, o tumor que ela tinha era benigno, só que foi crescendo muito, acabou se desenvolvendo e culminou na morte da menina. Mas ela era muito musical e assobiava essas melodias e o professor Mahle foi quem fez o acompanhamento. E o acompanhamento é de uma riqueza impressionante. Se você for ver a primeira (1ª) Melodia da Cecília para contrabaixo (cantando os acompanhamento do piano), começa assim no piano. Isso aí é canção do Gustav Mahler, é a Canção da Terra. Tem uma Canção da Terra que é exatamente igual, ou a sinfonia número quatro (4), que tem esse motivo também. Quer dizer, a gente, nós, seres humanos, a gente é o que a gente consome. Então tem gente que fala que é plágio. Não é plágio, é o que a gente consome. Então a gente vomita o que a gente consome. E ele consumiu música boa. E assim sucessivamente (Nas Melodias da Cecília). Agora, isso só a gente falando de contrabaixo. Imagina dos outros instrumentos. Quer dizer, é um grau de criatividade inimaginável. Ele (Mahle) tem um opus (obra) muito gigantesco. Ele é um caso, de verdade, de ser estudado a fundo e profundamente. São poucos os que são assim nesse grau de ter uma lista grande de opus, e não só isso, sendo uma diferente da outra e cada uma com diferentes inventividades. É tudo muito simples, canção com forma A, B, A, normal, simples. Uma hora ele coloca, ali no contrabaixo, o piano fazendo

acompanhamento, depois ele inverte e depois conversa todo mundo junto, sabe, simples. E o desafio está justamente nisso. Eu não sei que é que fala isso, certamente é uma pessoa que fala isso, que fala que Mozart deveria ser tocado por crianças ou por idosos, pois o adulto fica querendo inventar coisas. E não tem que inventar nada. Você tem que aceitar aquela simplicidade. E aquela simplicidade que é o desafio. Isso que é o difícil. A música do Mozart e mais ou menos isso né? Eu não estou querendo comparar Mahle com Mozart, pelo amor de Deus, não é isso que eu estou querendo dizer. Tem muita gente que fala, só que não conhece muito, fala que a música do Mozart é fácil. De fácil ela não tem nada! Eu agora tive que apresentar a Sonatina 2021, eu tive não, eu que quis, porque já que ele tinha escrito para mim, eu me senti tão honrada que eu gostaria de apresentar e tive a oportunidade de fazer isso no Festival de Poços de Caldas que acontece em todo mês de janeiro há vinte e três (23) anos (Festival Música nas Montanhas), foi a vigésima terceira (23) edição. Aí eu falei, tem recital de professores e eu quero tocar a Sonatina do Mahle. Marco, é super difícil. Ela é grave, não é muito aguda. O som agudo projeta mais, e aquela coisa toda. Quando é grave, você fazer o contrabaixo, que é um instrumento grave, ele soa uma (1) oitava abaixo do que está escrito na clave, é um instrumento transpositor, você tocar e sair limpinho, aquelas semicolcheias, aquela coisa toda, aquilo é extremamente desafiador, então de simples não tem nada. Nada de simples, é muito difícil. E você tem que transpirar a simplicidade que aquela música tem. Quando eu falo simples não é porque é “menos”, é porque o desafio é muito maior. As pessoas às vezes não entendem, ficam achando que é simples então é fácil. Não são sinônimos. A simplicidade não é sinônimo de facilidade. Eu diria que é ao contrário, é muito mais desafiador.

Marco: Fantástico. Quanto estou aprendendo hoje! Professora, vou passar para a terceira (pergunta) então.

A senhora considera que As Melodias da Cecília têm elementos pedagógicos importantes para o desenvolvimento à iniciação do contrabaixo?

Ana Valéria: A primeira música do Professor Mahle que eu toquei, e foi a primeira vez que eu me apresentei como solista, eu comecei em mil novecentos e setenta e cinco (1975). Em mil novecentos e setenta e sete (1977) eu toquei o Concertino Atirei o Pau no Gato (1971) do Mahle com a orquestra infanto juvenil lá do Conservatório. Essa foi a primeira peça. Ela começa em modo menor e só lá no finalzinho que ele vai para modo maior, que daí de verdade é que vem a canção Atirei o Pau no Gato. Mas tive o super privilégio de poder fazer com uma orquestra. Era uma orquestra dos meus colegas, que a gente começou junto ali no Projeto de mil novecentos e setenta e cinco (1975) no Conservatório. Então essa foi a primeira música do Professor Mahle que eu toquei, entendeu, e depois – ela é mais difícil do que as dez (10) Melodias da Cecília, é mais desafiadora – e conhecer de verdade as dez (10), eu fui conhecer enquanto professora, como docente é que eu fui de verdade conhecer as dez (10). E a gente só conhecia, de ouvir, só a parte de contrabaixo. Quando eu tive a oportunidade de ouvir com acompanhamento de piano é que eu ouvi a riqueza que têm essas dez (10) Melodias. Aí é que vem a inventividade e a criatividade do Professor Mahle. Porque as Melodias foram assobiadas pela filha dele, que era uma criança, a Cecília. No acompanhamento é que está a genialidade do compositor. Uma coisa dissociada da outra é uma judiação, e não é fácil encontrar. O aluno iniciante, dificilmente ele tem à sua disposição, um pianista colaborador na classe, a não ser as grandes e boas escolas – as escolas europeias com certeza. Eu tive a oportunidade de mandar isso, as dez (10) Melodias para o Klaus Freindstein, que tem aqueles contrabaixos infantis, para criança mesmo, ele nunca tinha ouvido falar, ele ficou encantado. Eu pude também compartilhar com um amigo, um colega de turma, aluno do professor Streicher, nós nos formamos juntos em mil

novecentos e oitenta e oito (1988), na mesma prova pública. Ele é hoje em dia professor em todas as escolas de música da Áustria, da cidade de Viena, e ele aplica essas dez (10) Melodias para os alunos dele. Ele é absolutamente encantado com isso. Eu tinha um Projeto para gravar isso no meu segundo CD, o primeiro é aquele Por Toda a Minha Vida, não sei se você tinha ouvido falar, e o segundo era um Projeto para gravar, entre outras coisas, as dez (10) Melodias. Foi pelo PROAC ICMS (lei de incentivo à cultura do Brasil), o Projeto foi aprovado, só que foi no auge da crise de dois mil e quinze (2015), e como eu tinha que captar recurso, as empresas não estavam dando nada, estavam fechando por causa da crise econômica que foi em dois mil e quinze (2015), e então eu não consegui. Caducou o Projeto.

Marco: Que pena.

Ana Valéria: Mas eu tenho muita vontade, sabe Marco, eu tinha muita vontade de poder ter um Projeto aprovado por de lei de incentivo para poder gravar toda a obra do Professor Mahle que tenha contrabaixo, tirando as coisas com orquestra, pois é mais difícil, você tem que ter uma orquestra à sua disposição. E quem é que tem uma orquestra à sua disposição, se você não for um mecenas? Sem condições, né? (risos) Só um mecenas mesmo.

Marco: Quantas informações. É realmente muito bom poder fazer essa entrevista com a senhora, Professora. Muito obrigado de novo.

Ana Valéria: Imagina.

Marco: Os alunos são receptivos as estudo das Melodias da Cecília? Os alunos são receptivos? Isso desenvolve uma aproximação e desenvolvimento por parte dos alunos?

Ana Valéria: Essa é uma excelente pergunta. Eu não acho que eles são tão receptivos não, porque o aluno de contrabaixo... hoje em dia, a não ser que você seja Professor para criança, aí é outra história, eu nunca fui Professora para criança, eu já tive aluno do zero (0), que nunca pegou no instrumento, mas era tudo marmanjo já, era tudo adolescente, não diria nem pré-adolescente, já era adolescente, então, não vai querer tocar O Passeio do Urso, A Girafa no Balanço, acha que isso é coisa de criancinha, principalmente adolescente, que já tem um pé atrás, o adolescente quer ser adulto, normalmente é assim. Então o aluno de contrabaixo, o mais normal aqui no Brasil, a não ser que você tenha alunos de Projetos infantis mesmo. Hoje em dia com o advento da Luteria, isso é possível porque aí você tem os instrumentos pequenininhos, o meio (1/2), sete oitavos (7/8), então aí tudo bem, você pode pegar uma criança de seus sete (7), oito (8), nove (9), até uns dez (10) anos ainda é criança, depois já é pré-adolescente. Menina então, eu comecei com doze (12) anos, eu já tinha o mesmo tamanho que eu tenho hoje em dia, não cresci muito mais de lá para cá. Por isso também que foi possível ir para o contrabaixo, há quarenta e seis (46) anos atrás. Se eu fosse um pouquinho mais nova, um pouquinho menor, já não teria sido possível porque não teria instrumento para mim. Hoje em dia a gente não pode mais falar isso porque o advento da Luteria avançou tanto que existem... mas eu, Ana Valéria, nunca dei aula para criança. À partir da minha visão, da minha experiência, os alunos não são muito receptivos não, porque justamente já são adolescentes marmanjos, já são homens, já são mulheres. Até que a mulher é um pouco mais receptiva, mas você entende? Agora, para criança, com certeza! É que eu não posso falar porque eu não dou aula para criança, então eu não sei. Mas essa é uma pergunta muito boa, porque tem a ver justamente com a sua constituição física e o seu período de vida que você está vivenciando. Se você é um adolescente, aí você já se acha um adulto, né (risos), uma criança não, com certeza vai curtir. É lúdico, é totalmente lúdico. Essas dez Melodias são

totalmente lúdicas, e elas vão num crescendo no grau de dificuldade. A um (1) e dois (2) você precisa ter... não dá para você ter só a primeira meia posição, para quem estuda a escola do Franz Simandl, que é zero (0), um (1) dois (2), quatro (4) (a professora se refere aos dedos da mão esquerda no espelho do contrabaixo), que chega lá no sib (Bb), lá sustenido (A#) na primeira corda, não dá para tocar a primeira Melodia da Cecília. Você precisa, pelo menos, a primeira (1ª) posição. A Primeira Meia Posição e a Meia Posição, para poder tocar a Melodia um (1) e a dois (2). Dalí em diante só vai avançando nas posições. Vai chegar lá no sol na sexta (6ª) posição. A Sonatina dois mil e vinte e um (2021) vai lá para o *capotasto*. Aí ele (Mahle) tem a Sonata dois mil de dezessete (2017), que também vai para o *capotasto*, que ele dedicou para o Sandrino (Sandrino Santoro, professor e contrabaixista do Teatro Municipal do Rio de Janeiro), mas em memória ao Arzola (Antonio Arzola, Professor e contrabaixista do Teatro Municipal do Rio de Janeiro falecido em 2021), que faleceu, ele escreveu... porque o Arzola é cria da Escola de Música de Piracicaba, inclusive a gente prestou concurso juntos na época que eu peguei primeiro lugar (1º), ele pegou terceiro lugar (3º). Então, a gente era de cidades diferentes, mas a gente se cruzava. O aprendizado era mais ou menos o mesmo. Depois que ele foi para o Rio (de Janeiro), depois ele foi se especializar nos Estados Unidos. Mas ele é cria da Escola de Música de Piracicaba, então o Professor Mahle e a Dona Cidinha Mahle, tinham um vínculo afetivo muito grande com ele. Todos nós, toda a classe contrabaixística ficou extremamente abalada com a morte do Arzola. O Sandrino, que foi professor dele foi um dos que mais se abalou, claro, óbvio, por isso, então, o Mahle na sua sensibilidade, fez uma música, dedicou para o Sandrino em memória ao Arzola. Então é muito lindo isso da parte do Professor Mahle.

Marco: Eu tive contato com essas informações da morte do Arzola, já faz uma né professora.

Ana Valéria: Sim, fez um (1) ano.

Marco: Pois é, eu nem sei o que dizer.

Ana Valéria: Uma lástima. Uma perda muito grande. Ele não era só um contrabaixista, ele era um puta músico. Ele era muito bom músico, ele acompanhava os alunos dele no piano. Ele era pianista, era um músico espetacular. Quando a gente fala só contrabaixista parece que é pouca coisa, mas já é muita coisa (risos)... já é um universo inteiro, mas fora ser um excelente contrabaixista, ele era um excelente músico, tocava piano muito bem, ele acompanhava os alunos. Um excelente Professor. Formou muitos alunos bons. A classe ficou acéfala lá na UniRio. Uma lástima mesmo, uma tragédia. E principalmente nas circunstâncias que foram, aí, então, mais tragédia ainda (suicídio), é uma coisa que é difícil a gente entender. Aceitar nem digo, entender é que é difícil.

Marco: Eu fiquei me perguntando o porquê. Não consigo imaginar...

Ana Valéria: Ele tinha histórico na família.

Marco: Puxa, que pena.

Ana Valéria: Infelizmente. Mesmo assim, ele tinha um filho pequeno em idade infantil, e nem isso conseguiu segurar. Às vezes é um chamado que a pessoa te, sei lá... a cabeça da gente é um universo muito... é um grande mistério. A cabeça de cada um de nós é um grande mistério.

Marco: Ficam as boas memórias dele.

Ana Valéria: Exatamente. O legado é que é o mais importante. Então a sua música vai estar sempre ecoando. O som belíssimo que ele tinha. E a escola através dos seus alunos.

Então isso não morre, ninguém tira. Não adianta, não tem nenhuma morte que consiga tirar isso.

Marco: Fantástico! Professora, tenho uma última pergunta relacionada com a composição das Melodias da Cecília. Eu sei que a senhora já falou sobre alguns aspectos e pelo que eu percebi a senhora teve e ainda tem muito contato com o Mahle, com a Cidinha Mahle, e teve contato, provavelmente, com a Cecília.

Ana Valéria: Não, nunca. Eu só vim a saber da história bem depois. Eu não sabia não. Porque ela faleceu, acho que com quinze (15) ou dezesseis (16) anos.

Marco: Foi em mil novecentos e setenta e três (1973).

Ana Valéria: Então, faz muito tempo. Eu comecei em setenta e cinco (1975) no contrabaixo. Eu não sabia dessa história. Eu soube bem depois, bem depois.

Marco: A pergunta é: Tem conhecimento de alguma situação muito particular sobre o Ernst Mahle e a composição das Melodias da Cecília? Eu li uma carta que um professor de fagote escreveu.

Ana Valéria: Sim, o Hary Schweizer. É muito legal né?

Marco: Muito, muito. A Cidinha Mahle responde para ele falando, contando um pouco da história. Depois que eu li, eu falei puxa, eu escolhi a obra das Melodias da Cecília e estou descobrindo cada vez mais informações que eu falei, puxa eu tinha...

Ana Valéria: Mais elementos.

Marco: Exato. E a senhora tem conhecimento de alguma história, alguma particularidade?

Ana Valéria: Não, nenhuma além daquela que você já sabe que é essa carta do Professor Hary Schweizer, um excelente fagotista lá de Brasília, eu nem sei se ele é vivo ainda, eu sei que eu já toquei com ele a História do Soldado no Festival em Campos do Jordão (Festival de inverno na Serra da Mantiqueira, Estado de São Paulo – Brasil), em mil novecentos e oitenta e oito (1988). Excelente fagotista, excelente professor de fagote, pessoa maravilhosa, que entrou em contato, pois justamente, essas Melodias da Cecília existem para quase todos os instrumentos de orquestra. Justamente visando que fosse aproveitado de forma pedagógica, é o tal do *gebraucht musik*, que é música funcional. Não é só a música para deixar ali no *hall* das composições, é para ser, de verdade, utilizada com algum aproveitamento mais concreto. No caso, o aprendizado do instrumento. É assim que foram pensadas As Melodias da Cecília. Ele inclusive coloca dedilhado, porque ele tocava, ele chegou a tocar contrabaixo para poder ensinar. Só depois, ele não tinha professor lá na escola, só depois é que ele chamou o Sandor Molnar, que era húngaro, que tocava na Orquestra do Teatro Municipal de São Paulo, chegou a tocar com o meu primeiro professor, que era o Professor Nicolai Shevchenko, eles tocavam juntos lá, e o Professor Nicolai dava aula no Conservatório de Tatuí (Interior de São Paulo) e o Professor Sandor dava aula na Escola de Música de Piracicaba. Depois é que foi chamado o Sandrino. Ele era chamado para ser banca de concurso. Depois o Professor Mahle acabou chamando ele para dar algumas aulas na Escola de Música de Piracicaba, e por conta disso é que o Arzola acabou sendo aluno do Professor Sandrino. Particularidades sobre As Melodias da Cecília, eu sei exatamente o que você sabe, que é essa carta do Professor Hary Schweizer para a dona Cidinha. Agora, particularidades sobre o Professor Mahle, eu tive a honra de ter ele como regente do Concerto que eu fui solista. Quem era vencedora no Concurso que ele fazia Bienal, a cada dois (2) anos, o Concurso Jovens instrumentistas do Brasil, em Piracicaba, porque o Concurso era em Piracicaba. Em

setenta e sete (1977) eu peguei segundo (2ª) lugar, empatada com a Valéria Guimarães, que é, hoje em dia, Professora na UFRJ (universidade Federal do Rio de Janeiro), também aluna do Professor Sandrino. O Professor Sandrino estava na banca, o primeiro lugar (1ª) foi de um outro aluno do Sandrino, Ricardo, só que eu não me lembro o sobrenome dele. Em setenta e nove (1979), eu fiz novamente o Concurso, daí eu ganhei em primeiro (1º) lugar. O prêmio era tocar com a orquestra lá de Piracicaba. Então foi o Concerto de Capuzzi, só que em ré (D), não em fá (F). Tem aquele que é mais conhecido, que é em fá maior (F), mas era um em ré (D), que era edição do Luigi Bucarella que era contrabaixista do *Imusitti*. Era esse material que eles tinham lá, então era esse material que eu tinha que aprender para tocar. E foi o Professor Mahle que era o Maestro da orquestra. Essa é a única particularidade que eu posso contar sobre ele.

Marco: Está ótimo! Que fantástico! Professora, com relação às perguntas, são essas. Tem muita informação que eu nem imaginava que existia, que a senhora sabia, foi muito enriquecedor para o meu trabalho. Agradeço muito a disponibilidade e queria deixar um espaço aberto se a senhora quiser fazer algum relato a mais sobre a história com o Mahle.

Ana Valéria: O que eu posso falar, e que é um desejo meu, do fundo do meu coração mesmo, é que eu consiga, de alguma forma, poder registrar a obra dele para contrabaixo. Esse é um desejo meu enquanto eu ainda consigo tocar contrabaixo (risos).

Marco: Mas a senhora vai tocar bastante ainda. (risos)

Ana Valéria: Eu ainda não consigo bancar isso do próprio bolso, porque eu não quero fazer uma coisa né... e para isso você precisa ter um dinheiro razoável porque um bom estúdio de gravação é pago por hora e não é barato. Não precisa ser super caro também, tudo pode ser negociado, mas, de todo jeito, você tem que pagar. A pianista acho que ela faz comigo graciosamente, eu acho que sim, porque ela também é muito entusiasta da

obra do Professor Mahle. Então, pelo menos a obra com contrabaixo e piano, eu gostaria muito de poder registrar. Esse é o meu desejo. Seria muito bacana uma instituição como a OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), por exemplo, se sensibilizasse com essa causa. É muito difícil, porque eles têm Projetos próprios e às vezes acha que... santo de casa é difícil fazer milagre. Então como o Professor Mahle... enfim... você sabe, você é brasileiro você sabe como é, não é fácil sensibilizar as pessoas. Mas seria muito bacana poder fazer esse registro com ele em vida.

Marco: Pois é.

Ana Valéria: Ele já tem noventa e três (93) anos, então, não tem muito tempo também para a gente desenvolver um negócio assim. Vamos ver o que a gente consegue. Vontade não me falta, as músicas estão aí, e se for falar isso para ele é capaz de vir mais uma outra composição, porque o que não falta para ela é criatividade. É muito bacana isso. Eu fico muito feliz porque eu tenho certeza que é isso que mantém ele vivo também.

Marco: Claro.

Ana Valéria: O ser humano é movido a Projetos. A busca pelo sentido da vida. A grande escritor Victor Franklin fala, no livro dele, O Sentido da Vida, você precisa buscar o sentido para a sua vida. Nada como um bom Projeto.

Marco: Fantástico.

Ana Valéria: Esse é o único adendo que eu talvez falaria para você. E eu vou querer ver esse trabalho quando estiver pronto.

Marco: Claro!

Ana Valéria: Pr favor me mande o link.

Marco: Claro, mando.

Ana Valéria: Mande um grande abraço meu para o Manuel e marque para mim um postagem no Instagram, Facebook eu não tenho, mas marque para mim uma postagem dele no Instagram, e se você puder falar para ele do meu canal no Youtube, eu pude registrar as dez Melodias, mas eu tenho lá também a Pequena Suíte do Professor Osvaldo Lacerda (compositor brasileiro), que também dedicou para mim essa pequena suíte, que eu pude fazer de forma remota com a Dana (Dana Radu, pianista), que está aí em Portugal.

Marco: A Dana Radu, né?

Ana Valéria: Exatamente. Ela era pianista da Academia da OSESP, da Fundação OSESP, e a gente se conhecia por causa da academia. A gente tinha um Duo juntas. Tocamos inclusive no recital que foi comemorativo aos meus quarenta (40) anos de contrabaixo, acho que foi em dois mil e quine (2015).

Marco: A senhora tem uma boa memória, falou de várias datas.

Ana Valéria: A gente fez um recital aqui, pelo SESI (Serviço Social da Indústria). A gente fez um na Avenida Paulista, e depois em duas cidades no interior, que agora não me lembro quais foram... uma foi em São José do Rio Preto. E a gente tocou, no programa, tinha, entre outras coisas, as dez Melodias da Cecília.

Marco: Olha só que interessante.

Ana Valéria: Eu transcrevi a parte de piano um tom acima, para u poder tocar com o meu contrabaixo solo, porque eu gosto de tocar solo com contrabaixo solo (cordas solo são afinadas um tom acima da afinação normalmente utilizada nas orquestras, resultando em A, E, B e F# da corda mais aguda para a mais grave do contrabaixo). Como eu tinha outras

músicas no programa que usava a afinação solo, então eu tive que transportar, porque não dá para você ficar afinando e desafinando o instrumento, porque a afinação não segura. Alguma peça seria prejudicada na afinação. No meio do recital demora um pouquinho para as cordas assentarem no instrumento. Enfim, é isso.

Marco: Eu fico aqui Professora, com desejo que esse Projeto saia, e vai sair. Quando nós temos isso em mente, o universo vai caminhando para que isso aconteça.

Ana Valéria: Tomara, tomara.

Marco: Depois que a pandemia abaixar um pouco, ficar mais calmo, as coisas vão começar a melhorar e aí tudo vai dar certo.

Ana Valéria: Se Deus quiser.

(...)

Ana Valéria: Boa sorte para você

Marco: Muito obrigado, agradeço muito a sua disponibilidade, as informações todas. Da vontade de ficar aqui fazendo mais perguntas.

(...)

Ana Valéria: Eu vou mandar para você a Árvore Genealógica da escola (de contrabaixo). É uma coisa ilustrativa só, mas acho que vale a pena.

Marco: Sim, com certeza. Muito obrigado Professora, um bom final de semana.

Ana Valéria: Às ordens. Obrigada você.

Entrevista Marisa Camarinho

Marisa: Você pergunta, eu não sei como é que você quer fazer...

Marco: Você estava na música e decidiu ir para outro campo?

Marisa: Então Marco, a minha vida foi na música, eu sempre fui educadora de linha de frente, você sabe disso. Eu sempre amei, gostava muito. E gostava de cordas coletivas. Eu acredito na educação musical no coletivo. Eu acho extremamente musical... não é ser mais rápido, mas ser mais colaborativo. É muito agradável tocar junto com todo mundo, e na iniciação musical, é maravilhoso (o ensino coletivo). Eu fui iniciada com cordas nas cordas coletivas, então eu tenho total experiência. Eu fui aluna, e fui professora. Eu gosto muito, defendo sempre. Se você vai pegar um aluno que quer estudar, por exemplo, violino ou cordas, você o põe numa aula individual e numa aula coletiva. Depois de um ano você vai ver quem está mais musical. É claro que é o aluno que está no ensino coletivo, eu tenho experiências fantásticas. Claro que eu acho também, Marco, que precisa pegar um educador que tenha a cabeça do ensino de cordas coletivas.

Marco: Só para lembrar, você trabalhou com ensino coletivo de cordas por vinte e cinco (25) anos, é isso?

Marisa: Sim, com cordas coletivas. Eu dei aulas individuais algumas vezes no conservatório, mas não gostava. Mas em todos os conservatórios que eu trabalhei eu montava grupos.

Marco: É a família das cordas, ela tem um porquê de estarem juntos (violino, viola, violoncelo e contrabaixo).

Marisa: Isso. E é muito mais agradável, Marco. Eu desafio qualquer educador a pegar um grupo de cordas coletivas e trabalhar o aluno individualmente. Quem vai estar mais musical depois de um ano? Claro que dentro das cordas coletivas você tem que ter um dia para você trabalhar só violino, só baixo, violoncelo, porque eu acho que faz parte. É o refinamento, onde você vai refinar. Eu tenho depoimentos fantásticos dos meus alunos. Eu trabalhei no Guri (Projeto Socioeducacional de música do Estado de São Paulo – BR), no Polo Dom Bosco, durante sete (7) anos. Eu peguei os alunos com dez (10) anos. Eles foram comigo até dezessete (17) anos. Eles são meus amigos até hoje. Eles têm trinta (30) anos agora.

Marco: Que fantástico!

Marisa: É, eu tenho um grupo de *whatsapp* com eles. É uma grande honra para mim ver como eles são hoje em dia. O núcleo que tinha no Dom Bosco, eles ficaram juntos o tempo todo, Marco, então eles cresceram juntos. Clara que tinha um que tinha mais facilidade, mas isso não vinha ao caso, não era algo para fazer (criar) solistas. Cordas coletivas não é para formar solistas, é educação musical. O que eu vejo de educador que acha que cordas coletivas tem que ser um exímio... não, é uma educação, como educação financeira, educação emocional. Você sabe, eu nunca fui uma celista de solos. Isso para nunca me incomodou.

Marco: E um professor não sempre precisa ser isso para ser um bom professor.

Marisa: De jeito nenhum. São as vertentes da música. Uma vez eu fui em uma reunião e o percussionista Caito Marcondes estava lá.

Marco: Sei, sei, conheço.

Marisa: Ele estava falando sobre isso, de ser educador, a responsabilidade que é. Para mim sempre foi uma grande honra ensinar alguém. Eu sempre me coloquei à disposição, A gente trabalhou junto, você sabe, eu nunca quis ficar à frente do aluno, porque eu achava que na sala de aula a vez era dele. Eu estava à serviço. Só que às vezes eu era mal interpretada porque o aluno queria que eu ficasse lá, fazendo malabares, entendeu? E eu nunca me incomodei. Meu ego era bem centrado, eu sabia a minha posição na música. Como eu vim de cordas coletivas, e gostava da educação musical, então eu e dediquei muito. Conheço bem, eu acho maravilhoso, Marco, quando você está com aquele canhão de som que sai das cordas. É emocionante aquilo. Você pega alunos que eles não tiveram educação musical, quando eu digo educação musical é não ter mesmo. Aí ele vai caminhando na educação, dentro de cordas coletivas, ele vai timbrando. Não é para ele ser perfeito. É para ele estar junto, fazer parte do todo, do cosmo formado ali. Quando ele começa a dar os primeiros passos é lindíssimo. Isso me atraía muito. Eu trabalhei quase vinte e cinco (25) anos ali, na labuta. Eu trabalhei em todo o tipo de Projeto.

Marco: Forjando!

Marisa: Exatamente. Eu sempre falo o seguinte: eu fui forjada na sala de aula. Tenho o maior orgulho disso, é uma grande honra para mim ver meus alunos. Muitos não seguiram a música por vários motivos. Não é para seguir música gente, para com essa basbaquice. Quando você é criança, você começa a engatinhar, depois você levanta e dá os primeiros passos e anda. Para fazer uma grande corrida é preciso todos esses passos. A educação musical é por aí. Eu conheço várias metodologias, mas eu criava as minhas coisas, porque depois de muito tempo você desenvolve isso.

Marco: Os bons professores desenvolvem isso, não é?

Marisa: Ah, obrigada. Eu batia o olho e eu sabia, conforme a pessoa pega no instrumento você já sabe qual é. É um *feeling* mesmo. No Guri, eu trabalhei com muitos professores de violino. Aprendi muito com eles. O A. eu amo de paixão, é amigo do peito. Aprendi muito com a S., enfim aprendi com todos, com meus alunos, e fui também ensinando. Por isso que eu gosto do coletivo.

Marco: O A. fi seu aluno e a S. também?

Marisa: Não a gente trabalhou juntos.

Marco: Só um adendo, é que eu trabalhei com eles. Com o A. sim, trabalhamos juntos (em Projeto Social). E com o A. e com a S. nós tocamos juntos no Aprendiz de Maestro (Projeto de formação de público infantil aliando teatro, balé e música orquestral).

Marisa: Sim, o A. é maravilhoso. Nós trabalhamos juntos muitas vezes, em dois (2) Projetos. Eu amo o A., é um baita músico, um baita professor. A gente se dava muito bem na sala de aula, porque ele é um baita regente. Eu trabalhava nas primeiras turmas e depois ele pegava, porque Marco, professor de violino, para trabalhar orquestra, não tem como, eles tem essa coisa assim de chegar e ficar fazendo peripécias... eles adoram, e o A., trabalhei muitos anos com ele. A gente tinha uma parceria muito boa. Trabalhei com a S. muitos anos também, ela era muito legal. Trabalhei com outros também que eram legais. É que com esses dois eu tinha muita sintonia e gostava muito. A gente trabalhava o *All for Strings*, a gente gostava desse método.

Marco: Posso, então, fazer a primeira pergunta?

Marisa: Claro Marco, vai cortando aí.

Marco: Se deixar, Marisa, eu fico aqui escutando as histórias e eu acho muito maravilhoso, principalmente quando você fala: isso é emocionante. Porque as pessoas que trabalham com educação, elas têm esse lado muito emocionante, porque toca a vida. Não é algo simplesmente de chegar e tocar.

Marisa: É alma.

Marco: Exato. Não é chegar, sentar no palco, tocar e ir embora.

Marisa: Não é pelo ego, é pela vida mesmo.

Marco: Sim.

Marisa: O ego faz parte, mas assim, é a punção de vida

Marco: Sim.

Marisa: Vai falando, Marco.

Marco: Então eu vou fazer uma primeira pergunta assim: enquanto docente, utiliza As Melodias da Cecília como ferramenta pedagógica na sua classe de contrabaixo.

Marisa: Sim, eu usava, Marco. Eu tive alunos de contrabaixo e violoncelo, e eu gostava muito de timbrar, porque o baixo nas melodias fica muito agradável. Fica um peso que não é grosseiro, fica redondo.

Marco: Preenchido.

Marisa: Fica preenchido. Com piano, fica muito agradável. Então eu fazia, às vezes, pergunta e resposta. Você pega a Melodia número um (1), ela é muito simples, então você pode fazer, entre o violoncelo e o contrabaixo, pergunta e resposta, para afinar, inclusive. Porque eu trabalhava na base, né Marco, então, os meus alunos não iam chegar naquelas

Melodias complexas. Eu trabalhava na base. Tanto que em Barueri, aquele rapaz que entrou na Escola Municipal, o C., ele entrou com As Melodias da Cecília, porque eu trabalhei com ele.

Marco: Entrou ele e a N. Os dois entraram, eu lembro

Marisa: O C. eu tenho quase certeza que foi com A Melodia, mas ela eu não tenho certeza. Eu tive um outro aluno do Guri, também, que entrou com As Melodias da Cecília, porque para iniciante é “fácil” afinar. Porque o baixo tem uma extensão muito grande. Eu tenho a mão pequena, eu tocava no violoncelo e dizia: vamos afinando aqui, porque eu, pegar o baixo, né, assim... e eu achava que afinava muito bem. Fora que você pega, por exemplo a corda dó (C) do violoncelo e o aluno do baixo faz pequenas notas da Melodia da Cecília, afina muito bem. São brincadeiras, jogos.

Marco: Sim.

Marisa: E você pode mudar o arco também, né Marco, então a aula fica muito dinâmica.

Marco: Era um material que você usava para outros instrumentos, não é, juntava com o violoncelo, por exemplo.

Marisa: Sim.

Marco: Interessante.

Marisa: Se tivesse, por exemplo, um piano, seria ótimo. O Polo não tinha piano, você sabe.

Marco: Claro.

Marisa: Não tinha. Eu pegava lá uns bumbos e ficava batendo (risos) para dar um... enfim, educador é isso.

Marco: É isso, claro!

Marisa: Trabalha com o possível, não com o ideal.

Marco: Claro.

Marisa: O ideal seria ter piano, mas não tinha. Então às vezes eu cantava também, enfim, eu gostava muito da aula Marco.

Marco: Bárbaro.

Marisa: Era maravilhoso. Eu me divertia muito.

Marco: Sim, sim. É isso. Você sabe que eu falo até hoje: divirtam-se, divirtam-se. É isso, nós temos que nos divertir.

Marisa: Não é para ser perfeito, é para ser divertido. O máximo que vai acontecer é dar errado (risos).

Marco: Se der errado a gente concerta e está tudo certo, não é?

Marisa: Com certeza.

Marco: Marisa, vou seguir aqui, pode?

Marisa: Tá bom.

Marco: Em termos composicionais, como classifica As Melodias da Cecília quanto a estrutura, a forma, a melodia, o ritmo, o estilo. Como você falaria algo com relação a esses aspectos? Forma, melodia, ritmo, estilo...

Marisa: Olha, eu sempre achei As Melodias, elas têm um nível técnico que vai aumentando. Quando você me deu essa informação da filha do Mahle, eu nunca iria imaginar um negócio desse. A menina devia ser extremamente musical, num ambiente musical, um pai extremamente musical que foi registrando tudo aquilo. Então, você me dando essa informação agora, eu pegando o que eu se das Melodias, é fantástico. Mas você trabalhando em sala, com os alunos que não sabem nada, é extremamente musical. As Melodias são agradáveis de ouvir. Os ritmos, eles são agradáveis, você pega rápido, mesmo a pessoa que tem dificuldade num três (3), num quatro (4), o pulso é de fácil entendimento. Tem música que não é fácil de entendimento.

Marco: Sim, é verdade.

Marisa: O pulso tem a ver com várias questões filosóficas, mas a gente não pensando nisso. O aluno nu e cru ali, o ritmo ele sente mais rápido. Porque é difícil você dizer para o aluno: sente o pulso. É muito pedante de um educador falar um negócio desse: sente o pulso. Não gente, o pulso é igual amor. Você ode falar sobre o amor, mas sentir é cada um por si. Eu acho também, Marco, que essa questão do pulso... claro, que quando você trabalha na sala de aula, tem que ter essa coisa presente ali, porque você está num grupo, no caso eu trabalhava com ensino coletivo. Então você tem que ter essa métrica. O pulso para mim, quanto mais flexível, mais legal.

Marco: Sim, você tem toda a razão. O metrônomo para mim sempre foi um desespero.

Marisa: É, eu tenho as minhas teorias assim, que eu acho que pessoas mais criativas, o pulso é mais fluido.

Marco: (risos) Boa.

Marisa: Eu tenho a minha teoria, enfim... Eu fui assistir no SESC (Serviço Social do Comércio) Pompéia a G. e o marido dela, o A., esqueci o sobrenome dele. Ele estava com um pianista fantástico, um pianista russo, e aí ele ia e voltava com o pulso, eu falei: meu, isso é maravilhoso, porque é total domínio da técnica. Ele vai, volta... então, na sala de aula, é muito difícil fazer isso. Mas voltando a sua pergunta, eu acho que As Melodias da Cecília têm um pulso muito agradável para sentir, porque o que acontece com o aluno quando ele está iniciando, ele está muito preocupado em fazer o certo. Principalmente nos instrumentos de cordas que são extremamente elitizados. E quando você propõe uma socialização desse instrumento, a pessoa não acredita, inclusive, que ela pode tocar. Ela não acredita. Então, essas Melodias, você está num grupo, por exemplo, você faz um cânon, fica uma delícia. Todo mundo se diverte. Fazer música, para mim, hoje em dia, tem a ver com fluidez, sabe, ser fluido. É claro que você vai aprendendo isso dando aula. No começo você fica ali, ré é ré, mi é mi, fá é fá. Depois você fala: mais ou menos, você pode ter o seu ré também, né? (risos).

Marco: Interessante.

Marisa: Eu acho que também, você pode pegar As Melodias da Cecília e pensar em o aluno compor uma poesia junto com aquela Melodia dele. Você pode pensar sobre isso, se você tiver a estrutura para deixar essa fluidez. Eu fiz isso algumas vezes. Compõe alguma coisa. Não precisa... para de querer ser maravilhoso. Às vezes o aluno achava que eu não sabia o que eu estava fazendo, porque eu deixava a pessoa livre. Olha, vamos compor alguma coisa aqui. Porque é difícil você estar numa estrutura quadrada e você né... é que eu sempre transbordo... põe uma palavra aqui, quando eu queria ensinar ritmo, vamos pôr uma palavra aqui... uma... qualquer coisa, um lá, lá, lá. Canta e toca. Então As Melodias da Cecília estão muito... você me deu essa informação e eu falei: que legal isso, porque, cara, é cantar e tocar junto sem a... é assim que você vai afinar. E internalizar. Eu

gosto muito. Eu trabalhava nisso. A forma, ele (Mahle) vai mudando (conforme a composição das Melodias vai sucedendo), o três (3), o quatro (4), e o pulso, eu tenho essa percepção das Melodias, de fácil entendimento, de internalizar. Porque não adianta, Marco, quando você pega uma pessoa que não tem, que ela tem uma dificuldade com o ritmo, você... ela tem que sentir. O sentir demora, às vezes, demora. Tem a ver com várias questões, não é?

Marco: Cada um tem uma vida, uma vivência.

Marisa: Exato. Hoje eu penso que não existe pessoa sem ritmo, existe pessoa com ritmo próprio dela. É que quando você está no grupo, você tem que sentir junto. Isso é muito bom.

Marco: Exato, fantástico.

Marisa: É muito legal.

Marco: E já puxando um gancho para essa próxima pergunta, é assim: considera que As Melodias têm elementos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da iniciação do contrabaixo? Quer dizer, você já respondeu isso, não é Marisa?

Marisa: Muito, muito, Marco. Até porque não tem muitas peças para contrabaixo para iniciante, ou tem, eu não sei.

Marco: Tem, tem muita informação. Vários tipos de métodos de várias épocas diferentes inclusive. Tem bastante material. Talvez que se adapte melhor ou não a cada um, mas tem muito material. O contrabaixo é o instrumento mais recente, entre aspas, do que o violino, a viola, mas tem bastante material. Às vezes o material não chega para a gente.

Marisa: O que eu vejo também, nas Melodias e que eu gostava, eu adoro música brasileira, não é Marco, e ele (Mahle), pegava muito ritmo brasileiro, inclusive os temas: o saci, o hipopótamo, muito *giocoso*, muito agradável, eu acho uma fofura, para falar a verdade. (risos). Então ele tinha ritmos brasileiros. Claro que o nosso ritmo não é fácil. Só que eu acho que tem que introduzir. O cara morava aqui, tudo bem, eu acho que ele era alemão, mas morava aqui. Ele conhecia muito bem nosso *approach*. Eu gosto muito. Me incomodava, por exemplo, um pouco, quando você ia ensinar um aluno de cordas só ter música europeia. Sempre me incomodou isso. É que agora o pessoal tá falando muito... porque globalizou muito, então a gente tem mais acesso. Mas isso sempre me incomodou. Gente, música brasileira é maravilhoso, entendeu!

Marco: Pois é.

Marisa: É maravilhosa! Quando eu trabalhava no Guri, no Polo Mazaropi, e tinha o A., um trombonista, um senhor já. E lá tinha uma orquestra tipo Jazz Sinfônica, era uma Jazzinha, e o A. escrevia muito bem, muito difícil, um senhor que viveu muito. E tinha uma música que eu amava tocar com os meus alunos. Tinha Berimbau, um arranjo dele, maravilhoso, e começava com os violoncelos, com os graves, violoncelo e contrabaixo... era um canhão aquilo. Era muito lindo. Eu acho que tem que fazer música brasileira. E fazer música brasileira não com esse perfil europeu, Marco. Com o nosso perfil.

Marco: Verdade.

Marisa: É isso mesmo, é meio embolado... porque é diferente, você mora aí na Europa, você sabe que eles têm uma cultura muito diversa. É muito interessante, obviamente. Mas a gente também tem coisa muito legal aqui.

Marco: Exato, exato.

Marisa: Muito, muito legal. Eu conheço bem a música brasileira. Eu sempre ouvi, desde criança, até fiz uma *playlist* só com música Brasileira. Estou ouvindo Zé do Caróço agora, que é maravilhoso. É um hino, não é?

Marco: Zé do Caróço eu não conheço, vou procurar.

Marisa: Eu vou te mandar. Leci Brandão é um hino de resistência da década de setenta. O Seu Jorge gravou com a Ana Carolina. Mas a grande foi com a Leci Brandão, de resistência. É uma música de resistência. Eu gosto muito de *rap*. Agora, por exemplo, eu fiz uma trilha sonora só de *rap*, eu gosto de Mano *Brown*, eu adoro. Acho o cara bárbaro! Eu gosto muito de música brasileira. Aí em Portugal vocês ouvem música brasileira, Marco?

Marco: Tem muita música brasileira aqui sim. Não dá para comparar, mas o tamanho que a música brasileira tem de diversidade é muito rico. Aqui tem música de muitos lugares, porque tem gente de muitos lugares aqui em Portugal.

Marisa: Tem aí uma cantora aí chamada Marisa que é maravilhosa. Eu gosto. Tem umas coisas legais.

Marco: Sim.

Marisa: Enfim, eu sou uma pessoa que gosta de ouvir tudo. Quando eu dava aula, eu incentivava bastante o pessoal a ouvir tudo. Só que violoncelo você sabe que tem esse *glamour*. As pessoas querem ouvir aquela coisa. Maravilha, tem que ouvir tudo, mas ouça a tua raiz. A tua raiz é importante, entendeu? A tua ancestralidade é que vai direcionar a tua vida.

Marco: E o Mahle faz isso, não é? Ele tem um pouco disso. Ele é um alemão que foi para o Brasil e incorpora essa cultura brasileira também na sua composição dele.

Marisa: Muito! Se você ouve As Melodias da Cecília você saca que o cara mora por aqui. Não é um alemão pensando na Alemanha, escrevendo para cá não.

Marco: Ele absorveu as coisas do Brasil, não é?

Marisa: Ele morava e Piracicaba, não é?

Marco: Sim.

Marisa: Ele tinha uma escola.

Marco: Ainda tem uma escola lá. Está com noventa e três (93) anos.

Marisa: Formou muita gente.

Marco: Sim.

Marisa: Ele está vivo ainda, Marco? Eu não sabia que ele estava vivo ainda.

Marco: Está vivo sim, tem noventa e três (93) anos e escreveu, agora em dois mil e vinte e um (2021), uma Sonatina dedicada a Ana Valéria Poles, da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo). Ela inclusive gravou. É uma peça super curta, super interessante. Ele está em atividade ainda, com noventa e três (93) anos.

Marisa: Nossa, gente. Isso aí é um exemplo para a gente seguir. Isso sim é um exemplo a ser seguido. A pessoa com noventa e três (93) anos na ativa. Isso é maravilhoso, não é Marco?

Marco: Exato. Maravilhoso.

Marisa: Ele tinha uma Sonatina para violoncelo que eu tocava quando eu comecei a estudar. Piano e violoncelo.

Marco: Sei.

Marisa: Foi uma das primeiras peças que eu toquei com piano.

Marco: Que maravilha!

Marisa: É, eu gostava. Eu gosto muito de ritmo, achava legal. Eu acho que é isso, dentro da música clássica brasileira, a música erudita brasileira, tem uns caras fantásticos. Guarnieri, enfim, não dá nem para falar que não é legal, que não gosta, eles não perdem nada para um cara da Europa.

Marco: Exato.

Marisa: São refinados, são muito refinados.

Marco: Sim.

Marisa: Você pega umas coisas do Guarnieri e fala, meu, isso aqui é maravilhoso, do Villa-Lobos... tem muita personalidade musical, esses caras.

Marco: Verdade.

Marisa: Eu gosto muito. Eu gosto de tudo, eu sou uma pessoa plural. Claro que o violoncelo foi a minha vida durante anos, décadas e sempre amei muito. São só honrarias que eu tenho.

Marco: Maravilha.

Marisa: Honrarias do que me trouxe para a vida. Hoje é um outro momento da vida, enfim, e que bacana que eu posso também falar da música de uma forma agradável.

Marco: Sim, sim.

Marisa: Porque para mim é agradável. Eu nunca tive a música como “ai, nossa, eu preciso vencer a música”. Não, para mim era tranquilo ali, era minha vida, era a extensão da minha vida. Fazia parte do meu todo, a música era parte do meu todo.

Marco: E continua, não é?

Marisa: Muito. A música... eu fiz umas *playlists* agora e fico andando com as minhas *playlists* para cima e para baixo (risos). E agora eu tenho essa empresa que tem muito a ver com música, com arte. Quando você trabalha com perfume ancestral, você mexe com acordes.

Marco: Interessante.

Marisa: Para você fazer perfumaria de antiquários, ancestral, os perfumes em geral, você mexe com os acordes.

Marco: Interessante, quero saber sobre isso.

Marisa: É... o cheiro... minha empresa chama Sensorial. E são os cinco (5) sentidos a postos.

Marco: Fantástico.

Marisa: E tem a ver com o que eu acho da vida. Os cinco (5) sentidos, a gente tem que estar com eles todos ligados. A arte não são só linguagens musicais, não é Marco. A arte está no todo. Apreciar a natureza, tomar um chá, uma boa conversa. Você tem que se

alimentar de arte com todos os seus sentidos, no tato, no ouvir, em todos os sentidos. Então agora eu tenho a empresa. Também sou contente com ela, está tudo certo aqui.

Marco: Maravilha.

Marisa: Claro que aqui (gesto de secar o suor da testa)...

Marco: Normal.

Marisa: Quando você está fazendo perfume, porque o perfume ancestral é um amuleto da pessoa, ela vai falar para mim como ela quer, que cheiro agrada...

Marco: É personalizado, então.

Marisa: Personalizado, totalmente. Tem cheiro que a pessoa não gosta, mas que ela necessita para trabalhar algumas questões da vida, enfim... o cheiro, dos nossos sentidos, é o único que é etéreo. Você não barra, ele entra e vai direto para o sistema límbico.

Marco: Olha que interessante.

Marisa: Então ele está nas emoções.

Marco: É igual ao som, não é isso? A gente não barra e ele vai direto.

Marisa: Mas no ouvido ainda tem uma membrana que dá uma filtrada, o cheiro não.

Marco: Interessante.

Marisa: E o cheiro, quando você vai compor um perfume, você trabalha com acordes, com pirâmides olfativas. Você tem que deixar descansar... é um trabalho artesanal.

Marco: Marisa sempre artista, sempre essa coisa global, fantástico.

Marisa: Então, estou feliz também. É um outro momento da minha vida. Mas a música é amor eterno, amor, amor, amor... a música é a espinha dorsal... a arte é para isso, para você olhar o mundo de uma maneira mais dócil.

Marco: Sim.

Marisa: A arte é para você deslumbrar o céu azul. Não é para você... “ai, não vou pagar conta...” não, gente. Vai pagar (risos). Logo depois que as pessoas começaram a sair um pouco da pandemia, o MIS (Museu de Imagem e Som) estava fazendo uma exposição do Leonardo da Vinci, mas aí fechou por causa da pandemia, depois reabriram depois de um ano e pouco e eu fui na exposição na primeira semana que abriu. Tinha eu e mais dez pessoas só, na exposição. Quando eu vi a exposição, comecei a chorar, porque é uma arte tão magnífica, o cara era tão genial...

Marco: Em muitas áreas também, não é?

Marisa: Muitas áreas. E lá eles fizeram uma sala, Marco, que era assim: colocaram música renascentista junto com imagens, cruzando, falando sobre a vida dele... impactante... aí a Mona Lisa... eles explicando... eu comecei a chorar, porque o impacto da arte perante uma pandemia que a gente estava passando é tão forte para mim... quer dizer, a gente ficou quase um ano e meio dentro de casa... o belo... porque a estética do belo é importantíssima para todo mundo. Sem o belo a gente não vive.

Marco: A gente vira outra coisa, não é ser humano.

Marisa: É outro papo, entendeu. O belo faz você ver... não é esse belo caretinha... é o belo da pessoa, da apreciação... isso que a arte nos traz.

Marco: Sim, sim.

Marisa: A música... a arte... você não pega, você sente. Ela é invisível, mais ou menos... mas você imagina. A imaginação é tudo, ela te dá uma sensação de pertencimento na Terra... é o pertencer na Terra... você sabe que está aqui por algo maior... por algo maior. Claro que essa coisa do ego... eu levei muito tempo... depois o ego abaixa (risos).

Marco: Algumas pessoas não conseguem baixar não (risos).

Marisa: Enfim, mas a arte...

Marco: Posso fazer outra pergunta:

Marisa: Pode, vá lá, manda aí. Eu falo muito... (risos)

Marco: Essa pergunta é interessante... os alunos são receptivos ao estudo das Melodias da Cecília? Isso desenvolve uma aproximação e desenvolvimento por parte dos alunos?

Marisa: Sim...

Marco: Eles são receptivos a essas Melodias?

Marisa: Olha Marco, quando eu propunha As Melodias, eles gostavam, porque tinha ritmo. Eu já trabalhava muito essa questão da pergunta e resposta, eu gosto muito dessa dinâmica. Você pega a número um (1) da Cecília, mesmo que a pessoa não toque nada, não sabe pegar o arco, faz só *pizzicato*. Ela faz o pertencimento no grupo, percebe? Ela está no pertencimento. Você perguntou de eles gostam... sim. Mesmo que você faça, Marco, um *pizzicato*, você está pertencendo, ajudando o grupo. É isso que faz as cordas coletivas ser legal. É igual aquela peça, Carmina Burana, que o cara toca só o prato... mas tem que ser na hora certa, entendeu? Então, um *pizzicato* na hora certa numa Melodia da Cecília fica muito bonito, dá o pertencimento, pelo menos sempre achei isso aí. Eu acreditava nisso, Marco, por isso que eu ensinava.

Marco: Claro!

Marisa: E por exemplo, você trabalhava com o arco... o cara já estava tocando... pegou o arco... estava lá assim... torto... o arco... mas aquele som dele cruzar (solfejo do início da música com o movimento do arco)... esse movimento também já dá um pertencimento no cara. “Ai, nossa, eu estou tocando”. Tira foto, grava... faz parte.

Marco: Sim, sim.

Marisa: Às vezes a pessoa quer... vai estudar cordas... o que eu vi muito, muito isso... vai estudar um instrumento de corda. Então ela acha que ela tem que ficar horas e horas estudando aquela técnica... infernal... para tocar aquele concerto que ela nunca vai tocar, inclusive...

Marco: Verdade.

Marisa: Porque... não é... então é melhor você tocar uma coisa que está próxima a você, que seja agradável... fazer musical... isso é o fazer musical. “Ah, mas o cara da OSESP...” o cara da OSESP é o cara da OSESP, meu amigo, entendeu? (risos)... quem é você? Você tem que ter o pertencimento... é isso aí que é o bacana. É você sendo você.

Marco: Sim. Fantástico.

Marisa: Não queira ser igual fulano, beltrano... cara, está tudo certo. O cara é maravilhoso, vamos aplaudir, mas você é único.

Marco: E você também, não é? Exato!

Marisa: Você é único. Eu já assisti grandes músicos, muitos músicos maravilhosos, solistas mesmo... eu acho tudo maravilhoso, mas Eu quero sempre ser Eu.

Marco: Sim, ainda bem, é isso mesmo Marisa.

Marco: E olha só, Marisa, você sabe alguma particularidade dessas Melodias da Cecília? Alguma história diferente, a mais sobre a composição?

Marisa: Olha... porque quando... eu toquei também As Melodias da Cecília quando eu comecei a aprender (risos)... eu toquei também... e então, a gente ia até o número três (3) das Melodias porque depois tinham sempre outras peças para estudar, enfim... mas não sei muito... sabia só do Mahle, que era um alemão que morava em Piracicaba, essa coisa mais assim... não tinha muita informação. Quando eu comecei a estudar música não tinha essa informação que se tem hoje. Pelo contrário.

Marco: Não tinha internet, não é mesmo?

Marisa: Não tinha nada. Olha, eu tenho até hoje a primeira xerox (fotocópia) da suíte número um (1) do Bach. Eu demorei mais ou menos dois (2) anos para conseguir a xerox.

Marco: Uau...

Marisa: Hoje eu vejo o pessoal cheio de... e eu falo: gente... está tudo na palma da mão...

Marco: É verdade.

Marisa: É maravilhoso, democratizou muito... e quando eu comecei a estudar violoncelo, tinham três (3) professores em São Paulo: A Gretchen Miller, O Antônio Del Claro, o Zigmund Kubala, e o Watson Clis que não era de São Paulo, ele era de Minas Gerais.

Marco: O Watson Clis que faleceu a pouco tempo, não é mesmo?

Marisa: Exatamente. Tinha a ULM (Universidade Livre de Música) na Rua Três Rios, a antiga ULM... era um negócio assim, Marco, todo jogado... não tinha muito... (onde

estudar)... você tinha que ficar olhando o professor... hoje em dia tem professor para tudo quanto é lado. Tem muitos bons professores, mas tem muita gente ruim, nossa... enrola o aluno, Marco, enrola... fica lá na corda solta com o cara por horas, dias, meses, anos... não precisa disso, gente... pessoa que não sabe ensinar... porque Marco, se você não quer trabalhar uma metodologia específica, trabalha a afinação, um arco reto. Você lembra que eu falava, quando a gente trabalhava juto: “arco reto e dedo no lugar”. Eu não falava isso:

Marco: Como é que é?

Marisa: Isso era a coisa que eu mais falava em sala de aula. Gente, é arco reto e dedo no lugar.

Marco: Arco reto e dedo no lugar... isso, isso...

Marisa: Você lembra, Marco, que quando a gente trabalhava junto, eu falava: “ré é ré, mi é mi, fá é fá, o arco é reto e o dedo é no lugar...” Eu acho que ensinar, Marco, é a gente fazer a coisa, às vezes difícil para alguém, ficar simples. O ensinar, para mim, basicamente é isso. O que pode ser muito difícil para você pode ser fácil... e o transmitir tem que ser uma coisa leve. O conhecimento dá muito poder a alguém, então é bom você exercitar esse poder de uma forma leve, de troca. Eu nunca ficava lá dizendo: isso é difícil... não... entendeu... nada é difícil... vamos lá e vamos fazer. Claro que se você comparar com alguém que está lá no topo, talvez seja um pouco difícil, mas você tem que saber o tamanho que você tem.

Marco: Se situar, não é?

Marisa: Se situar. Eu quero chagar onde? Eu sempre, quando estudava música... eu amava dar aula... eu me localizava... “ah, eu quero tocar na OSESP”... está tudo certo, é tudo

maravilhoso, mas são coisas diferentes, propostas diferentes dentro da música. O músico de orquestra, o músico... são coisas diferentes, você sabe disso, não é Marco.

Marco: Sim.

Marisa: Põe um músico da OSESP para dar aula em um Projeto Social para ver se ele aguenta.

Marco: Ele vai um dia, se for, e depois vai embora (risos).

Marisa: Também tem uma outra coisa. Os Projetos hoje em dia... eles levam uns caras superlegais para dar umas Master classes que incentivam, é bacana isso. Aí a pessoa... ela quer comparar com o educador que quer dar aula para ela... e isso não... são coisas diferentes. O educador, às vezes, aqui no Brasil, não sei como é aí em Portugal, mas aqui no Brasil ele é muito maltratado. Projetos que não respeitam o educador. Eu sempre falo que... tem Projeto que tanto faz vender pinga ou dar aula de educação musical. Não tem um comprometimento com a educação. Tem que ter comprometimento, sabe.

Marco: Essas situações ocorrem em muitos lugares. A gente pode encontrar situações melhores e piores, tanto de um lado quanto do outro, eu acho. Nessa pouca experiência que estou tendo por aqui, eu vejo que tem alguns aspectos que podem ser muito melhores do que os Projetos, por exemplo, em que eu trabalhei, que eu dei aula, no Brasil. Em alguns aspectos o Brasil tem uma qualidade e quantidade de coisas muito mais interessante, talvez.

Marisa: Aí é menor, não é Marco?

Marco: Sim, é menor. E o “velho mundo”, digo assim... talvez o Brasil tenha disponibilidade de criar as coisas de uma forma mais tranquila por não ter essa responsabilidade de “ter que fazer tudo daquele jeito”, pode ser... eu acho isso.

Marisa: E também tem outra coisa, aí em Portugal, por ser um lugar menor, eu acho que a criança já chega na educação musical... ela não está passando fome, não é Marco?

Marco: É bem diferente, como você falou, tem muito menos gente aqui e é bem menor. A estrutura educacional é bem diferente. Por exemplo, eu trabalho em um Projeto aqui chamado Orquestras Escolares de Sintra (OES). Sintra é um conselho, como se fosse uma cidade (comparando com o Brasil), por exemplo São Paulo – Guarulhos.

Marisa: A grande Lisboa.

Marco: Isso. E Sintra é um conselho muito grande, mas tem um Projeto que as orquestras estão nas escolas e a Câmara Municipal, que é como se fosse a Subprefeitura (em São Paulo), ela disponibiliza instrumentos, aulas e orquestra de forma gratuita para as crianças que querem se inscrever.

Marisa: É a educação musical desde pequeno ali, não é? Faz parte do currículo.

Marco: Eu acho que esse Projeto é fantástico, mas por outro lado tem uma série de lacunas também. Normal. Mas é uma coisa muito fantástica. É muito bom ter essa possibilidade. Imagine, eu tenho alunos aqui, nas Orquestras de Sintra, com contrabaixo tamanho meio (1/2), em tamanho adequado para ele.

Marisa: Não machuca a mão, não é?

Marco: Não machuca a mão. Vem com arco, vem com a resina, com o breu. Então eles têm todas as condições. Ele tem aula de Formação Musical, Orquestra, Instrumento,

enfim, é disponibilizado algo que é muito bom. Tem alunos que ficam, tem os que não ficam nas orquestras, tem os que estão só na orquestra... é muito bom porque tira eles das ruas, de não ter o que fazer e ficar na rua sem fazer nada. O maior intuito do Projeto é esse... um Projeto Social nesse sentido. Porque também tem problemas sociais aqui, claro que são muito diferentes do Brasil. Quando nós temos esse equilíbrio maior entre as classes sociais, é mais interessante para todos.

Marisa: Com certeza. Não dá para você ser feliz em um mundo onde o seu entorno está passando fome, percebe?

Marco: Exato!

Marisa: Não existe isso. Eu dei aula no Santo Américo (escola particular de classe alta da cidade de São Paulo), por exemplo, que é um colégio de elite. O entorno é o Paraisópolis (uma das maiores favelas do Estado). Cara, é ridículo! Eu me sentia em um Palácio Medieval com os príncipes e, no entorno, a plebe.

Marco: É uma bolha, não é?

Marisa: É uma bolha. Eu acho assim, não tem problema nenhum você pedir dinheiro, só que tem que ter uma equidade. Aqui em São Paulo, se você soubesse o tanto de gente que tem na rua, passando fome... todo mundo vai ganhar se todo mundo está numa boa condição de vida. Você tem uma casa, você pode estudar. Aqui no Brasil para você estudar é um sofrimento. Por isso que o cara acha que ele é melhor porque entrou em uma universidade pública (no Brasil a universidade pública é totalmente financiada pelo governo, mas as vagas são limitadíssimas, o que torna a concorrência muito grande). Não meu amigo, é uma questão de oportunidade. A gente vai falar de meritocracia a partir do momento que todos saem do mesmo ponto, com as mesmas regras, entendeu?

Marco: É muito complexo.

Marisa: Quando eu vejo alguém achar que é o máximo... fulano toca lá... mas essa é a história dele. Vamos fazer a linha do tempo... ah, fulano é muito talentoso. Vamos ver esse talento, de onde veio.

Marco: Isso. Eu costumo falar que o talento vai até a página dois (2).

Marisa: Tudo bem que tem gente que tem um talento natural. Em quase vinte e cinco anos (25) dando aula, eu nunca vi esse talento natural. Existem estímulos para isso.

Marco: Sim, claro.

Marisa: Ah, fulano é muito talentoso... vamos pegar a linha do tempo. Não desmerecendo, mas tudo é uma questão de oportunidade. A família de onde você veio é muito importante. Uma pessoa que tem uma família desestruturada, é muito mais difícil para ela. Isso não é mi, mi, mi, gente, é uma questão de equidade (falta e equidade). Você pega um desses caras famosos, ele só quer dar aula para o bam, bam, bam, porque é claro, você dar aula na base é duro.

Marco: É forjar...

Marisa: É duro, eu sei disso, eu sei do que é que estou falando. É pegar “na unha”, limpar o cabelo, limpar a boca, cortar a unha. Isso aí é educação. São momentos diferentes da educação. É educar, você falar para o outro: olha, isso não está certo. Eu sempre me dei bem com os alunos, mas tinham alguns que às vezes me achava um pouco rígida. Eu digo, gente, não existe pessoa legal o tempo todo. Tem que ter um contraponto, entendeu? Ensinar não é ser “bacaninha”. É ser correto. Quando você vê esses professores muito “legaizinhos”, olha para os alunos dele. Nós vamos ver os alunos e fazer a linha do tempo

e ver se esse aluno foi aluno dele mesmo ou se veio de outros lugares, não é? Porque a gente tem que fazer isso.

Marco: Boa.

Marisa: Foi aluno à partir de quando... e eu faço toda essa linha, essa métrica.

Marco: Porque esses estímulos são muito importantes. A pessoa fala assim: é talentoso. Mas você vai ver, e desde quando a criança está na barriga da mãe, ele tem um estímulo gigantesco. Tenho uma amiga a MP, que foi uma colega da Escola Municipal de São Paulo. Eu a vi entrar na escola com catorze anos (14)... enfim, para resumir, a MP casou com um contrabaixista que toca contrabaixo elétrico, que é um virtuose, ele é muito bom, e tiveram um filhinho agora. O menino é extremamente estimulado musicalmente. Ele já sabe os nomes dos instrumentos, ele já toca.

Marisa: Isso é o DNA (ADN). São as oportunidades, são várias questões. Eu acho que os Projetos Sociais são importantíssimos em qualquer lugar do mundo, para dar essa oportunidade... não é para o cara ser famoso, mas é para ele se equalizar um pouco. Então... ir em um concerto, em um *show* de *jazz*... ir onde ele quiser. É a apreciação do Belo. Isso é maravilhoso. No caso de cordas, você sabe, o pessoal é extremamente arrogante. O cara toca meio compasso, conta um monte de mentira... então, essas coisas eu não tenho mais paciência. Então eu acho o seguinte: estudar cordas para mim foi uma consequência da minha vida. Eu sou uma pessoa que me dediquei àquilo, trabalhei com música por muito tempo, é bacana e tudo... e hoje eu vejo que é uma profissão como outra qualquer. A diferença é assim... as pessoas acham que músico não briga, que vive no céu. Não gente, é pessoa normal.

Marco: É ser humano.

Marisa: É ser humano normal. E acha que vai ficar o dia inteiro tocando, conversando, só coisas leves. Não meu, a hora que não bate (não é creditado na conta do banco) o salário, dá um ódio (risos). Aqueles Projetos que não respeitam o Educador, tem várias questões. É um trabalho gente, é um trabalho. Com a internet, as coisas ficaram muito próximas. Você via, antigamente, atores da Globo, nossa, o cara era o Deus... normal gente, normal. Olha a R.D. (atriz convidada a chefiar um gabinete em âmbito federal) fazendo essas papagaiadas todas agora. É uma p... direitosa (menção ao posicionamento de direita). É normal... eu encarei sempre a educação musical como meu trabalho. Tenho que levantar a tal hora, fazer isso... normal. A pessoa pergunta: nossa, como você conseguiu trabalhar com música? Porque eu vim de uma família, Marco, e eu fui morar sozinha muito cedo, meus pais não têm grana nem nada, eu tive que bancar a minha vida prática e o estudo da música. Isso me deu muito *feeling*. Eu nunca fui uma pessoa de ficar só estudando violoncelo dia e noite. Tanto que o meu primeiro trabalho para dar aula de violoncelo, registrada (contrato de trabalho) foi em Diadema (município da cidade de São Paulo)

Marco: Eu compartilho da mesma situação contigo. Eu sempre tive que trabalhar e estudar música. Meus pais não queriam que eu fosse músico, enfim... eu sempre tive que correr sozinho, atrás dessas coisas todas.

Marisa: Isso não te matou, percebe?

Marco: Não. Isso não me matou e inclusive estou aqui (em Portugal), dessa mesma forma.

Marisa: E é muito bom trabalhar, não tem essa.

Marco: Sim, sim.

Marisa: Quando eu peguei esse trabalho, lá em Diadema, que era registrado (contrato), a menina que estava lá não queria, porque imagina, trabalhar na periferia... tal... aquelas

coisas. E eu peguei. Era registrada... adorava. Trabalhei bastante tempo lá. Para mim é isso: o que tem que fazer e para onde ir eu vou. Vai pagar as minhas contas? Tá tudo bem. Porque quando a gente não tem uma família que banca, cara, você se vira.

Marco: Sim, sim, é isso aí.

Marisa: E também é isso, a gente se dedica porque aquilo é o nosso trabalho. É igual a você aí, trabalhando, dando aula, fazendo mestrado. É o seu trabalho. Não tem vantagem. Trabalhou, ganhou, não trabalhou, não ganha (risos).

Marco: É isso. Fez, fez. Não fez, não fez e pronto. Marisa, eu preciso encerrar. Já tomei muito do seu tempo.

Marisa: Olha, foi um prazer. Adorei bater papo. Falei mais do que o homem da cobra, tal (risos).

Marco: Muito obrigado mesmo, pela entrevista, pelos depoimentos todos.

Marisa: Eu é que agradeço.

Marco: Seu nome vai aparecer na minha dissertação e eu posso mandar pra você se quiser.

Marisa: Claro, eu quero ler. Eu estava querendo fazer um mestrado também. Vamos ver se eu entro, para o ano, no mestrado.

Marco: Que legal.

Marisa: Mas quero fazer em semiótica.

Marco: Uau! O tema é interessantíssimo.

Marisa: Vamos ver, não é?

Marco: Boa sorte! Vai dar certo sim.

Marisa: Obrigada Marco, foi um prazer poder ter te ajudado. Qualquer coisa estou à disposição.

Marco: Está bem. Qualquer coisa que precisar é só me chamar. Muito obrigado!

Entrevista Geraldo Matias

Marco: Agradeço muito a sua disponibilidade (...) A primeira pergunta é: Enquanto docente, utiliza As Melodias da Cecília como ferramenta pedagógica na sua classe de contrabaixo?

Geraldo: utilizo sim. Porque ela é uma melodia que traz o prazer do aluno no instrumento. E esse prazer de resolver a dificuldade técnica, que é uma dificuldade técnica sensível a ele... por essas melodias ele consegue visualizar um campo de obras e peças para contrabaixo. Começa a pensar no Dragonetti no Lorenzetti. Mas As Melodias da Cecília são tão boas pois a melodia é algo não muito emotivo, mas ao mesmo tempo é uma melodia que identifica o contrabaixo como instrumento solista. Como o contrabaixo passa a solar, eles (os alunos) ficam empolgados. Eu uso muito desse processo.

Marco: Interessante. Segunda pergunta: Em termos composicionais, como classifica As Melodias da Cecília quanto a estrutura, a forma, quanto a melodia, ritmo, estilo...

Geraldo: Quanto a estrutura, é muito interessante porque ele (Mahle) é didático até na estrutura. Ele pega o tema, desenvolve o tema e depois reexpõe o tema, tudo em uma página só. Como uma estrutura de sonata reduzida. Expõe, desenvolve e reexpõe. Ele começa com a melodia, começa e desenvolver partes mais trabalhadas de figuras musicais, onde o aluno começa a ter a parte do desabrochar técnico onde aparecem escalas parecidas com escalas alteradas, mas tudo em forma de figuras, como, por exemplo, a Melodia um (1), com colcheias. Na melodia dois (2) as semicolcheias junto com as colcheias. Então, essa estrutura é muito importante para o aluno. A parte também não só da estrutura, mas a construção intervalar acessível ao contrabaixo, por exemplo, quando o baixo começa a auxiliar, que é característica do contrabaixo, uma quinta (5ª) acima ou invertida, quarta (4ª) abaixo, em um início de frase... começa a desenvolver uma escala...

então isso é muito legal, porque o aprendiz se identifica logo com o contrabaixo. Quando ele vai para o campo ele já tem essa ideia de que o contrabaixo toca notas variadas, notas auxiliares, a primeira (1ª) e a quinta (5ª), depois escalas, e fica muito acessível. A outra parte que você falou, sobre forma, melodia, ritmo e estilo... então, a peça tem essa cara de Ernst Mahle, assim a parte didática. Ele usa muito a música com caráter clássico, porém com a nacionalidade brasileira, apesar dele ser alemão radicado no Brasil, ele usa aspectos de ritmos brasileiros. Figuras quebradas, sincopas. Mesmo nas marchinhas você percebe o estilo bem mais marcante do baixo, quando ele começa, na Melodia um (1), um dois por quatro (2/4), marchando (solfejando e cantando o ritmo do início da Melodia um (1)). Então traz muito da coisa folclórica brasileira. É muito presente. Porque até na didática das peças, ele não deixa de explorar aspectos modais, muito característicos do Nordeste, as escalas alteradas, harmônicas. Quando o aprendiz, ou o aluno, toca uma escala de ré menor natural, ele se surpreende com o ré menor com dó sustenido que é a escala harmônica, tem que mudar de posição... e a posição do contrabaixo... porque cada melodia, as dez (10) melodias... a primeira Melodia sempre vai avançando de posição em posição. Então é uma maravilha essa forma de pensar o contrabaixo dentro de um nível fundamental do contrabaixo, em um nível básico.

Marco: Interessante essa coisa do ritmo brasileiro. Na melodia nove (9), se não me engano, Estrepolias do Macaco, tem um trecho bem característico. O Mahle que alemão mas é radicado no Brasil há muito tempo, ele absorveu muito dessa cultura brasileira.

Geraldo: Sim, as melodias dele misturam, muitas vezes, esse aspecto europeu, como a Valsa, em uma melodia, e ao mesmo tempo ele tem aspecto e ritmo brasileiro no meio da Valsa. Ele faz uma mistura.

Marco: Interessante você citar a Valsa. A Melodia número três (3), Valsa do Pierrô, ele escreve Pierrô de uma forma abasileirada, com dois “rr” e “o” com acento circunflexo no “o”, diferente da escrita em francês, Pierrot .

Geraldo: Sim, sim, e carrega muita informação nas peças simples. Quando eu fui estudar contrabaixo, na primeira aula que eu tive, foi com arco alemão, lá no conservatório de Tatuí... e dentro do conservatório, o A. me passou, logo nos primeiros dias, as três (3) primeiras Melodias da Cecília. Depois que eu fui indo... quer dizer, o conservatório leva você para umas peças mais avançadas, mas... eu achei interessante ele ter trabalhado, dentro da metodologia dele, porque ele usava um método, ter colocado As Melodias da Cecília. Eu deixei guardadas comigo essas páginas e depois eu fui estudar Ernst Mahle em um trabalho de pesquisa de especialização que eu fiz e acabei tendo mais contato com a obra vasta. Porque ele abrange obras de iniciação para contrabaixo, nível médio e nível avançado. Então ele se preocupa com as três camadas do ensino. Mas isso não foi só para o contrabaixo, fio para o violoncelo, para o violino, para o trombone... então ele foi um cara que trabalhou muito.

Marco: Desculpa Geraldo, mas esse trabalho que você fez você pode me ceder para eu ler?

Geraldo: Sim. O título da obra foi: Aspectos Didáticos na Obra de Enst Mahle.

Marco: Interessante:

Geraldo: Eu te envio sim, eu tenho aqui. Te envio ainda hoje.

Marco: Muito obrigado. Aproveitando, porque são informações importante da sua pesquisa sobre ele. Talvez possa engrandecer o meu trabalho também. Vai ser muito bom.

Geraldo: Sim, sim, porque eu tenho aqui encadernado e em PDF. Então, é muito bom o pensamento de Ernst Mahle nessa questão da parte didática pensada por níveis.

Marco: Ele tem um quarteto de contrabaixos que ele escreveu para o Sandor... para quatro contrabaixista... o Sandrino, o Molnar, o que faleceu há um ano (1) atrás, era do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, o Arzola e tem mais um quarto (4º) que eu esqueci agora. É um quarteto difícilimo de tocar.

Geraldo: é, eu acho que eu tenho essa partitura aqui... mas é... realmente você precisa estudar. A harmonia é muito alterada, pelo que eu percebi.

Marco: Geraldo, desculpe cortar. Sei que você já respondeu essa pergunta, mas, assim... considera que As Melodias têm elementos pedagógicos importantes para o desenvolvimento à iniciação no contrabaixo? Você já respondeu isso, mas, com relação à iniciação ao contrabaixo, você acha que elas são importantes?

Geraldo: É super importantes, porque se a gente pensa no contrabaixo em uma trajetória que vai chegar em um ponto culminante de tocar Bottesini, Fryba, eu acho que As Melodias dele (Mahle) são importantes para dar o despertar do aluno para o contrabaixo. Eu acho que é um despertar na visão. Porque aí o aluno percebe, principalmente em Projetos Sociais, que tem um solo para contrabaixo. Quando vêm outros solos, ele já está preparado para esse conceito de solos para contrabaixo, que vieram das Melodias da Cecília. O aluno de Projeto Social, porque esses Projetos aqui no Brasil, são cheios de talentos, de pessoas talentosas que você pode acabar estragando porque, como são aulas coletivas e você não tem muito tempo para dar mais atenção... e você precisa fazer acontecer (nas aulas coletivas). Então, quando você introduz uma peça que o aluno vai estar em condições de tocar após algumas aulas onde ele aprende a tocar na meia (1/2) posição e na primeira (1ª) posição, a escala de fá maior (F), de ré menor (Dm), e aí ele

vai aprender a digitar através de exercícios, de procedimentos repetitivos da escala e tal... quando menos espera, ele já está pronto para entrar na Melodia um (1) e desperta para a Melodia dois (2), aí ele quer a três (3). Eu tenho alunos que começaram com o G. que estão até hoje. Têm seis (6), sete (7), oito (8) anos... porque ficam trabalhando essa questão didática, provocando para a próxima Melodia. Então é importante isso para uma iniciação. É fácil para a iniciação, e como eu disse, os conservatórios, e até em Tatuí eu toquei As Melodias da Cecília. E olha que eu já era clarinetista e quando eu olhei as Melodias eu fiquei até feliz, dizendo: nossa, eu vou tocar uma peça. E não sabia que depois vinham outras peças, embora que eu já vinha de concertos de clarinete superdifíceis... concertino de Weber, concerto de Mozart... mas quando eu fui para o contrabaixo, foi como nascer de novo: será que eu vou tocar esse instrumento? Aí quando você se pega tocando uma Melodia da Cecília, você fala: puxa vida, que legal. Aí você vai para a próxima e vê que já pode pegar uma peça mais difícil. Claro que algumas pessoas resolvem em peças em algumas semanas... chegar em uma peça mais complexa. Mas logo no primeiro ano, o aluno do conservatório, toca Capuzzi, vindo de uma peça do Ernst Mahle. Tanto para o Projeto Social quanto para o Conservatório, é um caminho de despertar para o aluno.

Marco: Fantástico! E agora, Geradão, você acha que os alunos são receptivos ao estudo das Melodias da Cecília? Quer dizer, isso desenvolve uma maior aproximação e desenvolvimento por parte dos alunos?

Geraldo: Sim, demais. Se deixar eles não querem outra coisa, querem sempre a próxima. Eles são muito receptivos. Eles têm As Melodias da Cecília como importante para o repertório deles. Porque você (o aluno) toca tantas coisas em grupos coletivos... aquela linha de baixo de acompanhamento, mas quando chega em uma Melodia da Cecília, o papel de proeminência, o papel de protagonista... ele se sente o protagonista no

contrabaixo. Se for pegar o contrabaixo mesmo, ele é um papel complementar, que completa... eu estava lendo, esses dias... o contrabaixo é igual a massa do bolo. Ninguém come o bolo pensando na massa, pensa no recheio.

Marco: Boa!

Geraldo: Só pensa nos detalhes finais, mas a massa está ali.

Marco: Ninguém, conscientemente vê, mas está todo mundo sentindo.

Geraldo: É cara, então, o contrabaixo, se a gente não tomar cuidado, a gente acaba deixando o aluno somente na questão do método social, então ele vai tocando... então o que eu percebi é que o aprendiz avança, desperta para o contrabaixo e tem uns que chegam a sonhar em ser contrabaixistas quando se veem tocando As Melodias da Cecília.

Marco: Interessante Geraldo. Desculpa, vou lembrar de um episódio. Tinha um aluno de violoncelo do P., o... esqueci o nome dele, mas vou lembrar daqui a pouco. Eu montei um quinteto de cordas há uns anos aí no Brasil e nós fizemos umas apresentações. O P. teve, uma ou duas vezes, que ele não pôde participar. E ele mandou o aluno dele. Você está falando dos alunos que às vezes sonham em ser contrabaixistas, enfim... o aluno do P., de violoncelo, tocou comigo, foi super... Rafael, que está na Orquestra Jovem do Estado (de São Paulo).

Geraldo: Sim.

Marco: Lembrei, também, de uma situação em que eu coloquei As Melodias da Cecília número um (1), lá na Fábrica de Cultura do Itaim Paulista e transcrevi a parte do piano, não tinha quem tocasse o piano e eu transcrevi para ser tocada em formato MID. E

coloquei o acompanhamento para elas tocarem. A maioria dessa turminha que eu tinha era de maninas. Foi uma experiência muito bacana.

Geraldo: Marca, não é?

Marco: Exato!

Geraldo: É bem marcante isso aí, não é... tá na veia...

Marco: Geraldão, tenho uma última pergunta que é se você tem algum conhecimento sobre alguma situação muito particular sobre Ernst Mahle e a composição das Melodias da Cecília.

Geraldo: Então, o que eu sei, eu conversei com a esposa dele por e-mail, com a Cidinha. Até porque ela tem uma representante que é responsável por vender as partituras em PDF. A pessoa faz um depósito e ela manda. Então, no meu trabalho tem um questionário que eu fiz, porque a Cidinha não permitiu que eu visse o Mahle pessoalmente, pelas debilidades dele e tal. Aí ela permitiu que eu mandasse as perguntas e ia mandar para ele responder e me reenviaria. As Melodias parece que se devem a umas frases musicais que a filha dele, que tinha nove anos, alguma coisa assim, escreveu e faleceu nessa idade, na infância. E aí ele foi lá e colheu as melodias que ela tinha escrito, porque ela era musicalizada pelo pai, com o método CLASP que fala... a composição tem que estar bem no início da vida da criança, que compor não é aquela coisa que tem que estudar a técnica na faculdade. Compor, você já pode usar os elementos que tem. Então acho que ele passou isso para ela, eu não perguntei, mas... segundo o que ele diz, As Melodias da Cecília levam o nome da Cecília porque ele pegou o que ela compôs e ele ampliou e melhorou, dentro daquela estrutura de expor o tema, depois desenvolver o tema... reexpor o tema... então foi uma melodia que saiu lá da cabeça de uma criança e ele só melhorou.

Marco: Fantástico! Fantástica a história. Você sabe que eu também tive contato com uma carta de um professor de fagote alemão, que conta essa história também, Geraldo. Foi uma carta que ele mandou para a Cidinha porque as melodias não tinham nome, não tinham títulos. E parece que ele teve contato com As Melodias posteriormente e elas tinham títulos. Ele fez uma apresentação, e uma pessoa da plateia perguntou se As Melodias da Cecília tinham relação com a filha do Mahle. Esse professor escreveu uma carta para a Cidinha perguntando se tinha alguma relação com a Cecília, filha deles. E parece que é isso mesmo que você falou, que ele pegou as melodias e ampliou e fez o arranjo, a parte de piano e que a grande genialidade aparece tanto na composição das melodias, que tem para vários instrumentos, quanto nos acompanhamentos de piano, que muito interessantes.

Geraldo: Sim, sim, que legal. Essas informações eu passo para os aprendizes, quando eu toco as melodias. Eu tenho aprendizes com potencial, com talento. Tem aprendiz que, por exemplo, passou em vestibular de faculdade federal na área de história, mas não pôde estudar por dificuldades financeiras, e está lá, firme no contrabaixo. A pessoa tem muita paixão pelas Melodias da Cecília. Já está tocando o Concertino sobre Atirei o Pau no Gato. Então eu tenho esse sonho de ter um aprendiz solando esse concerto com orquestra. Ali já é um desabrochar maior ainda para a vida profissional. Ainda que não seja um profissional do contrabaixo, que seja um médico ou o que for, mas vai ter o contrabaixo como um instrumento de fuga da realidade dura que um médico se encontra, que um profissional se encontra no seu dia a dia. Eu falo médico porque esses dias eu vi um grupo de médicos tocando Beatles cover. Só tinha médico na banda. Acontece de as pessoas usarem a música como *robby*. Tem muitas delas que estudaram técnica. Hoje mesmo estava pensando sobre conservatório... vamos supor, em Tatuí, que a gente vê entrar mil (1000) alunos... de mil alunos, na formatura você tem ali, para contabilizar, só vinte (20), vinte

e cinco (25) formandos. Quer dizer, é muita gente que fica no meio do caminho. Essas pessoas que ficam no meio do caminho, elas levam uma técnica... vão fazer outra coisa na vida... As Melodias, o Cocertino, os Concertos, se o aprendiz tiver acesso, ele vai ser... essa é a vida dele.

Marco: Fantástico! Puxa Geraldão, que satisfação escutar essas histórias. E o Mahle que está vivo ainda. Eu gostaria de fazer uma entrevista om ele. Mandeí um e-mail para a Escola de Música de Piracicaba, mas ninguém me respondeu nada por enquanto. Ele está muito velhinho já, não é?

Geraldo: Sim, sim. O que pode acontecer é eu te mandar o e-mail da Cidinha. Eu te mando esse e-mail que eu vou mandar meu trabalho, e você tenta direto com ela. Ela vai gostar muito. Como ela é uma pessoa de idade, ela é bem radical, mas é muito atenciosa.

Marco: Bacana Geraldo. Se você puder mandar essas informações eu vou ficar muito feliz. O interessante é que, buscando um tema para fazer a minha dissertação, eu comecei a fazer isso no primeiro ano (do mestrado) e no segundo ano eu mudei completamente. Como eu já tive contato com a obra do Mahle, eu falei: estou na Europa, o Mahle é alemão e está no Brasil, quer dizer, tem alguma coisa interessante aí. Comecei a me debruçar um pouco sobre a obra do Mahle e acabei encontrando muitas informações interessantes. Então, poder falar com quem tem contato também, isso é muito bom. Para mim é muito enriquecedor.

Geraldo: Sim. Eu queria fazer o trabalho, na época, sobre o contrabaixo, colhendo material. Mas o curso não era de contrabaixo e ele (professor) pediu para que abrangesse mais o Mahle. Eu pesquisei vários instrumentos, exemplos de piano, violino... vou te mandar o trabalho e você vai ver lá.

Marco: Legal Geraldão. Agradeço muito sua disponibilidade e suas informações. Um abraço.

Geraldo: Um abraço!

As Melodias da Cecília para Contrabaixo e Piano – Arranjos de Ernst Mahle⁴

⁴ Além da recolha, organização e adequação de As Melodias da Cecília, o compositor também compôs as partes de piano.

CONTRABAIXO

ARRANJOS DE ERNST MAHLE

AS MELODIAS DA CECILIA

CONTRABAIXO E PIANO

As Melodias da Cecilia

para Contrabaixo

E. Mahle (1957)

Allegro

1 - Passeio do urso

The musical score is written for Contrabass in 2/4 time, featuring a key signature of one flat (B-flat). The piece is marked 'Allegro'. The score consists of ten staves of music, with measure numbers 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, and 80 indicated. The score includes various dynamics such as *mf*, *f*, *p*, and *cresc.*, as well as articulation marks like accents and slurs. The piece concludes with a double bar line at measure 80.

2 - Hipopótamo aplicado

Allegretto

The musical score is written in bass clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. It consists of ten staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic. The second staff starts at measure 5. The third staff starts at measure 10 and includes a treble clef for the first two measures. The fourth staff starts at measure 15 and includes a forte (*f*) dynamic. The fifth staff starts at measure 20 and includes a piano (*pp*) dynamic. The sixth staff starts at measure 25 and includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The seventh staff starts at measure 30 and includes a piano (*p*) dynamic. The eighth staff starts at measure 35 and includes a forte (*f*) dynamic. The ninth staff starts at measure 40 and includes a piano (*p*) dynamic. The tenth staff starts at measure 45 and includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic, a crescendo (*cresc.*) marking, a forte (*f*) dynamic, and a ritardando (*rit.*) marking. The piece concludes with a double bar line.

3 - Valsa do Pierrô

Valsa

f 5

mf 10 V

15 V *p* 20 Pn

25 *f*

30 *p*

35 40

45 *f*

50 55

60 *fp* *fp* *f*

65 70

pizz 75 arco *f* 2

4 - Gigantes e gnômos

Marcia

5

p

Pn 10 15

f

20

p

25 30

mf

35 40

f *p* *f*

45

p *f*

50 55

p

60 65

f

70

p *pp*

ff

Detailed description of the musical score: The score is written for a bass instrument in the key of D major (one sharp). It consists of ten staves of music. The first staff is marked 'Marcia' and starts at measure 5 with a piano (*p*) dynamic. The second staff is marked 'Pn' and starts at measure 10, with a forte (*f*) dynamic at measure 15. The third staff starts at measure 20 with a piano (*p*) dynamic. The fourth staff starts at measure 25 with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The fifth staff starts at measure 35 with a forte (*f*) dynamic, followed by a piano (*p*) dynamic at measure 40, and returns to forte (*f*) at measure 45. The sixth staff starts at measure 50 with a piano (*p*) dynamic and returns to forte (*f*) at measure 55. The seventh staff starts at measure 60 with a forte (*f*) dynamic. The eighth staff starts at measure 70 with a piano (*p*) dynamic and ends at measure 75 with a pianissimo (*pp*) dynamic. The final two staves feature a series of sixteenth-note chords with a forte-fortissimo (*ff*) dynamic.

5 - Valsa do Arlequim

Valsa

p

5

10 *mf*

15 *f* *fp*

20 1 2 3

4 5 25 6 7 8 9 10 30 11

12 *f* 35

Pn *rit.* *a tempo* 1 2 40 3 4 5 6

p

V 45 *f* 50

rit. *a tempo* *V* 55 *V*

p

Pn 60 *pizz* *mf*

rit. *arco* 65 *a tempo* 70 *cresc.*

p

f *ff*

6 - O Cavalo Divertido

Allegro

mf

5

pizz 10

f

15

arco

1

20

1

25

30

1

1

2

3

35

4

5

6

7

pp

rit.

a tempo

Pn

mf

45

50

f

55

pizz

arco

60

65

p

70

1

V

75

f

rit.

1

a tempo

p

f

7 - Tristezas do Elefante

Andante

The musical score is written in bass clef with a key signature of one flat (B-flat). It consists of ten staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic and includes fingerings 2, 1, and 5. The second staff has a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a measure number of 10. The third staff has a measure number of 15. The fourth staff has a forte (*f*) dynamic. The fifth staff has measure numbers 20 and 25, with dynamics *p* and *f*. The sixth staff has measure numbers 25 and 30, with dynamics *p* and a *rit.* (ritardando) marking. The seventh staff has measure numbers 30 and 35, with a dynamic of *p* and an *arco* marking. The eighth staff has measure numbers 35 and 40, with a dynamic of *f* and a *V* (volta) marking. The ninth staff has measure numbers 40 and 45, with a dynamic of *mf*. The tenth staff has measure numbers 45 and 50, with a dynamic of *p* and a *rit. pizz.* (ritardando, pizzicato) marking. The piece concludes with a double bar line.

p

mf

f

p

f

p

rit.

a tempo pizz.

p

arco

p

f

mf

p

rit. pizz.

8 - Girafa no balanço

Vivace

Musical score for "8 - Girafa no balanço" in bass clef, 6/8 time, key of B-flat major. The score consists of ten staves of music with various dynamics and articulations.

Staff 1: *f* (measures 1-4), includes fingerings 1 and 2.

Staff 2: (measures 5-8), includes fingerings 1 and 2.

Staff 3: *ff* (measures 9-12), includes fingerings 1 and 2, and *fz* (measures 13-16).

Staff 4: *p* (measures 17-20).

Staff 5: (measures 21-24), includes fingerings 1 and 2.

Staff 6: (measures 25-28), includes fingerings 1 and 2, *f*, *dim.*, and *p*.

Staff 7: (measures 29-32), includes fingerings 1 and 2, *f*, *dim.*, and *p*.

Staff 8: (measures 33-36), includes *ff*.

Staff 9: (measures 37-44), includes *p* and *pizz*.

Staff 10: (measures 45-52), includes *p*, *III*, and *0*.

9 - Estripulias do Macaco

Vivo

The musical score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. It consists of 60 measures. The first measure is marked *p*. Measures 1-10 are in the bass clef. At measure 10, the instrument changes to Piano (Pn) and the staff changes to treble clef. Measures 11-14 are in the treble clef. At measure 15, the instrument changes back to bass clef. Measures 15-20 are in the bass clef. At measure 20, the instrument changes to Violoncello (V). Measures 21-30 are in the bass clef. At measure 30, the instrument changes back to Piano (Pn) and the staff changes to treble clef. Measures 31-34 are in the treble clef. At measure 35, the instrument changes back to bass clef. Measures 35-40 are in the bass clef. At measure 40, the instrument changes to Violoncello (V). Measures 41-45 are in the bass clef. At measure 45, the instrument changes back to bass clef. Measures 46-50 are in the bass clef. At measure 50, the tempo changes to **Tempo I**. Measures 51-54 are in the bass clef. At measure 55, the instrument changes to bass clef. Measures 55-60 are in the bass clef. The score includes various dynamics: *p*, *ff*, *poco f*, *mf*, and *dim.*. It also includes performance instructions: *rit.*, *più lento*, and *V* (Violoncello).

10 - Valsa da Preguiça

Valsa

Musical score for "Valsa da Preguiça" in bass clef, 3/4 time. The score consists of ten staves of music.

- Staff 1: Starts with a piano (*p*) dynamic. Includes fingerings 2, 5, and 0.
- Staff 2: Continues the melodic line.
- Staff 3: Includes a piano (*p*) dynamic marking.
- Staff 4: Includes fingerings 2, 2, 4, 2, 1, 2, 2, 2.
- Staff 5: Starts with a forte (*f*) dynamic. Includes a measure rest at the beginning.
- Staff 6: Includes a piano (*pizz*) dynamic marking.
- Staff 7: Includes a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking and a "arco" instruction with a "V" above the staff.
- Staff 8: Includes a forte (*f*) dynamic marking and a "V" above the staff.
- Staff 9: Continues the melodic line.
- Staff 10: Ends with a fortissimo (*ff*) dynamic marking.



ARRANJOS DE ERNST MAHLE - CONTRABAIXO E PIANO

AS MELODIAS DA CECILIA

ARRANJOS DE ERNST MAHLE

AS MELODIAS DA CECILIA

CONTRABAIXO E PIANO

1- Passeio do Urso.....pag.	1
2- Hipopótamo aplicado	4
3- Valsa do Pierrô.....	7
4- Gigantes e Gnômos.....	10
5- Valsa do Arlequim.....	13
6- O Cavalo divertido.....	16
7- Tristezas do Elefante.....	19
8- Girafa no balanço.....	21
9- Estripulias do Macaco	24
10-Valsa da Preguiça.....	27

As Melodias da Cecília

para Contrabaixo

1 - Passeio do urso

E. Mahle (1957)

Allegro

5

mf

Allegro

f

mf

10

15

f

V

20

25

mf

The musical score is written for double bass and piano. The key signature has one flat (B-flat major), and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Allegro'. The score is divided into systems of two staves each. The first system starts at measure 5, the second at measure 10, the third at measure 15, and the fourth at measure 25. Dynamics include mezzo-forte (mf), forte (f), and accents (V). The piano accompaniment features a consistent eighth-note pattern in the right hand and chordal accompaniment in the left hand. The double bass line provides a melodic counterpoint to the piano accompaniment.

30

f

mf

35 40

cresc.

45

fz

p

50

f

rit.

p

55 60

p

p

This system contains measures 55 to 60. The bass line starts with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The piano accompaniment also begins with a piano (*p*) dynamic, consisting of chords in the right hand and a rhythmic pattern of eighth notes in the left hand.

65 70

cresc.

cresc.

f

This system contains measures 65 to 70. The bass line continues with a melodic line, marked with a crescendo (*cresc.*) starting around measure 67. The piano accompaniment also shows a crescendo (*cresc.*) and reaches a forte (*f*) dynamic by measure 70.

75

f

This system contains measures 75 to 80. The bass line features a melodic line starting with a forte (*f*) dynamic. The piano accompaniment continues with chords and rhythmic patterns.

80 85

This system contains measures 80 to 85. The bass line continues with a melodic line. The piano accompaniment concludes with a final chord in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

2 - Hipopótamo aplicado

Allegretto

Measures 1-4 of the piece. The score is in 2/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The first system consists of three staves: a bass staff with a melodic line starting on G4, a grand staff (treble and bass clefs) with a piano (*p*) accompaniment, and a separate bass staff with a simple harmonic accompaniment. The piano part features a long, sustained chord in the right hand and a moving bass line in the left hand.

Measures 5-8. The melodic line in the bass staff continues with eighth-note patterns. The piano accompaniment in the grand staff becomes more active, with the right hand playing chords and the left hand providing a steady bass line. The separate bass staff continues with its harmonic accompaniment.

10

Measures 9-14. The piano part is marked *mf* (mezzo-forte). The right hand plays a rhythmic pattern of eighth notes, while the left hand continues with a bass line. The melodic line in the bass staff is mostly silent, with some notes appearing in measures 13 and 14. The dynamic *f* (forte) is indicated at the end of measure 14.

15

Measures 15-18. The piano part is marked *mf*. The right hand features a more complex rhythmic pattern with sixteenth notes. The left hand continues with a bass line. The melodic line in the bass staff is silent until measure 17, where it begins with a few notes. The dynamic *f* is indicated at the start of measure 17.

20

f *f* *dim.*

25 V

pp *mf*

30 V

mf

V 35

p *p*

40

f

f

45

p

p

50

mf *cresc.* *f*

cresc.

55

p *rit.*

p *rit.*

30 35

First system of musical notation, measures 30-35. The bass line starts with a dynamic marking of *p* and a hairpin crescendo. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

40

Second system of musical notation, measures 40-45. The bass line has a dynamic marking of *f*. The piano accompaniment continues with melodic and rhythmic development.

45 50

Third system of musical notation, measures 45-50. The bass line has a dynamic marking of *p*. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

55

Fourth system of musical notation, measures 55-60. The bass line has dynamic markings of *fp*. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a rhythmic pattern in the left hand.

60

Musical score for measures 60-64. The system consists of three staves: a single bass staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The bass staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, some beamed together, and a dynamic marking of *f*. The grand staff contains a piano accompaniment with chords and single notes in both hands.

65

Musical score for measures 65-69. The system consists of three staves: a single bass staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The bass staff continues the melodic line from the previous system. The grand staff accompaniment features chords and moving lines in both hands.

70

pizz

Musical score for measures 70-74. The system consists of three staves: a single bass staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The bass staff has a dynamic marking of *f* and a *pizz* (pizzicato) instruction. The grand staff accompaniment includes chords and moving lines in both hands.

75

arco

Musical score for measures 75-79. The system consists of three staves: a single bass staff at the top and a grand staff (treble and bass) below. The bass staff has a dynamic marking of *f* and an *arco* (arco) instruction. The grand staff accompaniment includes chords and moving lines in both hands. The system concludes with a double bar line.

4 - Gigantes e Gnômos

Marcia

5

p

Marcia

p

10

15

f

f

20

25

p

p

30

35

mf

mf

The musical score is written for a piano and a bassoon. It is in the key of D major (one sharp) and 2/4 time. The piece is titled '4 - Gigantes e Gnômos' and is a 'Marcia' (March). The score is divided into four systems, each with a measure number (5, 10, 20, 30) at the beginning of the bassoon staff. The piano part consists of a right-hand melody and a left-hand accompaniment. The bassoon part has a single melodic line. Dynamics include piano (p), forte (f), and mezzo-forte (mf). The piece concludes with a final chord in the piano part.

65

Musical score for measures 65-69. The piece is in G major (one sharp). The bass line features a descending eighth-note pattern. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a bass line with chords in the left hand. Dynamics include *p* (piano) in measures 66 and 67.

70

V

75

Musical score for measures 70-79. Measure 70 begins with a fermata and a *V* (ritardando) marking. The bass line has a melodic line with slurs. The piano accompaniment features a more active right hand with eighth-note patterns. Dynamics include *pp* (pianissimo) in measures 71 and 72.

80

Musical score for measures 80-84. The bass line continues with a melodic line. The piano accompaniment has a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *ff* (fortissimo) in measures 81 and 82.

85

Musical score for measures 85-90. The bass line features a melodic line with slurs. The piano accompaniment has a steady eighth-note accompaniment. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 90.

5 - Valsa do Arlequim

Valsa

p

Valsa

p

10

mf

mf

15

f

f

20

fp

mf

25

The musical score is for a waltz in 3/4 time, key of B-flat major. It consists of four systems of staves. The first system (measures 1-6) features a bass line with eighth-note patterns and a piano accompaniment of chords. The second system (measures 7-12) continues the bass line and piano accompaniment. The third system (measures 13-18) shows a change in the piano accompaniment and a more active bass line. The fourth system (measures 19-25) features a prominent bass line with long notes and a piano accompaniment with eighth-note patterns. Dynamics range from piano (*p*) to fortissimo (*fp*).

30 *V* *f*

35 rit. a tempo *p*

40 *V* *f*

45 50 *ff*

rit. a tempo 55

p

rit. a tempo

p

60 pizz

mf

mf

rit. arco a tempo 65

p

rit. a tempo cresc.

p *fz* *cresc.*

70 75

f *ff*

f *ff*

6 - O Cavalo divertido

Allegro

mf

Allegro

mf

5

pizz 10

f

f

arco

f

p

fp

The musical score is written for a single instrument, likely a cello or double bass, in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (B-flat). It consists of four systems of music. The first system starts with a tempo marking of 'Allegro' and a dynamic of 'mf'. It features a melodic line in the upper register and a bass line with chords. A measure rest of 5 measures is indicated. The second system begins with a 'pizz' (pizzicato) marking and a dynamic of 'f'. The third system includes an 'arco' (arco) marking and a dynamic of 'f', with a piano section marked 'p' in the lower register. The fourth system continues with a dynamic of 'f' and concludes with a final melodic flourish.

First system of musical notation. The bass line features a series of half notes with slurs. The piano accompaniment starts with a *p* dynamic and includes a *pp* marking. The right hand plays a melodic line with eighth notes, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

Second system of musical notation. It includes tempo markings: *rit.* (ritardando) and *a tempo*. Dynamics include *mf*. The bass line has a melodic line with slurs and a fermata. The piano accompaniment features a melodic line in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand.

Third system of musical notation. The bass line continues with a melodic line and slurs. The piano accompaniment maintains a rhythmic accompaniment in the left hand and a melodic line in the right hand.

Fourth system of musical notation. It includes a *f* (forte) dynamic and a *pizz* (pizzicato) marking. The bass line features a melodic line with slurs and a fermata. The piano accompaniment includes a *f* dynamic and a *pizz* marking. The right hand has a melodic line with slurs, and the left hand has a rhythmic accompaniment.

arco

First system of musical notation, measures 1-4. The bass line begins with an *arco* marking. The treble line contains melodic phrases, and the bass line provides chordal accompaniment.

p

Second system of musical notation, measures 5-8. The bass line features a dynamic marking of *p*. The treble line continues with melodic development, and the bass line has chordal accompaniment.

f

Third system of musical notation, measures 9-12. The bass line features a dynamic marking of *f*. The treble line continues with melodic development, and the bass line has chordal accompaniment.

p rit. a tempo *f* a tempo

Fourth system of musical notation, measures 13-16. The bass line features dynamic markings of *p* and *f*, and tempo markings of *rit.* and *a tempo*. The treble line features a dynamic marking of *f*.

7 - Tristezas do Elefante

Andante

p

Andante

p

10

mf

mf

15

f

f

20

p

f

p

f

V

The musical score is written for piano and features a bass line and a grand staff (treble and bass clefs). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/2. The piece is marked 'Andante'. The score is divided into four systems, each with a measure number (2, 10, 15, 20) at the beginning of the bass line. Dynamics include piano (*p*), mezzo-forte (*mf*), and forte (*f*). The piece concludes with a repeat sign and a fermata over the final measure, marked with a 'V'.

25 rit. a tempo pizz p

35 arco p

40 V 45 f mf

50 rit. pizz p

8 - Girafa no balanço

Vivace

f

Vivace

f

5

ff

10

fz — *p*

fp

15

The musical score is written for a piano and a bassoon. It consists of four systems of music. The first system (measures 1-5) features a bassoon line with a melodic line and a piano accompaniment of chords. The second system (measures 6-10) shows the bassoon line with a dynamic change to *ff* and a *V* marking. The third system (measures 11-15) includes a dynamic change from *fz* to *p* in the bassoon and *fp* in the piano. The fourth system (measures 16-20) continues the melodic and harmonic development. The piece is in 6/8 time and has a key signature of one flat.

20

f *fz* V

25

dim. *mf* dim. *p* V

30

p *f* *fz* V

35

dim. *mf* dim. *ff* V

40

ff *p* *fp*

45

pizz *p* *8va*

50

p *8va*

55

8va

9 - Estripulias do Macaco

Vivo

p

Vivo

p

10

f

15

20

p

p

The musical score is for a piece titled "9 - Estripulias do Macaco". It is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked "Vivo". The score is arranged for a single melodic line (likely a flute or violin) and a piano accompaniment. The piano part consists of a right-hand treble clef and a left-hand bass clef. The score is divided into systems, with measure numbers 10, 15, and 20 indicated. The first system (measures 1-9) features a melodic line with slurs and fingerings (4, 0, 1, 4, 5, 4) and a piano accompaniment with chords and sustained notes. The second system (measures 10-14) shows the melodic line continuing with slurs and fingerings (1, 4, 1, 4, 2), while the piano accompaniment becomes more rhythmic and includes a dynamic marking of *f*. The third system (measures 15-19) shows the melodic line with slurs and a dynamic marking of *f*, and the piano accompaniment with chords and a dynamic marking of *p*. The fourth system (measures 20-24) features a melodic line with slurs and a dynamic marking of *p*, and a piano accompaniment with chords and a dynamic marking of *p*.

45

rit. Tempo I

mf

50

55

dim.

dim.

60

ff

ff

10 - Valsa da Preguiça

Valsa

p

Valsa

p

10

15

p

mf

20

25

f

f

30

f

The musical score is written for piano and features a 3/4 time signature. It is divided into four systems of staves. The first system includes a bass staff with a melodic line and a grand staff with a harmonic accompaniment. The second system continues the accompaniment and introduces a melodic line in the bass staff starting at measure 15. The third system features a more active bass line and a grand staff accompaniment. The fourth system concludes the piece with a final melodic flourish in the bass staff and a grand staff accompaniment. Dynamics range from piano (*p*) to forte (*f*).

35 pizz

arco 40

mf

p

f

ff