

**Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Artes  
Mestrado em Música**

**OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS  
DE HILTON JORGE “GOGÔ” VALENTE:  
O ensino de piano no campo da música popular brasileira**

**Priscila Akemi de Azevedo Hamamoto**

**Campinas  
2012**



**Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Artes**

**Priscila Akemi de Azevedo Hamamoto**

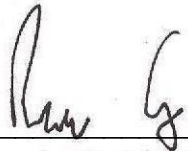
**OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS  
DE HILTON JORGE “GOGÔ” VALENTE:  
O ensino de piano no campo da música popular brasileira**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da  
Universidade Estadual de Campinas, para a  
obtenção do Título de Mestra em Música.

Área de Concentração: Fundamentos Teóricos

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg  
Co-orientador: Prof. Dr. José Roberto Zan

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILA AKEMI DE AZEVEDO HAMAMOTO  
E ORIENTADA PELO PROF. DR. RICARDO GOLDEMBERG.



---

Prof. Dr. Ricardo Goldemberg

**Campinas  
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

H171p

Hamamoto, Priscila Akemi de Azevedo.

Os procedimentos didáticos de Hilton Jorge "Gogô" Valente: o ensino de piano no campo da música popular brasileira / Priscila Akemi de Azevedo Hamamoto. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ricardo Goldemberg

Coorientador: José Roberto Zan

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Piano - estudo e ensino. 2. Música popular. 3. Educação musical. I. Goldemberg, Ricardo. II. Zan, José Roberto. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Hilton Jorge Valente's pedagogical procedures: piano teaching method for Brazilian popular music

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Piano - Study and teaching

Popular music

Music education

Área de Concentração: Fundamentos Teóricos

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Ricardo Goldemberg [Orientador]

Antônio Rafael Carvalho dos Santos

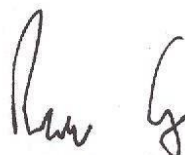
Cristina de Souza Grossi

Data da Defesa: 24-08-2012

Programa de Pós-Graduação: Música

**Instituto de Artes**  
**Comissão de Pós-Graduação**

Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pela Mestranda Priscila Akemi De Azevedo Hamamoto - RA 045802 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ricardo Goldemberg  
Presidente



Prof. Dr. Antônio Rafael Carvalho dos Santos  
Titular



Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi  
Titular



À minha grande referência e inspiração na (a)ventura  
de ser mulher: Alice Escobar Azevedo Hamamoto,  
com carinho, admiração e eterna gratidão.





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o autor e doador da vida, que, embora seja muito além da compreensão humana, se revela com amor e graça, trazendo beleza e sentido a cada instante da minha vida.

À minha mamãe Alice e ao meu irmão Pedro: meu *lar* e meu *porto seguro*, aonde sempre encontro conforto, confronto e conselho. A vocês devo quase tudo que sou e que tenho.

À FAPESP pela concessão da bolsa de mestrado, apoio fundamental para a realização do trabalho.

Ao professor Ricardo Goldemberg por aceitar o desafio de me orientar.

Ao professor José Roberto Zan pelas leituras atentas e críticas pertinentes em todo o processo de elaboração e execução desse projeto.

À professora Cristina Grossi por não apenas atender prontamente ao convite de estar nessa banca, mas pela leitura minuciosa do trabalho, que lhe trouxe uma rica contribuição, agregando-lhe muito valor.

Ao professor Rafael dos Santos pelo mestre que tem sido na graduação, na qualificação e nessa defesa; contribuindo para minha formação não somente com seu conhecimento e críticas relevantes, mas também como incentivador ímpar da minha carreira. Muito obrigada por acreditar em mim e sempre me desafiar a fazer o mesmo!

Ao queridíssimo Gogô! Por não apenas se permitir ser meu *objeto de pesquisa*, mas também pela cooperação em cada etapa desse desafio. É absolutamente evidente que sem você esse trabalho não existiria, no entanto, faz-se necessário ressaltar minha profunda gratidão pelo legado que nos deixou, e pela pessoa *complexamente incrível* que você é!

Ao meu querido amigo Klaus Weiss por ser *co-sofredor*, irmão e muitas vezes meu orientador. Embora não seja tão evidente assim, sem você esse trabalho jamais seria realizado. Sou eternamente grata por todo esforço e apoio que o fez, muitas vezes, deixar suas próprias coisas de lado para me ajudar; e, conseqüentemente, pelas noites em claro, chocolates, chás e muitos cafés compartilhados!

Ao querido amigo Paulo Deuber pela edição das imagens musicais que, embora tenha lhe tomado muitas horas de trabalho, não deixou de fazer com muito zelo e carinho.

Ao meu veterano e querido amigo Adelcio Machado por ler atentamente meus textos fazendo colocações sempre enriquecedoras e pertinentes.



Ao amigo-irmão Marcelo Boccato, que mesmo à distância, se dispôs a fazer todas as traduções para o Inglês com prontidão e carinho.

Ao Hercules Gomes e ao Rodrigo Morte pela imensa colaboração nas entrevistas e na busca pelos ex-alunos de Gogô. Assim também, a todos esses ex-alunos que prontamente responderam às entrevistas; e aos que gentilmente cederam seus cadernos e anotações pessoais para registro e análise nesse trabalho.

Aos meus pais de Campinas, Altamiro e Neusa Menezes pelo carinho e suporte durante toda minha trajetória na Universidade.

À Suely Inhauser e ao Dr. Luiz Fernando Lima e Silva cujos cuidados foram imprescindíveis para que eu tivesse condições de trilhar essa jornada.

À família da Comunidade do Estudante Universitário com quem tenho aprendido a *ser gente*: amando e sendo amada, servindo e sendo servida. Muito obrigada a todos vocês, pelo suporte e cuidado comigo durante todo esse período. Assim também, aos amigos da ABU e a todos do movimento *Cristãos Unicamp* pelo carinho, apoio e orações.

Ao amigo Silvestre Kuhlmann pela revisão geral dos textos.

Aos amigos do IA e aos funcionários da secretaria de graduação pela atenção e ajuda na realização da pesquisa; e também aos funcionários da pós-graduação, especialmente à Letícia Machado, pela imensa ajuda e dedicação em todos os trâmites burocráticos e solução de problemas.

E, não menos importante, ao Rômulo Nascimento por trazer tanta alegria nessa reta final.



*Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um 'treinador' ou 'instrutor') é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. É apenas nesses encontros que as possibilidades existem para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida.*

**Keith Swanwick**



**RESUMO**  
**OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**  
**DE HILTON JORGE “GOGÔ” VALENTE:**  
**O ensino de piano no campo da música popular brasileira.**

A atuação do professor Hilton Jorge “Gogô” Valente é destacada por sua participação ativa no processo de formalização do ensino de música popular no país. O presente trabalho compreende, então, a descrição e análise musicais do programa desenvolvido pelo professor ao longo de seus vinte anos docentes na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Para isso, foi realizado um estudo de sua trajetória de vida a fim de obter índices orientadores de seus procedimentos didáticos e escolhas estéticas. O estudo foi dimensionado a partir de duas perspectivas: a biográfica e a sócio-cultural. Assim, foi possível constatar que Gogô fez parte de uma geração marcada pelo aprendizado informal e que sistematizou seu conhecimento a partir dos métodos norte-americanos. No entanto, foi um dos poucos dessa geração que desenvolveu uma carreira docente na Universidade. É nesse trânsito entre os ambientes de produção de música popular e a Universidade que se processa a síntese do aprendizado informal e do ensino formal nos procedimentos didáticos de Gogô. Por um lado, o professor reproduz em sala de aula elementos do ensino formal, como a padronização e sistematização dos conteúdos presentes nos métodos norte-americanos. Por outro lado, há uma constante inserção de elementos da aprendizagem informal em sua metodologia, como a abordagem individual dos alunos e a promoção do conceito *professor-facilitador*. Verifica-se, pois, um processo de construção e desconstrução em suas aulas, subjugando os aspectos formais e padronizadores à informalidade. Dessa maneira, é possível identificar a trajetória percorrida por Gogô em suas aulas: da prática e da vivência musical ao estudo dirigido; da atuação profissional à formação acadêmica; do aprendizado informal ao ensino sistematizado.





**ABSTRACT**  
**HILTON JORGE VALENTE'S**  
**PEDAGOGICAL PROCEDURES:**  
**Piano teaching method for Brazilian popular music**

It is under the context of formalization of popular music in higher education, that Hilton Jorge “Gogô” is featured for actively participating in this process of formalization. The present work comprises, therefore, the description and musical analysis of Gogô’s pedagogical procedures, developed during his twenty-year tenure as a professor of popular piano at UNICAMP. A study of his life trajectory was also realized in order to understand the base reference of his pedagogical procedures and aesthetic choices. This study has been designed from the stand point of two perspectives: the biographic and the socio-cultural. It was then possible to find that Gogô was part of a generation characterized by an informal process of learning which systematized its knowledge according to North-American methods. He was, however, one of the few in his generation to develop an academic career at the University. It is in this transit between the environments of popular music production and the University that the synthesis of the informal and formal learning processes found in Gogô’s pedagogical procedures is processed. On one hand, the professor reproduces in the class room elements of formal learning present in the North-American methods, such as the standardization and systematization of contents. On the other hand, there is a constant insertion of elements of informal learning in his methodology, such as the individual approach to each student and the promotion of the concept of the *professor-facilitator*. Therefore, it is possible to verify a process of construction and deconstruction in his classes, submitting the formal and standard aspects of the teaching to the informality, and identify the trajectory followed by Gogô in his classes: from the practice and musical experiences to the directed study; from the professional practice to the academic training; from the informal learning to the systematized teaching.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cinco tipos básicos de acordes com sétima.	44
Figura 2 – Escala maior e formação do acorde maior com sétima maior.	45
Figura 3 – Esquema recorrente utilizado por Gogô para ensino de tétrades.	45
Figura 4 – Tétrades na posição ‘1-7’.	47
Figura 5 – Tétrades na posição ‘1-3’.	47
Figura 6 – Acorde IIm7 na posição ‘1-7’.	48
Figura 7 – Acorde V7 na posição ‘1-3’.	48
Figura 8 – Acorde I7M na posição ‘1-7’.	49
Figura 9 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição fechada.	50
Figura 10 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição aberta.	50
Figura 11 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição fechada, dobrando a sétima dos acordes.	50
Figura 12 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-3’, com a mão direita em posição fechada, com acréscimo da 11ª no acorde II, dobramento da fundamental no acorde V e acréscimo da 6ª no acorde I.	50
Figura 13 – Transcrição da harmonia da canção <i>Brisa do Mar</i> .	51
Figura 14 – Transcrição de arranjo para piano solo de <i>Brisa do Mar</i> .	52
Figura 15 – Substituição da 5ª pela 13ª nos acordes dominantes.	53
Figura 16 – Substituição da 5ª pela 9ª nos acordes dominantes.	54
Figura 17 - Substituição da 5ª pela 13ª nos acordes dominantes na posição ‘1-3’.	54
Figura 18 – Extensões empregadas nos acordes maiores e dominantes.	55
Figura 19 – Extensões empregadas nos acordes menores.	55
Figura 20 – Extensões empregadas nos acordes meio-diminutos.	55
Figura 21 – Extensões empregadas nos acordes diminutos.	56
Figura 22 – Transcrição de <i>Lígia</i> .	57
Figura 23 – Acorde maior na Forma A.	58
Figura 24 – Acorde dominante na Forma A.	58
Figura 25 – Acorde menor na Forma A.	58
Figura 26 – Acorde maior na Forma B.	59
Figura 27 – Acorde dominante na Forma B.	59
Figura 28 – Acorde menor na Forma B.	59
Figura 29 – Progressão II-V-I no modelo de alternância ABA.	60
Figura 30 – Progressão II-V-I no modelo de alternância BAB.	60
Figura 31 – Progressão II-V-I, ABA, com b9 no acorde dominante.	61
Figura 32 – Progressão II-V-I, BAB, com b9 no acorde dominante.	61
Figura 33 – Progressão II-V-I, ABA, com #9 e b13 no acorde dominante.	61
Figura 34 – Progressão II-V-I, BAB, com #9 e b13 no acorde dominante.	61



Figura 35 – Estrutura rítmica básica.	62
Figura 36 – Levada de samba.	62
Figura 37 – Harmonia de <i>Só danço samba</i> .	63
Figura 38 – Forma de <i>Só danço samba</i> .	64
Figura 39 – Campo harmônico maior.	64
Figura 40 – Escala menor natural.	65
Figura 41 – Escala menor harmônica.	65
Figura 42 – Escala menor melódica.	65
Figura 43 – Análise harmônica da canção <i>Você</i> .	67
Figura 44 – Quadro de relações escala-acorde.	68
Figura 45 – Modo Jônico.	69
Figura 46 – Modo Dórico.	69
Figura 47 – Modo Frígio.	70
Figura 48 – Modo Lídio.	70
Figura 49 – Modo Mixolídio.	70
Figura 50 – Modo Eólio.	71
Figura 51 – Modo Lócrio.	71
Figura 52 – Escala dom-dim.	72
Figura 53 – Escala Mixo #4.	72
Figura 54 – Escala Alterada.	73
Figura 55 – Escala de Tons Inteiros.	73
Figura 56 – Tessitura sugerida para aplicação das harmonias de apoio.	74
Figura 57 – Acordes maiores na ‘Forma A’ das harmonias de apoio.	74
Figura 58 – Acordes menores na ‘Forma A’ das harmonias de apoio.	74
Figura 59 – Acordes dominantes na ‘Forma A’ das harmonias de apoio.	75
Figura 60 – Acordes maiores na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.	75
Figura 61 – Acordes menores na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.	75
Figura 62 – Acordes dominantes na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.	75
Figura 63 – Acordes dominantes 9 <sup>a</sup> alterada e 13 <sup>a</sup> natural.	77
Figura 64 – Acordes dominantes 9 <sup>a</sup> alterada e 11 <sup>a</sup> aumentada.	77
Figura 65 – Acordes dominantes 9 <sup>a</sup> alterada e 11 <sup>a</sup> aumentada e 13 <sup>a</sup> natural.	77
Figura 66 – Acordes dominantes 9 <sup>a</sup> alterada e 13 <sup>a</sup> menor.	78
Figura 67 – Acordes dominantes 9 <sup>a</sup> alterada, 11 <sup>a</sup> aumentada e 13 <sup>a</sup> menor.	78
Figura 68 – Escalas de improvisação sobre a progressão I6(9) - #I0 – II7 – V7 (b9,13).	79
Figura 69 – Escalas de improvisação sobre a progressão I6(9) – bII0 – II7 – V7(b9,13).	79
Figura 70 – Escalas de improvisação sobre a progressão II0 – V7(#9,b13) – Im7M(9).	79
Figura 71 – Escalas de improvisação sobre a progressão II0 – V7(#9,b13) – I6(9).	80
Figura 72 – <i>Upper Structures</i> em acordes maiores.	81
Figura 73 – <i>Upper Structures</i> em acordes menores.	81



Figura 74 – <i>Upper Structures</i> em acordes dominantes sem alterações.	81
Figura 75 – <i>Upper Structures</i> extraídas da escala dom-dim, sobrepostas aos acordes dominantes com a 9ª alterada.	82
Figura 76 – <i>Upper Structures</i> extraídas da escala alterada, sobrepostas aos acordes dominantes com alterações na 9ª e na 13ª.	82
Figura 77 – Harmonias de apoio para acordes dominantes alterados.	83
Figura 78 – Progressão IIm7 – V7(b9 13) – I7M – I6(9).	84
Figura 79 – Progressão IIm7 – V7(#9 13) – I7M – I6(9).	84
Figura 80 – Progressão IIm7 – V7(b9 b13) – I7M – I6(9).	84
Figura 81 – Progressão IIm7 – V7(#9 b13) – I7M – I6(9).	84
Figura 82 – Acorde maior quartal construído a partir da fundamental no soprano.	85
Figura 83 – Acorde maior quartal construído a partir da 5ª no soprano.	85
Figura 84 – Acorde menor quartal, construído a partir da 3ª no soprano.	86
Figura 85 – Acorde dominante quartal construído a partir da fundamental no soprano.	87
Figura 86 – Acorde dominante quartal construído a partir da 5ª no soprano.	87
Figura 87 – Progressão II-V-I quartal tendo o acorde V7 com a fundamental no soprano e o acorde I7M com a 5ª no soprano.	88
Figura 88 – Progressão II-V-I quartal tendo o acorde V7 com a 5ª no soprano e o acorde I7M com a fundamental no soprano.	88
Figura 89 – Construção da Posição <i>So What</i> .	89
Figura 90 – Acorde maior na posição <i>So What</i> .	89
Figura 91 – Acorde menor na posição <i>So What</i> .	89
Figura 92 – Quadro de resumo das harmonias quartais.	90
Figura 93 – Introdução e final da música <i>Muito à Vontade</i> .	91
Figura 94 – Transcrição do arranjo de Gogô para a música <i>Muito à Vontade</i> .	92
Figura 95 – Escala menor melódica.	93
Figura 96 – Escalas alteradas: Dórico b2.	93
Figura 97 – Escalas alteradas: Lídio #5.	93
Figura 98 – Escalas alteradas: Lídio b7.	93
Figura 99 – Escalas alteradas: Mixolídio b6.	93
Figura 100 – Escalas alteradas: Eólio b5 ou Lócrio #2.	94
Figura 101 – Escalas alteradas: Lócrio b4.	94
Figura 102 – Escala pentatônica básica.	94
Figura 103 – Escalas pentatônicas sobre os acordes maiores.	94
Figura 104 – Escalas pentatônicas sobre os acordes menores.	95
Figura 105 – Escalas pentatônicas sobre os acordes sus4.	95
Figura 106 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes maiores.	96
Figura 107 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes menores.	96
Figura 108 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes meio diminutos.	96
Figura 109 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes meio diminutos.	97
Figura 110 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes V7 sem alterações.	97





Figura 111 – Escala dom-dim.	97
Figura 112 – Estruturas tritônicas extraídas da escala dom-dim.	98
Figura 113 – Estruturas tritônicas extraídas da escala alterada.	98
Figura 114 – Estruturas tritônicas extraídas da escala mixo#4.	98
Figura 115 – Estruturas tritônicas extraídas da escala diminuta.	98
Figura 116 – Progressão III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7 – V7 – I7 <sup>M</sup> .	99
Figura 117 – Progressão III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7 – V7 – I7 <sup>M</sup> estendida.	99
Figura 118 – Progressão I7 <sup>M</sup> – IV7 – III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7.	99
Figura 119 – Progressão I7 <sup>M</sup> – VII7 – III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7.	100
Figura 120 – Progressão I7 <sup>M</sup> – VII7 – bVII7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7.	100
Figura 121 – Progressão I7 <sup>M</sup> – IV7 – III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7 estendida.	100
Figura 122 – Progressão I7 <sup>M</sup> – VII7 – III <sup>m</sup> 7 – VI7 – II <sup>m</sup> 7 estendida.	100
Figura 123 – Progressão bIV7 <sup>M</sup> – V <sup>m</sup> 7 – IV <sup>m</sup> 7 – bIII7 <sup>M</sup> – II <sup>m</sup> 7 – bII7 <sup>M</sup> – I7 <sup>M</sup> .	100
Figura 124 – Progressão I7 <sup>M</sup> – IV7 – I7 <sup>M</sup> .	101
Figura 125 – Progressão I7 <sup>M</sup> – IV <sup>m</sup> 7 – I7 <sup>M</sup> .	101
Figura 126 – Progressão I7 <sup>M</sup> – bVII7(9) – I7 <sup>M</sup> .	101
Figura 127 – Acordes formados pelas notas da escala pentatônica básica.	102
Figura 128 – <i>Drop 2 e 4</i> da segunda inversão do acorde formado pelas notas da escala pentatônica.	103
Figura 129 – Formações quartais a partir da escala pentatônica.	103
Figura 130 – Canção <i>Lady Bird</i> .	104
Figura 131 – Escala pentatônica sobre o acorde II <sup>m</sup> 7.	105
Figura 132 – Escalas pentatônicas sobre o acorde sus4.	105
Figura 133 – Progressão de acordes ‘sus4’ para a prática de improvisação.	105
Figura 134 – Excerto da canção <i>Lugar Comum</i> .	106
Figura 135 – <i>Voicings</i> extraídos da escala pentatônica.	107
Figura 136 – Rearmonização pelo subV.	107
Figura 137 – Combinações para rearmonização.	107
Figura 138 – Abertura de 10 <sup>a</sup> em tríades.	108
Figura 139 – Abertura de 10 <sup>a</sup> nas inversões de tríades.	108
Figura 140 – Abertura de 10 <sup>a</sup> em tríades com 7 <sup>a</sup> .	109
Figura 141 – Abertura de 10 <sup>a</sup> em tétrades.	109
Figura 142 – Alternância das posições [173] e [735].	109
Figura 143 – Alternância das posições [137] e [173].	109
Figura 144 – Estrutura de acompanhamento de Leandro Braga.	110
Figura 145 – Outra estrutura de acompanhamento de Leandro Braga.	110
Figura 146 – Progressão II-V na técnica de ‘baixo-centro’.	110
Figura 147 – Excerto da transcrição do arranjo de Bill Evans para o tema <i>The Opener</i> .	112
Figura 148 – Legenda da análise de técnicas de arranjo aplicadas à música <i>The Opener</i> .	112
Figura 149 – Parte I da transcrição de arranjo da canção <i>Lígia</i> .	113



Figura 150 – Parte II da transcrição de arranjo da canção <i>Lígia</i> .	114
Figura 151 – Quadro de resumo das possíveis alterações em acordes com sétima.	115
Figura 152 – <i>Voicings</i> com alterações aplicáveis aos acordes maiores.	116
Figura 153 – <i>Voicings</i> com alterações aplicáveis aos acordes menores.	116
Figura 154 – <i>Voicings</i> com alterações aplicáveis aos acordes diminutos.	116
Figura 155 – <i>Voicings</i> com alterações aplicáveis aos acordes sus4.	116
Figura 156 – <i>Voicings quartais</i> para acordes dominantes.	117
Figura 157 – Tríades quartais extraídas da escala mixo#4.	117
Figura 158 – Tríades quartais e terços extraídas da escala dom-dim.	118
Figura 159 – Tríades quartais extraídas da escala alterada.	118
Figura 160 – Pentatônica construída sobre o 2º grau da escala mixo#4.	118
Figura 161 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala dom-dim.	119
Figura 162 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala diminuta.	119
Figura 163 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala alterada.	119
Figura 164 – Pentatônicas alteradas aplicadas aos acordes meio-diminutos.	120
Figura 165 – Sobreposição de tríades sobre um mesmo baixo.	120
Figura 166 – Sobreposição de tétrades do mesmo tipo em diferentes tonalidades	121
Figura 167 – 2º Modo de Olivier Messiaen.	123
Figura 168 – Acordes típicos do 2º Modo Olivier Messiaen.	123
Figura 169 – 3º Modo de Olivier Messiaen.	123
Figura 170 – Acordes típicos do 3º Modo Olivier Messiaen.	123
Figura 171 – 4º Modo de Olivier Messiaen.	124
Figura 172 – Acordes típicos do 4º Modo Olivier Messiaen.	124
Figura 173 – 5º Modo Olivier Messiaen.	124
Figura 174 – Acorde típico do 5º Modo Olivier Messiaen.	124
Figura 175 – Escalas construídas a partir do acorde C7M(#5).	125
Figura 176 – Escalas construídas a partir do acorde C7M(b5).	125
Figura 177 – Quadro de itens dos programas de disciplina.	129
Figura 178 – Levada rítmica aplicada em <i>voicings</i> .	132
Figura 179 – Sequência de atividades em aula.	138
Figura 180 – Caderno de Gogô: diagnóstico do aluno.	142



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano I</i></b>	<b>44</b>
<b>Quadro 2 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano II</i></b>	<b>73</b>
<b>Quadro 3 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano III</i></b>	<b>83</b>
<b>Quadro 4 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano IV</i></b>	<b>102</b>
<b>Quadro 5 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano V</i></b>	<b>108</b>
<b>Quadro 6 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano VI</i></b>	<b>115</b>
<b>Quadro 7 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano VII</i></b>	<b>120</b>
<b>Quadro 8 – Conteúdo programático da disciplina <i>Instrumento Piano VIII</i></b>	<b>122</b>



## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 Do objeto e dos métodos</b>	<b>6</b>
1.1 A Análise de Conteúdo	8
1.2 A Síntese biográfica	11
1.3 Entrevistando o Gogô	13
1.4 Entrevistando ex-alunos de Gogô	15
1.5 O material didático	17
<b>Capítulo 2 O Piano, a Música Popular Brasileira e o Professor Gogô</b>	<b>19</b>
2.1 A popularização social e musical do piano no Brasil	19
2.2 Bases da formalização do ensino de música popular no Brasil	25
2.3 A música popular Brasileira na Universidade	30
2.4 Hilton Jorge “Gogô” Valente: <i>Síntese Biográfica</i>	33
2.4.1 Como uma vacina produz um músico	33
2.4.2 Nos bares da vida	34
2.4.3 A tal da Bossa Nova	36
2.4.4 Dos bares à academia	39
<b>Capítulo 3 O Programa de Ensino Organizado por Gogô</b>	<b>43</b>
3.1 Instrumento Piano I	44
3.1.1 As posições 1-3; 1-5; 1-6; 1-7 para os cinco tipos básicos de acordes com sétima.	46
3.1.2 Substituição da 5ª justa, nos acordes 7ª dominante, por formas alteradas da 5ª, pela 9ª e pela 13ª.	53
3.1.3 O emprego das extensões de 9ª, 11ª e 13ª.	54
3.1.4 Acompanhamento básico	58
3.1.5 Análise harmônica.	64
3.1.6 Princípios de improvisação: modos e escalas alteradas.	68





<b>3.2</b>	<b>Instrumento Piano II</b>	<b>73</b>
3.2.1	As harmonias de apoio.	73
3.2.2	Estudo das dominantes alteradas.	76
3.2.3	Escalas de improvisação: modos e escalas alteradas.	78
3.2.4	Superposição de tríades aos acordes básicos da Harmonia de Apoio ( <i>upper structures</i> ).	80
<b>3.3</b>	<b>Instrumento Piano III</b>	<b>83</b>
3.3.1	Harmonias de apoio (aprofundamento).	83
3.3.2	Harmonia quartal básica.	85
3.3.3	Aprofundamento do estudo de escalas alteradas.	93
3.3.4	Escalas pentatônicas.	94
3.3.5	Estruturas tritônicas.	95
3.3.6	Introduções e Finais.	99
3.3.7	Elaboração de arranjos.	101
<b>3.4</b>	<b>Instrumento Piano IV</b>	<b>102</b>
3.4.1	Aprofundamento do estudo das harmonias quartais.	102
3.4.2	Expansão do emprego de escalas pentatônicas	104
3.4.3	Ampliação do campo de emprego das Harmonias de Apoio.	106
3.4.4	Técnicas de rearmonização.	107
<b>3.5</b>	<b>Instrumento Piano V</b>	<b>108</b>
3.5.1	As décimas como acompanhamento no samba e no samba-canção	108
3.5.2	As Harmonias de Apoio na MPB.	111
3.5.3	Elaboração de arranjos próprios tendo por base o material abordado.	111
<b>3.6</b>	<b>Instrumento Piano VI</b>	<b>115</b>
3.6.1	Acordes com sétima alterados: 7M(#5); 7M(b5); m(7M); V7(b5); V7(#5); V7sus4; dim(7M).	115
3.6.2	Harmonias de apoio com acordes 7 <sup>a</sup> alterados.	116
3.6.3	Harmonias quartais alteradas.	117
3.6.4	Escalas pentatônicas alteradas.	118
<b>3.7</b>	<b>Instrumento Piano VII</b>	<b>120</b>
3.7.1	Harmonias Avançadas aplicadas à música para piano: superposição de acordes.	120
3.7.2	Tratamento harmônico: semelhanças e diferenças no Tango Brasileiro e no Ragtime.	121
<b>3.8</b>	<b>Instrumento Piano VIII</b>	<b>122</b>
3.8.1	Estudo avançado das harmonias empregadas na Música Popular na atualidade.	122
3.8.2	Os ciclos de Terça e de Segunda, usuais nas Harmonias Contemporâneas.	122
3.8.3	Os Modos de Olivier Messiaen.	122
3.8.4	Criação livre de escalas e sequências a partir de acordes alterados.	125
<b>3.9</b>	<b>Considerações sobre o capítulo</b>	<b>126</b>



<b>Capítulo 4 Hilton e Gogô, Formal e Informal: complementaridade didática</b>	<b>127</b>
4.1 Do conteúdo programático	127
4.2 Formal e Informal, Hilton e Gogô: uma dialética didática.	134
 <b>Considerações Finais</b>	 <b>152</b>
 <b>Referenciais Bibliográficos</b>	 <b>154</b>
 <b>Anexos</b>	 <b>159</b>
1 Entrevistas com Gogô	159
2 Partituras: “ <i>The Favorite</i> ” (Scoot Joplin) e “ <i>Favorito</i> ” (Ernesto Nazareth)	195



Tendo em vista a disseminação de currículos universitários em música popular no país, o presente trabalho se propôs a apresentar a análise dos procedimentos didáticos de um professor que participou da consolidação do curso pioneiro nessa área no Brasil e na América Latina. No decorrer da pesquisa foram levantadas muitas questões não apenas no âmbito da Educação Musical, mas também acerca dos processos históricos, sociais e culturais em que se desenvolveu a formalização do ensino de música popular no país, e a particularidade do instrumento piano nesse ínterim. No entanto, muitas dessas questões não puderam ser tratadas com a devida pormenorização, uma vez que, embora extremamente relevantes, extrapolavam a delimitação do objeto em questão.

Portanto, o problema inicial dessa pesquisa se deu pelo fato de que, nos últimos anos, embora seja crescente o número de novos cursos de graduação em música popular no Brasil, são raras as discussões e a produção científica acerca desse movimento. E ainda, soma-se a essa questão o escasso diálogo entre as áreas 'Educação Musical' e 'Música Popular' no país, corroborado pela complexidade do objeto "música popular" e o efervescente debate que ele acarreta. Napolitano (2007) aborda esse objeto a partir da questão da tradição na música popular brasileira, sugerindo a existência de uma "linha formativa" dessa tradição, "fundamental para a nossa auto-imagem musical e para a afirmação da música popular brasileira como fenômeno cultural amplo e complexo" (NAPOLITANO, 2007, p.6). Dentro dessa perspectiva, o autor discorre sobre a problemática da construção desse fenômeno ao longo do século XX e a sua re-significação na história:

No Brasil, a música popular acabou tornando-se um dos eixos da nossa moderna vida cultura. Afinal, como uma forma artística considerada “menor”, disseminada pelo disco e pelo rádio e depositária da cultura popular oral, pôde assumir tal importância? Os mais críticos poderiam imputar esse fenômeno à propalada vocação nacional para a mediocridade. No entanto, o reconhecimento desse campo de expressão como um produto cultural mais sério do que se pensava deu-se, justamente, quando o país estava “irreconhecivelmente inteligente”, no início da década de 1960. Logo, algo mais do que a vocação para a mediocridade deveria estar em jogo (NAPOLITANO, 2007, p.5).

Em meio a essa luta simbólica, apontada por Napolitano, e a busca por reconhecimento e legitimidade é que a música popular brasileira foi inserida nas instâncias formais de ensino e pesquisa do país. No entanto, pode-se dizer que essa inserção se deu tardiamente, se comparada a eventos internacionais e à música erudita no âmbito nacional. Comprova esse significativo atraso o fato de que nos anos 60, a música popular já era reconhecida internacionalmente como objeto de estudo acadêmico, tanto que, em 1966, graduava-se, na *Berklee College of Music* (EUA), a primeira turma de bacharelado nessa modalidade. Já em 1981, realizou-se, em Amsterdã, a Primeira Conferência Internacional de Pesquisa em Música Popular. Por sua vez, a música erudita passa a integrar o currículo universitário brasileiro em 1937, com a inserção do Instituto Nacional de Música à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Enquanto que, apenas em 1989, tem-se na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a criação do primeiro curso de nível superior em Música Popular.

Nesse contexto, da música popular na Academia, surgem duas questões pertinentes a este trabalho: o que define essa “música popular” em questão; e de que maneira se ‘traduziu’ na Universidade o seu ensino-aprendizagem tradicionalmente informal e, até certo ponto, ritualístico.

Ao se pensar no tipo de música popular que foi legitimado nas instâncias acadêmicas, é preciso compreender as diferentes categorias que lhe são inerentes, ou seja, não se trata apenas de um repertório específico, mas de uma prática cultural, de formas de se fazer e pensar música, de um contexto social. Embora sejam muitas as discussões acerca desse assunto, não cabe aqui um

aprofundamento do tema, apenas se faz necessário elucidar algumas premissas que nortearam o estudo. Para isso assumi-se aqui uma posição baseada no trabalho de Napolitano (2007) que aponta para a hegemonia de uma tradição no conceito de música popular brasileira, considerando o *samba*, a *bossa-nova* e a *MPB* como gêneros ‘dominantes’:

Esse alinhavo [*linha formativa da tradição da música popular brasileira*] passa por três “gêneros” entendidos aqui como um conjunto de eventos musicais, articulados por convenções culturais que envolvem determinada “comunidade musical” (artistas, produtores, audiência e crítica): *samba*, *bossa nova* e *MPB* (a “Música Popular Brasileira” como expressão diferenciada de outras tradições populares). As convenções, os debates, as estéticas e as ideologias em torno desses três gêneros acabaram por legar uma tradição que, obviamente, não faz justiça à riqueza e à diversidade de todas as manifestações musicais do Brasil. Por isso mesmo, a hegemonia dessa tradição vem sendo cada vez mais questionada, na busca de uma liberdade maior de criação e pesquisa musicais por parte dos músicos. Mas o fato é que, entre os anos 1930 e 1960, esses três gêneros musicais formaram a espinha dorsal da ideia de música popular brasileira, que nunca foi tão rígida a ponto de sufocar as novidades e as contribuições de outros gêneros, regionais ou estrangeiros (NAPOLITANO, 2007, p.6).

A hegemonia dessa tradição apontada por Napolitano se faz notória na ideia de música popular brasileira legitimada na Academia. No entanto, durante o trabalho se discute o alcance de tal legitimidade não somente pela consolidação de uma tradição nacional, mas também pela forte presença e influência do *jazz* norte-americano em dois aspectos: no aspecto da prática e da estética musical; e no âmbito educacional, da adoção de um modelo ‘bem-sucedido’ nos Estados Unidos (do processo de formação de escolas e materiais didáticos especializados em *jazz*).

Outro ponto levantado se trata da questão de “tradução” do ensino-aprendizagem em música popular do seu âmbito informal (inerente ao seu processo constitutivo) para os ambientes formais de ensino. Nessa questão, percebe-se que a incorporação da música popular pelas Universidades se deu e ainda se dá majoritariamente de maneira fragmentada: no reconhecimento de um repertório diferenciado, passível de estudo, porém submetido às mesmas

ferramentas metodológicas tradicionais (formais). O etnomusicólogo Carlos Sandroni (2000) aponta para a problematização desse tipo prática, explicitando uma ilusória ideia de que é possível ensinar música popular apenas enquanto um conteúdo diferenciado, desassociando-a do contexto em que ela se dá originalmente.

Tal incorporação [da música popular nos ambientes formais de ensino] no entanto apresenta problemas para os quais é preciso estar atento. Talvez o principal deles esteja ligado à distinção que costumamos fazer entre *conteúdo* – englobado na etiqueta “currículo”, ou seja, “o quê” se ensina – e *forma*, englobada na etiqueta “método”, ou seja, “como” se ensina. O problema é que esta distinção, se aplicada de maneira irrefletida, pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais, quer se trate de métodos já utilizados nas escolas, quer se trate de métodos especialmente inventados (SANDRONI, 2000, p.19).

Ao analisar os procedimentos didáticos do professor Gogô foi possível identificar certa ‘dialética didática’, ora assumindo os padrões tradicionais de ensino de música, ora incorporando aspectos da aprendizagem informal da música popular. Dessa maneira, acredita-se na possibilidade de uma incorporação mais holística da música popular pelas instâncias formais de ensino, principalmente no que se diz respeito às Universidades, reconhecendo, obviamente, as dificuldades que isto acarreta. Como afirma Sandroni (2000):

Para nós, no entanto, que trabalhamos dentro de instituições escolares de tipo Ocidental, a questão prática que se impõe é: em que medida é possível aproveitar em nossas escolas, conservatórios e faculdades uma parte ao menos dos métodos de ensino populares tradicionais? Dado que estes métodos tem origem em contextos precisos, em situações culturais muito diferentes das vigentes nas escolas, não seria uma utopia pretender transplantá-los? Em resumo, será que as culturas de tradição oral tem algo a nos ensinar, também no que diz respeito a métodos didáticos? Penso que sim, embora reconheça que a questão é difícil, sobretudo no que diz respeito às suas conseqüências práticas (SANDRONI, 2000, p. 22).



Dessa maneira, a pesquisa se desenvolveu em consonância com as questões levantadas acima, sobre ensino de música popular no país. E, assim, a redação final desse trabalho foi dividida em quatro partes: da metodologia adotada; da contextualização histórico-social do objeto; da descrição do material desenvolvido por Gogô; e da análise dos procedimentos do professor à luz de alguns referenciais em Educação Musical.

No primeiro capítulo, tratou-se da metodologia adotada na pesquisa em todas suas etapas. Assim, discorreu-se sobre a *Análise de Conteúdo* e sobre as especificidades metodológicas de cada seção da dissertação. No segundo capítulo foi desenvolvido um estudo histórico-social do ensino de piano no campo da música popular brasileira, da inserção do piano no universo popular até a inserção específica do professor Gogô nesse processo. O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta a descrição analítica do programa de ensino de piano desenvolvido por Gogô na UNICAMP. E, finalizando o trabalho, o capítulo quarto foi idealizado a fim de tratar os resultados obtidos pelas análises realizadas nos capítulos anteriores à luz de referenciais educacionais. Dessa forma, apresentou-se um diálogo com alguns autores da Educação Musical contemporânea, principalmente a autora inglesa Lucy Green, tratando principalmente da questão do *formal e informal* na música popular brasileira.

O problema específico deste trabalho reside na descrição de uma metodologia de ensino de piano, incluindo não apenas o conteúdo abordado no universo da música popular brasileira, mas também os princípios norteadores do professor e seu cotidiano em sala de aula – a atitude básica enquanto docente, a constituição da relação professor-aluno, os referenciais teóricos utilizados e as estratégias adotadas na aplicação de cada conteúdo. Todos esses fatores foram tratados a fim de alcançar uma síntese qualitativa dos procedimentos didáticos de Gogô, capaz de instigar uma nova reflexão acerca das questões que envolvem o ensino-aprendizagem em música popular.

Embora seja crescente a implantação de bacharelados e licenciaturas especializados em Música Popular em diversas Universidades brasileiras, há uma eminente carência de estudos que discutam os modelos pedagógicos adotados por essas instituições de ensino. O trabalho do professor Gogô, no entanto, tem se destacado desde a década de 90 pela formação de músicos reconhecidos nacional e internacionalmente, ou seja, por ex-alunos que atuam como instrumentistas, arranjadores e educadores, de modo que os procedimentos didáticos de Gogô têm sido tomados por referência na formação de diferentes programas de ensino de *piano popular* no Brasil.

Dentro dessa perspectiva é possível apresentar os principais objetivos dessa pesquisa:

- a. Descrever e analisar os procedimentos didáticos de Hilton Jorge “Gogô” Valente aplicados ao longo de sua atuação como professor de piano popular na Universidade Estadual de Campinas (de 1990 à 2009);
- b. Investigar as relações entre sua prática pedagógica e os referenciais teóricos em Educação Musical da atualidade;

- c. Verificar a reprodução e incorporação dos referenciais norte-americanos na escolha do conteúdo das aulas e na aplicação desse conteúdo;
- d. Identificar as características de seus processos didáticos que caracteriza sua postura como professor, a partir das representações de seus ex-alunos;
- e. Analisar a construção histórico-social da música popular brasileira urbana e da inserção do piano nesse universo; investigando as lutas simbólicas presentes nesse contexto e identificando a maneira com que se formalizou o ensino de piano popular no país.

Assim, procurou-se entender os procedimentos didáticos de Gogô não de maneira isolada, mas a partir do universo do ensino de música popular brasileira em que eles se desenvolveram. Essa perspectiva possibilitou utilização de diversas fontes de dados, como um vasto estudo bibliográfico contemplando a história da música popular brasileira, a representação do instrumento e a formalização do ensino de *piano popular* no país; juntamente com a análise de documentos de autoria do próprio Gogô (presentes em cadernos pessoais do professor e de seus ex-alunos), além de entrevistas e questionários produzidos a partir do contato com o professor e com ex-alunos de diferentes períodos de sua atuação docente na Universidade.

Essa variada gama de dados resultou na integração de diferentes fatores que foram organizados em três grandes categorias: do conteúdo das aulas; das ferramentas metodológicas; e da construção histórico-social. Tais categorias foram pensadas a fim de se alcançar os objetivos da pesquisa descritos acima, organizando os dados de maneira coerente e sistemática, o que possibilitaria clareza nas análises.

## 1.1 A Análise de Conteúdo

A estratégia metodológica geral do trabalho se baseou na análise de conteúdo e na síntese da coleta de dados, contidas no campo da pesquisa qualitativa. O principal referencial metodológico adotado foi livro *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2010). Entende-se que, pela natureza do objeto da pesquisa, eram necessárias diferentes abordagens metodológicas, a fim de se alcançar resultados coerentes e satisfatórios. A análise de conteúdo pode ser definida de melhor maneira não sendo tratada como uma única ferramenta de análise, mas sim como um *conjunto de ferramentas metodológicas* inseridas no campo da pesquisa qualitativa, e aplicadas a discursos e mensagens. Após uma exposição histórica e uma comparação com outras abordagens metodológicas, Bardin apresenta a seguinte definição à análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Essa abordagem metodológica é válida ao presente trabalho por tratar especificamente de discursos. Destaca-se, pois, à medida que não se detém a processos puramente descritivos, mas os extrapola através de seu caráter analítico e interpretativo, sustentados por diferentes processos de validação, e por sua função de *inferência*, apontando para causas e/ou conseqüências das características de um determinado discurso.

Os materiais que constituíram o ponto de partida desse trabalho enquadram-se facilmente às ferramentas de análise de conteúdo por serem compostos por entrevistas e, logo, discursos, e por documentos elaborados pelo professor bem como anotações pessoais do mesmo e de ex-alunos. Dessa forma, para atingir os objetivos da pesquisa, foram seguidas três etapas inerentes à análise de conteúdo: a *descrição*, as *inferências* e a *interpretação*.

A primeira etapa diz respeito a uma *descrição analítica*, que abrange o tratamento de informações contidas nas mensagens, mas que também trabalha com a análise de significados e de significantes (os procedimentos). É nesta fase que se delimitam as unidades de codificação, de registro e de categorização, diferenciadas da análise documental por não terem um fim em si mesmas, mas por servirem de subsídio para as demais tarefas analíticas. Foi por meio desse processo que se desenvolveram duas fases importantes do trabalho: a construção do segundo capítulo, especialmente no que diz respeito à síntese biográfica de Gogô; e a descrição o material didático organizado pelo professor, compreendida no terceiro capítulo.

A etapa *inferencial*, por sua vez, é a que permite uma passagem controlada, consciente, entre a etapa de descrição e a de interpretação. O tratamento das mensagens manipuladas (fase descritiva) permite a inferência<sup>1</sup> de conhecimentos, tanto sobre o emissor da mensagem, quanto sobre o seu meio e sua recepção, de maneira que responda a questões de natureza causal e/ou de natureza consequencial (fase interpretativa). Metaforicamente, Bardin divide essa fase em dois planos: *sincrônico* (horizontal) e *diacrônico* (vertical), o primeiro para designar o texto e sua análise descritiva e o segundo para designar o que chama de variáveis inferidas<sup>2</sup>. Dessa maneira, ele atribui ao analista uma dupla tentativa:

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. [...] o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDIN, *ibid.*, p. 43).

Desse modo, articulou-se a superfície (descrita e analisada) dos textos e dos discursos referentes ao professor Gogô, com os fatores (inferidos) que

---

<sup>1</sup> *Inferência* aqui entendida como dedução feita de maneira lógica (BARDIN, 2010, p. 41).

<sup>2</sup> O termo *variáveis inferidas* é utilizado pelo autor (BARDIN, *ibid.*, p. 42) para abranger as possibilidades de inferência tanto sobre a produção da mensagem (variáveis psicológicas, sociais e culturais relacionadas ao emissor, assim como relativas à situação de comunicação, do contexto em que a mensagem é produzida), quanto sobre a recepção da mensagem (que remete às condições relacionadas ao receptor).

determinam suas características, sejam eles fatores históricos, psicológicos, pedagógicos ou sociológicos. Neste sentido, cuidou-se para tratar as informações de maneira a elaborar representações condensadas e explicativas que permitam a classificação de *unidades de significação* – categorias de análise, que, por sua vez, sejam produtivas no plano das inferências. Essa etapa está evidenciada nos textos do terceiro e do quarto capítulo da dissertação, em que se tratou da metodologia de ensino de Gogô articulando as representações pessoais do professor e de seus ex-alunos (a partir das entrevistas realizadas) com os fatores históricos e sociais presentes no segundo capítulo e com os referenciais teóricos em Educação Musical tratados no quarto capítulo.

Por fim, a última etapa, referente às *interpretações*, está evidenciada no quarto capítulo e nas conclusões do trabalho, e se deu sob quatro dimensões: do realce das discrepâncias internas; da análise do material segundo atitudes de avaliação subjacentes (favoráveis ou positivas e desfavoráveis ou negativas); formação de estruturas de encadeamento de associações; e da análise dos resultados pelas variáveis externas relacionadas. Essas dimensões foram utilizadas para tratar os procedimentos didáticos de Gogô à luz dos diferentes fatores inferidos relacionados no parágrafo anterior. A primeira dimensão se deu a partir do confronto da fala do próprio Gogô com a análise do material por ele produzido e por sua atitude em sala de aula descrita pelos ex-alunos. Já a segunda dimensão foi desenvolvida por meio dos relatos dos ex-alunos acerca de suas experiências com o professor, apresentando variáveis positivas e negativas em sua formação, subsidiadas pelos referenciais teóricos utilizados. A terceira e a quarta dimensões foram utilizadas nas considerações finais do trabalho, tratados como resultados alcançados pela pesquisa. De maneira em que são apresentadas as associações resultantes das diferentes variáveis de análise, juntamente com a proposta de reflexão crítica acerca dos modelos educacionais de música popular que vem sendo implantados no país.

Por meio dessa perspectiva metodológica multiforme é que se buscou tratar os diversos dados de maneira a produzir resultados férteis e consistentes, que instiguem o conhecimento e contribuam com a produção científica na área de música popular.

## **1.2 A Síntese biográfica**

A principal fonte de dados para a elaboração do texto biográfico sobre o professor Gogô foram as entrevistas realizadas com o mesmo (em anexo). Poucas foram as informações extraídas de outras fontes (documentário sobre os 50 anos de carreira do professor e entrevistas com ex-alunos). Por isso, durante o processo de elaboração desse material, fez-se necessário o estudo acerca da construção de biografias. Tal estudo foi realizado com o objetivo de se obter referenciais que possibilitassem uma criação crítica do material. Embora seja vasta a produção acadêmica sobre este assunto e, conseqüentemente, muitas as discussões que giram em torno dele, este estudo foi dimensionado de maneira sintética, a fim de sinalizar alguns dos fundamentos utilizados nas análises posteriores.

Dessa maneira, é possível enquadrar essa biografia nos tipos de “trabalhos nos quais à descrição duma (sic) existência se conjugam apreciações críticas sobre a obra do biografado”, segundo a classificação proposta por Luiz Viana Filho em seu trabalho intitulado “A verdade na biografia” (1945). Este enquadramento se dá pelo fato de o fim último do trabalho não estar na construção biográfica em si, mas sim nas análises e inferências por ela proporcionadas à produção didática de Gogô.

Entendendo o tipo de biografia que se propôs elaborar, é importante ressaltar a compreensão de que qualquer tentativa de descrição da vida humana é uma construção artificial, submetida a uma linearidade de tempo e a periodizações que corroboram a um grau de coerência de discurso. No entanto, é preciso estar consciente de que uma história de vida nunca é linear e de que qualquer

periodização a ela atribuída não lhe é natural. Por isso, teve-se por princípio discorrer sobre a história de vida de Gogô entendendo que esta revela uma representação dada à realidade e que é formada por alto grau de descontinuidade, incoerências e paradoxos.

A partir da idéia de *representação da realidade* mencionada, é importante considerar o fato de que esta síntese biográfica de Gogô foi majoritariamente construída tendo por base no discurso do próprio professor em quatro entrevistas realizadas pela autora (disponíveis em “anexos”), com algumas intervenções externas. Dessa maneira, é preciso lidar com o objeto com precauções, uma vez que se trata diretamente de fatores como a memória e a parcialidade. Esses fatores evocam uma série de questões que precisam ser tratadas com cautela, como a seletividade que privilegia fatos, dados e personagens em detrimento de outros, determinando um tipo de leitura sobre a situação dada. Silva (2009) descreve esta realidade da seguinte maneira:

A biografia como objeto de análise oferece muitas questões a serem respondidas: os limites da idéia de verdade e de representação, o papel social do mito, as relações entre público e privado, as ligações entre a narrativa e sua época, entre diversas outras (SILVA, 2009, p. 163).

Halbawachs, nessa mesma perspectiva, aborda a questão da memória enquanto uma leitura permeada de influências do tempo presente, gerando uma reconstrução do passado:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBAWACHS, 2004, p. 75-76).

Essas questões, acerca da finalidade da biografia, da artificialidade linear em que ela é construída, da parcialidade e da memória envolvidas, foram consideradas na elaboração da síntese biográfica de Gogô, cuidando-se para não encarar o texto como uma perspectiva única e verdadeira da trajetória do



professor, antes, com a intenção de apresentar uma possível leitura de sua história de vida. Tal leitura evoca a valores simbólicos agregados aos discursos do 'biografado' e da própria pesquisadora. Assim, não foi menosprezada a influência dos valores de época e dos ambientes sociais os quais permeiam a formação dos indivíduos e que fornecem 'lentes', a ambos os sujeitos, para diversos modos de compreensão de uma identidade. Portanto, a leitura do contexto político, social e cultural das décadas de 50 e 60 foi imprescindível na percepção dos valores que nortearam a formação musical de Gogô, assim como os contextos das décadas seguintes, especialmente 70 e 80, que influenciaram a sua inserção acadêmica.

Dessa maneira, todo o capítulo segundo desse trabalho foi desenvolvido com o propósito de compreender o conjunto de estados sucessivos do campo sobre o qual a trajetória do pianista se desenvolveu. Propôs-se, então, a construção da biografia de Gogô em busca de uma melhor compreensão de sua atuação enquanto professor, tomando o desafio apontado por Bourdieu (1986) em sua crítica às construções de biografias:

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1986, p. 190).

### **1.3 Entrevistando o Gogô**

Primeiramente, a tomada dos procedimentos didáticos de Gogô como objeto de pesquisa se deu por minha percepção pessoal enquanto sua ex-aluna de piano. Chamou-me a atenção o fato de que, em diversas performances de diferentes pianistas, era possível identificar facilmente aqueles que passaram "pelas mãos" do professor. Assim, surgiu uma série de questões a serem estudadas, dentre elas: quais os padrões encontrados na performance dos alunos que caracterizavam seu aprendizado com Gogô? Quais os valores estéticos e os

princípios metodológicos formadores dessa forte identidade do pianista e professor Gogô?

Dessa maneira, em uma perspectiva mais genérica, delineou-se um projeto de pesquisa fundamentado no estudo da trajetória de Hilton Jorge Valente. Porém, de forma mais específica, tendo por finalidade máxima a análise de sua metodologia de ensino, buscou-se compreendê-lo sob quatro perspectivas: de sua formação musical; de sua atuação artística; de suas representações pessoais; e de seus procedimentos didáticos.

Essas categorias, então, nortearam as quatro entrevistas realizadas com o professor durante os anos de 2010 e 2011 (transcritas em anexo). Primeiramente, as entrevistas compreendiam questões muito abertas, eram entrevistas do tipo *não-estruturadas*, visando compreender a trajetória de vida de Gogô para a construção de sua biografia e para a verificação de como essa trajetória inferiu em seus procedimentos didáticos. Posteriormente, foram elaboradas questões mais específicas, re-direcionando as entrevistas para o tipo *semi-estruturado*, com o propósito de obter representações do próprio professor acerca de seus procedimentos e escolhas metodológicas, de maneira que os dados obtidos pudessem ser cruzados e confrontados com as representações de seus ex-alunos e, logo, com a sua práxis em sala de aula.

De maneira mais objetiva, buscou-se identificar nas falas de Gogô sua concepção de “ensinar piano popular”, suas intenções enquanto professor universitário e os valores por ele privilegiado na formação de “pianistas populares”.

#### **1.4 Entrevistando ex-alunos de Gogô**

O entendimento de que a os procedimentos didáticos de Gogô extrapolam, e muito, aquilo que ele próprio deixou registrado, fez com que o conjunto de representações de seus ex-alunos se tornasse objeto prioritário nessa investigação.

Dessa maneira, foram elaboradas entrevistas estruturadas, em forma de questionário. O objetivo dessas entrevistas foi obter diferentes parâmetros para a *análise dos procedimentos didáticos de Gogô*, baseados nas representações de seus ex-alunos. Os dados obtidos por meio das falas dos alunos foram atrelados a outros parâmetros de análise (como as representações do próprio professor; aspectos histórico-sociais da formalização do ensino de piano na música popular brasileira; e a trajetória de vida do professor), permitindo um rico cruzamento de variáveis, a fim de obter uma maior produção inferencial na análise proposta e nos resultados finais da pesquisa.

O modelo adotado, o questionário, foi considerado o mais adequado para o trabalho, uma vez que aumentou o número de amostragem sem deixar de conceder aos entrevistados liberdade e personalidade em suas respostas, contendo apenas questões dissertativas. Além disso, também foi dada abertura para que os ex-alunos discorressem sobre outros assuntos não abordados nas questões, mas que considerassem relevantes à pesquisa.

Assim, foram elaboradas doze questões, organizadas em cinco categorias temáticas: da estrutura das aulas; dos conteúdos abordados; da metodologia empregada; do repertório; e da apreciação geral. Conforme está apresentado a seguir:

**a) Da estrutura das aulas:**

1. Suas aulas de piano com Gogô foram individuais, em grupos ou de ambas as formas?
2. Descreva como se davam essas aulas de maneira geral: qual a sua duração? Quais atividades eram realizadas? De que modo Gogô distribuía as atividades durante o tempo de aula?

**b) Dos conteúdos:**

3. As aulas de Gogô possuíam um conteúdo programático pré-estabelecido ou este era elaborado de acordo com o conhecimento prévio dos alunos e suas demandas específicas?
4. O programa apresentado era seguido na íntegra?

**c) Da metodologia:**

5. De quais ferramentas o professor se utilizava para transmitir ao aluno os conhecimentos que se propunha a ensinar?
6. Qual a eficácia dessas ferramentas?
7. Você encontrou dificuldades para assimilar alguns dos itens do conteúdo desenvolvido pelo professor? E como você e o professor lidaram com elas?
8. Gogô transmitia, em suas aulas, o conhecimento que havia adquirido de maneira informal, ao longo de sua atuação como pianista? De que modo? E qual a sua avaliação dessas formas de transmissão?
9. Como se dava a relação professor-aluno em sala de aula?

**d) Do repertório:**

10. Havia um repertório previamente estabelecido? Se sim, qual?
11. Como o professor lidava com as diferentes predileções estilísticas? Que grau de liberdade era conferido ao aluno na escolha do repertório a ser estudado?

**e) Apreciação geral:**

12. Aponte os fatores que você considera como as principais contribuições e as principais lacunas das aulas, tanto em relação aos conteúdos abordados quanto aos procedimentos didáticos de Gogô.

Esse questionário foi respondido por vinte e quatro ex-alunos de Gogô, compreendendo diferentes fases de sua docência na UNICAMP, de 1992 a 2008. Em média, esses alunos permaneceram por três anos estudando com o professor, salvo algumas exceções.

Por fim, para preservar a identidade dos entrevistados, os ex-alunos foram apresentados no decorrer do trabalho com a sigla *ea.01* (entrevista com o aluno número 01), numerados em ordem crescente de acordo com o ano seu ingresso na Universidade.

### **1.5 O material didático**

O terceiro capítulo desse trabalho destinou-se à descrição analítica do material didático organizado por Gogô ao longo de seus vinte anos de atuação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O desafio dessa etapa da pesquisa se deu não apenas pela ampla coleta e organização de documentos, mas também pelo complexo tratamento dos dados: a análise comparativa dos cadernos de ex-alunos.

O entendimento de que os últimos anos de docência de Gogô na UNICAMP representaram o período de maior sedimentação e maturidade de seu trabalho didático na instituição orientou a delimitação do *corpus* e a seleção de cadernos de alunos das quatro últimas turmas integralmente formadas por ele (que tiveram seu ingresso nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006). Por questão de acessibilidade aos cadernos de todos os ex-alunos do período determinado, o *corpus* foi fechado com oito cadernos, sendo dois cadernos de cada turma.

Além disso, alguns dados foram inseridos pelo próprio professor em uma revisão final do material, a fim de acrescentar informações extras não encontradas do material de amostragem coletado.

Assim, o cruzamento dos dados obtidos na descrição desse material com os dados extraídos das entrevistas (com ex-alunos e com o próprio professor), bem como o estudo dos materiais bibliográficos utilizados por Gogô, permitiu uma

significativa produção de inferências analíticas que foram entrelaçadas ao corpo do texto descritivo. Portanto, procurou-se não se limitar à descrição de um método de *piano popular*, antes, buscou-se apresentar a análise de uma abordagem metodológica em seus diferentes aspectos: do conteúdo abordado, da relação ensino-aprendizagem, das ferramentas didáticas e das formas de transmissão e assimilação.

### **2.1 A popularização social e musical do piano no Brasil**

Em todas as sociedades as práticas musicais sempre estiveram intrinsecamente conectadas à estrutura social, política e econômica, não diferentemente, no Brasil, no início do século XIX, a significativa alteração do *status* político de colônia de Portugal para centro administrativo do Império Português ocasionou uma completa mudança no cenário cultural, especialmente no Rio de Janeiro, que se tornou capital do Império. Com a fuga da família real e de toda sua corte (cerca de 15 mil pessoas), devido à invasão de Portugal pelas tropas francesas, e sua chegada ao Rio de Janeiro em 1808, alguns fatos históricos evidenciam essa significativa mudança: os portos brasileiros foram abertos às nações amigas; foi concedida liberdade para a implantação de indústrias; foram criadas faculdades e fundados a Biblioteca Real e o Teatro Real São João. Em 1815, o Brasil é elevado a Reino Unido e, em 1816, tem-se a vinda da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Real de Belas Artes. Nas palavras de Miranda (2009, p.51), a transformação do Rio de Janeiro de ‘acanhado burgo colonial’ em nova capital do Reino cria condições para um acelerado desenvolvimento musical: “A corte deslança um surto musical: introduz práticas de salão, novos gostos musicais como a ópera, instrumentos como o piano<sup>3</sup> que, a partir de 1834, passou-se a fabricar aqui mesmo no país.” Miranda (Ibid., p.51) ainda ressalta que esse ‘surto’ de produção musical do século XIX não se deve exclusivamente à vinda da corte, uma vez que a riqueza gerada pela mineração já impulsionava em Minas Gerais uma intensa atividade cultural, destacando-se a preocupação com o ensino de música: “Mineiro sabe duas coisas

---

<sup>3</sup> De acordo com Persone (2009), as mais recentes pesquisas confirmam a documentação de época que atribuem a invenção do instrumento ao italiano *Bartolomeo Cristofori* na transição do século XVII para o XVIII. No decorrer dos séculos XVIII e XIX, o piano passa por processos de aprimoramento e torna-se instrumento em voga na Europa. O piano foi da 2ª metade do século XVIII até a 1ª metade do séc. XIX, um instrumento que monopolizou a atenção dos compositores, a chamada “era do piano” da música erudita européia.

bem: solfejo e latim.” É possível, então, entender a chegada da corte portuguesa como um evento *catalisador* do desenvolvimento musical do país, sem deixar de reconhecer a importância de outros fatores, anteriores ao século XIX e relevantes na construção histórica do ensino de música no Brasil. Dentre eles, Esperidião (2003, p.41-74) destaca as *escola de cantar e tanger* criadas pelos jesuítas durante o século XVII; e, posteriormente, a prática pedagógico-musical exercida pelos *mestres de capela* – padres e leigos do século XVIII.

Marginalizada social, política e economicamente, a cultura afro-brasileira também teve sua significativa contribuição nesse ‘influxo sonoro’ vivido no país durante o século XIX. Nos anos de escravidão, de certa maneira com caráter de resistência à imposição cultural dominante e também por questões de sobrevivência, a comunidade negra criou mecanismos de preservação de sua cultura em práticas como a da capoeira, do candomblé e dos batuques, sendo a música um elemento intrínseco a grande parte dessas práticas, por seu peculiar caráter rítmico-percussivo. No decorrer da 2<sup>a</sup> metade do século XIX, a população do Rio de Janeiro tornou-se majoritariamente negra por causa do grande deslocamento de escravos e libertos à cidade. Afro-nordestinos migrantes após a decadência do ciclo do açúcar, alforriados do pós-guerra do Paraguai, libertos das decadentes fazendas de café do Vale do Paraíba, bem como afro-baianos migrantes após a Guerra de Canudos re-configuraram o quadro populacional do Rio de Janeiro. Este mesmo período foi marcado pela instauração da ordem republicano-burguesa e pela abolição da escravatura, o que gerou uma série de desdobramentos que delinearam os rumos da produção musical no país, dentre eles: a imposição, calcada nos ideais progressistas do positivismo europeu, do ideal civilizatório e modernizante da burguesia cafeeira; e a configuração de novos locais e formas de sociabilidade entre os negros (Miranda, 2009, p.52-57).

A burguesia, aspirando ao modo de vida da *belle époque* parisiense, vê a necessidade de modernização das principais cidades brasileiras, especialmente da capital, o Rio de Janeiro. Iniciam-se, então, inúmeras ações na tentativa de



excluir as inventivas afro-populares com seus usos ‘bárbaros’, ritmos ‘obscenos’ e até mesmo práticas como as serestas, que contrapõem esse ideal civilizatório almejado (Ibid., p.53-57). Tal exclusão de fato não aconteceria, uma vez que essa população ‘bárbara’ já era maioria e ocupava a região central da cidade. A solução, então, foi dada pela reforma urbana executada pelo engenheiro Pereira Passos, marginalizando essa população, em prol da “limpeza” nos principais centros:

Iniciada a operação *bota-abaixo*, em menos de nove meses, a sanha modernizante das elites demole mais de 600 prédios e moradias populares localizadas na área central carioca. Limpo o terreno, retificam-se ruas, edificam-se suntuosos prédios, como o conjunto arquitetônico até hoje mantido na Cinelândia, formado pela biblioteca Nacional, Museu de Belas Artes e o Teatro Municipal (Ibid., p.55).

Neste contexto, até mesmo alguns instrumentos musicais se tornaram signos da dualidade “ideal burguês *versus* prática popular”: o piano era tido como símbolo da ideologia de progresso e modernidade europeus, enquanto o violão e instrumentos de percussão, como o pandeiro, eram vistos como representantes da “vadiagem” popular (Ibid., p.56).

No entanto, foi essa mesma burguesia que fortaleceu e ampliou a disseminação da cultura do piano, que culminaria por volta de 1920 na “pianolatria” relatada por Andrade (2003). Desde 1808, o piano já despontava como instrumento de predileção na corte e, a partir da segunda metade do século XIX, durante o reinado de Dom Pedro II, com a estabilidade econômica gerada pelo café, chamado ‘ouro verde’, o piano se firma como símbolo de *status* e de ostentação. Isso fez do instrumento objeto de aspiração das elites no país: “O piano traz consigo um fragmento prestigioso de Europa, constituindo-se nesse misto de metonímia de civilização moderna e ornamento do lar senhorial” (WISNIK, 2004, *Machado Maxixe*, p.54). A disseminação do instrumento pelos “casarões urbanos” e “rincões rurais” gerou um diferente tipo de sociabilidade que se dava ao redor dos pianos nos salões aristocráticos. Difundiam-se polcas,

mazurcas, minuetos e valsas provenientes da vislumbrada cultura europeia. A dança de salão “urbana e moderna” passara a animar os saraus e bailes.

Neste mesmo período, chegavam ao Brasil músicos europeus que exerceram grande influência na formação pianística dos músicos brasileiros, como Sigismund Neukomm (1778–1858), Sigismund Thalberg (1812–1871), Louis Moreau Gottschalk (1829–1869), Arthur Napoleão (1843–1925) e Luigi Chiaffarelli (1856–1923). Dessa maneira, com a disseminação do instrumento entre as residências ricas e com a chegada desses músicos, inicia-se um processo de formalização do ensino de piano no país. Dentro de uma tradição europeia, essa formalização desenvolve-se predominantemente em aulas particulares de músicos-professores, majoritariamente europeus, não se esquecendo da importância e da influência do compositor brasileiro Pe. José Maurício Nunes Garcia: por seu *Curso de Música* desenvolvido em uma casa que lhe foi doada para este fim; e pela publicação de seu *Método de Pianoforte* em 1821 (Esperidião, 2003, p.83). No entanto, pode-se afirmar que esse processo tenha sido coroado com a criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841 (passando a funcionar efetivamente apenas em 1848) e, posteriormente, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906.

É possível notar, então, certa dicotomia no campo musical brasileiro a partir da história do piano no país: se por um lado sedimenta-se uma escola de piano em formalização, regida por parâmetros da chamada música erudita europeia, por outro lado, a representação social do instrumento o populariza de alguma maneira. Delineava-se uma descompassada coexistência de um repertório para salão e de outro para concerto.

O conto “Um Homem Célebre” (ASSIS, 1999, p.47-57) de Machado de Assis ilustra bem essa polarização entre os mundos do teatro e do salão, do erudito e do popular na música brasileira. O conto projeta “a situação de um compositor que está fora do circuito erudito em vigor e que se debate entre o ideal de uma música clássica em estado pleno e o crescimento avassalador da música

popular dentro de si mesmo” (WISNIK, 2004, p.55). Encontra-se implícita ao conto, a legitimidade musical pregada pelas escolas tradicionais de música, das quais o personagem era filho. E é aí que se instaura a angústia do personagem: no reconhecimento da ‘música legítima’ (erudita) e sua incapacidade de alcançá-la em suas composições, uma vez que objetiva compor sonatas, sinfonias e réquiens ao estilo dos ‘imortais’ da música clássica vienense, só consegue, todavia, criar ‘saltitantes polcas’ que lhe conferem sucesso enquanto compositor do gênero.

À primeira leitura, ‘Um Homem Célebre’ (*Várias Histórias, 1896*) expõe o suplício do músico popular que busca atingir a sublimidade da obra-prima clássica, e com ela a galeria dos imortais, mas que é traído por uma disposição interior incontrolável que o empurra implacavelmente na direção oposta. Pestana, célebre nos saraus, salões, bailes e ruas do Rio de Janeiro por suas composições irresistivelmente dançantes, esconde-se dos rumores à sua volta num quarto povoado de ícones da grande música européia, mergulha nas sonatas do classicismo vienense, prepara-se para o supremo salto criativo, e, quando dá por si, é autor de mais uma inelutável e saltitante polca (WINISK, 2004, p.17).

Ainda segundo Wisnik (2004, p.56), o personagem Pestana é a “encarnação da incongruência” entre a música de concerto e a de salão, “ao mesmo tempo em que se marca essa distância abissal, Pestana faz a ligação secreta entre uma coisa e outra [...], detendo a chave de um *pianismo requintado* que trabalha instintivamente sobre os materiais e a incongruência que lhe é dada.”

Essa polarização no contexto musical reflete a realidade social vivida pelo país, já mencionada anteriormente: a classe dominante, detentora de capital material e simbólico, impõe-se às classes populares ao intensificar os paradigmas de seu “ideal civilizatório” e “europeizante” na tentativa de controlar e reprimir as manifestações da cultura popular afro-brasileira:

O ideal civilizatório branco procura anular a cultura popular, [...]. A exclusão do negro dá-se pela interdição da sua fala e cultura. Nada escapa aos olhos da polícia, daí a perseguição sem tréguas a diversas práticas culturais afro e a severa restrição aos cordões e batuques. [...] Dá-se também a condenação de práticas musicais como a seresta com seu instrumento indispensável, o violão, nunca aceito nos círculos elitistas, por encarnar a própria figura do vadio. A polícia representa o braço armado viabilizador do projeto elitista que perseguia até mesmo o músico com algum instrumento, como o violão, ou instrumentos de percussão como atabaques e pandeiros (MIRANDA, 2009, p.56).

No entanto, tais tentativas de repressão não detiveram a formação de alguns gêneros da música popular urbana, como o Choro e o Samba. Por um lado, a sedimentação desses gêneros solidificou ainda mais essa polarização, por outro, paradoxalmente, ela proporcionou maior permeabilidade estilística entre a música erudita e popular. É nesse ínterim paradoxal que o piano destaca-se como figura emblemática. O instrumento traz consigo uma sedimentada escola de música erudita européia, o que determinou as bases de formação das inúmeras instituições de ensino formal de música que nasciam no país. Estas instituições foram primeiramente representadas pelos conservatórios, tendo seu apogeu na incorporação dos conservatórios pelas Universidades, tornando 'superior' o ensino que era 'técnico'. Se o ensino de piano, até então, se limitava ao repertório erudito de influência européia, a prática do instrumento extrapolava esses limites nos salões e saraus, nos ambientes de 'abrasileiramento' das polcas européias, nos locais de nítida influência da rítmica afro-baiana.

Segundo Wisnik (2004, p.56), essa "permeabilidade estilística entre diferentes mundos musicais é, por outro lado, o traço definidor da formação musical brasileira". Destacam-se, pois, alguns personagens centrais dessa dinâmica de permeabilidade: Chiquinha Gonzaga (1847–1935) e Ernesto Nazareth (1863–1934), pejorativamente chamados *planeiros*; e o compositor Heitor Villa-Lobos (1887–1959). Esses músicos atuaram como mediadores, transitando, à sua maneira, entre os campos da música erudita e da música popular, com grande ênfase em sua produção para piano.

É esse trânsito de músicos com formação musical erudita pelos ambientes de prática musical popular que sinalizará os primeiros passos para a formalização do ensino de música popular no país. É ele que constituirá o campo sobre o qual o projeto nacionalista-musical criticamente se estruturará para direcionar a introdução de elementos da música popular nos ambientes formais de ensino de música.

## 2.2 Bases da formalização do ensino de música popular no Brasil

A primeira metade do século XX no Brasil foi marcada pela disseminação dos conservatórios musicais, com grande ênfase no ensino de piano. Fucci Amato (2007) aponta para essa realidade destacando o papel do piano e o referencial europeu adotado por essas instituições de ensino:

Durante o século XX começaram a deflagrar-se no Brasil escolas especializadas no ensino musical, com ênfase especial dada à educação pianística: os conservatórios. Reproduzindo uma pedagogia pianística de matriz essencialmente européia, estabelecida naquele continente desde a fundação de conservatórios como os de Paris (1795), Nápoles (1806) e Praga (1911) [...]. A criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (1906) notabilizou-se por seus professores e alunos, que desempenharam importante papel na difusão dos padrões estabelecidos pela escola. [...] Dentre eles, pianistas de destaque e diversos intérpretes fundaram conservatórios musicais, principalmente pelo interior paulista, com base nos padrões difundidos pela instituição, também influenciados pelos projetos musicais desenvolvidos por Villa-Lobos, com muitos casos de inclusão do canto orfeônico na matriz curricular das instituições. (FUCCI AMATO, 2007, p. 4)

Marginal aos currículos dessas instituições de ensino, a música popular brasileira passa por significativas transformações nessas primeiras décadas do século XX. O rádio, o cinema falado, o advento da gravação elétrica, os primeiros passos da configuração de uma indústria fonográfica mudaram os rumos da história e do consumo de música popular no Brasil.

Vários fatores histórico-sociais ao longo do século XIX constituíram o campo sobre o qual seria possível o desenvolvimento dessas transformações e a configuração da música popular urbana no país. Dentre eles, a convivência entre diferentes influências culturais e a emergência de novas classes sociais potencializaram a permeabilidade estilístico-musical, especialmente entre os gêneros considerados embriões da música popular urbana no Brasil: a *Modinha* e o *Lundu*. A *Modinha* saía dos salões aristocráticos para adentrar o universo popular, influenciando a produção de canções com temática lírico-amorosa; por sua vez, o *Lundu*, oriundo dos batuques afro-brasileiros, não se prendia mais aos ambientes estritamente afros, mas se inseria nos salões e no repertório

consagrado pelas elites. Mário de Andrade retrata essa permeabilidade da seguinte maneira:

Nesse tempo, a Modinha já ultrapassara as janelas abertas dos saraus burgueses; e por ventura colhida no ar dos 'serenos' pelo povo, na fermentação deste, elaborava as fórmulas e formas inconscientes que a haviam de nacionalizar com mais violência e dar algumas preciosidades ao populário (ANDRADE *apud* Miranda, 2009, p. 37).

Esses gêneros ainda contaram com certa legitimidade que lhe era atribuída, desde as primeiras décadas do século, pela apreciação de consagrados *músicos eruditos*, como Sigismund Neukomm. O compositor austríaco residiu no Brasil entre 1816 e 1821, partindo depois para Paris, onde publicou 20 modinhas do brasileiro Joaquim Manoel Câmara (MEYER, 2005, p. 777). Além da transcrição e publicação dessas modinhas, Neukomm ainda possui em sua obra “Amor Brasileiro” (1819), um capricho para *Pianoforte* criado sobre um *lundu* brasileiro (MEYER, 2000). Tal apropriação do popular na produção erudita viria a ser teorizada por Mário de Andrade e buscada pelos músicos nacionalistas um século depois.

A formação das bandas militares e a prática do Carnaval também desempenharam papel essencial na consolidação da música popular urbana ao longo do século XIX. As bandas de música formadas pelas corporações militares foram grandes veículos de divulgação da música popular brasileira. Certo prestígio era adquirido pelos músicos que integravam essas bandas, o que contribuiu para a valorização da *profissão de músico*. A visibilidade obtida em suas apresentações dominicais em coretos e praças trouxe a preocupação com a identificação popular e, assim, a inserção de música popular em seu repertório. Por sua vez, o carnaval começava a tomar as formas atuais também no século XIX (apesar de ter suas primeiras festas registradas no país no século XVII) com os primeiros bailes de máscaras em 1840 e o primeiro desfile de carros alegóricos em 1850. Esses tipos de festas carnavalescas aumentavam e o preço de seus ingressos também, favorecendo o surgimento de manifestações populares nas ruas, como os

*cordões*. Sendo assim, essa configuração da festividade carnavalesca formada durante o século XIX resultou na especialização musical para o evento, ou seja, na atividade de composição de músicas próprias, feitas especialmente para o carnaval, destacando aqui a composição de *Abre Alas* (1900) por Chiquinha Gonzaga, sob encomenda do bloco *Rosa de Ouro* (VASCONCELOS e MOURA, 1988).

Dessa maneira, a maior permeabilidade estilística, as transformações sociais do carnaval e a formação das bandas militares marcaram o início o século XX, juntamente à maior abertura social proporcionada pelos novos ambientes de sociabilidade que se configuravam: os botequins e blocos. Esses ambientes, aos poucos, ocupavam o espaço das *badaladas* casas das tias baianas (principais ambientes de sociabilidade e práticas musicais da cultura popular no Rio de Janeiro até então). Tais mudanças sociais e econômicas, atreladas também aos adventos tecnológicos, serviram como base para a emergência de um novo fenômeno no país: *a profissionalização do músico popular*, o que geraria novas diretrizes na composição popular, como a individualização e a preocupação com a autoria musical.

Neste contexto, deve-se destacar a década de 1930. Segundo Miranda (2009, p.100), é a partir dessa década que se configura “o tripé básico da produção massiva da nossa cultura urbana”, formado pelos principais difusores da música popular: o rádio, o teatro de revista e o cinema. Para Martín-Barbero (2009, p. 224), o período também pode ser considerado decisivo no âmbito político, uma vez que se instaura uma crise de hegemonia gerada pela ausência de direção da sociedade por uma determinada classe em meio a “irrupção das massas nas cidades”. Esta ausência de uma classe hegemônica no país é que permite a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e que delega ao Estado a articulação do ideal de nação. Nesse ínterim, cultural e político, é que a música popular brasileira, representada especificamente pelo samba, se torna fator constitutivo do desenvolvimento do *projeto nacional* – necessidade inerente ao

ideal de modernização que orientava as mudanças no país. Esse papel político-ideológico que a música popular passa a desempenhar na *nacionalização das massas populares*, segundo Martín-Barbero (2009), se dá por duas vias: pelo *descompasso entre Estado e Nação* existente no país; e pelo *modo desviado* com que as classes populares se incorporam ao sistema político e ao processo de formação do “estado nacional”. Este processo se deu pelo fato de as classes populares no Brasil não se constituírem em “atores sociais” pelo “rumo clássico”, mas através da crise política dos anos 30, que as colocou em uma relação direta com o Estado antes mesmo de se constituírem *sujeitos*, enquanto classe.

Desse modo, a música popular Brasileira conquista novos espaços enquanto objeto de produção e consumo, e adquire legitimidade enquanto índice de nacionalidade, como ferramenta política. Em seu ensaio “Aquarela do Brasil”, Napolitano (2007) aponta para um debate público acerca da música popular e o nacionalismo, “anterior à formatação da política cultural do Estado Novo, que já relacionava samba à ‘autêntica’ brasilidade, à mistura de raças e à necessidade de ‘elevação’ do padrão estético das letras e das músicas” (NAPOLITANO *apud* Nestrovski, 2007, p.125). Dessa maneira, Napolitano afirma que, quando estabelecido o golpe do Estado Novo em 1937, “o debate em torno do samba era bastante acalourado, sobretudo entre intelectuais e artistas que desejavam um samba civilizado e cívico, em termos musicais e poéticos” (*ibid.*, p. 126). Ainda segundo Napolitano, o governo getulista passa a oscilar entre dois pólos: de “canalizar a música popular ou estimular a música erudita”, agindo muitas vezes de maneira contraditória.

Portanto, é possível identificar duas vias distintas pelas quais a música popular passou a ser considerada no país: de produção comercial divulgada pelo rádio, cinema, carnaval etc.; e do projeto nacionalista-musical, articulado especialmente por Mário de Andrade, que supunha uma produção musical que fosse síntese entre “o melhor do folclore local e o melhor da tradição européia”. Em outras palavras, evidencia-se uma nova dicotomia musical e novos parâmetros



de atribuição de legitimidade, os quais marcaram uma nítida separação entre a *boa música popular* (folclórica, de práticas rurais) e a *música popular ruim* (comercializada, urbana, 'estrangeirizante'). "Para esta concepção [*de boa música popular*] o popular pode chegar a ser arte, mas só quando for elevado, distanciado do plano imediato, adotando, por exemplo, a forma da sonata" (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 245).

Dentro dessa concepção apontada por Martín-Barbero, se fazia necessária a articulação de meios para superar este "atraso" e concretizar a utopia do *som nacional*, uma vez que eram poucos os compositores que dominavam profundamente e ao mesmo tempo a técnica musical e o conhecimento folclórico. É desta maneira que, segundo Contier (1992), *resquícios* de música popular começavam a ser inseridos nas instituições formais de ensino de música (os conservatórios), pela influência das ideias do projeto musical nacionalista: "Introduzia-se, assim, nos conservatórios, um procedimento pedagógico capaz de ensinar o artista erudito e urbano (São Paulo, Rio de Janeiro) a sentir, com emoção, a brasilidade musical internalizada nos cantos oriundos do mundo rural" (CONTIER, 1992, p.278). Por outro lado, a *música popular industrializada* conquistava seu espaço no país, criando novos meios de consumo, gerando mercados específicos e recebendo influências estrangeiras, acentuando ainda mais a necessidade de uma profissionalização especializada na área.

Assim, em meio a esses fenômenos políticos, sociais e culturais, começa a emergir a necessidade de formalização do ensino de música popular no país, a fim de atender às novas demandas geradas neste período – décadas de 30 e 40. É possível, então, apontar dois fenômenos como bases da formalização do ensino de música popular Brasileira: o reconhecimento e legitimidade atribuídos pelo nacionalismo musical, que levou à inserção de elementos do popular no ensino formal dos conservatórios; e o advento da profissionalização do músico popular, gerado pelas novas formas de produção e consumo de música popular.

A primeira metade do século XX no Brasil, portanto, apresenta uma interessante segmentação no campo musical: a música erudita (de matrizes europeias); a música popular folclórica, “tradicional”; e a música popular urbana e industrializada. Enquanto no campo da *música popular* (em ambas as perspectivas) são sinalizadas as primeiras demandas para a formalização de seu ensino, no âmbito da *música erudita*, o ensino de música alcançava novos patamares de formalização ao ser inserido aos ambientes acadêmicos de ensino e pesquisa (tendo em vista a inserção do Instituto Nacional de Música à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1937).

### **2.3 A música popular Brasileira na Universidade**

Nos anos 50, um novo segmento de música popular começa a ser considerado, atrelado à atmosfera político-desenvolvimentista em que o país se encontrava, com a intensificação da influência da cultura de massa norte-americana no pós-guerra (política da boa vizinhança) e a ascensão de uma classe média urbana. Trata-se de uma dicotomização no campo da música popular urbana e industrializada: em música popular brasileira de “qualidade” (altamente intelectualizada) e música popular brasileira “comercial” (mais comprometida com os valores de mercado do que com o refinamento estético-musical) (ZAN, 1997).

Essa dicotomia se deu a partir da atuação de músicos da classe média carioca culminando no movimento da Bossa Nova. O fato de alguns desses músicos *bossa-novistas* possuírem uma formação erudita e/ou jazzística e de se profissionalizarem tocando nas noites cariocas, “contribuiu para a formação de uma geração de músicos populares preocupados com a pesquisa e o aprimoramento técnico” (ZAN, 1997, p.105). Segundo o autor, esses músicos buscavam certo amadorismo, não no sentido estrito da palavra, mas enquanto “convenção de gênero”, algo que corroborasse com a diferenciação de sua produção musical. “Num país em que o advento da indústria do disco e do rádio passou a ser visto pelas classes subalternas como um meio de ascensão social, o

descompromisso em relação ao mercado passa a ser sinal de distinção” (ZAN, 1997, p.112).

Dessa maneira, sedimentou-se um novo segmento no mercado fonográfico brasileiro, agregando o aprimoramento técnico musical à música popular brasileira, diferenciando-o do ‘erudito’, do ‘jazz’ e do ‘popular comercial’ (sem preocupação com o refinamento estético). Atrelado a este fato, consolidava-se nos Estados Unidos a primeira escola em nível superior em música popular (*jazz*), a *Berklee College of Music* e crescia a produção de métodos para o estudo de *jazz*.

É este segmento, pois, que passa a ser considerado passível de estudo formal, com uma grande ênfase na produção nacional devido a efervescência política da época (década de 60), entretanto tendo como referencial a metodologia norte-americana desenvolvida para o ensino de *jazz*. No final da década, alguns músicos brasileiros começam a mudar-se para os Estados Unidos a fim de cursar o bacharelado oferecido na modalidade de música popular do país, e, ao mesmo tempo, chegam ao Brasil alguns cursos por correspondência da *Berklee*, ampliando sua influência pedagógica mesmo à distância.

Em meados dos anos 70, então, começam a surgir as primeiras escolas livres de música popular no Brasil. Destaca-se, pois, o CLAM – Centro Livre de Aprendizagem Musical, em São Paulo, por sua metodologia toda pautada aos moldes do grande referencial da época, a *Berklee*. No entanto, somente no final da década de 80 é que nasce o primeiro curso universitário especializado em música popular.

Em 1989 a UNICAMP inaugura seu Curso de Música Popular, o pioneiro no país e na América Latina. O projeto de criação do bacharelado nessa nova modalidade nasceu com o intuito de responder às demandas sócio-culturais geradas ao longo do século XX, já descritas anteriormente. Em 1986, este projeto foi oficialmente elaborado e submetido à análise das autoridades da Universidade. Seus objetivos residiam não apenas na formação de profissionais especializados,

mas também na produção científica, ou seja, na fomentação crítica acerca da problemática *música-linguagem-produção*<sup>4</sup>.

Atualmente, é crescente o número de currículos nessa área de formação em diferentes instituições de ensino que, em sua maioria, tem por referencial o curso da UNICAMP. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, por sua vez, também tem se destacado em âmbito nacional por sua produção acadêmica sobre música popular. E, dessa maneira, muitas têm sido as discussões em torno desse complexo objeto de pesquisa, a “Música Popular”. Debate-se, dentre muitos outros aspectos, o que o delimita enquanto objeto de pesquisa, aquilo que o caracteriza e as ferramentas metodológicas adequadas para tratá-lo.

No entanto, ainda se fazem necessárias reflexões acerca de seu processo de formalização educacional: De que maneira a formalização de um conhecimento oral e popular interfere na própria concepção e do sentido de *música popular*? Quais as contribuições e restrições desse processo em sua produção musical? Como se relacionam os procedimentos formais de ensino e os aspectos da aprendizagem informal nessa área?

É nesse ínterim de construção do ensino formal e informal em música popular no Brasil, mas também na própria concepção desse tipo de música, que se destaca o professor Hilton Jorge “Gogô” Valente. Por ser personagem ativo da produção artística desse segmento musical e não somente chegar à Universidade Brasileira, mas atuar em todo o processo de consolidação do curso na UNICAMP.

---

<sup>4</sup> Informações extraídas do próprio Projeto de Criação do Curso de Música Popular da UNICAMP, disponível nos arquivos da Coordenadoria de Graduação da Universidade.

## 2.4 Hilton Jorge “Gogô” Valente: *Síntese Biográfica*

### 2.4.1 Como uma vacina produz um músico

Filho único de Daniel Jorge Valente Sobrinho e Therezinha Grecco Valente, Hilton Jorge Valente – o Gogô nasceu no dia 12 de dezembro de 1939 na Vila Isabel, na cidade do Rio de Janeiro. Embora seus pais não fossem músicos, eram assíduos ouvintes da Rádio Nacional e de discos de 78 rotações tocados em sua vitrola. Sendo assim, cresceu num ambiente familiar intensamente marcado pela música, em que o repertório de Orlando Silva, Silvio Caldas, Luiz Gonzaga, Dick Farney e de outros integrantes do quadro musical brasileiro da época, fazia-se conhecido e, de certa forma, internalizado à vivência de Gogô desde muito cedo.

Aos oito anos de idade, ao tomar uma vacina tríplice, o menino é acometido por uma reação. O repouso imposto à criança levou o pai a dar-lhe algo que o distraísse durante este período: uma gaita. Este primeiro contato com um instrumento musical permitiu com que Gogô tentasse reproduzir melodias que lhe eram familiares. Assim, fascinado pelo sucesso de Luiz Gonzaga, o menino tira a introdução de “Asa Branca” na gaita, incomodando-se com o resultado imperfeito devido às limitações do instrumento diatônico.

Essa habilidade de “tirar melodias de ouvido” chamou a atenção de sua mãe, que decidiu estimulá-lo no aprendizado musical propondo-lhe aulas de piano. Encantado com o instrumento tocado pela vizinha e vislumbrando a possibilidade de tocar as músicas de Luiz Gonzaga ao piano, Gogô aceitou a proposta imediatamente. E assim começaram suas primeiras aulas particulares de piano. No entanto, tais aulas eram focadas na “música clássica”, como se dizia na época, e, segundo a professora, não se podia sequer pensar em música popular, o que lhe causou certa frustração. Mas, como o próprio Gogô diz: “Não dei muita bola não, eu fazia o que ela queria que eu fizesse e em casa fazia o que eu queria fazer”.<sup>5</sup> Assim, desenvolveu ao piano a mesma facilidade que tinha na gaita em

---

<sup>5</sup> Em entrevista realizada no dia 15 de maio de 2010, na residência do professor em São Paulo.

tirar linhas melódicas com a mão direita, inquietando-se, porém, com o que poderia ser feito com a mão esquerda. Continuou, então, com as aulas de piano “clássico”, em que, em suas próprias palavras, “ficava impressionado com aquele grupo de notas que soavam juntas! Adorava aquilo”.<sup>6</sup>Dessa maneira, procurava sonoridades que “dessem certo” para se tocar com a mão esquerda no seu trabalho caseiro de música popular.

Dos 8 aos 15 anos, prosseguiu com os estudos de piano passando por diferentes professores, inclusive na Escola Nacional de Música – Rio de Janeiro. Estas aulas continuaram a ter enfoque na música erudita e o aprendizado de música popular continuava a ser resultado de uma iniciativa sua e de uma prática intuitiva, próprias da audição e experiências ao piano.

#### **2.4.2 Nos bares da vida**

Viver no Rio de Janeiro, especialmente nas décadas de 50 e 60, possibilitou felizes encontros no início da carreira do pianista. Conversas com os maestros da Rádio Nacional, especialmente Lyrio Panicalli e Radamés Gnattalli, e com outros músicos experientes acrescentaram conhecimento musical a Gogô no âmbito da música popular. Concomitantemente, suas frequentes visitas a São Paulo também o proporcionaram contato com nomes importantes do cenário musical brasileiro da época.

Nessa experiência de tirar músicas de discos e consultar informalmente outros músicos, Gogô desenvolveu uma memória auditiva aguçada, uma vez que não grafava a maior parte do repertório apreendido. Tendo formado um repertório próprio, começou a dar seus primeiros passos enquanto instrumentista nas noites cariocas e paulistanas. Eis as duas grandes escolas de música popular apontadas pelo pianista: o disco e a noite. Se por um lado a audição de discos lhe fornecia repertório e memória, a vivência nos bares lhe proporcionava prática, experimentações, contatos e informações.

---

<sup>6</sup> Em entrevista realizada no dia 09 de maio de 2011, no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas.

No Rio de Janeiro, tocou em bares como *Top Club*, *Cangaceiro*, o bar do *Hotel Plaza*, o bar do *Hotel Copacabana Palace*, dentre outros. Mas um dos bares cariocas mais significativos na carreira do pianista foi o *Au BonGourmet*. Nesse bar, no início da década de 60, tocou com um trio do clarinetista Kuntz Negli, em que Carlinhos Monjardim era contra-baixista e Hilton, seu xará, o baterista. Com esse grupo aprendeu muitos *standards de jazz*, os quais eram escritos a mão em um caderno que Kuntz o emprestava para que pudesse estudar em casa.

Mas foi na cidade de São Paulo que passou a maior parte de sua vida. Nas noites paulistanas tocou em muitos bares e casas noturnas freqüentados por intelectuais e artistas da época. Dentre eles estavam *A Baiuca*, o João Sebastião Bar, o bar *Cave*, o *Farney's* – bar de Dick Farney, o *Le Club* na Galeria Metrôpole, o bar *Flag*, os bares dos hotéis *Comodoro* e *Claridge*, e a boate *Lancaster*. Era muito comum substituir outros pianistas em determinadas ocasiões, o que permitiu com que ele circulasse esporadicamente por inúmeros outros ambientes da cidade, como na famosa boate *Oásis*. No entanto, o bar paulistano com que Gogô mais se identificou foi o *Thalassa*, aonde tocou com um trio formado pelo contra-baixista Renato Loyola, o baterista Jaime Pladeval e o cantor Clóvis Bonfim (quando não, o cantor José Luiz Mazziotti).

Além dos trabalhos realizados com grupos instrumentais, a carreira de Gogô foi intensamente marcada por sua atuação enquanto acompanhador de cantores. A vivência nas noites cariocas e paulistanas o proporcionou encontros com expoentes cantores das décadas de 60 e 70. Acompanhou por um bom tempo Nana Caymmi, Tito Madi, Lúcio Alves, Maysa e Dóris Monteiro. No entanto, o cantor com quem tocou por mais tempo foi Dick Farney – por dez anos (de 1977 a 1987). Essa trajetória com Dick foi por ele considerada uma “grande escola” de acompanhamento, uma vez que o cantor era também pianista, o que o fazia muito exigente com o acompanhamento. Também não era incomum que famosos cantores freqüentassem os bares e lá “dessem uma canja”, ou seja, cantassem algo improvisado juntamente com os músicos que trabalhavam na casa. Em uma

dessas ocasiões foi que Gogô viveu uma experiência que marcou sua carreira, acompanhando Elizeth Cardoso na música *Saudade*, um dos grandes sucessos da cantora na época.

Outro encontro relevante à carreira de Gogô foi com Johnny Alf. A ele que Gogô atribui o recebimento de seu primeiro emprego, no bar Cave em São Paulo. O compositor era também pianista e acompanhava uma dupla de cantores nesse bar, Jack & Roy. Depois de presentear Gogô com discos da dupla, Johnny Alf o chamou para assisti-los no bar, pediu-lhe que tocasse um pouco e ali os deixou, voltando apenas no dia seguinte para dizer que o emprego era dele. E assim como Johnny Alf, outros pianistas integravam o círculo de amizade e troca de informações de Gogô, como Luiz Eça e Moacyr Peixoto, além do próprio Dick Farney.

A vivência noturna própria a esse período ainda o “apresentou” a Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim. Tocando no bar carioca *Au BonGourmet*, Gogô foi surpreendido pelo compositor da música que tocava, dizendo que havia gostado de sua harmonização. A partir de então, tornou-se amigo pessoal de Tom Jobim. E em semelhante situação foi que conheceu Vinícius de Moraes. Estava tocando *Luciana* (música de Jobim e letra de Vinícius) no bar *Flag* em São Paulo, quando foi surpreendido com um abraço de Vinícius que disse: “Boniiiiito”. Assim como esses, outros muitos encontros marcaram a trajetória de Gogô nos “bares da vida”.

#### **2.4.3 A tal da Bossa Nova**

A partir de 1966 Gogô passou a residir em São Paulo, onde se casou com Dina e teve três filhos: Hilton, o primogênito, e as gêmeas Helen e Heloisa. Já estava estabelecido em São Paulo quando a efervescência da Bossa Nova no Rio de Janeiro repercutia pelo país. No entanto, não deixou de ser co-participante do *movimento* por sua afinidade estética e seu estreito relacionamento com os



personagens em evidência da Bossa. Ainda hoje se considera e diz-se rotulado de “Bossa-novista”.

A canção norte-americana foi o veículo de aprendizagem de “harmonias modernas” para os estudantes de música popular na época. Quando a Bossa Nova surgiu, incorporando tais maneiras de harmonização, vislumbrou-se a possibilidade de aplicar aquelas conquistas harmônicas na música popular brasileira. No entanto, é nesse mesmo período que o país passa por uma efervescência política, marcada pelo golpe militar e sua posterior ditadura. Esse contexto traz relevantes implicações na vida de Gogô: se por um lado era amante da música norte-americana, por outro era politicamente engajado à Esquerda. Via-se, então, em questões internas de contradição.

O engajamento político de esquerda de Gogô foi despertado desde muito cedo por influência de seu pai, que participava de reuniões do extinto “Partidão” em que por muitas vezes o levava. Anos depois, em sua juventude, Gogô continuou a cultivar os ideais comunistas: participava de reuniões do PC do B e do Partidão para conhecer as diferentes tendências da Esquerda; participava da UNE – União Nacional dos Estudantes; e estava sempre envolvido em discussões inerentes à vida política do país e do mundo. Dessa maneira, sua visão política o fazia não apenas discordar, mas também repudiar a política imperialista dos Estados Unidos. Fato agravado com a instauração das ditaduras na América Latina.

Por outro lado, as sonoridades vindas dos Estados Unidos através da canção e do jazz eram fascinantes ao pianista. Estavam entre os pianistas que mais ouvia e admirava Bill Evans e Bud Powell. A crise de Gogô se dava pelo que ele próprio descreve em entrevista: “Eu nunca consegui, se é que isso seria possível, compatibilizar as minhas posições ideológicas e políticas com a música que eu fazia”<sup>7</sup>. Tal contradição era fruto do pensamento dominante entre os jovens engajados de Esquerda de que se era necessário produzir “música

---

<sup>7</sup> Em entrevista realizada no dia 11 de junho de 2010, na residência do professor em São Paulo.

revolucionária”. Nesta época surge um grande movimento de artistas comprometidos com a chamada Canção de Protesto. No entanto, por ser instrumentista e não letrista, Gogô não se via em condições de produzir esse tipo de música e também não poderia considerar que sons pudessem ser censurados. Diante disso, uma série de questões começaram a ser consideradas pelo pianista, tais quais: o que era “autenticamente brasileiro”; se tudo o que vinha dos Estados Unidos era vil e deveria ser banido; e qual o significado de se fazer música revolucionária.

O posicionamento de Gogô foi, então, considerar importante não a influência [norte-americana] em si, mas sim o uso que se fez dela no país, legitimando, assim, sua prática musical sem abrir mão de suas posições políticas. Nas palavras do próprio pianista, “Infelizmente nunca ouvi nenhum pianista soviético tocar assim”<sup>8</sup> e “continuo sendo um homem de Esquerda, mas tendo uma predileção aos Estados Unidos [no que se diz respeito à canção norte-americana e não ao Rock] do que pela canção popular russa, que eu nem sei como é”<sup>9</sup>.

É possível afirmar que a Bossa Nova representou para o pianista, de certa forma, uma maneira de conciliação dos seus anseios ideológicos e musicais: fazer música brasileira sem abrir mão das conquistas harmônicas advindas das influências externas. Esta afirmação é evidenciada no próprio discurso de Gogô quando diz: “Quando apareceu a Bossa Nova, aí então a coisa ficou boa! Porque a gente não tocava mais música americana. Quando você tocava música lenta, você tocava o samba-canção brasileiro, inclusive os sambas-canções antigos, e aqueles da Bossa Nova, que na época chamava tudo samba. E quando você queria tocar música rápida, você tocava o samba mesmo! Então, foi muito bom!”<sup>10</sup>.

No entanto, o caminho encontrado para conciliar suas contradições internas não simplificariam a sua vivência externa. O país passava pela efervescência

---

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Em entrevista realizada no dia 09 de maio de 2011, no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas.

política do pós-golpe militar, e atingiria o auge da repressão com o AI-5 em 1968. E justamente nesse ano Gogô vai para os Estados Unidos, onde permaneceria por volta de cinco anos. Ao retornar ao Brasil, o músico viveria situações delicadas devido a seus ideais comunistas e o ainda vigente regime militar. Dessa maneira, a transição dos anos 60 para 70 marcou um período de grande dificuldade para Gogô sua família, de maneira que não lhe é confortável tocar no assunto até mesmo nos dias de hoje.

Agregado ou resultante desse complexo período de vida, encontra-se outro fato importante de sua trajetória: ainda na primeira metade da década de 70, Gogô inicia seus estudos na faculdade de medicina. Por simples gosto ou pela busca por uma estabilidade financeira que a carreira musical não lhe proporcionava, o fato era que a medicina não o afastaria da música. O músico continuou a lecionar e tocar neste período, mantendo sua profunda identificação estética com Bossa Nova. E, uma vez que sua carreira foi dirigida muito mais para a Harmonia do que para qualquer outro aspecto musical, essa identificação com a Bossa se fazia muito pertinente.

#### **2.4.4 Dos bares à academia**

O aprendizado adquirido em sua vivência pelos botequins do Rio de Janeiro e São Paulo foi inegavelmente fundamental para a formação de Gogô enquanto músico, artista e educador. No entanto, não menos importante foi o seu aprendizado formal e dirigido. Passando pela escola Pró-Arte, teve seu primeiro contato com o professor Hans-Joachim Koellreuter, o qual se tornou seu “guru”, como ele mesmo o diz, e a quem passou a recorrer diante de quaisquer que fossem as dúvidas e questões musicais que tivesse. Além de Koellreuter, teve por mestres, aqui especificamente de piano, Aida Gnattalli, irmã de Radamés Gnattalli, Jack Klein e Armando Lacerda.

No Conservatório Dramático-Musical de São Paulo, estudou com alguns professores de grande importância para sua formação, dentre eles o professor de

piano Osvaldo Moura Lacerda e sua esposa Mariinha Magalhães Lacerda, professora de teoria musical. Em aulas particulares, estudou também com George Olivier Toni no final da década de 60.

Todo esse aprendizado dirigido, obtido por meio de instituições de ensino ou por aulas particulares, teve um enfoque no que convencionalmente se chama “música erudita”. O primeiro contato vivenciado por Gogô com um professor especificamente de música popular foi no início da década de 60, com o pianista Wilson Curia. Ainda morando no Rio de Janeiro, ia a São Paulo para estudar com o professor, indicado por ter feito um curso por correspondência da Berklee e por ser considerado uma sumidade, em termos didáticos e nas almejadas “harmonias modernas”.

Em suas primeiras aulas, Wilson Curia lhe disse: “Olha, tudo o que você tem que saber você já sabe. O que você não sabe é quais são os nomes”<sup>11</sup>. De fato, o professor o ajudou a “dar nome às entidades” com as quais ele já lidava em sua prática musical. A maneira organizada com que o professor lhe apresentava os conteúdos também foi de significativa importância, pois o ajudou a sistematizar todo o conhecimento obtido. Juntamente com as aulas de Curia, e por influência do mesmo, Gogô iniciou um curso de arranjo por correspondência da Berklee, onde foi estudar pessoalmente anos depois.

Nas áreas de arranjo e harmonia, Gogô teve também outros mestres em aulas particulares, como Radamés Gnattalli e Moacir Santos. E a partir de 1965, aproximadamente, começou também a lecionar piano e harmonia em São Paulo, ministrando aulas particulares e posteriormente em escolas livres de música, como o CLAM – Centro Livre de Aprendizagem Musical (de 1973 a 1976).

Em 1978, juntamente com a compositora Vera Brasil, fundou uma escola de música chamada Centro Áudio-Visual de Música Moderna, popularmente conhecida como Escola de Música Play. Permaneceu na escola por apenas dois

---

<sup>11</sup> Ibidem.

anos, até 1980, período em que já acompanhava Dick Farney e que, por isso, viajava constantemente.

Apenas em 1983 é que Gogô inicia um curso superior em música. Aos 43 anos de idade, depois de já ter concluído uma graduação, e com uma carreira musical sedimentada, decidiu obter um título que correspondesse com sua profissão e paixão. Prestou vestibular nas três grandes Universidades estaduais de São Paulo: USP, UNESP e UNICAMP. Sendo aprovado nas três instituições, optou por cursar a que lhe fosse mais conveniente pela proximidade, iniciando, assim, o curso de bacharelado em música com habilitação em Composição e Regência na Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Durante o curso de graduação na UNESP teve professores importantes para sua formação, como Edmundo Villani-Côrtes, Samuel Kerr, Carlos Kater e o francês Roger Cotte. Mas também atuou como docente na instituição em certas ocasiões, pela ausência de professores que lecionassem em algumas disciplinas. Por seu caráter diferenciado enquanto aluno, frutos da idade e a consequente experiência, Gogô foi convidado a lecionar algumas vezes e ministrou aulas de História da Música Popular Brasileira, fundamentando sua atuação didática também nesta área.

No ano de conclusão de sua graduação, 1989, foi criado o primeiro curso de Música Popular em nível superior no Brasil, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. No entanto, em 1990 é que foi convidado a participar do quadro docente dessa mesma modalidade na instituição, aonde desenvolveu disciplinas de História da Música Popular Brasileira, Harmonia e Piano. Outras instituições de ensino superior em música tiveram a atuação docente de Gogô, como a Faculdade Santa Marcelina e o Centro Universitário UniSant’Anna. Mas foi na UNICAMP que o professor permaneceu por mais tempo, atuando por vinte anos como docente regular. Aposentou-se compulsoriamente no ano de 2009 e em 2011 retornou à Universidade como professor convidado para ministrar algumas disciplinas.

Durante seu período de docência na UNICAMP, Gogô participou diretamente da formação de muitos pianistas e educadores na área de música popular. Ao longo de seu desenvolvimento na disciplina de instrumento, organizou um programa próprio de ensino de piano. Nesse programa reuniu o conhecimento advindo de sua rica experiência de vida aos diversos materiais didáticos norte-americanos e nacionais a que teve acesso.

Em suma, pode-se dizer que a *Harmonia* é o fator constitutivo de sua trajetória e que permeia todas as instâncias da vida do pianista e professor Hilton Jorge Valente. De estudante a educador, dos bares à Academia. Em suas próprias palavras: “Eu não respiro sem harmonia! Harmonia é o meu oxigênio”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Em entrevista realizada no dia 09 de maio de 2011, no Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas.

### Capítulo 3

## O Programa de Ensino Organizado por Gogô

---

A partir da contextualização histórico-social e das considerações biográficas do primeiro capítulo, é possível situar com maior clareza a inserção de Gogô e a relevância de seu trabalho no processo de formalização do ensino de piano na música popular brasileira. Dessa maneira, cabe aqui apresentar a descrição detalhada do programa desenvolvido pelo professor: no que se diz respeito ao conteúdo das aulas e às abordagens aplicadas a cada conteúdo.

A organização desse material desenvolvido por Gogô evidencia sua própria visão “de se fazer música”, privilegiando o aspecto harmônico acima de qualquer outro fator musical. Seja pelo “espírito de época” que permeava as décadas de sua sedimentação musical, anos 50 e 60, seja por predileções pessoais. No entanto, destacam-se aqui os *procedimentos didáticos do professor*, uma vez que em termos de conteúdo, não há nenhuma inovação de sua parte.

Então, neste capítulo, optou-se por seguir a ordem com que o professor organizou o conteúdo programático de cada semestre, subdividido em tópicos. Para isso, foram extraídos os quadros dos *Programas de Disciplinas* referentes a cada um dos oito semestres em que a disciplina *Instrumento Piano* era oferecida. Cada item contido nos quadros foi descrito a partir de cadernos e anotações de ex-alunos e complementados com algumas inserções do próprio professor.

### 3.1 Instrumento Piano I

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – As posições 1-3; 1-5; 1-6; e 1-7 para os cinco tipos básicos de acordes com sétima.
- 2 – Substituição da 5ª justa, nos acordes 7ª dominante, por formas alteradas da 5ª, pela 9ª e pela 13ª.
- 3 – O emprego das extensões de 9ª, 11ª e 13ª.
- 4 – Acompanhamento básico.
- 5 – Análise harmônica.
- 6 – Princípios de improvisação: modos e escalas alteradas.

Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano I*  
Fonte: Gogô – programas de disciplina.

É evidente o pressuposto de que o aluno tenha um conhecimento prévio de tríades e formação de acordes. Uma vez que, o primeiro assunto abordado pelo professor são os cinco tipos básicos de acordes com sétima (tétrades): acorde maior com sétima maior; acorde menor com sétima; acorde com sétima dominante; acorde meio diminuto; e acorde com sétima diminuta. Este fato, além de ser sido constatado nos cadernos, fica evidente na fala do aluno quando diz: “Então, minha primeira aula com o Gogô foi: ‘Os acordes maiores tem terça maior, quinta justa e sétima maior; eles podem ser feitos na posição 1-7 e na posição 1-3’...(ea.05)”.

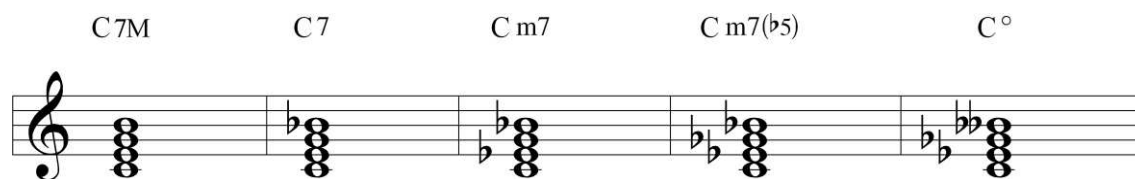


Figura 1 – Cinco tipos básicos de acordes com sétima.

Para a montagem dessas tétrades, o acorde maior com sétima maior é proposto como ponto de partida, talvez por incorporar em si a construção mais básica de uma tétrade em uma escala maior, ou seja, a que é construída a partir



do primeiro grau. Este, então, é formado pelas 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> notas da escala maior – 1357.



Figura 2 – Escala maior e formação do acorde maior com sétima maior.

Nos cadernos de seus alunos, é recorrente o emprego de uma ilustração presente nos primeiros métodos de *jazz* do pianista John Mehegan.

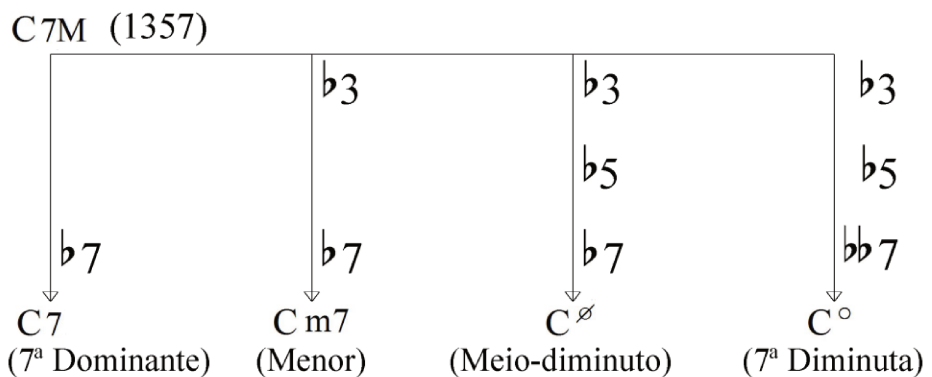


Figura 3 – Esquema recorrente utilizado por Gogô para ensino de tétrades.

Esta ilustração demonstra que o ensino da formação de tétrades, para ele, é dado primeiramente na apreensão de um modelo, o acorde maior com sétima maior, e que as outras tétrades são pensadas como variantes dessa téttrade, não possuindo, de início, a contextualização gradual (onde cada tipo de acorde se encontra no encadeamento harmônico) ou funcional (qual é a tendência de cada téttrade funcionar em um determinado contexto tonal).

### 3.1.1 As posições 1-3; 1-5; 1-6; 1-7 para os cinco tipos básicos de acordes com sétima.

Esse item, assim como muitos outros presentes no programa, trata da construção de *voicings*. Embora o professor não utilize essa terminologia específica, ela é corrente entre pianistas e músicos especializados em música popular. Segundo a definição encontrada no dicionário “The new grove dictionary of Jazz”: “[*Voicing is*] A term applied in jazz to the particular sonority of a chord, which depends on the vertical ordering, spacing, and instrumental distribution of its component notes<sup>13</sup>”. (KERNFELD, 2002, v.3, p.855). Tomando essa definição por referência, torna-se adequado o uso do termo dentro da proposta apresentada por Gogô, uma que o professor a utiliza para nomear estruturas formadas por quatro notas (ou mais), que se transformam em determinados acordes quando se tem uma nota no baixo.

A essas posições denominadas [1-3, 1-5, 1-6 e 1-7], é atribuído o conceito de *Harmonia Aberta*. Este conceito compreende o tipo de *voicing* em que a distribuição das notas dos acordes entre as mãos do pianista se dá de maneira espaçada. A denominação das quatro posições propostas indica a abertura executada pela mão esquerda, sendo os números a indicação dos graus constituintes do acorde (o número “1” representa a fundamental do acorde; o “3” a terça; o “5” a quinta; o “6” a sexta; e o “7” a sétima). A partir disso, as demais notas da téttrade passam a ser executadas pela mão direita.

Desse modo, na posição ‘1-7’, a fundamental e a sétima do acorde são tocadas pela mão esquerda, enquanto a mão direita executa sua terça e quinta. Sugere-se que essa posição seja aplicada às téttrades estudadas, exceto ao acorde dominante, com outras adequações na mão direita, que serão discutidas posteriormente no item 2.1.2.

---

<sup>13</sup> *Voicing* é um termo do *jazz* aplicado à sonoridade particular de um acorde, que depende da ordem vertical, do espaçamento e da distribuição instrumental de cada nota que compõe esse acorde. (tradução da autora)

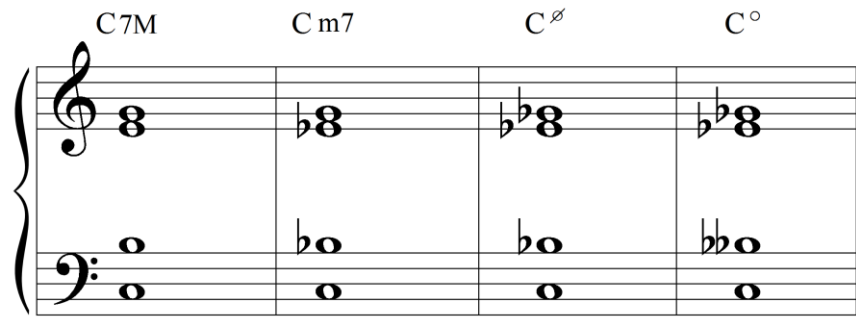


Figura 4 – Tétrades na posição '1-7'.

A posição 1-3, por sua vez, indica que a fundamental e terça do acorde são executadas pela mão esquerda e a quinta e sétima, pela mão direita.

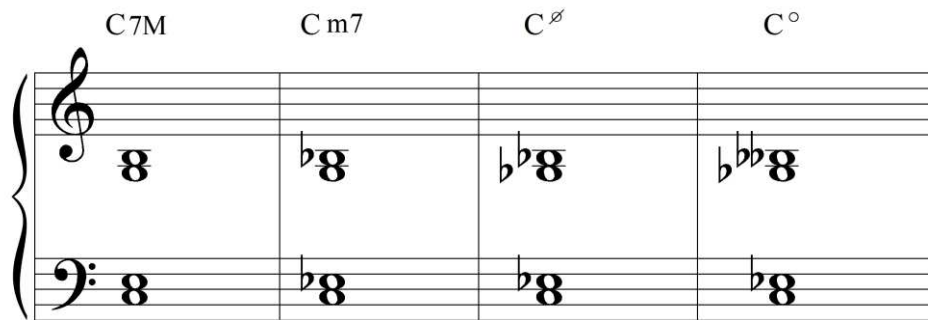


Figura 5 – Tétrades na posição '1-3'.

Para o emprego das posições '1-7' e '1-3', a sugestão de Gogô parte das diretrizes de condução de vozes presentes nos livros da coleção *Jazz Improvisation* do autor John Mehegan (1959, 1962, 1964, 1965). Essas diretrizes têm por pressuposto a condução dos baixos dos acordes em sua posição fundamental, e se dão a partir da relação intervalar entre esses baixos. Dessa maneira, quando os acordes se sucedem por intervalos de 4<sup>as</sup> ou 5<sup>as</sup>, alternam-se as posições; por sua vez, tende-se a manter as posições quando os acordes se sucederem por intervalos de 2<sup>as</sup> ou 7<sup>as</sup>; e quando essa sucessão ocorrer por intervalos de 3<sup>as</sup> ou 6<sup>as</sup>, pode-se alternar ou manter as posições. No entanto, tanto

o uso comum quanto as adaptações dessas posições estarão sempre subordinados à melodia em que se aplica esta técnica. Dessa maneira, a escolha de posições muitas vezes independe do tipo de progressão de acordes. Sendo assim, Gogô propõe a adoção de um critério eminentemente prático: quando a distância entre os polegares for maior que o intervalo de 5ª justa, pode-se alterar os parâmetros de alternância e manutenção das posições.

Para o estudo prático da alternância entre as posições '1-7' e '1-3', a sugestão do professor é que sejam aplicadas em todos os tons dentro da progressão II-V-I, uma vez que, além de ser muito recorrente nos temas de *jazz* e nas canções brasileiras, é uma progressão em que a sucessão de acordes acontece por intervalos de 4<sup>as</sup> (conforme os parâmetros descritos acima). Antecipando um item do programa, Gogô ainda sugere que a 9ª seja inserida a todos os acordes da progressão, e que a 5ª do acorde dominante seja substituída pela 13ª. Dessa maneira, são ilustradas duas formas de construção de cada acorde da progressão II-V-I, partindo da posição '1-7'.

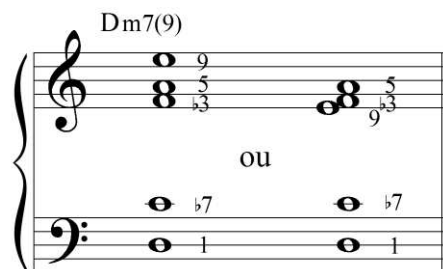


Figura 6 – Acorde IIm7 na posição '1-7'.

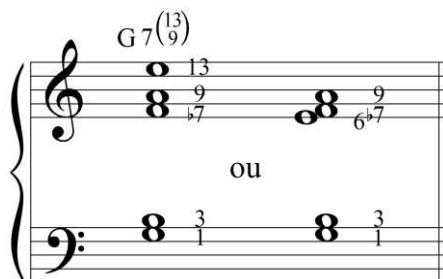
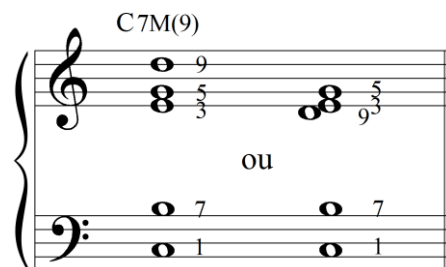


Figura 7 – Acorde V7 na posição '1-3'.



**Figura 8 – Acorde I7M na posição ‘1-7’.**

No estudo da progressão II-V-I em todos os tons, a maneira mais usual proposta pelo professor é o emprego do ciclo de tons inteiros. Ou seja, se o aluno iniciar o exercício a partir da tonalidade de “C”, as sequências seguidas serão: C → Bb → Ab → Gb → E → D // Db → B → A → G → F → Eb. Dessa forma, ao final de cada progressão em determinada tonalidade, o processo de transposição para a tonalidade seguinte será de fácil assimilação pelo aluno, uma vez que o acorde I7M da progressão tocada será alterado para o tipo menor, assumindo a função de IIm7 na progressão seguinte. Essa proposta de estudo era bem recebida e aplicada pelos alunos, como comenta um deles, ao relatar sua satisfação essa proposta de exercício utilizada pelo professor:

[as ferramentas era] ...exercícios de aberturas de acorde em cadências específicas. A progressão em tons inteiros é genial, inteligentíssima e bem anatômica para a mão do pianista. Ou seja, um exercício poderia ser feito em C, depois Bb, Ab, Gb, E e D. Como normalmente eram progressões II-V-I, o acorde I7M sempre se tornava o IIm7 da próxima tonalidade (ea.13).

Assim, após demonstrar ao piano o exercício proposto, Gogô ilustra alguns tipos de *voicings* derivados das posições básicas ‘1-7’ e ‘1-3’ para que sejam praticados pelo aluno.

Dm7(9)    G7<sup>(13)</sup>    C7M(9)    C<sup>6</sup>

Figura 9 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição fechada.

Dm7(9)    G7<sup>(13)</sup>    C7M(9)    C<sup>6</sup>

Figura 10 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição aberta.

Dm7(9)    G7<sup>(13)</sup>    C7M(9)    C7M<sup>(6)</sup>

Figura 11 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-7’, com a mão direita em posição fechada, dobrando a sétima dos acordes.

Dm7<sup>(11)</sup>    G7<sup>(13)</sup>    C7M<sup>(6)</sup>

Figura 12 – Progressão II-V-I a partir da posição ‘1-3’, com a mão direita em posição fechada, com acréscimo da 11ª no acorde II, dobramento da fundamental no acorde V e acréscimo da 6ª no acorde I.

Após ou até mesmo simultaneamente à realização dos exercícios das posições em progressões isoladas, Gogô propunha a aplicação dos *voicings* a temas musicais, transcrevendo manualmente a harmonia de alguma canção que julgasse ser adequada para o estudo do assunto abordado. Um dos temas recorrentes nos cadernos dos alunos é a canção *Brisa do Mar*, de João Donato.

## Brisa do Mar

**João Donato**

The musical score for "Brisa do Mar" is presented in five staves, each containing a series of slanted lines representing chords. The chords are labeled as follows:

- Staff 1: A (boxed), C7M, F7M, Em7, A7<sup>(b9)</sup>
- Staff 2: 5, Dm7<sup>(b9)</sup>, To Coda, G7sus<sup>(b9)</sup>, G7<sup>(#11)</sup>, 1., C7M, G7<sup>(#11)</sup>
- Staff 3: 9, 2., C7M, C7M, B (boxed), Gm7, C7<sup>(#11)</sup>, F7M
- Staff 4: 14, F7M, Am7, D7<sup>(#11)</sup>, G7sus4<sup>(13)</sup>, G7<sup>(13)</sup>, D.C. al Coda
- Staff 5: 19, G7sus<sup>(b9)</sup>, G7<sup>(b9)</sup>, C<sup>6</sup><sub>9</sub>, G7<sup>(13)</sup>

Figura 13 – Transcrição da harmonia da canção *Brisa do Mar*.

Em seguida, conforme o aluno se familiarizava com as aberturas dos acordes dentro da canção, o professor transcrevia a melodia da mesma canção, para elaborar juntamente com o aluno um arranjo de piano solo utilizando os *voicings* aprendidos. Assim, para que o aluno se habitua-se ao tipo de construção de *voicing* abordado, era feita a transcrição literal do arranjo, conforme ilustra a figura seguinte.

# Brisa do Mar

João Donato

**A** C7M F7M Em7 A7(b9)

5 D<sup>ø</sup> G7sus(b9) G7(b9) 1. C7M G7(<sup>13</sup><sub>b9</sub>)

*To Coda*

9 2. C<sup>9</sup> C<sup>9</sup> **B** Gm7 C<sup>9</sup> F7M(9) 3

14 F7M Am7 D7 G7sus4 G7(<sup>13</sup><sub>b9</sub>) 3 *D.C. al Coda*

19  $\Phi$  G7sus(b9) G7(<sup>#11</sup><sub>b9</sub>) 3 C<sup>6</sup> G7sus(b9)

Figura 14 – Transcrição de arranjo para piano solo de *Brisa do Mar*.



É interessante notar que, embora o título desse item mencione as posições '1-3', '1-5', '1-6' e '1-7', o professor desenvolve apenas o estudo das posições '1-3' e '1-7', as quais ele denomina como básicas. No entanto, na aplicação da técnica no repertório (como ilustra a figura 14) é possível identificar o uso das demais posições, condicionadas pela melodia, pelo timbre ou pela região em que está se construindo o acorde.

### 3.1.2 Substituição da 5ª justa, nos acordes 7ª dominante, por formas alteradas da 5ª, pela 9ª e pela 13ª.

Na posição 1-7, os acordes dominantes tem sua 5ª justa usualmente substituída pela 6ª (pensada como 13ª) ou pela 9ª. A escolha entre esta ou aquela substituição se dá a partir da melodia que se pretende harmonizar. Quando a nota da melodia, em tempo forte, corresponder à fundamental, nona menor, nona maior ou à terça do acorde, faz-se a substituição da 5ª pela 13ª. Se a nota da melodia, em tempo forte, for a nona aumentada, abaixa-se a 13ª em meio-tom.

Figura 15 – Substituição da 5ª pela 13ª nos acordes dominantes.

Quando a nota da melodia, em tempo forte, corresponder à quarta aumentada, quinta, sexta e sétima menor do acorde, faz-se a substituição da 5ª pela 9ª. Se a nota for a sexta menor (b13), a nona poderá ser maior, menor ou aumentada.

Figura 16 – Substituição da 5ª pela 9ª nos acordes dominantes.

Na posição 1-3, os acordes dominantes têm sua 5ª justa substituída pela 9ª, conforme a figura a seguir.

Figura 17 - Substituição da 5ª pela 13ª nos acordes dominantes na posição '1-3'.

Dados esses tipos de substituição, o professor sugere que sejam praticadas as diferentes formas do acorde V7 nas posições 1-7 e 1-3, em todos os tons por ciclo de quartas, contando quatro tempos para cada acorde.

### 3.1.3 O emprego das extensões de 9ª, 11ª e 13ª.

Para o emprego dessas extensões em diferentes tipos de acordes, o professor sugere seis diretrizes básicas: a) a 9ª pode ser acrescentada em qualquer acorde; b) aos acordes maiores com 7ª maior, pode-se acrescentar a 6ª; c) aos acordes maiores com 6ª, além da 9ª pode se acrescentar 7ª maior; d) aos acordes dominantes pode-se acrescentar a tensão que falta; e) aos acordes

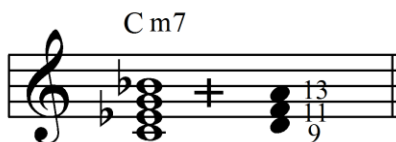
menores com 7<sup>a</sup>, além da 9<sup>a</sup> pode-se acrescentar a 4<sup>a</sup>; f) aos acordes “sus” pode-se acrescentar a 3<sup>a</sup>.

A partir dessas diretrizes, o professor inicia a aplicação prática do assunto com demonstrações ao piano para os diferentes tipos de acorde e grafando nos cadernos dos alunos. Aos acordes maiores e dominantes, ele sugere que seja acrescentada a tríade maior um tom acima, que é formada pela 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> aumentada e 13<sup>a</sup> do acorde, conforme ilustra a seguinte figura.



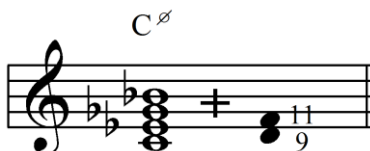
**Figura 18 – Extensões empregadas nos acordes maiores e dominantes.**

Aos acordes menores, por sua vez, a tríade menor um tom acima é que é acrescentada, para que a 11<sup>a</sup> seja justa e não aumentada.



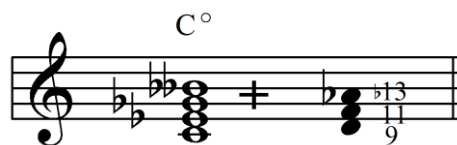
**Figura 19 – Extensões empregadas nos acordes menores.**

A sugestão do professor para os acordes meio-diminutos é que a eles sejam acrescentadas as mesmas tensões do acorde menor, com exceção à 13<sup>a</sup> (a 5<sup>a</sup> da tríade menor um tom acima).



**Figura 20 – Extensões empregadas nos acordes meio-diminutos.**

Por fim, aos acordes diminutos, propõem-se acrescentar a tríade diminuta um tom acima.



**Figura 21 – Extensões empregadas nos acordes diminutos.**

Como é recorrente a maioria dos tópicos abordados por Gogô, após aplicação isolada do emprego das extensões de 9<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup>, um tema é escolhido para a aplicação do conhecimento em repertório. Assim, melodia e harmonia são transcritos para que o aluno elabore seu próprio arranjo, aplicando os recursos apreendidos. Como é possível notar no exemplo a seguir, o professor faz algumas sugestões de aberturas em determinados trechos da música, dependendo do interesse e necessidade do aluno.

# Lígia

Tom Jobim

The musical score for "Lígia" by Tom Jobim is presented in four systems of piano accompaniment. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music is in common time (C) and features a melodic line in the treble clef and a harmonic accompaniment in the bass clef. Chords are indicated above the staff, and triplets are marked with a '3' and a bracket. The first system (measures 1-4) includes chords Dm7, G7(#5), C7M/E, and Eb°. The second system (measures 5-8) includes D°, G7, Bm7, E7(b5), and F7M. The third system (measures 9-12) includes F#°, C6/G, Am7, Am7/G, and F#°. The fourth system (measures 13-16) includes B7(13), B7(b13), E7M, A7, Dm7, and Db7. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Figura 22 – Transcrição de *Lígia*.

### 3.1.4 Acompanhamento básico

Duas formas de construir acordes são abordadas pelo professor, formas A e B. A forma A consiste em se tocar com a mão direita as 3<sup>a</sup>,5<sup>a</sup>,7<sup>a</sup>,9<sup>a</sup> (ou 3<sup>a</sup>,5<sup>a</sup>,6<sup>a</sup>,9<sup>a</sup>) do acorde quando a mão esquerda estiver na posição 1-7. Conforme as figuras seguintes.

The image shows two musical staves for a piano. The left staff is the treble clef and the right is the bass clef. The first measure is labeled C7M(9) and shows a chord with notes C4, E4, G4, Bb4, and D5 in the treble, and C3 and G2 in the bass. The second measure is labeled C9 and shows a chord with notes C4, E4, G4, Bb4, D5, and F5 in the treble, and C3 and G2 in the bass. Fingerings are indicated: 3, 5, 7, 9 in the treble of the first measure; 3, 5, 6, 9 in the treble of the second measure.

Figura 23 – Acorde maior na Forma A.

The image shows two musical staves for a piano. The left staff is the treble clef and the right is the bass clef. The chord is labeled C7(13) and consists of notes C4, Eb4, G4, Bb4, D5, and F5 in the treble, and C3 and G2 in the bass. Fingerings are indicated: 3, 6, b7, 9 in the treble.

Figura 24 – Acorde dominante na Forma A.

The image shows two musical staves for a piano. The left staff is the treble clef and the right is the bass clef. The first measure is labeled Cm7(9) and shows a chord with notes C4, Eb4, G4, Bb4, and D5 in the treble, and C3 and G2 in the bass. The second measure is labeled Cm6(9) and shows a chord with notes C4, Eb4, G4, Bb4, D5, and F5 in the treble, and C3 and G2 in the bass. Fingerings are indicated: b3, 5, 7, 9 in the treble of the first measure; b3, 5, 6, 9 in the treble of the second measure.

Figura 25 – Acorde menor na Forma A.

E, por sua vez, a forma B consiste em tocar com a mão direita 7<sup>a</sup>,9<sup>a</sup>,3<sup>a</sup>,5<sup>a</sup> do acorde quando a mão esquerda estiver na posição 1-3.

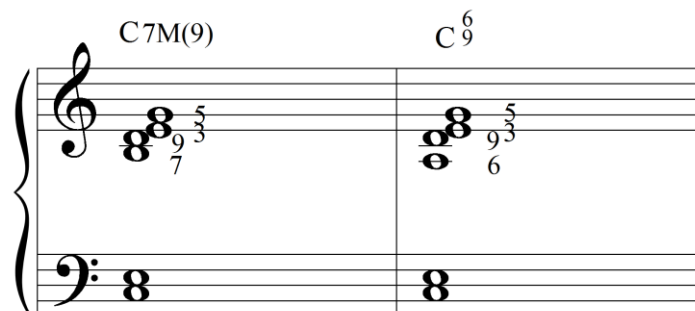


Figura 26 – Acorde maior na Forma B.

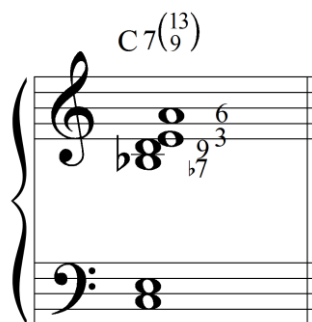


Figura 27 – Acorde dominante na Forma B.

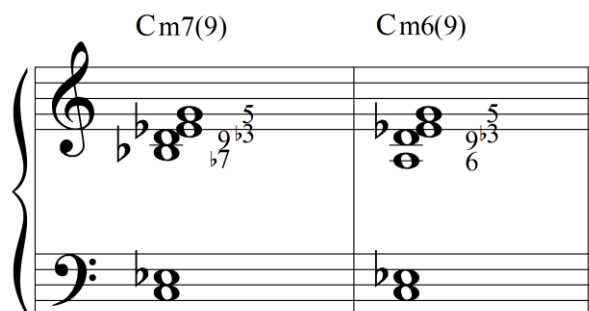


Figura 28 – Acorde menor na Forma B.

Para a aplicação desse tipo de acompanhamento, o professor sugere, inicialmente, alguns exercícios isolados, tais quais: tocar os tipos de construção de acordes abordados na mesma posição em ciclos de quartas; tocar os acordes maiores, menores e dominantes nas duas posições em ciclos de quartas; tocar os acordes de mesmo tipo em ciclos de quartas, alternando as formas A e B. Em seguida, propõem-se praticar a progressão II-V-I por ciclo de tons inteiros (C, Bb, Ab, F#, E, D e Db, B, A, G, F, Eb) e aplicando os dois modelos de alternância. Gogô ainda ressalta que o mais comum é usar o modelo ABA nas tonalidades de C a F, e BAB nas tonalidades de F# a B.

Dm7(9)      G7<sup>(13)</sup><sub>(9)</sub>      C7M(9)      C7M<sup>(6)</sup><sub>(9)</sub>

A      B      A      A

Figura 29 – Progressão II-V-I no modelo de alternância ABA.

Dm7(9)      G7<sup>(13)</sup><sub>(9)</sub>      C7M(9)      C7M<sup>(6)</sup><sub>(9)</sub>

B      A      B      B

Figura 30 – Progressão II-V-I no modelo de alternância BAB.

Tendo o aluno dominado a prática da progressão II-V-I utilizando as formas de acompanhamento denominadas A e B, o professor sugere que seja praticado o mesmo exercício com alterações no acorde dominante.



Figura 31 – Progressão II-V-I, ABA, com b9 no acorde dominante.

Figura 32 – Progressão II-V-I, BAB, com b9 no acorde dominante.

Figura 33 – Progressão II-V-I, ABA, com #9 e b13 no acorde dominante.

Figura 34 – Progressão II-V-I, BAB, com #9 e b13 no acorde dominante.

O programa desenvolvido por Gogô não possui nenhum item que aborde exclusivamente questões rítmicas. No entanto, é comum encontrar alguns exercícios rítmicos propostos na aplicação de determinados *voicings*. Neste item, por exemplo, o professor sugere que o aluno pratique as aberturas de acompanhamento básico abordadas com uma estrutura rítmica básica e depois com uma levada de samba.

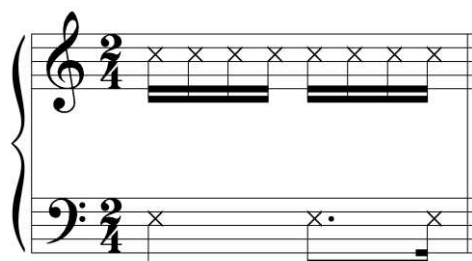


Figura 35 – Estrutura rítmica básica.

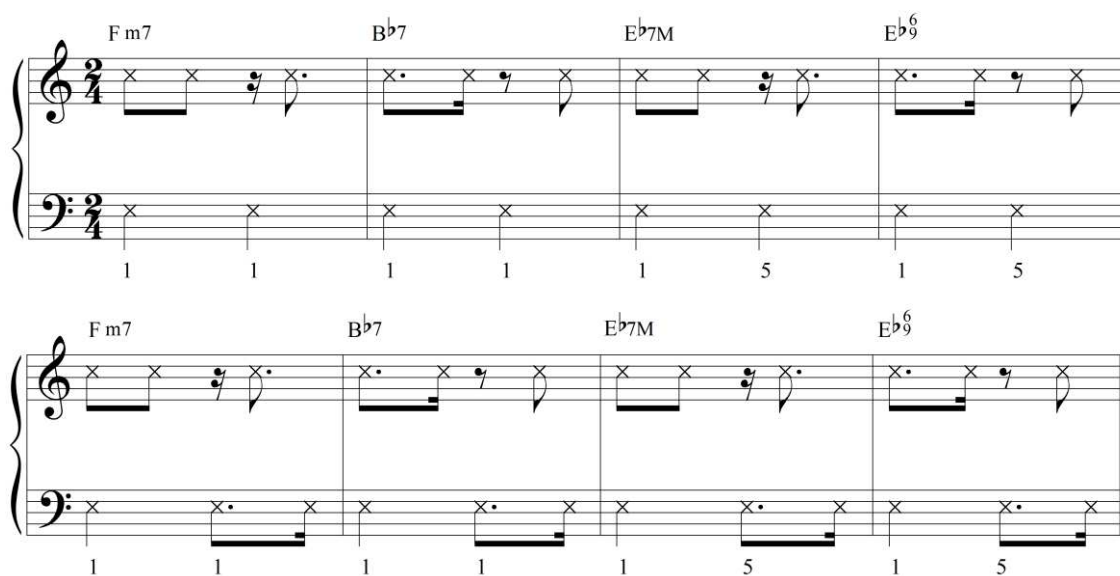


Figura 36 – Levada de samba.

Em seguida, é escolhida uma canção para que o conhecimento apreendido seja mais uma vez aplicado a um repertório. Como o item se refere a acompanhamento, o professor transcreve apenas a harmonia da música e sugere que o aluno identifique os acordes dominantes (em que poderão ser aplicadas as

alterações praticadas nos exercícios anteriores, e identificadas progressões do tipo II-V-I, já familiarizadas pelo aluno na prática desse tipo de acompanhamento).

## Só Danço Samba

Tom Jobim  
Vinícius de Moraes

The musical score for "Só Danço Samba" is presented in F major. The chord progressions are as follows:

- Measures 1-4:** F7M, B<sup>b</sup>7, G7, G7. A box labeled 'A' is placed above the first measure.
- Measures 5-8:** Gm7, C7(#5), F7M, C7(#5). A first ending bracket (1.) spans measures 7 and 8.
- Measures 9-12:** F7M, Cm7, F7, B<sup>b</sup>7M. A second ending bracket (2.) spans measures 9 and 10.
- Measures 13-16:** Dm7, G7, Gm7, D7(<sup>13</sup>/<sub>9</sub>), Gm7, C7(#5).
- Measures 17-18:** F7M, B<sup>b</sup>7, G7. A box labeled 'A' is placed above the first measure.
- Measures 19-22:** Gm7, C7(#5), F7M, D7(<sup>13</sup>/<sub>9</sub>), Gm7, C7.

Figura 37 – Harmonia de *Só danço samba*.

O professor ainda ilustra a forma da canção de maneira reduzida, visando facilitar o processo de memorização do aluno.

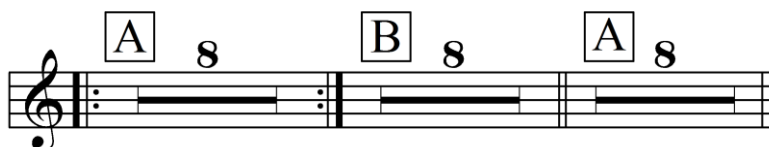


Figura 38 – Forma de *Só danço samba*.

### 3.1.5 Análise harmônica.

Antes de apresentar os parâmetros básicos de análise harmônica, Gogô faz uma breve introdução ao conceito de *Tonalidade*, definindo o conceito como sendo a relação entre um 'centro de atração harmônica' (centro tonal) com uma soma de regiões hierarquicamente disponíveis que se interligam numa condição funcional evidenciando o centro tonal. Dessa maneira, o professor apresenta o conceito de *Campo Harmônico Maior*, atribuindo a cada grau da escala diatônica um acorde.

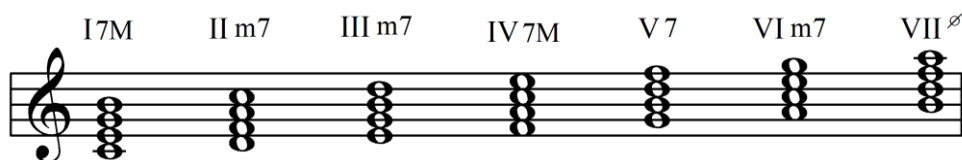


Figura 39 – Campo harmônico maior.

Em seguida, o professor apresenta algumas possibilidades funcionais a cada um dos acordes formados a partir da escala diatônica ilustrada acima. Dessa maneira, sugere que esses acordes sejam tratados da seguinte maneira:

- I7M**: acorde que estabelece o centro tonal;
- II m7**: acorde que progride para o **V** ou o **biI**;
- III m7**: acorde que progride para o **VI** ou **biIII**, ou ainda substitui o **I**;

**IV7M**: acorde com de função subdominante, 'chave' para retornar ao *I* (centro tonal);

**V7**: acorde de progressão para o *I*;

**VIIm7**: acorde que substitui o *I*, ou progride para o *II* ou o *bVI*;

(**VI7**: dominante secundária, acorde que progride para o *II* ou o *bVI*);

**VII<sup>o</sup>**: acorde substituto do *V* em progressão para o *I*, ou ainda progredindo para o *IIIIm7*.

A princípio o professor não se delongava com a mesma ênfase na apresentação do *Campo Harmônico Menor*, sendo encontradas nos cadernos de seus alunos apenas algumas notas acerca dos tipos de escala menor, sem nenhuma explicação grafada. No entanto, acredita-se que este item tenha sido provavelmente discorrido conforme a bagagem musical de cada aluno, não havendo, portanto, um padrão.



Figura 40 – Escala menor natural.



Figura 41 – Escala menor harmônica.



Figura 42 – Escala menor melódica.

Após a apresentação desses conceitos prévios, como uma espécie de memorização, Gogô propõe quatro passos para a análise de uma canção, pressupondo uma partitura cifrada (grafia usual em música popular):

- i.** Assinalar todos os acordes dominantes da peça;
- ii.** Verificar se os acordes dominantes assinalados fazem parte de progressões V-I, II-V ou II-V-I;
- iii.** Verificar também se os acordes dominantes assinalados são dominantes individuais (subV);
- iv.** Analisar a função dos acordes não dominantes.

Em seguida, uma canção é escolhida para que esses princípios de análise sejam aplicados. Assim, o professor demonstra esse tipo de exercício tocando e grafando juntamente com o aluno, como ilustra a seguinte figura. Com esse tipo de exercício de análise a intenção do professor não se dá apenas no plano teórico, ao contrário, visa facilitar performance, audição e memorização do aluno através do entendimento organizacional funcional da canção que se pretende executar. Este é um valor que o Gogô parece encarar de maneira essencial na formação de um músico: que ele compreenda aquilo que está fazendo, e que essa compreensão potencialize sua prática musical.

# Você

Roberto Menescal  
Ronaldo Bôscoli

The harmonic analysis is presented in four systems of music notation, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

- System 1:** Shows the first system of chords. Above the staff, the functional labels  $I7M(T)$ ,  $IV7(S)$ , and  $I7M(T)$  are indicated. The chords are  $G7M$ , a bar line with a slash,  $C7$  (highlighted in a red box), another bar line with a slash,  $G7M$ , and a final bar line with a slash.
- System 2:** Labeled '1.' at the beginning. It shows the second system of chords:  $Bm7$ ,  $E7(\overset{b13}{\underset{b9}{}})$  (highlighted in a red box),  $A m7$ , a bar line with a slash, and  $C m7$ . Functional labels above the staff include  $III m7(T)$ ,  $V7/II$ ,  $II m7$ , and  $IV m7$ . A bracket below the staff connects  $E7$  to  $A m7$ , labeled  $V7$ . Another bracket connects  $A m7$  to  $C m7$ , labeled  $I$ . A third bracket connects  $C m7$  back to  $E7$ , labeled  $II (B^b)$ .
- System 3:** Labeled '12' at the beginning. It shows the third system of chords:  $F7$  (highlighted in a red box),  $B m7$ ,  $B^b\circ$ ,  $A m7$ ,  $D7$  (highlighted in a red box), and a double bar line with a repeat sign. Functional labels above the staff include  $sub IV m$ ,  $III m7(T)$ ,  $^bIII\circ$ ,  $II m7$ , and  $V7$ . A bracket below the staff connects  $F7$  to  $D7$ , labeled  $(V7)$ .
- System 4:** Labeled '17' at the beginning. It shows the fourth system of chords:  $B\circ$ ,  $E7(\overset{b9}{\underset{b5}{}})$  (highlighted in a red box),  $C\#\circ$ ,  $C m7$ ,  $F7$  (highlighted in a red box), and  $B m7$ . Functional labels above the staff include  $II\circ (A m)$ ,  $V7$ ,  $\#IV\circ$ ,  $IV m7$ ,  $^bVII7(subIV m)$ , and  $III m7(T)$ . A bracket below the staff connects  $B\circ$  to  $E7$ , labeled  $II\circ (A m)$ .
- System 5:** Labeled '22' at the beginning. It shows the fifth system of chords:  $B^b\circ$ ,  $A m7$ ,  $D7(\overset{b13}{\underset{b9}{}})$  (highlighted in a red box),  $G7M$ , and a bar line with a slash. Functional labels above the staff include  $^bIII\circ$ ,  $II m7$ ,  $V7$ , and  $I7M(T)$ . A bracket below the staff connects  $A m7$  to  $D7$ , labeled  $II m7$ . Another bracket connects  $D7$  to  $G7M$ , labeled  $V7$ .

Figura 43 – Análise harmônica da canção *Você*.

### 3.1.6 Princípios de improvisação: modos e escalas alteradas.

O primeiro assunto abordado pelo professor na introdução da prática de improvisação são os *Modos Gregos*. Gogô propõe que os modos sejam pensados sobre os graus da escala maior, de maneira que cada modo seja gerado a partir de cada grau da escala. Assim, o Modo Jônico é construído a partir do primeiro grau; o Dórico, do segundo; o Frígio, do terceiro; o Lídio, do quarto; o Mixolídio, do quinto; o Eólio, do sexto; e o Lócrio do sétimo.

Em seguida, o professor apresenta um quadro de relações entre tipos de acordes e escalas que são empregadas a esses acordes para depois descrever cada modo ou escala e os seus usos mais comuns para na prática da improvisação.

<b>Tipos</b>	<b>Acordes</b>	<b>Modos/Escalas</b>
Acordes maiores	I7M	Jônio ou Lídio
	IV7M	Lídio
Acordes menores	IIIm7	Dórico
	IIIIm7	Frígio
	VIIm7	Eólio
Acordes dominantes	V7	Mixolídio
	V7 alterados	Mixo #4 Dom/Dim Alterada Tons inteiros
Acordes meio-diminutos	II <sup>o</sup> , III <sup>o</sup> , #IV <sup>o</sup> , VI <sup>o</sup> , VII <sup>o</sup>	Lócrio ou Lócrio #2
Acordes diminutos		Escala diminuta (1 tom ½ tom)

Figura 44 – Quadro de relações escala-acorde.



As sugestões para o emprego dos modos se dão, então, da seguinte maneira: o modo Jônico é usado para improvisação sobre os acordes maiores que não possuem alterações (b5, #5, b9, etc). é aplicada nos acordes: maiores, 7M, 7M(9), 6, 6(9), 7M(6), 7M(6,9), add9.

Figura 45 – Modo Jônico.

O modo Dórico, por sua vez, é empregado nos acordes menores que não possuem alterações: m, m6, m6(9), m7, m7(9), m7(9,11), m7(9,11,13), m(add9).

Figura 46 – Modo Dórico.

O modo Frígio, formado a partir do III grau da escala maior, é usado sobre os acordes menores que exercem função de *IIIm* da escala maior ou acordes do tipo sus(b9).

Figura 47 – Modo Frígio.

O uso do modo Lídio é recorrente sobre todos os acordes maiores, mas principalmente quando estes possuem a 11<sup>a</sup> ou a 4<sup>a</sup> aumentada: 7M(#11), 7M(#4), 7M, 7M(9), 7M(9,#11), 6, 6(9), add9.

Figura 48 – Modo Lídio.

Sobre os acordes dominantes que não possuem alterações e também os acordes dominantes com 4<sup>a</sup> suspensa: 7, 7(9), 7(9,13), 7(13, sus4), 7(4), 7(4,9), 7(9,11), 7(9,11,13); é empregado o modo Mixolídio.

Figura 49 – Modo Mixolídio.

O modo Eólio é usado para improvisação sobre os acordes menores sem alteração (com exceção da 6ªm): m, m7, m7(9), m(b6).

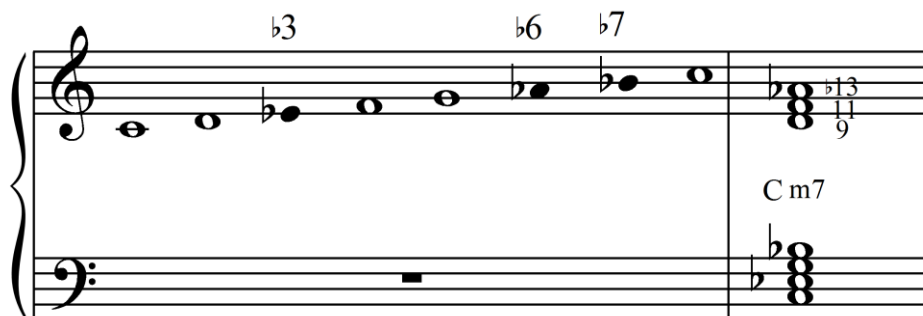


Figura 50 – Modo Eólio.

Por fim, sugere-se o emprego do modo Lócrio aos acordes menores com 7ª com a 5ª diminuta (acordes meio-diminutos): m7(b5),  $\emptyset$ , m7(b5,11), m7(b5,b13).



Figura 51 – Modo Lócrio.

Dados as aplicações mais usuais das escalas dos modos gregos, o professor ainda faz menção a mais quatro escalas empregadas sobre acordes de função dominante, apresentando-as da mesma maneira feita com os modos anteriores.

Primeiramente, Gogô sugere pensar a escala dom-dim da seguinte forma: uma escala formada pelas notas de qualquer acorde com 7ª diminuta + as notas do acorde 7ª dim 1/2 tom acima, ou seja, a sequência das notas de dois acordes

diminutos, conforme demonstra a figura abaixo. Essa escala pode ser empregada sobre acordes dominantes com as seguintes alterações: V7(b9), V7(b9,13), V7(b9,#11), V7(b9, #11, 13), V7(#9), V7(#9,13), V7(#9,#11), V7(#9, #11, 13).

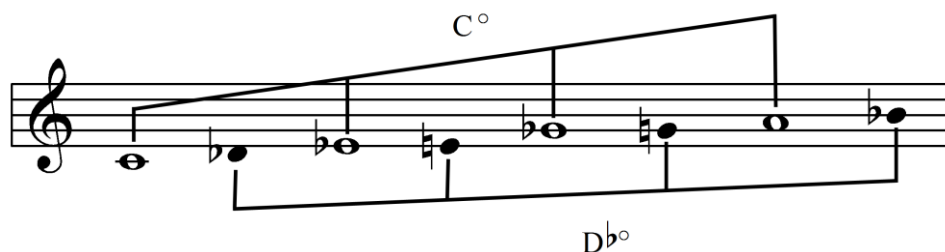


Figura 52 – Escala dom-dim.

Outra escala apresentada é a Mixo #4, que pode também ser pensada como Lídio b7. Trata-se exatamente do que sua nomenclatura sugere, a escala Mixolídio com a quarta aumentada ou a escala Lídio com a sétima menor. É uma escala empregada sobre acordes dominantes que possuem uma única alteração: #11: 7(#11), 7(9,#11), 7(#11,13), 7(b5).



Figura 53 – Escala Mixo #4.

A escala Alterada, por sua vez, é também denominada *super-lócrio*. Trata-se da escala construída a partir do VII grau (meio diminuto) da escala menor melódica. Ela é usada nos acordes da categoria dominante que possuem a 5ª e a 9ª alteradas (# ou b) de diversas formas. Como o **b5** é enarmônico ao **#11**, também entram nessa lista os acordes com #11: alt, 7(#5,#9), 7(b5,b9), 7(b9,#11), 7(b5,#9), 7(#9,#11), 7(b9,b13).



Figura 54 – Escala Alterada.

Por fim, o professor apresenta a escala de Tons Inteiros, que é uma escala formada por notas distribuídas simetricamente em seis tons inteiros consecutivos. Ela é empregada na categoria dos acordes dominantes que possuem a 5<sup>a</sup> diminuta, aumentada ou ambas, contanto que não tenham a 9<sup>a</sup> alterada. Como o **b5** é enarmônico ao **#11**, e o **#5** enarmônico ao **b13**, esta escala se aplica a todas essas variações: 7(b5), 7(#5), 7(#11), 7(b13), 7(9,b13).



Figura 55 – Escala de Tons Inteiros.

### 3.2 Instrumento Piano II

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – As harmonias de apoio.
- 2 – Estudo das dominantes alteradas.
- 3 – Escalas de improvisação: modos e escalas alteradas.
- 4 – Superposição de tríades aos acordes básicos da Harmonia de Apoio (*upper structures*).

Quadro 2 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano II*

Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.2.1 As harmonias de apoio.

Nesse item, Gogô apresenta mais uma maneira de construção de *voicings*, denominados *harmonias de apoio*. O professor explica que são estruturas usadas como suporte harmônico para uma linha melódica, improvisada ou não. E sugere que sua aplicação seja em uma tessitura restrita, para se obter uma melhor

qualidade sonora com esse tipo de abertura (conforme a figura 56). Essas estruturas são *voicings* tocados pela mão esquerda construídos sem a fundamental do acorde (subentendendo que esta será tocada por outro instrumento). Elas são divididas em dois tipos, denominados de 'Forma A', em que o acorde é construído a partir de sua 3ª, e 'Forma B', em que o acorde é construído a partir de sua 7ª.

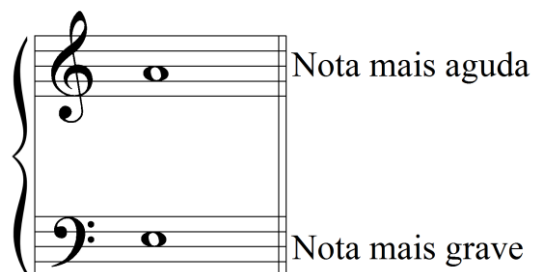


Figura 56 – Tessitura sugerida para aplicação das harmonias de apoio.

Para descrever de forma rápida as notas do acorde que formam *voicings*, o professor usa seqüências de números arábicos. Dessa maneira, na 'Forma A', os acordes maiores podem ser representados pelas estruturas 3579 ou 3569; os acordes menores por b35b79, b3569 ou b3579; e os acordes dominantes por 36b79. Conforme ilustram as seguintes figuras.

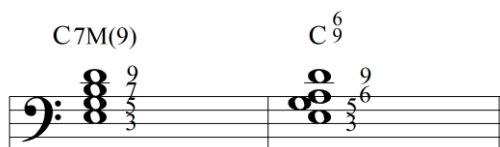


Figura 57 – Acordes maiores na 'Forma A' das harmonias de apoio.

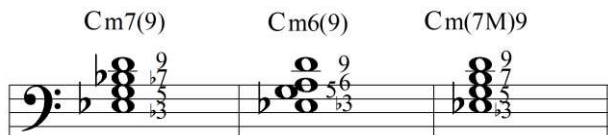


Figura 58 – Acordes menores na 'Forma A' das harmonias de apoio.

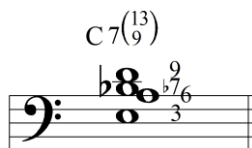


Figura 59 – Acordes dominantes na ‘Forma A’ das harmonias de apoio.

Do mesmo modo, são ilustradas as harmonias de apoio na ‘Forma B’ para acordes maiores (7935 ou 6935), menores (b79b35, 69b35 ou 79b35) e dominantes (b7936)



Figura 60 – Acordes maiores na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.

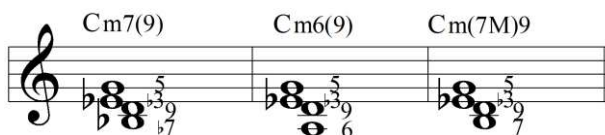


Figura 61 – Acordes menores na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.

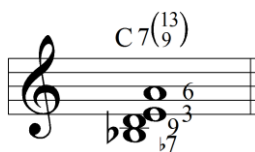


Figura 62 – Acordes dominantes na ‘Forma B’ das harmonias de apoio.

Reorganizando as propostas de John Mehegan e até mesmo pela tessitura de aplicação sugerida anteriormente, Gogô sistematiza diretrizes de aplicação das ‘Formas A e B’ nas doze tonalidades, para os três tipos de acordes abordados (maiores, menores e dominantes). Pensando na ordem cromática crescente, os acordes maiores de C7M a F7M; os acordes menores de Dm7 a Gm7; e os acordes dominantes: de Db7 a Gb7, enquadram-se na ‘Forma A’. E, por sua vez,

os acordes maiores de F#7M a B7M; os acordes menores de Abm7 a Dbm7; e os acordes dominantes de G7 a C7, são montados na 'Forma B'.

Tendo demonstrado ao piano cada um dos exemplos das harmonias de apoio ilustradas nas figuras, o professor sugere uma série de exercícios para aplicação isolada dos *voicings*, visando o domínio do aluno nesse tipo de harmonização:

- a. Tocar todos os tipos acordes abordados nas formas A e B segundo os parâmetros de tessitura propostos;
- b. Praticar a progressão II-V-I nas tonalidades: Eb, F, G, Ab, Bb e C;
- c. Praticar a progressão II-V-I em todos os tons nesta sequência: C, Bb, Ab, F#, E, D, Db, B, A,G, F e Eb;
- d. Incluir a 9ª menor aos acordes V7 e praticar na progressão II-V-I em todos os tons nas sequências: Eb, F, G, Ab, B e C; e C, Bb, Ab, F#, E, D, Db, B, A,G, F e Eb;

### **3.2.2 Estudo das dominantes alteradas.**

Neste tópico, Gogô organiza os acordes de função dominante com alterações na 9ª e/ou na 13ª, em cinco grupos. Os três primeiros grupos abrangem os acordes sobre os quais a escala dom-dim é empregada, e os dois últimos grupos, os acordes em que se emprega a escala alterada.



a. Dominantes com a 9ª alterada e 13ª natural;

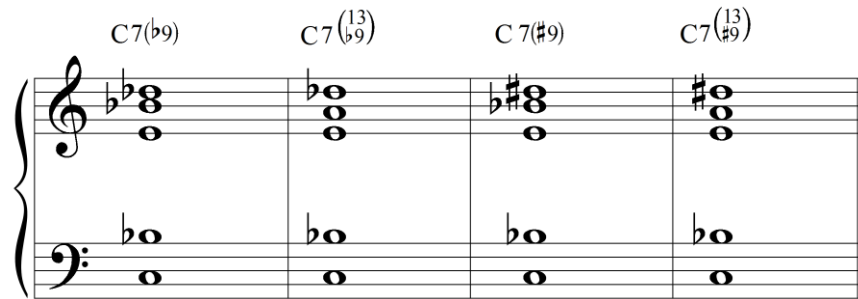


Figura 63 – Acordes dominantes 9ª alterada e 13ª natural.

b. Dominantes com a 9ª alterada e 11ª aumentada;



Figura 64 – Acordes dominantes 9ª alterada e 11ª aumentada.

c. Dominantes com a 9ª alterada, 11ª aumentada e 13ª natural;

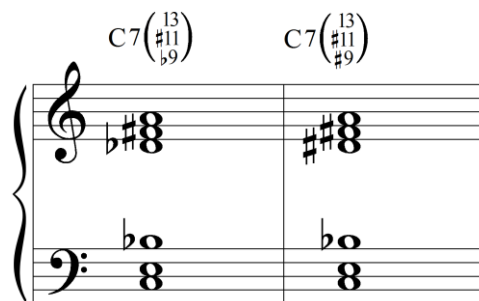


Figura 65 – Acordes dominantes 9ª alterada e 11ª aumentada e 13ª natural.

d. Dominantes com a 9ª alterada e 13ª menor;

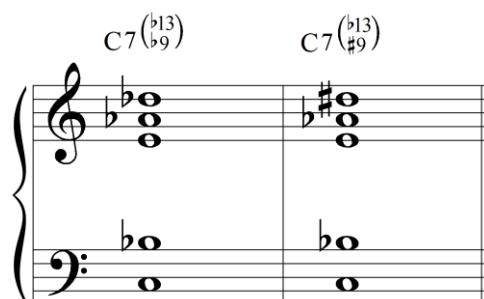


Figura 66 – Acordes dominantes 9ª alterada e 13ª menor.

e. Dominantes com a 9ª alterada, 11ª aumentada e 13ª menor.

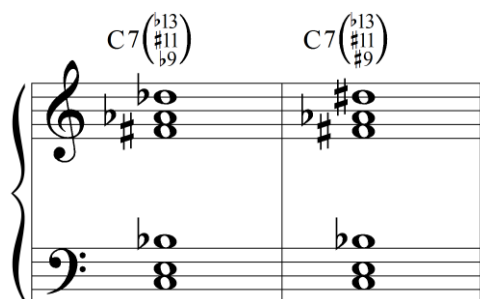


Figura 67 – Acordes dominantes 9ª alterada, 11ª aumentada e 13ª menor.

### 3.2.3 Escalas de improvisação: modos e escalas alteradas.

Neste item do programa, o professor apresenta quatro tipos de progressões harmônicas recorrentes em temas de *jazz* de canções brasileiras. Em seguida, relaciona as escalas que podem ser empregadas sobre cada acorde dessas progressões na prática de improvisação. No entanto, Gogô não desenvolve nenhum tipo de instrução na construção melódica e rítmica dos improvisos, apenas indica as possibilidades harmônicas e notas ‘interessantes’ dentro das escalas relacionadas.

- a. Progressão: I6(9) - #I<sup>o</sup> – IIIm7 – V7 (b9,13)  
 Escalas: Lídio – Diminuta – Dórico – Alterada

The musical notation for Figure 68 shows a four-measure progression in C major. The chords are C6, C#°, Dm7, and G7(b9,13). The improvisation scales are: Lídio (C major), Diminuta (C# minor), Dórico (D minor), and Alterada (G7(b9,13)).

Figura 68 – Escalas de improvisação sobre a progressão I6(9) - #I<sup>o</sup> – IIIm7 – V7 (b9,13).

- b. Progressão I6(9) – bIII<sup>o</sup> – IIIm7 – V7(b9,13)  
 Escalas: Lídio – Diminuta – Dórico – Alterada

The musical notation for Figure 69 shows a four-measure progression in C major. The chords are C6, Eb°, Dm7, and G7(b9,13). The improvisation scales are: Lídio (C major), Diminuta (Eb minor), Dórico (D minor), and Alterada (G7(b9,13)).

Figura 69 – Escalas de improvisação sobre a progressão I6(9) – bIII<sup>o</sup> – IIIm7 – V7(b9,13).

- c. Progressão: II<sup>o</sup> – V7(#9,b13) – Im<sup>7M</sup>(9)  
 Escalas: Lócrio #2 – Alterada – Menor Melódica

The musical notation for Figure 70 shows a three-measure progression in C major. The chords are D°, G7(#9,13), and Cm(7M)9. The improvisation scales are: Lócrio #2 (D minor), Alterada (G7(#9,13)), and Menor Melódica (C minor).

Figura 70 – Escalas de improvisação sobre a progressão II<sup>o</sup> – V7(#9,b13) – Im<sup>7M</sup>(9).

- d. Progressão: II<sup>o</sup> – V7(#9,b13) – I6(9)  
Escalas: Lócrio #2 – Alterada – Lídio

The image shows a musical score for improvisation. It consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has one sharp (F#). The progression is II<sup>o</sup> – V7(#9,b13) – I6(9). The first measure is D<sup>o</sup> (D major), the second is G7(#9,b13) (G dominant seventh with #9 and b13), and the third is C<sup>6</sup><sub>9</sub> (C major with 6 and 9). The melody in the treble clef consists of eighth notes. The bass clef shows the chord voicings for each measure. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Figura 71 – Escalas de improvisação sobre a progressão II<sup>o</sup> – V7(#9,b13) – I6(9).

### 3.2.4 Superposição de tríades aos acordes básicos da Harmonia de Apoio (*upper structures*).

No estudo das *upper structures*, apresenta a abordagem de Hal Crook em seu livro *How to Improvise*. O professor explica esse conceito como sendo a sobreposição de tríades sobre as estruturas das harmonias de apoio. Tais tríades são extraídas de escalas relacionadas ao tipo do acorde em questão, e sobrepostas a ambas as formas de apoio estudadas. Dessa maneira, enquanto a mão esquerda toca as estruturas em ‘Forma A’ ou ‘Forma B’ das harmonias de apoio, a mão direita executa as tríades sugeridas. Nos acordes maiores, propõe-se acrescentar a tríade maior de uma 5ª acima da fundamental do acorde ou ainda a tríade maior um tom acima da fundamental do acorde. Aos acordes menores, a sugestão é que se sobreponha a tríade maior um tom abaixo da fundamental do acorde. E, por sua vez, aos acordes dominantes sem alterações, sugere-se sobrepor a tríade maior da própria fundamental do acorde.

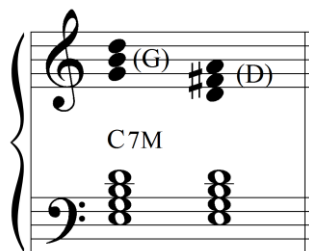


Figura 72 – *Upper Structures* em acordes maiores.

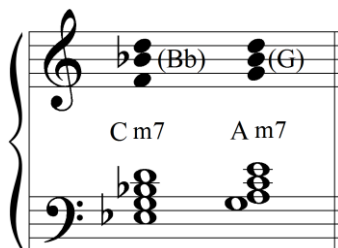


Figura 73 – *Upper Structures* em acordes menores.

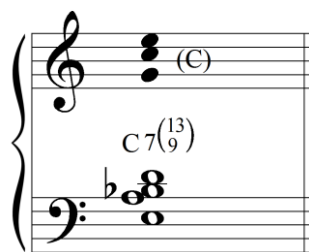


Figura 74 – *Upper Structures* em acordes dominantes sem alterações.

Nos acordes dominantes com alterações, o professor sugere que as *upper structures* sejam extraídas das escalas dom-dim e alterada, dependendo do tipo de alteração. Quando a 9ª do acorde for alterada (b9 ou #9), pode-se sobrepôr as tríades maiores ou menores construídas sobre os graus I, III, V e VII da escala dom-dim, por exemplo: C7M ou Cm7; Eb7M ou Ebm7; Gb7M ou Gbm7; Bb7M ou Bbm7. No caso de acordes dominantes que contenham alterações simultâneas na 9ª e na 13ª, pode-se sobrepôr as tríades bIIIm, bIIIIm, bV e bVI extraídas da escala alterada.



Figura 75 – *Upper Structures* extraídas da escala dom-dim, sobrepostas aos acordes dominantes com a 9ª alterada.



Figura 76 – *Upper Structures* extraídas da escala alterada, sobrepostas aos acordes dominantes com alterações na 9ª e na 13ª.

Para a aplicação dessas estruturas às harmonias de apoio, Gogô sugere alguns exercícios isolados. Em geral, trata-se da execução das *upper structures* em progressões harmônicas para serem praticadas em todos os tons, por ciclos de tons inteiros, como: tocar a progressão IIm7(9) – V7 – I7M – I6(9); tocar a progressão IIm7(9) – V7(b9) – I7M – I6(9), usando harmonia de apoio duplo com as tríades da escala dom-dim; e tocar a progressão IIm7(9) – V7(b9#13) – I7M – I6(9) usando harmonia de apoio duplo com as tríades da escala alterada.

### 3.3 Instrumento Piano III

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – Harmonias de apoio (aprofundamento).
- 2 – Harmonia quartal básica.
- 3 – Aprofundamento do estudo de escalas alteradas.
- 4 – Escalas pentatônicas.
- 5 – Estruturas tritônicas.
- 6 – Introduções e Finais.
- 7 – Elaboração de arranjos.

Quadro 3 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano III*  
Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.3.1 Harmonias de apoio (aprofundamento).

Como item de aprofundamento, o professor não se delonga com mais explicações acerca das harmonias de apoio. Ele se restringe a propor a prática dos *voicings* já abordados para os acordes dominantes com alterações em suas notas de extensão (9<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup>). Assim, após tocar e grafar os acordes aqui abordados, Gogô propõe exercícios para praticá-los dentro de progressões harmônicas.

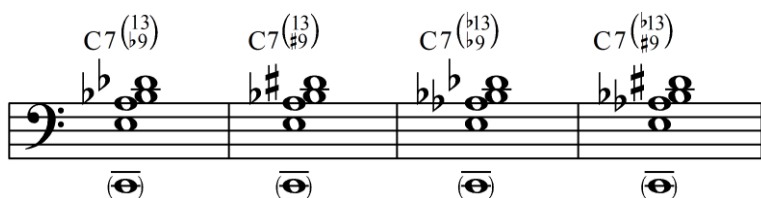


Figura 77 – Harmonias de apoio para acordes dominantes alterados.

Apresentados os quatro tipos de alterações, a sugestão do professor é que eles sejam aplicados na progressão II-V-I, em ambas as 'Formas A e B'. Da seguinte maneira:

a. IIm7 – V7(b9 13) – I7M – I6(9)



Figura 78 – Progressão IIm7 – V7(b9 13) – I7M – I6(9).

b. IIm7 – V7(#9 13) – I7M – I6(9)

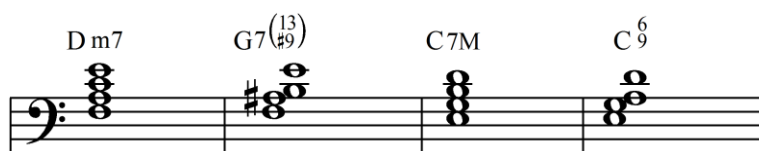


Figura 79 – Progressão IIm7 – V7(#9 13) – I7M – I6(9).

c. IIm7 – V7(b9 b13) – I7M – I6(9)



Figura 80 – Progressão IIm7 – V7(b9 b13) – I7M – I6(9).

d. IIm7 – V7(#9 b13) – I7M – I6(9)

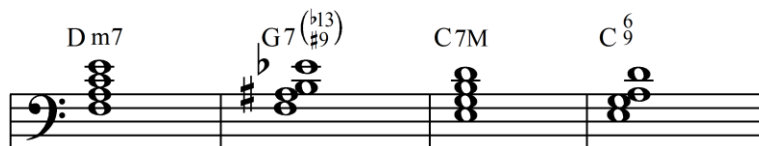


Figura 81 – Progressão IIm7 – V7(#9 b13) – I7M – I6(9).



### 3.3.2 Harmonia quartal básica.

Esse tópico trata-se de uma construção de *voicings* em que as notas do acordes são distribuídas em intervalos de 4<sup>as</sup>. O referencial utilizado pelo professor é o livro *Voicings for Jazz Keyboard* (1986) de Frank Mantooth. Assim, o professor segue a apresentação sonora e grafada do assunto, organizando as maneiras de construir as aberturas em cada tipo de acorde. Para os acordes maiores, a sugestão é que sejam construídos de duas formas: a partir da nota fundamental no soprano ou a partir da 5<sup>a</sup> no soprano<sup>14</sup>.

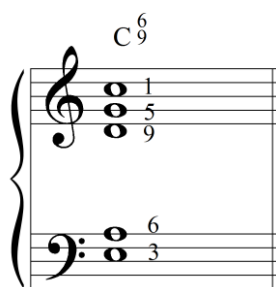


Figura 82 – Acorde maior quartal construído a partir da fundamental no soprano.

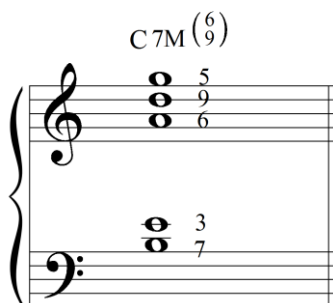


Figura 83 – Acorde maior quartal construído a partir da 5<sup>a</sup> no soprano.

<sup>14</sup> Embora o professor utilize o termo “*primeira voz*”, optou-se pela nomenclatura já estabelecida em condução de vozes, “*soprano*”, para evitar diferentes interpretações da intenção do professor.

O professor ainda ressalta que essas formações ainda podem assumir diferentes funções se lhe forem empregados diferentes baixos. A formação a partir da fundamental no soprano pode assumir função de I6(9), II7sus4, IV7M (6,9), VIIm7(4) ou ainda bVII7M (6,9,#11). Já o segundo tipo de formação, com a 5ª no soprano, pode ter função de I7M(6,9), IIIIm7(4), IV7M (6,9,#11), V6(9) ou VI7sus4. E, para a melhor assimilação do aluno, era comum que o professor tocasse os baixos dos acordes enquanto o aluno tocava as aberturas aprendidas, conforme a relata o aluno sobre o procedimento de Gogô: [Ele ia] ...acompanhando os alunos ao piano, a 3 mãos (enquanto o aluno tocava os voicings estudados, por exemplo, o professor tocava os baixos) (ea. 15).

A priori, Gogô apresenta apenas uma maneira de construção dos acordes menores, que se dá a partir da 3ª como soprano, conforme ilustra a figura.

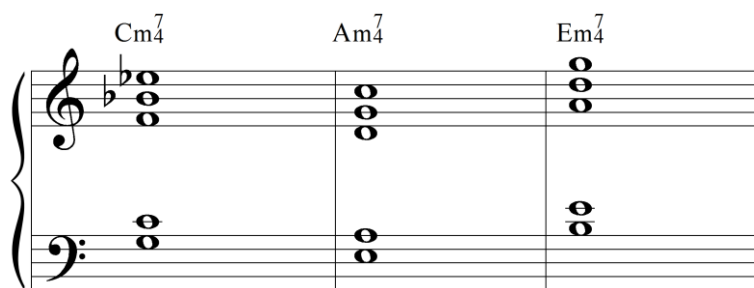


Figura 84 – Acorde menor quartal, construído a partir da 3ª no soprano.

Por sua vez, aos acordes dominantes também são sugeridas duas possibilidades de construção: a partir da nota fundamental no soprano ou a partir da 5ª como soprano. No entanto, por se tratar de um acorde dominante, a 7ª é menor, formando sempre um trítono com as duas notas mais graves do acorde (executadas pela mão esquerda do pianista).

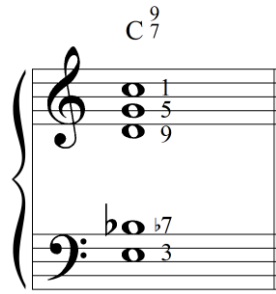


Figura 85 – Acorde dominante quartal construído a partir da fundamental no soprano.

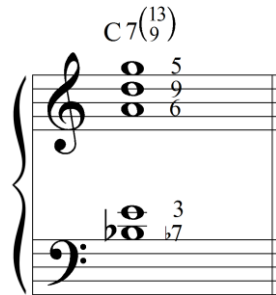


Figura 86 – Acorde dominante quartal construído a partir da 5ª no soprano.

Dentro das possibilidades de construção dos *voicings quartais* apresentadas para os três tipos de acordes (maior, menor e dominante), o professor propõe dois tipos de exercícios práticos: que sejam tocados cada tipo de acorde (em suas diferentes formações) separadamente, em todos os tons, seguindo o ciclo de quartas (C → F → Bb → Eb → Ab → Db → Gb → B → E → A → D → G); em seguida, que sejam praticados os mesmos exercícios em todos os tons com uma sequência diferente, a de ciclo de terças ( C → Eb → Gb → A → C; C# → E → G → A# → C#; e D → F → Ab → B → D).

Tendo sido praticadas as formações de maneira isolada a cada tipo de acorde, o professor sugere que elas sejam aplicadas à progressão II-V-I, de duas maneiras distintas. Primeiramente, formando a progressão com o acorde IIm7 construído a partir 3ª no soprano, o acorde V7 a partir da fundamental no soprano, e o acorde I7M a 5ª no soprano. A segunda maneira seria construindo o acorde V7 a partir 5ª no soprano e o acorde I7M a partir da fundamental no soprano. Assim,

que essas duas maneiras sejam praticadas em todos os tons, na sequência de tons inteiros.

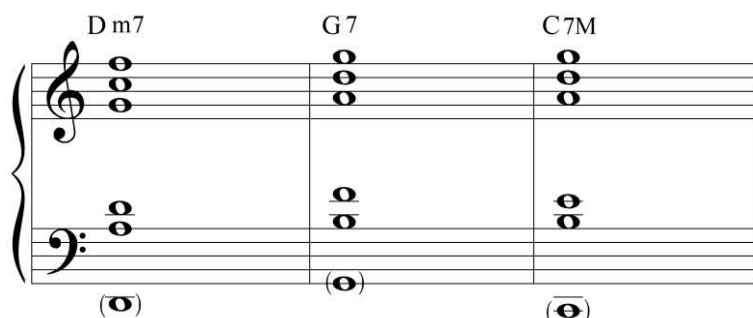


Figura 87 – Progressão II-V-I quartal tendo o acorde V7 com a fundamental no soprano e o acorde I7M com a 5ª no soprano.

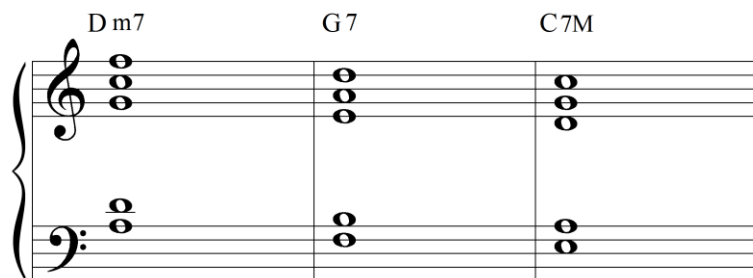


Figura 88 – Progressão II-V-I quartal tendo o acorde V7 com a 5ª no soprano e o acorde I7M com a fundamental no soprano.

Depois de apresentar essas formas básicas de construção de *voicings quartais*, Gogô introduz uma maneira diferenciada de formação quartal de acordes denominada “Posição *So What*”. Trata-se de uma abertura em que o intervalo entre soprano e contralto do acorde é de 3ª, embora os demais sejam por 4ª. Esse *voicing* ficou conhecido por seu uso no tema *So What* de Miles Davis, o que lhe conferiu essa denominação. O professor propõe pensar essa formação a partir da primeira forma de construção do acorde maior apresentada anteriormente, conforme ilustra a figura a seguir.

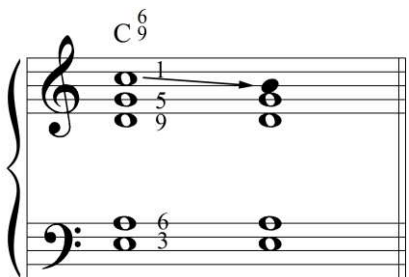


Figura 89 – Construção da Posição So What.

Dessa maneira, a posição *So What* pode ser utilizada na formação de acordes maiores construídos a partir da 7<sup>a</sup> maior no soprano, ou ainda em acordes menores construídos a partir da 5<sup>a</sup> no soprano. E, igualmente aos *voicings quartais* básicos, essas formações podem assumir diferentes funções quando alterados os baixos a que são sobrepostas, podendo ser I7M(6,9), III7m(4), IV7M(6,9,#11), V6(9) ou VI7sus4.

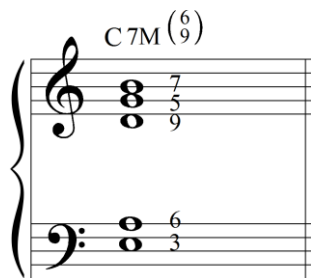


Figura 90 – Acorde maior na posição *So What*.

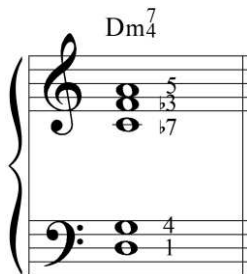


Figura 91 – Acorde menor na posição *So What*.

Para facilitar a memorização do aluno, o professor faz um resumo das possibilidades de formação de acordes na *Harmonia Quartal*, de maneira que o aluno tenha uma visão concisa do conteúdo que foi abordado nesse tópico e possa praticá-lo na progressão II-V-I utilizando todas as combinações possíveis, alternando os tipos de formação de cada tipo de acorde.

Tipo de acorde	Tipo de formação
Acordes maiores	a partir da fundamental no soprano
	a partir da 5 <sup>a</sup> no soprano
	a partir da 7 <sup>a</sup> no soprano ( <i>so what</i> )
Acordes menores	a partir da 3 <sup>a</sup> no soprano
	a partir da 5 <sup>a</sup> no soprano ( <i>so what</i> )
Acordes dominantes	a partir da 5 <sup>a</sup> no soprano
	a partir da fundamental no soprano

**Figura 92 – Quadro de resumo das harmonias quartais.**

Como já foi citado anteriormente, é comum encontrar nos cadernos dos alunos, independente do assunto abordado, a transcrição de músicas arranjadas para piano solo utilizando os *voicings* que já foram apreendidos. Uma das canções mais recorrentes a todos os cadernos estudados é uma composição de João Donato chamada *Muito à Vontade*. Este parece ser um dos compositores mais utilizados pelo professor na formação do repertório de seus alunos. Algumas vezes o professor faz e transcreve o arranjo juntamente com o aluno em sala de aula, outras ele escreve a harmonia e a melodia da música para que o aluno elabore o próprio arranjo em casa (podendo ser escrito ou apenas tocado, dependendo do aluno). Sobre esse assunto, um de seus alunos relata: “*Ele escrevia na hora um tema (ex: Batida Diferente, Muito à Vontade, Shine Stokings), e eu tinha que distribuir os acordes. Trabalhava basicamente com 1-3/1-7 (ea.03)*”.

E, neste último caso, são apresentados a introdução e final da canção para que o aluno faça o arranjo e em seguida a transcrição literal do arranjo elaborado pelo professor em sala de aula.

## Muito à Vontade

**Introdução** **João Donato**

**Final**

Detailed description of the musical score: The score is for the introduction and final of the song 'Muito à Vontade' by João Donato. It is written in B-flat major (one flat) and 4/4 time. The introduction section consists of two staves. The first staff is the melody, starting on B4 and moving up to E5, then descending to D4. The second staff is the bass line, starting on D4 and moving down to D3. Chord symbols are placed above the notes: Bø, Bbm6, Am7, Ab7, Dbm7, Gb7, F7M, Gm7, Am7, D7. The final section also consists of two staves. The first staff is the melody, identical to the introduction. The second staff is the bass line, identical to the introduction. Chord symbols are placed above the notes: Bø, Bbm6, Am7, Ab7, Dbm7, Gb7, F7M.

Figura 93 – Introdução e final da música *Muito à Vontade*.

# Muito à Vontade

João Donato

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. Each system includes a treble and bass clef staff. Chords are indicated above the notes, and some systems include first and second endings. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is common time (C).

**System 1:** Starts with a section marker **A**. Chords:  $D7^{(b13)}$ ,  $Gm7$ ,  $A m7$ ,  $D7^{(b9)}$ ,  $Gm7$ ,  $C7^{(\#11)}$ .

**System 2:** Starts at measure 5. Chords:  $F7M$ ,  $Bb7$ ,  $A m7$ ,  $D7^{(b9)}$ . Includes first and second endings.

**System 3:** Starts at measure 11 with a section marker **B**. Chords:  $B\emptyset$ ,  $E7^{(b9)}$ ,  $A m7$ ,  $D7^{(\#11)}$ .

**System 4:** Starts at measure 15. Chords:  $Gm7$ ,  $C7^{(\#11)}$ ,  $Cm7$ ,  $F7^{(b9)}$ ,  $B\emptyset$ ,  $Bb m6$ . Includes a triplet in the bass line.

**System 5:** Starts at measure 21. Chords:  $A m7$ ,  $D7^{(b9)}$ ,  $Gm7$ ,  $A m7$ ,  $Bb7M$ ,  $C7sus4$ ,  $F\flat$ ,  $Bb7$ ,  $A m7$ ,  $D7^{(b9)}$ . Ends with a *D.S.* (Da Capo) marking.

Figura 94 – Transcrição do arranjo de Gogô para a música *Muito à Vontade*.



### 3.3.3 Aprofundamento do estudo de escalas alteradas.

Este item do programa está baseado no livro *Modal Jazz* de Ron Miller. Nele, o professor apresenta as escalas alteradas que são construídas a partir da escala menor melódica, utilizando a nomenclatura dada por Ron Miller. Portanto, tratam-se de seis escalas denominadas 'Dórico b2', 'Lídio #5', 'Lídio b7', 'Mixolídio b6', 'Eólio b5 (ou Lócrio #2)' e 'Lócrio b4'. Contudo, Gogô parece se restringir apenas à introdução a essas escalas neste item, para utilizá-las posteriormente em outros itens de prática de improvisação.



Figura 95 – Escala menor melódica.



Figura 96 – Escalas alteradas: Dórico b2.



Figura 97 – Escalas alteradas: Lídio #5.



Figura 98 – Escalas alteradas: Lídio b7.



Figura 99 – Escalas alteradas: Mixolídio b6.



Figura 100 – Escalas alteradas: Eólio b5 ou Lócrio #2.



Figura 101 – Escalas alteradas: Lócrio b4.

### 3.3.4 Escalas pentatônicas.

No estudo das escalas pentatônicas, o professor apresenta o conteúdo baseado no livro *Pentatonic Scales for Jazz Improvisation* (1983) de Ramon Ricker. Inicia-se, pois, introduzindo a escala pentatônica básica que compreende os graus 1, 2, 3, 5 e 6 da escala maior.



Figura 102 – Escala pentatônica básica.

Em seguida, o professor inicia a aplicação dessas escalas de cinco notas na prática de improvisação, demonstrando-as nas relações de escala-acorde. Assim, são apresentados três tipos de acordes: maiores, menores e sus, e as possíveis escalas pentatônicas aplicáveis a cada um deles.

Nos acordes maiores, Gogô sugere que se utilizem as escalas pentatônicas construída sobre os graus 1, 2 e 5 do acorde.



Figura 103 – Escalas pentatônicas sobre os acordes maiores.

Aos acordes menores, a sugestão é de que sejam utilizadas as escalas pentatônicas construída sobre os graus b3, 4 e 5 do acorde.

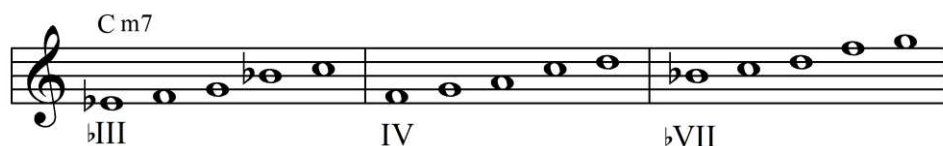


Figura 104 – Escalas pentatônicas sobre os acordes menores.

Por fim, sugere-se que sobre os acordes do tipo V7sus4 se utilize as escalas pentatônicas construída sobre os graus 1, 4 e b7 do acorde.

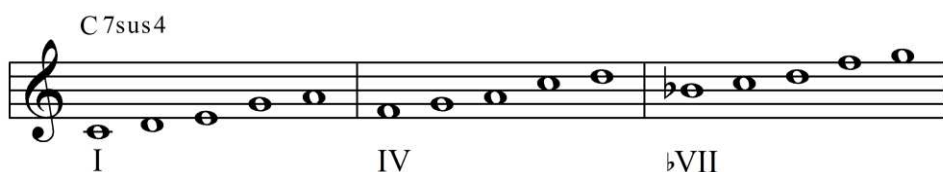


Figura 105 – Escalas pentatônicas sobre os acordes sus4.

### 3.3.5 Estruturas tritônicas.

Este tópico é apresentado pelo professor de maneira similar ao item de escalas pentatônicas. Primeiramente, Gogô explica que as estruturas tritônicas são estruturas de quatro notas formadas pelos graus 1,4,5 e 8 da escala maior. Em seguida, ele demonstra a aplicabilidade dessas estruturas em relação aos tipos diferentes de acordes, enfatizando seu uso tanto na construção de *apoio duplo* quanto na prática de improvisação.

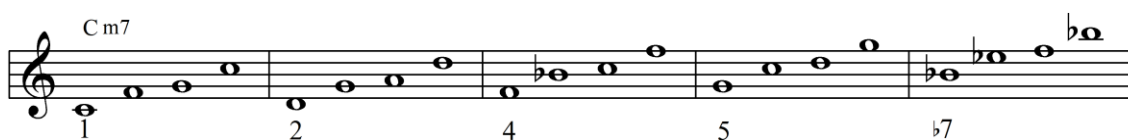
Inicialmente, o professor apresenta o emprego das estruturas tritônicas sobre os acordes maiores, menores, meio-diminutos, sus4 e dominantes sem alterações.

Nos acordes maiores, propõe-se a utilização das estruturas tritônicas construídas sobre os graus 2, 3, 5, 6 e 7. Além disso, Gogô destaca a utilização dessas estruturas pelo compositor Hermeto Pascoal que as cifra da seguinte maneira: D458 ou ainda DGAD.



**Figura 106 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes maiores.**

Aos acordes menores, utilizam-se as estruturas tritônicas construídas sobre os graus 1, 2, 4, 5 e b7.



**Figura 107 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes menores.**

Para os acordes do tipo meio-diminuto, sugere-se que sejam empregadas as estruturas tritônicas construídas sobre os graus b3, 4, e b7.



**Figura 108 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes meio diminutos.**

A sugestão de escalas tritônicas aplicadas aos acordes do tipo V7sus4 é de que sejam construídas sobre os graus 1, 2, 4, 5 e 6.



**Figura 109 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes meio diminutos.**

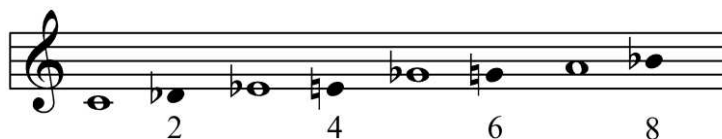
E nos acordes V7 sem alterações, utilizam-se as estruturas tritônicas construídas sobre os graus 2, 5 e 6.



**Figura 110 – Estruturas tritônicas aplicadas sobre acordes V7 sem alterações.**

Na relação das estruturas tritônicas e os acordes dominantes alterados, o professor sugere que sejam pautadas nas escalas que são empregadas a cada tipo de alteração. Dessa maneira, são apresentadas as estruturas extraídas das escalas dom-dim, alterada, mixto #4 e diminuta.

a. Nas dominantes que empregam a escala dom-dim (ou seja, que possuem a 9<sup>a</sup> alterada), utilizam-se as estruturas tritônicas alteradas (do tipo 1,4,#4,7M) construídas sobre os graus 2, 4, 6 e 8 da escala dom-dim.



**Figura 111 – Escala dom-dim.**



Figura 112 – Estruturas tritônicas extraídas da escala dom-dim.

b. Nas dominantes que empregam escala alterada empregam-se as estruturas tritônicas construídas sobre os graus 2, b3 e b6 da escala alterada.



Figura 113 – Estruturas tritônicas extraídas da escala alterada.

c. Nas dominantes que empregam a escala mixo #4 utilizam-se as estruturas tritônicas construídas sobre os graus 2, 5, e 6 (nesta última estrutura, acrescenta-se a sexta – 1,4,5,6 e 8).

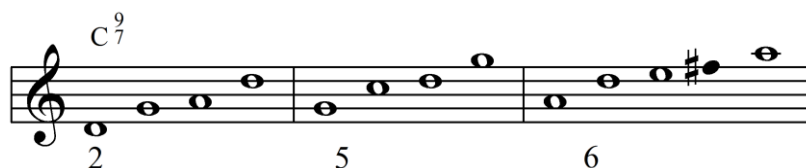


Figura 114 – Estruturas tritônicas extraídas da escala mixo#4.

d. Por fim, nos acordes diminutos, aplicam-se as estruturas tritônicas alteradas (1,4,#4,7M) construídas sobre os graus 1, 3, 5 e 7 da escala diminuta.

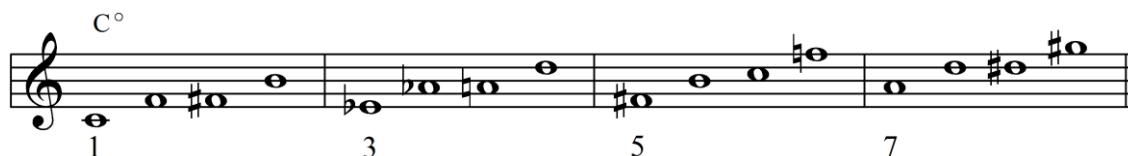


Figura 115 – Estruturas tritônicas extraídas da escala diminuta.

### 3.3.6 Introduções e Finais.

Para Gogô, a elaboração de introduções de uma canção necessita basicamente uma progressão harmônica sobre a qual construirá uma linha melódica simples, seja um trecho da própria canção, seja uma melodia original. Sendo assim, os dois primeiros passos propostos pelo professor são: que se identifique o acorde com que a canção se inicia; e, a partir dele, se construa uma progressão de acordes em que o último acorde seja dominante do acorde inicial da canção. O último passo, então, consiste na construção da linha melódica da introdução. Para isso, a sugestão é que se crie uma linha melódica original qualquer sobre a progressão de acordes escolhidos; ou que se escolha um trecho da linha melódica da canção (de maneira que o último acorde seja dominante do acorde inicial da canção).

Exemplificando a criação de progressões harmônicas para as introduções, o professor apresenta progressões para dois tipos de canção: as que iniciam pelo acorde I7M e as que iniciam com o acorde II m7.

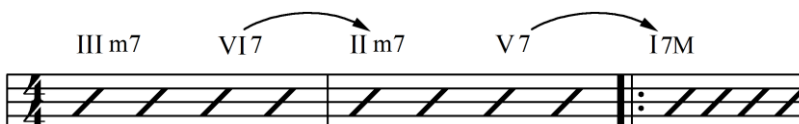


Figura 116 – Progressão III m7 – VI7 – II m7 – V7 – I7M.

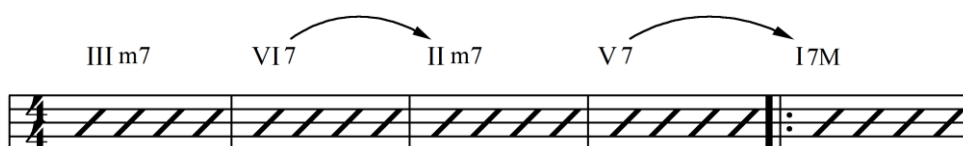


Figura 117 – Progressão III m7 – VI7 – II m7 – V7 – I7M estendida.

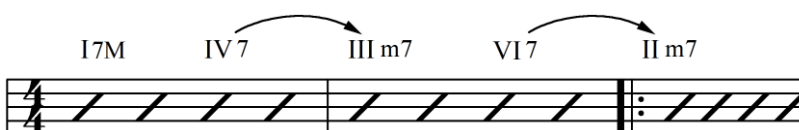


Figura 118 – Progressão I7M – IV7 – III m7 – VI7 – II m7.

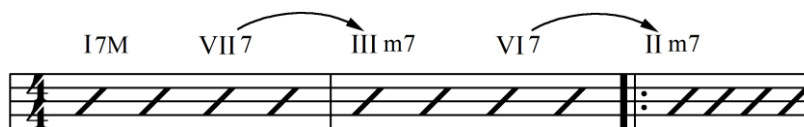


Figura 119 – Progressão I7M – VII7 – III m7 – VI7 – II m7.

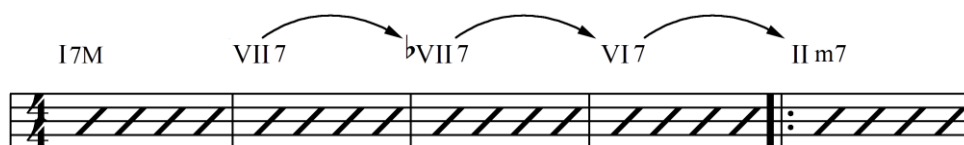


Figura 120 – Progressão I7M – VII7 – bVII7 – VI7 – II m7.

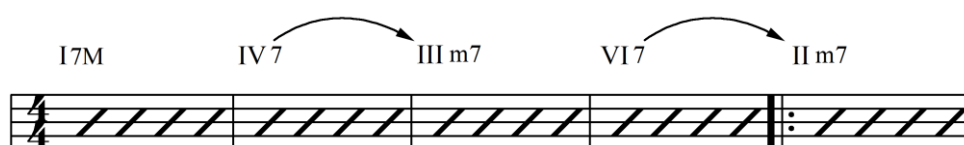


Figura 121 –Progressão I7M – IV7 – III m7 – VI7 – II m7 estendida.

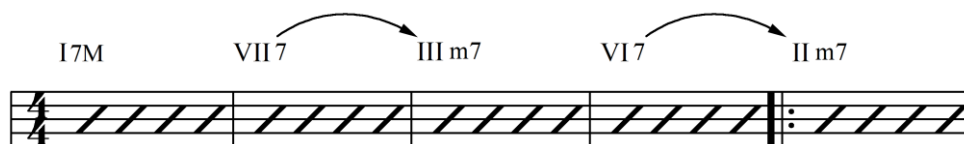


Figura 122 – Progressão I7M – VII7 – III m7 – VI7 – II m7 estendida.

Quando se trata da elaboração de finais para canções, o professor sugere quatro tipos de progressões harmônicas, sem que sejam criadas linhas melódicas sobre elas. Nos padrões de forma da canção brasileira e norte-americana, é comum que essas progressões aconteçam nos compassos 7 e 8, 15 e 16 ou 31 e 32 da canção.



Figura 123 – Progressão bVI7M – V m7 – IV m7 – bIII7M – II m7 – bII7M – I7M.



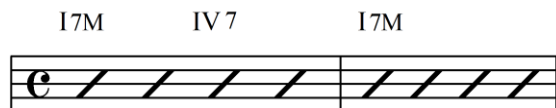


Figura 124 – Progressão I7M – IV7 – I7M.

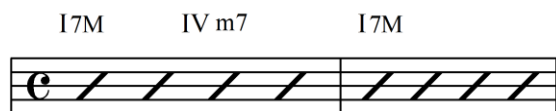


Figura 125– Progressão I7M – IVm7 – I7M.

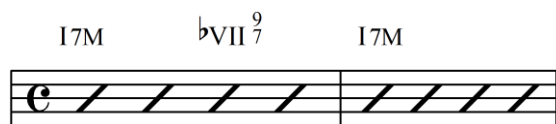


Figura 126 – Progressão I7M –  $\flat$ VII7(9) – I7M.

### 3.3.7 Elaboração de arranjos.

Como no desenvolvimento de todos os itens anteriores do programa o aluno elaborou arranjos de piano solo com o professor, neste item específico, Gogô organiza apenas um resumo geral daquilo que desenvolveu em todas as aulas prévias. Dessa maneira, o professor espera que o aluno consiga sistematizar de forma prática todas as ferramentas que foram adquiridas até então, sugerindo três princípios básicos para a estruturação de um arranjo para piano solo. O primeiro trata-se de se pensar a forma da música, ou seja, em quantas seções a peça será dividida; o segundo, a escolha dos *voicings* que serão empregados, ou seja, que tipo de aberturas de acordes será usado em cada seção; e, por fim, observar quais são as possíveis rearmonizações (substituição de acordes) a serem feitas, e defini-las atentando-se à linha melódica.

### 3.4 Instrumento Piano IV

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – Aprofundamento do estudo das harmonias quartais.
- 2 – Expansão do emprego de escalas pentatônicas.
- 3 – Ampliação do campo de emprego das Harmonias de Apoio.
- 4 – Técnicas de reharmonização.

Quadro 4 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano IV*  
Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.4.1 Aprofundamento do estudo das harmonias quartais.

Neste item, o professor propõe a construção de acordes por intervalos de quartas, pensados a partir da escala pentatônica básica.

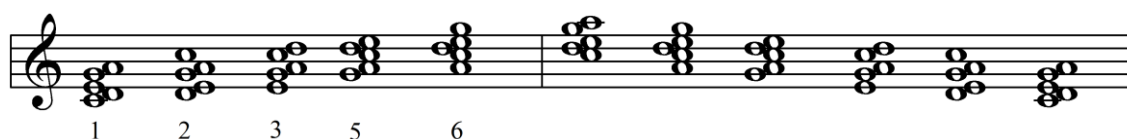


Figura 127 – Acordes formados pelas notas da escala pentatônica básica.

Tendo executado as inversões do acorde ilustradas acima, Gogô sugere que seja escolhida uma das inversões para transportar uma ou duas de suas vozes mais agudas uma oitava a baixo<sup>15</sup>. Por exemplo, a partir da primeira inversão, podem ser colocadas as 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> vozes uma oitava a baixo, como demonstra a seguinte figura.

<sup>15</sup> Neste tópico, Gogô utiliza o conceito “dropping” do *Jazz*, que se refere à transposição de vozes mais agudas do acorde em uma oitava abaixo, transformando-as nas vozes mais graves do acorde.

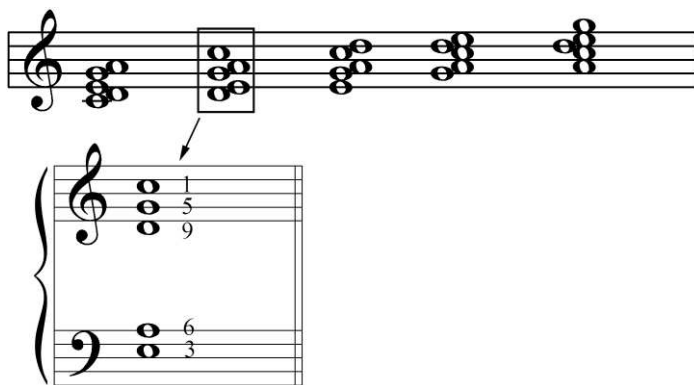


Figura 128 – *Drop 2 e 4* da segunda inversão do acorde formado pelas notas da escala pentatônica.

Dessa maneira, pode-se obter as seguinte formações “*dropping*” as 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> vozes das formações fechadas dos acordes formados pelas notas da escala pentatônica:

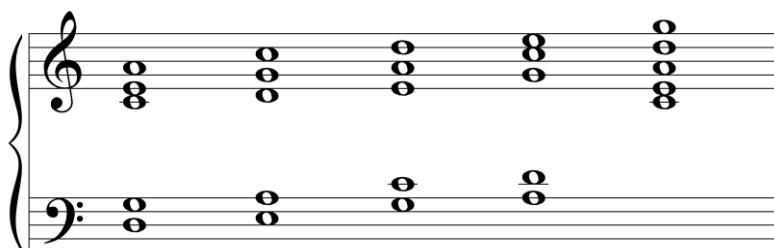


Figura 129 – Formações quartais a partir da escala pentatônica.

Um tema recorrente para aplicação dessa técnica é a canção norte-americana *Lady Bird*. Esta é uma das canções estrangeiras mais utilizadas pelo professor no repertório sugerido a seus alunos.

## Lady Bird

Tadd Dameron

Figura 130 – Canção *Lady Bird*.

No âmbito de canções nacionais, outro tema muito recorrente nos cadernos dos alunos é a composição do pianista Luiz Eça chamada *Weekend*. A esta canção o professor sugere diferentes práticas, como tocá-la na íntegra utilizando a *harmonia aberta* ('1-7'/1-3'); tocar os *voicings* de harmonia de apoio com a mão esquerda e a melodia simples com mão direita; e ainda construir um acompanhamento para solista empregando exclusivamente *voicings* de *harmonia quartal*.

### 3.4.2 Expansão do emprego de escalas pentatônicas

Este tópico trata-se da aplicação de escalas pentatônicas para improvisação sobre dois tipos de acorde: o  $11m7$  e o  $sus4$ . Para isso, o professor sugere que, no acorde menor seja utilizado o *voicing* [7134] e empregada sobre ele a escala pentatônica sobre sua terça. E, assim, praticá-los em diferentes

tonalidades de maneira isolada, e posteriormente precedendo acordes dominantes.



Figura 131 – Escala pentatônica sobre o acorde 11m7.

No caso dos acordes do tipo sus4, a sugestão do professor é que sejam executados com os *voicings* [45b71] ou [b71245], empregando as escalas pentatônicas construídas sobre a fundamental, 4ª ou 7ª menor do acorde.



Figura 132 – Escalas pentatônicas sobre o acorde sus4.

Dessa maneira, Gogô sugere a utilização da progressão de *Blues*, com acordes do tipo sus4, para que o aluno aplique os *voicings* e escalas citados, no entanto, não há registros de explicações quanto a padrões rítmicos ou melódicos a serem desenvolvidos nesta prática de improvisação. O professor parece deter-se apenas a forma e harmonia.

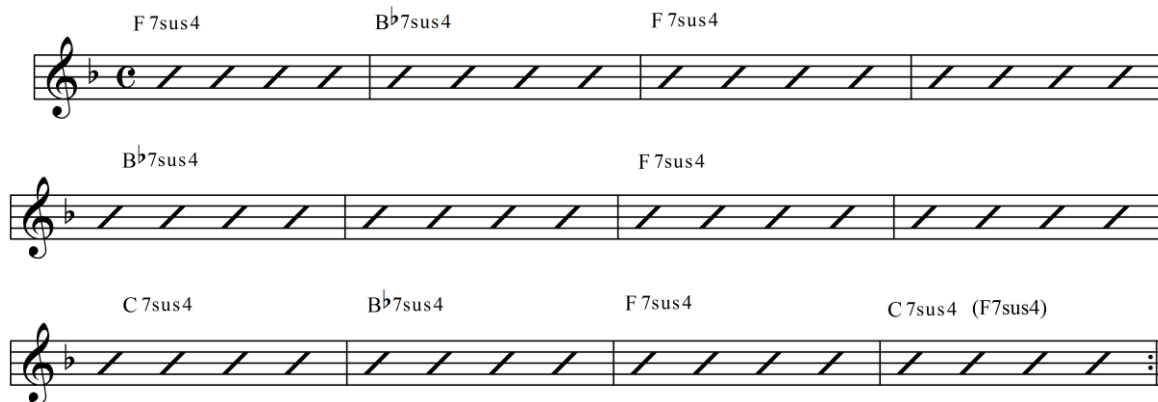


Figura 133 – Progressão de acordes ‘sus4’ para a prática de improvisação.

Além de sugerir uma progressão isolada como esta acima, o professor sugere a aplicação em um repertório. Dentre as canções por ele citadas, *Lugar Comum*, do compositor João Donato é uma das mais recorrentes nos cadernos dos alunos.

## Lugar Comum

J. Donato

The musical notation consists of two systems of two staves each. The first system shows a melodic line on the top staff and a harmonic line on the bottom staff. The second system shows a melodic line on the top staff and a harmonic line on the bottom staff. The chords G7sus4 and C7M(9) are indicated above the notes in the harmonic lines.

Figura 134 – Excerto da canção *Lugar Comum*.

### 3.4.3 Ampliação do campo de emprego das Harmonias de Apoio.

Segundo Gogô, este item do programa surgiu após sua observação de solos de alguns pianistas, especialmente de Bill Evans e Chick Corea, e dos *voicings* por eles usados. Após essas observações, o professor passou a buscar caminhos didáticos que transmitissem com clareza esse conhecimento e que facilitasse a assimilação e aplicação dos alunos.

Partindo do pressuposto que o aluno já possua domínio sobre as harmonias de apoio, este item torna-se uma espécie de desvencilhamento dessas formas. Assim, todas e quaisquer inversões dos acordes passam a ser válidas, mesmo que reduzam ou acrescentem notas ao acorde.

Para ensinar alguns dos *voicings* utilizados por Bill Evans em seus solos, o professor constrói o seguinte caminho didático: que esses ‘novos’ *voicings* sejam pensados a partir da escalas pentatônica. Dessa forma, qualquer agrupamento das notas da escala passa a ser entendido como o próprio acorde, como ilustra a figura a seguir.

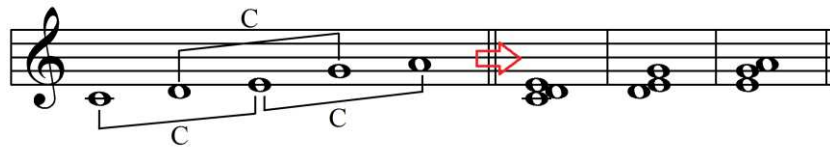


Figura 135 – Voicings extraídos da escala pentatônica.

### 3.4.4 Técnicas de rearmonização.

Gogô apresenta dois princípios para rearmonização neste item do programa. O primeiro trata-se da substituição do V7 pelo bII7 (subV). Esta é uma rearmonização devido ao fato de ambos os acordes possuírem o mesmo trítano. E o segundo, trata-se da colocação do acorde II m7 antes de qualquer V7 ou bII7, criando dessa maneira uma série de combinações como demonstram as figuras abaixo.

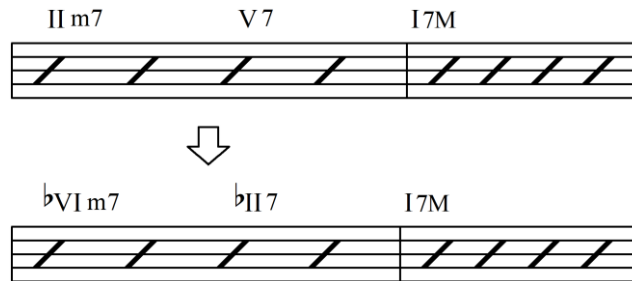


Figura 136 – Rearmonização pelo subV.

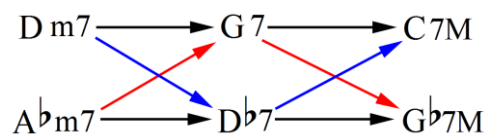


Figura 137 – Combinações para rearmonização.

### 3.5 Instrumento Piano V

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – As décimas como acompanhamento, no samba e no samba-canção.
- 2 – As Harmonias de Apoio na MPB.
- 3 – Elaboração de arranjos próprios, tendo por base o material abordado.

Quadro 5 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano V*

Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.5.1 As décimas como acompanhamento no samba e no samba-canção

Este tópico se refere a aberturas em intervalos de décima na mão esquerda (como uma posição '1-10'), de maneira em que as notas sejam executadas simultaneamente ou de maneira arpejada. Gogô sugere a aplicação desse tipo de abertura a dois tipos de acordes: tríades simples e tríades de acordes com 7<sup>a</sup>, e suas respectivas inversões. Nas tríades, a terça do acorde passa a ser tocada uma oitava acima, sendo assim considerada décima. E nas inversões de tríades, a nota que está como 2<sup>a</sup> voz é que passa para a oitava superior.



Figura 138 – Abertura de 10<sup>a</sup> em tríades.

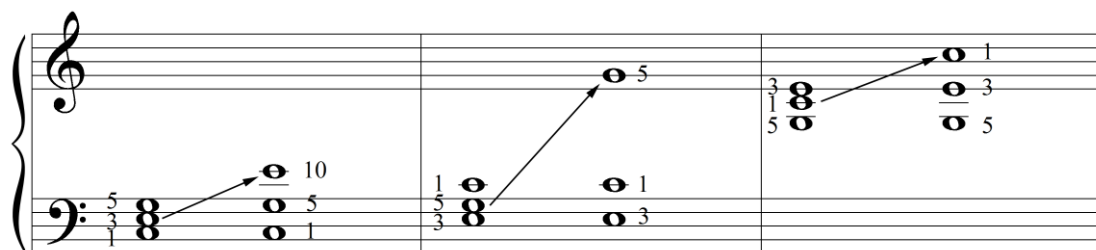


Figura 139 – Abertura de 10<sup>a</sup> nas inversões de tríades.

O professor define como tríades de acordes com 7<sup>a</sup>, acordes maiores, dominantes ou menores sem 5<sup>a</sup>. A esses acordes em posição fundamental,



sugere-se que a segunda voz seja transposta uma oitava acima. No entanto, nas inversões não há eliminação da 5ª, utilizando-se a téttrade na construção do acorde com sétima, e transpondo a terceira voz da téttrade oitava acima.



Figura 140 – Abertura de 10ª em tríades com 7ª.

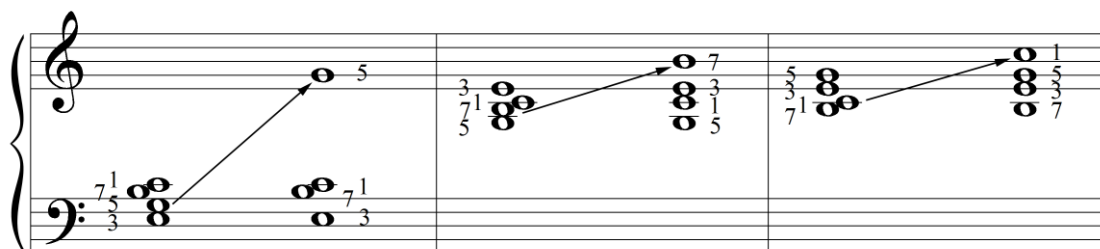


Figura 141 – Abertura de 10ª em tétrades.

Na aplicação dessas aberturas de acordes em estado fundamental, o professor sugere que sejam usadas alternadamente com a posição [137] ou [735], conforme as ilustrações abaixo.



Figura 142 – Alternância das posições [173] e [735].

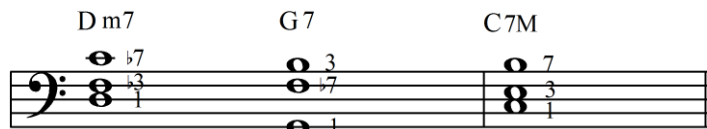


Figura 143 – Alternância das posições [137] e [173].

Gogô ainda ilustra a aplicação dessa abertura em 10<sup>as</sup> e da alternância proposta com acompanhamentos presentes na obra do pianista Leandro Braga.



Figura 144 – Estrutura de acompanhamento de Leandro Braga.



Figura 145 – Outra estrutura de acompanhamento de Leandro Braga.

E, para encerrar esse tópico, o professor propõe que essas estruturas sejam pensadas como uma técnica denominada ‘baixo-centro’. O que indica a alternância das notas do baixo e das demais notas do acorde executadas pela mão esquerda do pianista. Assim, são sugeridos exercícios de aplicação dessa técnica: tocar os acordes IIm7 – V7, utilizando a técnica nas duas posições em todas as tonalidades, como ilustra a figura abaixo; e executar esse mesmo exercício acrescentando-lhe a rítmica de samba.

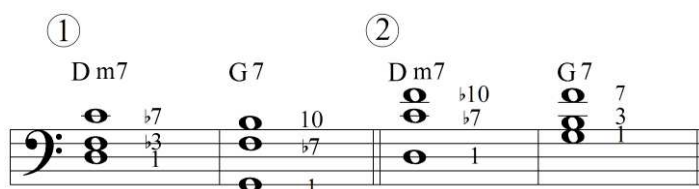


Figura 146 – Progressão II-V na técnica de ‘baixo-centro’.

### **3.5.2 As Harmonias de Apoio na MPB.**

Não foram encontrados registros desse item em nenhum dos cadernos analisados. Por meio de informações orais dadas pelo professor, acredita-se que se trate da análise de repertório, ou seja, da análise feita pelo professor juntamente com alguns de seus alunos, do emprego dos *voicings* estudados por pianistas em canções brasileiras.

### **3.5.3 Elaboração de arranjos próprios tendo por base o material abordado.**

Em sequência ao item anterior, brevemente discorrido, este tópico do programa se refere à proposta de análise de alguma canção executada pelo professor juntamente com o aluno em sala de aula. Tal análise tratava-se de uma análise harmônica seguida pela análise de técnicas de arranjo empregadas por determinados pianistas de música popular. Uma das peças mais recorrentes a maioria dos alunos era uma transcrição de um arranjo de Bill Evans para a música “The Opener”. Na seguinte figura é possível observar esta análise da peça, destacadas as técnicas usadas pelo pianista.

# THE OPENER

Music by Bill Evans

As Played on *I Will Say Goodbye*

Intro  
Rubato  $\text{♩} = 170$

The musical score is presented in two systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The first system covers measures 1 through 12, and the second system covers measures 13 through 29. The score includes dynamic markings such as *mp* (mezzo-piano) and *mf* (mezzo-forte), and tempo markings including *rubato*, *rall.* (rallentando), and *a tempo*. A section starting at measure 29 is marked 'Solo break' and 'In time' with a tempo of  $\text{♩} = 180$ . Annotations include: black arrows pointing to specific notes in the bass staff; blue boxes highlighting bass line passages; red boxes highlighting specific chord voicings in the bass staff; and green boxes highlighting chord voicings in the treble staff.

Figura 147 – Excerto da transcrição do arranjo de Bill Evans para o tema *The Opener*.

	Emprego da técnica baixo-centro/ centro-baixo.
	Criação de “3ª voz” usando notas da harmonia na mão esquerda.
	Nos acordes menores: fazer caminhar 7ªM-7ªm-6ª, criando outra voz.
	<i>Outline Chords</i> : distribuição melódica dos acordes.

Figura 148 – Legenda da análise de técnicas de arranjo aplicadas à música *The Opener*.

O intuito dessa análise era a aplicação das técnicas observadas pelo aluno, em arranjos próprios de outras canções, conforme a ilustração abaixo.

**Lígia**

Tom Jobim  
Arr. Priscila Akemi

♩ = 80

Dm7 G7(#5) C7M/E Eb°

D° G7 Bm7 E7(b5)

F7M F#° C6/G Am7 Am7/G

F#° B7(13) B7(b13) E7M A7 Dm7 Db7

Dm7 G7(#5) C7M/E Eb°

Figura 149 – Parte I da transcrição de arranjo da canção *Lígia*.

2 Lígia

D<sup>9</sup> G7 Bm7 E7(b5)

23 F7M F#<sup>9</sup> C6/G Am7 Am7/G

27 F#<sup>9</sup> B7(13) B7(b13) E7M

31 A7 Dm7 Db7

34 *rit.*

37 *Lea* *dim.* \*

Figura 150 – Parte II da transcrição de arranjo da canção *Lígia*.

### 3.6 Instrumento Piano VI

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1 – Acordes com sétima alterados: Maj7(#5); Maj7(b5); m(maj7); V7(b5); V7(#5); V7sus4; dim(maj7).

2 – Harmonias de apoio com acordes 7<sup>a</sup> alterados.

3 – Harmonias quartais alteradas.

4 – Escalas pentatônicas alteradas.

Quadro 6 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano VI*  
Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.6.1 Acordes com sétima alterados: 7M(#5); 7M(b5); m(7M); V7(b5); V7(#5); V7sus4; dim(7M).

Neste item o professor apresenta apenas um resumo das possíveis alterações nos acordes com sétima. No entanto, o professor deixa a ilustração em grafia musical dos exemplos para o próximo item, listando aqui apenas os tipos de acorde e suas respectivas alterações.

Tipo de acorde	Alterações aplicáveis
Acordes maiores	Convivência das duas 5 <sup>as</sup> (justa e aumentada)
	5 <sup>a</sup> diminuta
Acordes menores	Convivência das duas 7 <sup>as</sup> (maior e menor)
	5 <sup>a</sup> aumentada
Acordes dominantes	5 <sup>a</sup> diminuta
	5 <sup>a</sup> aumentada
	sus4 com 9 <sup>a</sup> maior ou menor
Acordes diminutos	Tríade diminuta com a 7 <sup>a</sup> maior
Acordes meio-diminutos	7 <sup>a</sup> maior

Figura 151 – Quadro de resumo das possíveis alterações em acordes com sétima.

### 3.6.2 Harmonias de apoio com acordes 7ª alterados.

Em continuidade ao item anterior, o professor apresenta a aplicação das alterações dos acordes maiores, menores, diminutos e sus4 nas harmonias de apoio. Os demais acordes dominantes estão descritos no item 2.3.1.

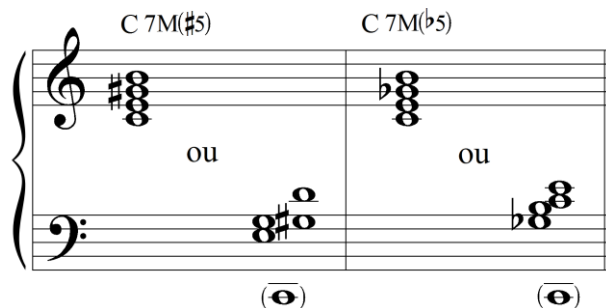


Figura 152 – Voicings com alterações aplicáveis aos acordes maiores.



Figura 153 – Voicings com alterações aplicáveis aos acordes menores.

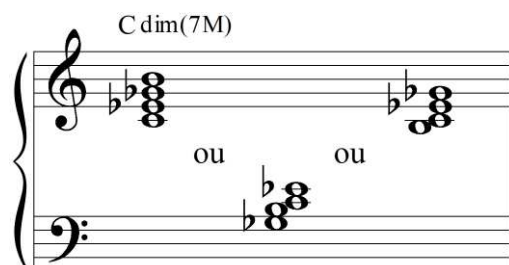


Figura 154 – Voicings com alterações aplicáveis aos acordes diminutos.

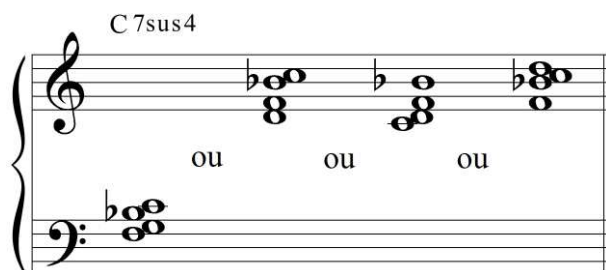


Figura 155 – Voicings com alterações aplicáveis aos acordes sus4.



### 3.6.3 Harmonias quartais alteradas.

Este tópico do programa é usado por Gogô para abordar estruturas quartais e triádicas empregadas na formação de acordes dominantes, sejam eles do tipo V7 original ou subV7, como demonstra a figura.

The figure shows two sets of quartal voicings for dominant chords. The first set is for C7 (V7), with the treble clef showing a C4-C5-E5-G5 quartal and the bass clef showing a C3-B2-E3-G3 quartal. The second set is for C7/Gb (SubV7), with the treble clef showing a C4-C5-G5-B5 quartal and the bass clef showing a C3-Bb2-E3-G3 quartal. Brackets above the staves group the notes for each chord.

Figura 156 – Voicings quartais para acordes dominantes.

Outra maneira proposta pelo professor de se construir estruturas quartais alteradas em acordes dominantes é a de sobrepôr aos trítonos 'b7-3' e '3-7b', tríades extraídas das escalas mixo #4, dom-dim e alterada.

The figure shows three quartal triads labeled II, III, and VI. Triad II is C4-C5-G5-B5 in the treble clef and C3-Bb2-E3-G3 in the bass clef. Triad III is C4-C5-E5-G5 in the treble clef and C3-B2-E3-G3 in the bass clef. Triad VI is C4-C5-G5-B5 in the treble clef and C3-Bb2-E3-G3 in the bass clef.

Figura 157 – Tríades quartais extraídas da escala mixo#4.

Tríades por terças (♭II, ♭III, ♭V e ♭VI)	Tríades por quartas (♭III, ♭VI e ♭VII)
---	---

Figura 158 – Tríades quartais e terçais extraídas da escala dom-dim.

♭III	♭V	♭VII
------	----	------

Figura 159 – Tríades quartais extraídas da escala alterada.

### 3.6.4 Escalas pentatônicas alteradas.

As escalas pentatônicas alteradas aqui abordadas pelo professor são aquelas que podem ser empregadas sobre os acordes dominantes alterados. Dessa maneira, Gogô apresenta quatro grupos de acordes dominantes e as respectivas escalas pentatônicas que lhes podem ser aplicadas em termos de composição e improvisação.

- a. Dominantes que empregam a escala mixo #4: V7(9); V7(9,#11); V7(9,13); V7(9,#11,13). Utiliza-se a escala pentatônica construída sobre o 2º grau, com a quinta nota abaixada em meio tom.

C7 (<sup>13</sup>/<sub>11</sub>/<sub>9</sub>)

Figura 160 – Pentatônica construída sobre o 2º grau da escala mixo#4.

b. Dominantes que empregam a escala dom-dim: utilizam-se as escalas pentatônicas construídas sobre os graus 1, 3, 5 e 7 da escala dom-dim, com a segunda nota abaixada em meio tom.



Figura 161 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala dom-dim.

c. Dominantes que empregam a escala diminuta: utilizam-se as escalas pentatônicas construídas sobre os graus 2, 4, 6 e 8 da escala diminuta, com a segunda nota abaixada em meio tom.



Figura 162 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala diminuta.

d. Dominantes que empregam a escala alterada: utilizam-se as escalas pentatônicas construídas sobre os graus b5 e b6, com a quinta nota abaixada em meio tom.



Figura 163 – Pentatônicas construídas sobre graus da escala alterada.

e. Acordes meio-diminutos: utilizam-se as escalas pentatônicas construídas sobre os graus  $b3$  (com a terceira nota abaixada em meio tom),  $b6$  e  $b7$  (com a quinta nota abaixada em meio tom).



Figura 164 – Pentatônicas alteradas aplicadas aos acordes meio-diminutos.

### 3.7 Instrumento Piano VII

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – Harmonias Avançadas aplicadas à música para piano: superposição de acordes.
- 2 – Tratamento harmônico: semelhanças e diferenças no Tango Brasileiro e no Ragtime.

Quadro 7 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano VII*  
 Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.7.1 Harmonias Avançadas aplicadas à música para piano: superposição de acordes.

O professor não discorre muito sobre este assunto, apenas propõe pensar a sobreposição de acordes de duas maneiras: sobrepondo tríades diferentes sobre um mesmo baixo; ou ainda sobrepondo tétrades do mesmo tipo em diferentes tonalidades.

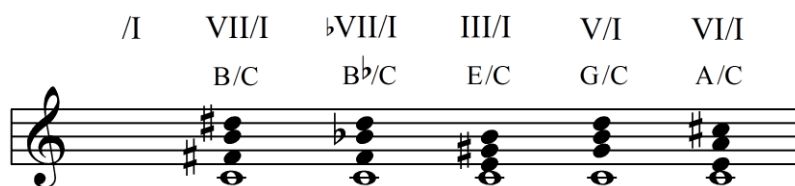


Figura 165 – Sobreposição de tríades sobre um mesmo baixo.

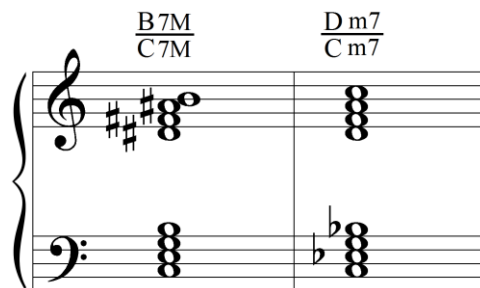


Figura 166 – Sobreposição de tétrades do mesmo tipo em diferentes tonalidades.

### 3.7.2 Tratamento harmônico: semelhanças e diferenças no Tango Brasileiro e no Ragtime.

Ernesto Nazareth (1863 – 1934) e Scott Joplin (1867 – 1917) são pianistas e representantes do Tango Brasileiro e do Ragtime, respectivamente. Ambos são compositores da virada do século XIX para o século XX, e, embora não se tenha notícia de um possível contato entre eles, a análise comparativa entre suas obras revela semelhanças interessantes.

O professor Gogô desenvolve essa demonstração para seus alunos em sala de aula, utilizando as peças ‘*Favorito*’ (1895 - Nazareth) e ‘*The Favorite*’ (1904 - Joplin), em que se observa a semelhança a partir de seus próprios dos títulos. Segundo ele, as semelhanças entre as peças residem no fato de ambas possuírem: harmonias basicamente triádicas, exceto em acordes dominantes e de sétima diminuta; modulações apenas para tons próximos (dominante, subdominantes, relativas); e inflexões melódicas em função da rítmica.

A partir disso, o professor afirma que a diferença fundamental entre as peças se dá pela construção rítmica, pelo “sotaque” com que cada uma das peças é executada. Se o padrão rítmico utilizado em ‘*Favorito*’ for aplicado a ‘*The Favorite*’, esta soará como um Tango Brasileiro.

As partituras dessas peças estão disponíveis em *Anexo II* dessa dissertação.

### 3.8 Instrumento Piano VIII

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 – Estudo avançado das harmonias empregadas na Música Popular na atualidade.
- 2 – Os ciclos de Terça e de Segunda, usuais nas Harmonias Contemporâneas.
- 3 – Os Modos de Olivier Messiaen.
- 4 – Criação livre de escalas e sequências a partir de acordes alterados.

Quadro 8 – Conteúdo programático da disciplina *Instrumento Piano VIII*  
Fonte: Gogô – programas de disciplina.

#### 3.8.1 Estudo avançado das harmonias empregadas na Música Popular na atualidade.

Este é um tópico que o professor desenvolveu com poucos alunos. Trata-se de uma proposta de análise e performance do repertório da obra “Calendário do Som” do compositor Hermeto Pascoal. Porém não foram encontrados exemplos para a ilustração desse item nos cadernos analisados.

#### 3.8.2 Os ciclos de Terça e de Segunda, usuais nas Harmonias Contemporâneas.

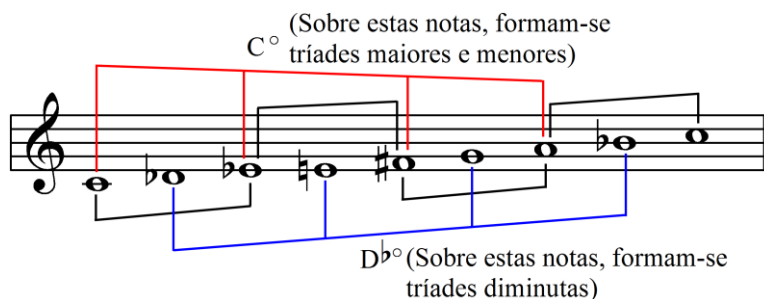
Da mesma forma que o item anterior, este foi um assunto pouco abordado pelo professor. Tinha-se por objetivo analisar e executar peças contemporâneas que abrangessem progressões de acordes do mesmo tipo dadas principalmente por intervalos de terças e segundas.

#### 3.8.3 Os Modos de Olivier Messiaen.

Este é mais um item desenvolvido pelo professor para aumentar as possibilidades na prática de composição e de improvisação do aluno. Trata-se de um conteúdo extraído do livro “*Technique de mon Langage Musical*” em que o compositor Olivier Messiaen apresentar seus processos composicionais.

Gogô se limita a abordar quatro modos (escalas) de Messiaen e os acordes característicos a cada um desses modos. O denominado *2º Modo* compreende

quatro grupos simétricos de notas espaçadas por [ $\frac{1}{2}$  tom – 1tom]; e possui dois acordes típicos, ilustrados abaixo.



**Figura 167 – 2º Modo de Olivier Messiaen.**

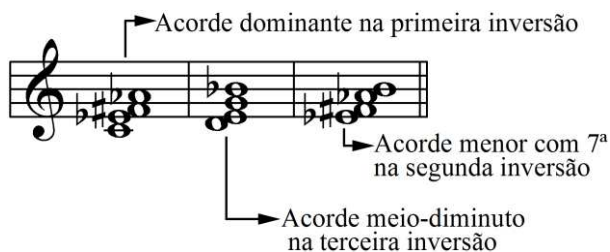


**Figura 168 – Acordes típicos do 2º Modo Olivier Messiaen.**

Outra escala apresentada é denominada de 3ª *Modo*, e compreende três grupos simétricos de notas espaçadas em [1tom –  $\frac{1}{2}$  tom –  $\frac{1}{2}$  tom]. Este modo possui três acordes característicos, como demonstra a figura.



**Figura 169 – 3º Modo de Olivier Messiaen.**



**Figura 170 – Acordes típicos do 3º Modo Olivier Messiaen.**

O 4º *Modo* é a escala que compreende dois grupos simétricos de notas espaçadas em [ ½ tom - ½ tom – 1½ tom – ½ tom]. Esse modo possui uma série de acordes que podem ser considerados característicos.



Figura 171 – 4º Modo de Olivier Messiaen.

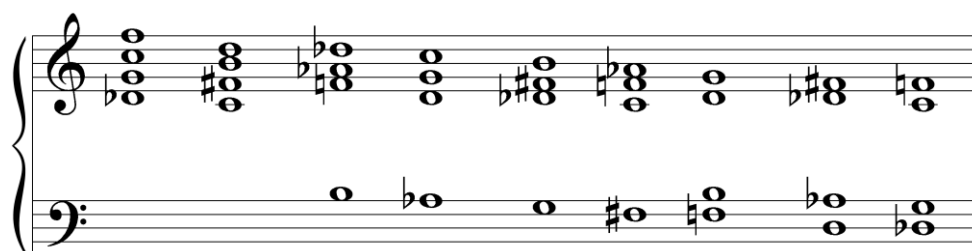


Figura 172 – Acordes típicos do 4º Modo Olivier Messiaen.

Por fim, o professor apresenta o 5º *Modo* de Messiaen, que compreende dois grupos simétricos de notas espaçadas por [½ tom – 3M – ½ tom].

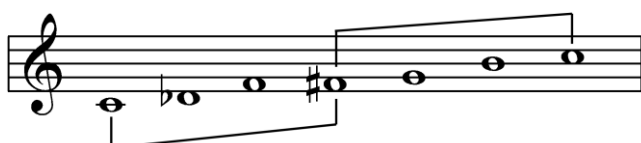


Figura 173 – 5º Modo Olivier Messiaen.



Figura 174 – Acorde típico do 5º Modo Olivier Messiaen.



### 3.8.4 Criação livre de escalas e seqüências a partir de acordes alterados.

Neste tópico, o professor sugere a criação de escalas a partir de acordes alterados. Como demonstração, ele utiliza os acordes C7M(#5) e C7M(b5) dos quais elabora novas escalas, adicionando ou substituindo notas 'estranhas' à escala maior, mas que estão presentes como alteração nos acordes.

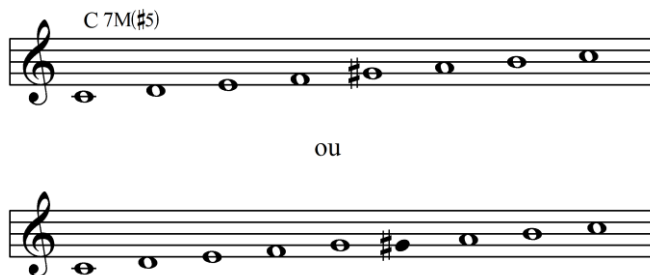


Figura 175 – Escalas construídas a partir do acorde C7M(#5).

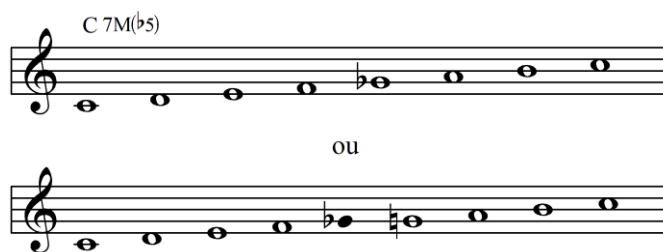


Figura 176 – Escalas construídas a partir do acorde C7M(b5).

### 3.9 Considerações sobre o capítulo

Nos itens **3.1** a **3.8** deste capítulo foi descrito todo o material didático organizado por Gogô para suas aulas de piano na UNICAMP. Como já foi tratado anteriormente, este registro se deu majoritariamente a partir da digitalização de cadernos de ex-alunos. No entanto os resultados obtidos nessa fase do trabalho se deram pela análise dos *procedimentos do professor em sala de aula*: das abordagens pedagógicas e das ferramentas metodológicas por ele utilizadas com seus diferentes alunos. Esta análise, visando os procedimentos de Gogô a partir do material didático por ele organizado, aponta para o aspecto mais caracterizador do professor: a fusão de uma postura *informal-popular* com o rigor *formal-acadêmico*. Ou seja, uma atuação regida por valores *não formais* dentro de um ambiente em que ensino e aprendizagem são estruturalmente formais (acontecem dentro de um programa de conteúdos pré-estabelecido, visando o cumprimento de um currículo; passam por avaliações rígidas e constantes; e em que há clareza na existência e função de um professor).

Dessa forma, é possível apresentar esses resultados em duas constatações básicas: da abordagem *informal* utilizada pelo professor no trato com seus alunos, atribuindo-lhe uma função muito mais próxima da figura de *mestre*, do que da postura 'clássica' de um professor diretivo; e nas ferramentas por ele utilizadas para a transmissão, prática e estudo dos conteúdos abordados, ferramentas estas, em sua maioria, inerentes ao processo de aprendizagem *informal* de música popular, como ênfase na imitação.

Sendo assim, propor-se na etapa seguinte do trabalho submeter os resultados desse capítulo a uma nova análise, atrelando-os ao capítulo anterior (da história social do piano e da música popular no Brasil) e confrontando-os com alguns referenciais atuais da Educação Musical, especialmente com a autora Lucy Green, que aborda especificamente a questão de *informalidade* aprendizado de música popular.

#### 4.1 Do conteúdo programático

Na atuação docente de Gogô é possível identificar uma concepção de *tocar e ensinar piano popular* presentes no ‘espírito de época’ de sua geração de pianistas – anos 50 e 60. A análise do conteúdo abordado pelo professor revela dois aspectos fundamentais dessa concepção: o tratamento harmônico como enfoque principal, e a influência da metodologia de ensino norte-americana (de *jazz*).

O fato de a metodologia estadunidense ter sido tomada por referência é facilmente compressível, uma vez que em 1945 nascia a embrionária *Berklee School of Music*, e a influência da cultura norte-americana se intensificava com a política da boa vizinhança de Roosevelt a partir da Segunda Guerra Mundial, atuando intensamente em toda América Latina. Assim, ao mesmo tempo em que se estruturava a primeira escola de *jazz* em nível universitário nos EUA, a influência de consagrados pianistas de *jazz* chegava ao Brasil, principalmente no que se diz respeito à maneira de harmonizar ao piano. Tais pianistas se destacavam por seu conceito harmônico considerado ‘sofisticado’ e pela distribuição das notas dos acordes entre as mãos, resultando em uma sonoridade harmonicamente ‘complexa’ para sua época, e, assim, formando novos paradigmas de acompanhamento ao piano (GRIDLEY, 2006). Dentre eles, e considerados os mais influentes do período, estão George Shearing (1919-2011), Bud Powell (1924-1966), e, posteriormente, Bill Evans (1929-1980). Já na década de 60, chegavam ao Brasil alguns cursos por correspondência da *Berklee*, enquanto nos EUA a instituição formava sua primeira turma de bacharelado em música popular – *jazz*.

Gogô integrava essa geração de pianistas que absorveria tal influência apropriando-se da estética jazzística e dos métodos que chegavam ao Brasil,

inclusive completando o curso de “Arranjo por Correspondência” da *Berklee*. Assim, pode-se dizer que, se por um lado, o professor encontrou nos métodos norte-americanos um referencial de sistematização de conteúdos, por outro, sua predileção estilística foi majoritariamente influenciada pelo pianista Bill Evans, o que conduziu suas escolhas estéticas tanto para a performance quanto para o ensino de piano.

No entanto, é possível afirmar que no conteúdo apresentado em suas aulas, esse referencial (norte-americano) é apresentado com um *enfoque predominantemente harmônico*. A ênfase no estudo dos aspectos rítmicos presente nesses métodos parece não ter a mesma dimensão na abordagem de Gogô. Embora o professor inclua na bibliografia do curso livros como *How to Improvise* (CROOK, 1991) e *How to Comp* (CROOK, 1995), alguns itens estruturais desses métodos não se encontram em seu programa, tais como: densidade rítmica; *time feel* (*feeling* rítmico), sincopação, valores rítmicos, *stretching the time* (dilatação temporal), expansão e contração da duração de acordes, antecipações, motivos rítmicos, etc.

O quadro a seguir possibilita uma clara visualização dessa constatação, organizando todos os itens do programa do professor em quatro categorias.

<b>ENFOQUE HARMÔNICO</b>			
<b>Análise</b>	<b>Elaboração de Arranjos</b>	<b>Improvisação</b>	<b>Construção de Voicings</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise harmônica;</li> <li>- Comparação entre o Tango Brasileiro e o Ragtime;</li> <li>- Ciclos de terça e segunda;</li> <li>- Estudo avançado das harmonias empregadas na Música Popular na atualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de arranjos com base em material estudado;</li> <li>- Introduções e finais;</li> <li>- Elaboração de arranjos;</li> <li>- Técnicas de re-harmonização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisação (modos e escalas);</li> <li>- Escalas alteradas;</li> <li>- Escalas pentatônicas;</li> <li>- Escalas pentatônicas alteradas;</li> <li>- Modos de Olivier Messiaen;</li> <li>- Criação livre de escalas e sequências;</li> <li>- Escalas alteradas: modos das escalas menores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posições 1-7/1-3;</li> <li>- Substituições da 5ª nos acordes dom.;</li> <li>- Extensões;</li> <li>- Harmonia de apoio;</li> <li>- <i>Upper Structures</i>;</li> <li>- Dom. alteradas;</li> <li>- Harmonia quartal;</li> <li>- Aprofundamento de harmonias quartais;</li> <li>- Harmonias quartais alteradas;</li> <li>- Estruturas tritônicas;</li> <li>- 10<sup>as</sup> como acompanhamento;</li> <li>- Superposição de acordes;</li> <li>- Harmonias de apoio na MPB;</li> <li>- Acordes com 7ª alterados;</li> <li>- Harmonia de apoio de acordes com 7ª alterados;</li> </ul>

**Figura 177 – Quadro de itens dos programas de disciplina.**

Nota-se, então, que o conteúdo programático abordado pelo professor não compreende nenhum item específico para o estudo rítmico ou técnico-mecânico do instrumento. Dessa maneira, é possível afirmar uma proximidade do programa de Gogô com o método de Phil deGreg, *Jazz Keyboard Harmony (1994)* muito mais do que de qualquer outro referencial por ele citado, uma vez que este abrange estritamente questões harmônico-musicais (a construção de *voicings*) como relata o próprio Phil deGreg no prefácio do livro: “The focus of the text is strictly on harmony. The goal is to help students master jazz piano voicings and

apply them fluently to tunes (popular song or jazz compositions)<sup>16</sup>” (DEGREG, 1994, p.1). No entanto, é preciso esclarecer que este método de Phil deGreg não é um referencial acadêmico além de ser muito posterior à formação e até mesmo à atuação de Gogô na Universidade. Contudo, o fato de ser o primeiro livro citado na bibliografia de seus programas de aula, aponta, ao menos, para uma identificação da compreensão e das prioridades do professor no ensino de piano popular.

Percebe-se também que não há uma inovação do professor no que se diz respeito ao conteúdo de suas aulas. Todos os itens do seu programa podem ser encontrados em métodos norte-americanos da década de 90. Tal fato indica uma busca do professor por referenciais atualizados já em seus primeiros anos de carreira universitária, mesmo tendo conhecimento dos materiais de décadas anteriores, como os próprios materiais da Berklee e de autores como George Shearing e John Mehegan. Essa constante busca por atualização de conhecimento é uma das características marcantes de Gogô, e que se reflete no material didático por ele organizado (descrito no capítulo anterior): a compilação de diversos assuntos, dispersos em inúmeros materiais didáticos.

Além do ‘espírito de época’ dessa geração de músicos, em que o conceito de *música boa* estava estritamente ligado à complexidade harmônica, não se pode negar a inserção de Gogô no campo de conflitos e de busca por legitimidade presentes na cultura do músico popular diante da tradicional escola de música erudita. Trata-se de um posicionamento perante a figura do pianista virtuose, nascida no Romantismo e que culminou com a supervalorização da técnica-mecânica do instrumento em detrimento de outros conhecimentos musicais, como a percepção harmônica, a criação e a improvisação. Dessa maneira, nota-se uma postura defensiva nessa geração de pianistas em relação ao estudo técnico-mecânico do instrumento, como uma maneira de se legitimar enquanto *pianista*

---

<sup>16</sup> “O foco desse material é estritamente harmônico. O objetivo é ajudar o estudante a dominar os voicings de jazz para piano, e aplicá-los fluentemente a temas musicais (canções populares e composições jazzísticas)”.

*popular*, distanciando-se da figura tradicional de pianista e criando diferentes paradigmas para sua valorização enquanto instrumentista. É possível perceber esse posicionamento na própria fala de Gogô, que, de maneira caricata, relata sua aversão a esse tipo de estudo pelo fato de que, em suas primeiras aulas de *piano clássico*, sua professora batia-lhe nos dedos com um lápis para que ele não os levantasse, corrigindo o posicionamento de suas mãos. Por outro lado, a fala de seus alunos também revela esse tipo de postura do professor quando relatam: “[...] *ele mesmo dizia: ‘eu não tenho vocação para ortopedia...’ Ou seja não gostava de corrigir posicionamento de mãos e possíveis deficiências técnicas*” (ea.06). A fala de outro aluno é ainda mais enfática em sua análise:

Já na minha primeira aula, Gogô alertou-me da minha dificuldade técnica. Segundo o professor, eu tinha um posicionamento de mão bastante incorreto no piano. O problema era real: até então, eu praticamente havia feito aula de teclado e em teclado. Mesmo quando passei a fazer aula de piano popular, com um bom professor de minha cidade, as aulas aconteciam em seu piano digital. Fora que o foco de meus professores jamais havia sido o desenvolvimento técnico. Porém, apesar de diagnosticado o problema, Gogô não fez nenhuma intervenção: sugeriu que eu procurasse ajuda, sob a forma de monitorias, e disse que não trabalharia aquele aspecto comigo, pois não era de seu interesse. Ora, acho que, aí, **Gogô operou uma distinção muito rígida entre o pianista e o pianista popular**<sup>17</sup>. Quero dizer: eu ainda não tinha uma mão de pianista; então, como poderia ser um pianista popular? (ea.14).

Além desse distanciamento do estudo técnico-mecânico do instrumento, a abordagem dos aspectos rítmicos acontecia de maneira muito restrita, não como tópico exclusivo no programa, mas de modo eventual em suas propostas de exercícios. Assim, o material adquiria um caráter mais de suporte à aplicação de algum conceito harmônico, do que como um estudo rítmico em si. Por exemplo, quando é proposto o tópico de *Acompanhamento Básico*, após a apresentação de duas maneiras de se construir *voicings*, é proposta a prática desses *voicings* aplicando-se a eles uma levada rítmica, conforme ilustra a figura:

---

<sup>17</sup> Grifo da autora.

The image shows two systems of musical notation for piano accompaniment. Each system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The first system has four measures with chords F m7, B $\flat$ 7, E $\flat$ 7M, and E $\flat$ 9. The second system has four measures with the same chords. Fingerings are indicated by numbers 1 and 5 below the notes.

Figura 178 – Levada rítmica aplicada em *voicings*.

Esse tipo de abordagem, subjugando o aspecto rítmico à aplicação de conceitos harmônicos, sugere uma hierarquia própria de Gogô na priorização de suas habilidades mais desenvolvidas em vias de suprir outras debilidades musicais, como revela em seu próprio discurso:

[...] o meu trabalho sempre foi dirigido mais pra harmonia que pra outras coisas. Por exemplo, a minha parte rítmica, não é que ela seja fraca, mas não é o meu forte. Então se eu tiver que fazer um trabalho tipo César Mariano, aí... se eu for fazer isso, insistir, não vai ficar bom! Então eu apoio bem nas harmonias e deixo que pro duo – baixo e bateria... de vez em quando eu entro também, mas eu percebo que a hora que eu cismo em fazer alguma coisa muito rítmica, fica meio enrolado... portanto, não sou um bom salseiro! Sei fazer mas não é bem a minha praia! (VALENTE, Hilton)<sup>18</sup>

A partir disso, é possível apontar para a consciência do professor em atuar dentro desse recorte específico, a fim de dispor aos alunos aquilo que realmente estava sob seu domínio e predileção. Alguns relatos de ex-alunos também

<sup>18</sup> Relatos do próprio professor, em entrevista realizada pela autora no dia 15 de maio de 2010, na cidade de São Paulo.



corroboram para essa intencionalidade de Gogô; quando questionados acerca de lacunas, conteúdos não abordados e que lhes fizeram falta no programa, observaram:

Entretanto, vale dizer que essas lacunas [estudo técnico-mecânico e falta de rigor com o volume de repertório] eram sempre trazidas à tona por uma constante auto-avaliação do professor, e que alternativas eram sempre sugeridas pelo próprio (ea. 04).

Talvez uma lacuna seja o ensino de técnica. Escalas, acordes, arpejos eram ensinados com um fim mais de improvisação e harmonia e não com o propósito de ensinar técnica. Mas novamente, **essa não era a proposta dele**, assim como eu fiz aula com outros professores que me ensinaram técnica, mas nem um pouco de harmonia com a profundidade e praticidade que o Gogô ensinou. Acredito que apesar das demandas específicas de cada aluno, cada professor tem algo especial para oferecer, e **o Gogô oferece e ensina aquilo que ele tem de melhor e aquilo que somente ele tem**<sup>19</sup> (ea. 22).

Contudo, vale ressaltar que não cabe aqui conferir juízo de valor sobre as posturas do professor, mas apenas constatar a sua consciência e intencionalidade em suas escolhas didáticas, as quais foram recebidas de diferentes formas pelos diferentes tipos de alunos que passaram por seu curso.

---

<sup>19</sup> Grifos da autora.

## **4.2 Formal e Informal, Hilton e Gogô: uma dialética didática.**

Portanto, se não há inovação do professor no conteúdo abordado em suas aulas, como foi demonstrado no tópico anterior, o que destaca a carreira docente de Gogô são: seus procedimentos didáticos com enfoque no ensino de harmonia; as ferramentas e abordagens didáticas das quais o professor se utilizava para transmitir o conhecimento acumulado ao longo de sua trajetória enquanto pianista e educador; e a inserção de elementos da informalidade nas instâncias formais de ensino e pesquisa.

Para discorrer acerca dessas posturas de Gogô, faz-se necessário elucidar a questão de *aprendizagem formal e informal*, que é recorrente nas atuais discussões em Educação Musical. Em ampla revisão bibliográfica acerca dessa questão, Göran Folkestad (2006) propõe que as definições dos conceitos de *formal* e *informal* sejam elaboradas de maneira mais abrangente, não se restringindo a um único aspecto da aprendizagem, mas envolvendo o processo de aprendizagem como um todo, incluindo seus diferentes aspectos. Em seu estudo, o autor identificou quatro aspectos usuais pelos quais se definem esses conceitos: a situação em que ocorre o aprendizado; o caráter do processo de aprendizagem (escrito, oral etc); a autonomia; e a intencionalidade dos indivíduos envolvidos no processo. Dessa maneira, Folkestad sugere que tais definições (formal e informal) não são necessariamente contraditórias, mas complementares, desde que sejam explícitas suas formas de aplicação em seus diferentes contextos (FOLKESTAD, 2006, p.142).

Dentro dessa perspectiva, o autor ainda afirma que a distinção entre aprendizado formal e aprendizado informal se dá a partir de duas questões fundamentais: se a intencionalidade dos indivíduos é direcionada ao fazer musical ou ao aprender sobre música; e se a situação de aprendizagem é formalizada no sentido de que alguém tenha assumido o papel de ser "o professor", definindo, assim, os outros indivíduos como "alunos" (FOLKESTAD, *idem*). Assim, ele apresenta as seguintes definições:

In the formal learning situation, the activity is sequenced beforehand. That is, it arranged and put into order by a 'teacher', who also leads and carries out the activity. However, that person does not necessarily have to be a teacher in the formal sense, but a person who takes on the task of organizing and leading the learning activity, as, for example, one of the musicians in a musical ensemble. Moreover, this position does not have to be static, although this is commonly the case<sup>20</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.141).

The informal learning situation is not sequenced beforehand; the activity steers the way of working/playing/composing, and the process proceeds by the interaction of the participants in the activity. It is also described as 'self-chosen and voluntary learning'. However, as learning can never be 'voluntary' in its true sense – it takes place whether or not it is intended or wanted, as seen from the perspective presented in the opening of this article, what is in view may rather be described as self-chosen and voluntary activity<sup>21</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.141).

A partir dessas premissas, Folkestad conclui seu trabalho sugerindo que os conceitos de *formal e informal* sejam tratados de maneira dialética, por entender que ambos os aspectos estão presentes na maioria dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o autor afirma:

The analysis of the present research within this area suggests that formal – informal should not be regarded as a dichotomy, but rather as the two poles of a *continuum*, and that in most learning situations, both these aspects of learning are in various degrees present and interacting in the learning process. This interaction between formal and informal learning, is quite often described to take place in a 'dialectic' way. Here I see that both (i) a Hegelian definition (thesis-antithesis-synthesis) and (ii) a more general definition (i.e. 'two things interacting with each other') are in view<sup>22</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.143-144).

---

<sup>20</sup> “Na situação de aprendizado formal, a atividade é sequenciada previamente. Isto é, organizada e ordenada por um ‘professor’, o qual dirige e desenvolve a atividade. Contudo, o indivíduo não precisa ser necessariamente um ‘professor’, no sentido profissional da palavra, mas alguém que assuma a tarefa de organização e liderança da atividade, como por exemplo, um dos músicos de determinado grupo musical. Além disso, esta posição não precisa ser estática, embora geralmente seja” (Tradução da autora).

<sup>21</sup> “A situação de aprendizado informal não é sequenciada previamente; a atividade é que conduz a maneira de trabalhar/tocar/compor, e o processo se dá pela interação entre os participantes da atividade. É também descrita como ‘escolha própria e aprendizado voluntário’. No entanto, como o aprendizado em si jamais pode ser ‘voluntário’ em seu sentido literal – ele ocorre quando é ou não intencional ou desejado, como foi visto da perspectiva apresentada na introdução desse artigo, o que está em questão pode ser descrito como ‘escolha própria ou atividade ‘voluntária’” (Tradução da autora).

<sup>22</sup> “A análise da pesquisa apresentada dentro dessa área sugere que formal – informal não deveriam ser tomados como uma dicotomia, mas sim como dois pólos de um *continuum*, e que na maioria das situações de

É possível perceber nuances dessa dialética do formal–informal proposta por Folkestad na prática pedagógica de Gogô. Embora esses referenciais teóricos de Educação Musical não façam parte do escopo referencial do professor, são muito pertinentes para a análise de seus procedimentos didáticos. A Universidade implica uma série de características formais de ensino, como a pré-determinação de conteúdo e atividades, e o estabelecimento claro da figura de ‘professor’. No entanto, a trajetória de vida e os próprios processos de aprendizado de Gogô o levaram a inserir em sala de aula diversas práticas inerentes ao aprendizado informal, como a ênfase na audição e a adoção de uma postura de professor mais próxima da figura de um ‘mestre’.

Para tratar dessa abordagem da atuação docente de Gogô, é relevante apresentar como a autora Lucy Green (2002, 2006, 2008) trabalha o conceito de *aprendizado informal* a partir do processo de aprendizagem de músicos populares e trata do problema de formalização do ensino de música popular. A preocupação de Green se dá por constatar em muitos currículos da atualidade que, apesar de contemplarem um repertório de música popular em seus programas, engessam o ‘novo conteúdo’ às práticas tradicionais de ensino de música, descartando suas contribuições no âmbito educacional por meio dos processos de aprendizagem que lhes são inerentes e até mesmo ritualísticos.

Em seu estudo acerca desses processos, Green propõe cinco princípios encontrados na aprendizagem informal popular, que a diferencia da educação musical formal e tradicional (GREEN, 2006, p106):

1. a escolha própria do repertório a ser escutado e aprendido (por afinidade, prazer, identificação);
2. a prática de ‘tirar de ouvido’, copiando a execução de gravações;

---

aprendizado, ambos os aspectos estão presentes e interagem no processo de aprendizagem, em vários níveis. Essa interação entre aprendizado formal e informal é muitas vezes descrita como uma relação dialética. Aqui, considero ambas as definições (i) Hegeliana (tese-antítese-síntese), e (ii) a definição mais geral (de duas coisas interagindo entre si)” (Tradução da autora).

3. a essencialidade do aprendizado coletivo, o que não exclui as práticas individuais;
4. a casualidade em que se dá o processo de aprendizagem, (não necessariamente em uma progressão do simples ao complexo, mas conforme surgem as necessidades de execução no grupo);
5. a integração entre as atividades de audição, performance, improvisação e composição – com grande ênfase na criatividade.

Cada um desses princípios propostos Green possui em si uma dimensão que extrapola o alcance deste trabalho. No entanto, são pertinentes a este estudo à medida que proporcionam amplas possibilidades de diálogo com a prática pedagógica do professor em questão. Uma vez que a autora se preocupa em identificar princípios inerentes ao processo de aprendizagem informal da música popular e sugere a inserção de tais princípios aos ambientes formais de ensino, faz-se construtiva uma discussão entre suas propostas e o estudo dos procedimentos didáticos de Gogô enquanto músico popular e professor universitário.

Dessa maneira, apresentam-se aqui alguns pontos de relação entre os princípios de Green e a atuação de Gogô. O primeiro pode ser notado na estrutura das aulas do professor. No questionário recebido, os ex-alunos responderam à seguinte questão: *“Descreva como se davam essas aulas de maneira geral: Qual a sua duração? Quais atividades eram realizadas? De que modo Gogô distribuía as atividades durante o tempo de aula?”*. Por meio das respostas obtidas, foi possível constatar que as atividades mais desenvolvidas pelo professor em sala de aula seguiam uma *sequência padrão*, como ilustra a figura.

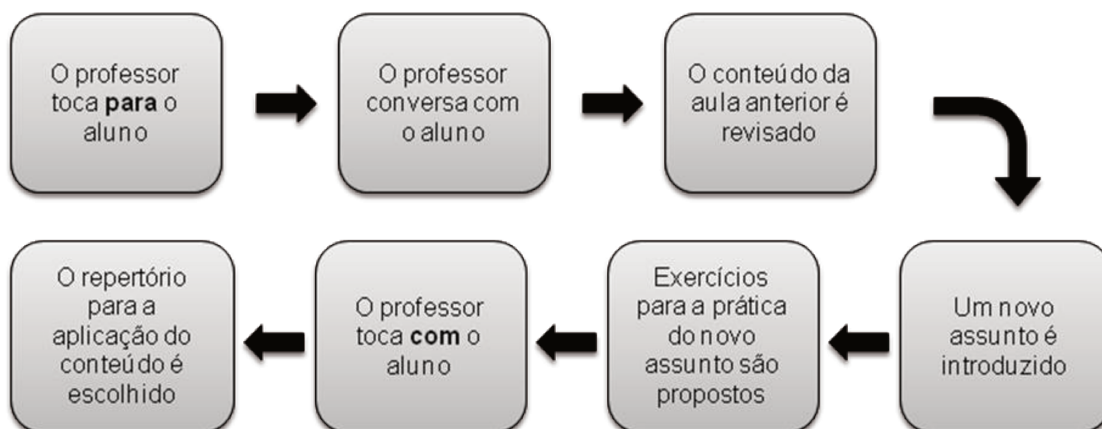


Figura 179 – Sequência de atividades em aula.

Embora a ilustração seja estática, é necessário esclarecer que essa sequência de atividades não era aplicada de maneira dogmática a todos os alunos, mas se dava de maneira dinâmica e flexível. Dessa forma, apesar de ter uma visível ordem para suas aulas, nota-se que o professor subjugava essa ordem às necessidades eminentes de cada aluno, ou seja, mesmo não seguindo o ‘ideal’ em progressão de complexidade, as demandas advindas da prática musical do aluno eram privilegiadas. Assim, as atividades poderiam não ocorrer exatamente na ordem apontada pela figura, ou simplesmente não conter algumas das etapas ilustradas, como relatam alguns alunos: “As atividades eram distribuídas de acordo com a maior necessidade do aluno, ou interesse deste (ea.15)” ; “Mas o mestre era bem flexível, trabalhava em cima da dificuldade do aluno (ea. 05); e, ainda, “Não havia um padrão de distribuição das atividades, variava de acordo com o que o professor ou o aluno sentissem necessidade (ea. 24)”.

No entanto, ao analisar todas as respostas obtidas nessa questão, a identificação de um padrão é evidente, e se faz válida à medida que proporciona uma rica análise da dinâmica em sala de aula, discutida no decorrer do texto.

Outro ponto de relação entre a prática do professor e os princípios elucidados por Lucy Green se dá pela interação de diferentes atividades em sua aula (de audição, performance, improvisação e composição). O conteúdo programático abordado pelo professor (Figura 177, p. 126) atrelado aos exercícios propostos em sala de aula também demonstra essa interação, tanto na prática da improvisação quanto na elaboração de arranjos próprios. Assim, destacam-se aqui as atividades que parecem ser mais privilegiadas nas aulas do professor: tocar *para* e *com* os alunos. Tal destaque permite afirmar que Gogô entrelaçava atividades que instigavam a audição e a criação de seus alunos, assumindo sempre uma ênfase na prática musical: no tocar piano.

Nesse sentido, é válido observar a preocupação do professor em tocar *para* o aluno, tanto de maneira demonstrativa quanto performática, ou seja, não apenas apresentando os assuntos estudados de maneira prática (sonora), como também executando alguma peça com arranjo próprio para o aluno a fim de aguçar sua fruição. Assim, o professor demonstrava uma ênfase na capacitação auditiva do aluno, dada pela observação e imitação. Alguns alunos relatam tanto essa prática demonstrativa:

Se ele fosse ensinar uma harmonia "x", geralmente ele explicava antes como ela funcionava, mostrando no piano como abrir os acordes e ele sempre usava uma música que exemplificava perfeitamente a maneira de aplicar aquela harmonia no piano. As aulas eram muito práticas (ea. 22).

Como também a prática performática:

Em geral, iniciava-se [a aula] com o próprio Gogô tocando uma peça para piano solo. Normalmente, tratava-se de um arranjo (provavelmente com um alto grau de improvisado) para alguma canção brasileira (ea. 14).

O Gogô sempre tocava muito em aula, fazia seus arranjos "de prima" (improvisando) e essa era a melhor parte da aula. O meu jeito de aprender era observando ele tocar e toda vez que aparecia um acorde diferente, uma frase surpreendente, ou algo que me interessasse, eu gritava "Pára! Repita, por favor, devagar esse último acorde!" e com caderno em mãos, transcrevia todos os macetes e "segredinhos harmônicos" do Gogô (ea. 19).

No entanto, por não acontecer de maneira plenamente consciente e intencional, essa ênfase na fruição acabava por privilegiar alunos com uma percepção auditiva mais desenvolvida e que estivessem tecnicamente resolvidos com o instrumento. Assim, vale ressaltar que muitos de seus alunos não possuíam a mesma habilidade já desenvolvida e, por isso, não usufruíam desse tipo de aprendizado, como relata outro aluno: “*Muitas vezes não conseguia captar de forma satisfatória o que estava sendo demonstrado ao piano*” (ea. 21).

Ainda dentro dos princípios de aprendizagem informal, Lucy Green (2002, 2008) enfatiza um papel diferenciado do professor, em que a sua atuação se baseia na identificação das metas e dos objetivos dos alunos e no diagnóstico das necessidades imediatas do mesmo, agindo de maneira mais responsiva do que diretiva. Nessa perspectiva, o professor atua como facilitador e como participante, o que lhe exige experiência tanto como educador quanto como músico (GREEN *apud* GROSSI, 2009, p.10). Esse conceito de *professor-facilitador* tratado por Green aproxima-se muito do conceito de dialogicidade proposto por Paulo Freire (1987), em que se tem o pressuposto de que “ninguém educa ninguém”, mas que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39); e, então, o papel do professor é tido como o de um agente *problematizador* e não como um de um simples depositador de informações em contas de outrem.

Apesar de não ter uma postura completamente correspondente ao papel de professor elucidado tanto por Green quanto por Freire, a atuação de Gogô apresenta algumas características que se aproximam das definições dos referidos autores. Quando o professor incita seus alunos a encontrar seus próprios caminhos, suscitando questões além da compreensão do aluno e que, às vezes, nem ele mesmo detém respostas, atua como *agente problematizador*. Nesse sentido, vários alunos apontam para tal postura de Gogô, quando afirmam:

[...] a meu ver, a intenção do professor era **abrir os horizontes musicais** para questões mais subjetivas, como expressividade e texturas (ea. 23).



Hoje em dia eu reconheço como esse processo [de aprender no modo “se vira”] foi importante pra desenvolver minha criatividade e habilidade em lidar com desafios musicais, sempre tendo que encontrar soluções (estéticas) para superar as dificuldades técnicas (ea. 19).

Hoje com um olhar diferente da situação acredito que a intenção do professor não era de que eu conseguisse realizar tudo aquilo que ele me transmitia. Creio que a ideia dele era de que eu tivesse conhecimento daquele conteúdo, me **apontando algumas maneiras** de como aplicá-lo (ea. 20).

Hoje, [...] entendo tudo o que ele me falava e todas as vezes que eu encontro meu querido velho, eu digo: “Cara, naquela época não entendia nada e hoje eu entendo tudo o que você me falava” (ea. 05).<sup>23</sup>

Além do aspecto mais relacionado ao conceito de Freire, ao ser confrontada especificamente com a abordagem de Green, a atuação de Gogô apresenta uma interessante relação com o conceito de *professor-facilitador*. O procedimento básico do professor ao lidar com cada aluno em sua primeira aula na Universidade era o de anotar uma espécie de *diagnóstico do aluno*. Analogicamente aos procedimentos médicos, o professor denominava suas anotações pessoais ‘*receituários*’, e neles registrava cinco informações essenciais para o seu *diagnóstico*: os dados pessoais do aluno (nome completo, endereço e telefones); um breve histórico de sua trajetória musical (como iniciou e desenvolveu os estudos de música até o momento); suas preferências estilísticas (gêneros musicais e músicos tomados por referência); seus objetivos com as aulas de piano (o que o aluno gostaria de aprender e o que pretendia alcançar); e, por fim, sua disponibilidade de estudo (horas semanais disponíveis para o estudo específico do instrumento). Esta atitude indica a predisposição do professor em atuar responsivamente, segundo as características e demandas do aluno, como sugere Green. A seguinte figura foi extraída de um dos *receituários* de Gogô, e ilustra claramente sua intenção já no primeiro contato com o aluno.

---

<sup>23</sup> Todos os grifos da autora.

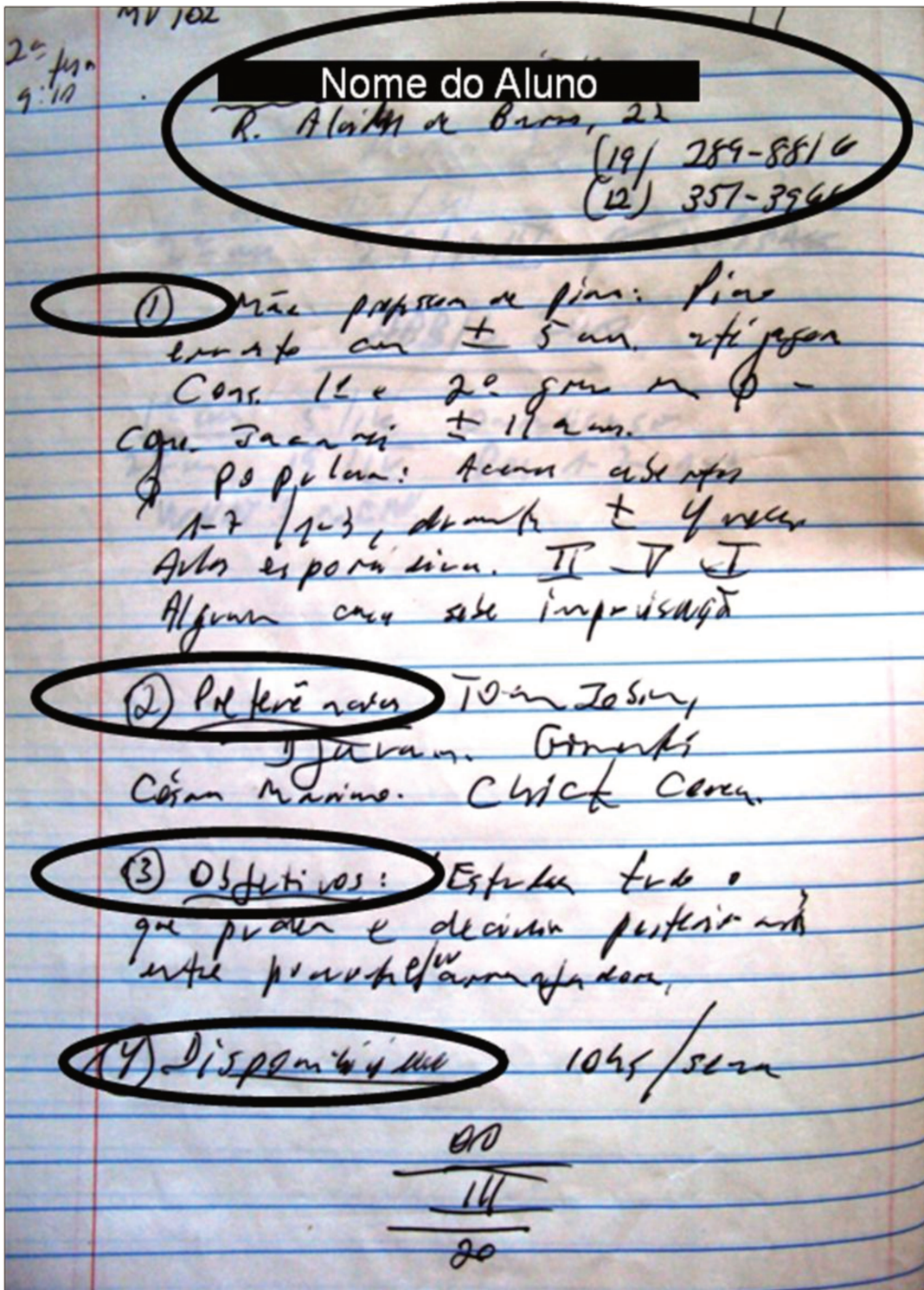


Figura 180 – Caderno de Gogô: diagnóstico do aluno.

Todavia, o que se dava posteriormente em sala de aula não correspondia exatamente a esta suposta predisposição. E é nesse ínterim de sistematização e padronização inerentes às formalidades da Universidade, concomitantes à individualização e personalização próprias de aulas individuais de instrumento que se situa Gogô. Através da fala de seus ex-alunos entrevistados foi possível constatar que a atitude do professor não era padrão, alternava-se ora para uma atitude estritamente diretiva ora para uma atitude completamente responsiva. Ou seja, com alguns alunos o programa da disciplina era seguido rigorosamente, enquanto para outros alunos havia uma liberdade quase plena em relação aos conteúdos e formas abordados em sala de aula. Além disso, essa mudança de postura acontecia até mesmo na lida com um único aluno em fases diferentes do curso. Como é possível observar nas seguintes falas dos alunos acerca do conteúdo abordado em suas aulas:

Existia um conteúdo programático pré-estabelecido, contudo, **as aulas eram totalmente voltadas para minhas necessidades individuais**. O programa não era seguido na íntegra por conta de minhas necessidades particulares (ea. 09).

O conteúdo era pré-estabelecido, no sentido que o Gogô **não buscava adaptar o conteúdo as minhas necessidades** (ea. 16).

Em alguns momentos, como principalmente no início do curso, [as aulas] tinham conteúdo pré-estabelecido; **mas no decorrer deste o conteúdo ia sendo moldado** pelos interesses e necessidades do aluno (ea. 15).<sup>24</sup>

Conclui-se, então, que, embora o professor fosse extremamente metódico ao fazer seu diagnóstico de cada aluno em sua primeira aula, outros fatores determinavam sua ação responsiva ou não a este diagnóstico. Dentre eles, destacam-se aqui a submissão aos padrões acadêmicos, especialmente o de cumprir com o programa de conteúdos, e, sobretudo, o tipo de relação que Gogô desenvolvia com seus alunos.

---

<sup>24</sup> Todos os grifos da autora.

Para trabalhar com a temática de relacionamento em sala de aula, foi adotado outro autor, que se aproxima dos conceitos de Green e Freire acerca do papel do professor, o educador musical Keith Swanwick. Em seu livro *Ensinando Música Musicalmente (2003)*, Swanwick desenvolve três princípios que julga fundamentais para a educação musical: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e considerar a fluência no início e no final. Segundo o autor, o primeiro princípio é o crucial, do qual derivam os outros. Pois, uma vez considerada a música como discurso, é possível tomá-la por “conversação musical”, o que pressupõe a interação de indivíduos (professor-aluno) e não um monólogo; e também, entendê-la como uma vivência auditiva e oral, de observação e imitação (SWANWICK, 2003, p.56-77).

Em sua intencionalidade de desenvolver um diferente tipo de relação com os alunos, de certa forma, Gogô se aproxima dos princípios elucidados por Swanwick. A postura e o discurso do professor, presentes em sua própria fala e nos relatos de seus alunos, evidenciam sua predisposição em interagir dialogicamente com os alunos e também sua preocupação em priorizar a experiência musical, prática, em suas aulas.

Dentro da questão de priorização da experiência musical (prática), por exemplo, um apontamento interessante dos alunos diz respeito às principais *ferramentas didáticas* utilizadas pelo professor: a exemplificação do piano; as anotações manuscritas nos cadernos dos alunos; e contextualização histórica do assunto abordado. Ao serem questionados acerca da principal característica das aulas de Gogô os alunos são enfáticos em apontar para a *praticidade* do professor:

[As aulas eram feitas de] Muita oralidade e ‘mão na massa’ e muito ‘façamos agora’. [...] O professor foi, antes de acadêmico, músico. E essa abordagem prática me agradava muito, pois o que ele tocava foi e ainda é algo muito apreciado e funcional.

Acho que a clareza expositiva do professor facilitava a assimilação. Contudo, o conteúdo transmitido por Gogô tem uma dimensão prática muito importante, quer dizer, eles são feitos para facilitar uma prática de piano popular, sobretudo de piano solo.

O conhecimento que aprendi com Gogô sempre foi muito prático, a teoria ficou em segundo plano; Concordo com essa sequência: primeiramente você acostuma com o som, com a cor do acorde, internaliza esse som, entende, digere, depois é fácil entender onde esse acorde se localiza dentro da teoria musical.

E, somado a essa abordagem prática, outro fator considerado caracterizador das aulas de Gogô era a contextualização do assunto abordado. O professor demonstrava uma preocupação em inserir o objeto de estudo num plano histórico-social ou até mesmo histórico-pessoal visando facilitar a compreensão e memorização do aluno. Assim, era apreciado pelos alunos como um bom 'contador de histórias'.

O Gogô sempre contava suas histórias, era uma honra ouvir um pouco da experiência de alguém que esteve tão conectado com a história da música brasileira e conheceu tantos astros da nossa música. Isso dá um peso maior aos ensinamentos do Gogô, pois fica claro como ele representa a maneira brasileira de se pensar e viver música naquela época. Esse tipo de conhecimento não está nos livros (ea. 19).

No entanto, havia um esforço de Gogô não apenas em ser um contador de histórias, mas também 'ouvidor'. Assim, para evitar monólogos diretivos comuns à postura de muitos professores, Gogô prezava por construir um relacionamento mais amplo com seus alunos, tentando, muitas vezes, se distanciar do próprio título de *professor*. Os alunos relatam:

[Gogô sempre dizia:] a única diferença entre eu e você, é que eu toco há mais tempo que você (ea. 15).

Ele, quando não dominava um assunto, procurava pesquisar a respeito. Sempre se colocava como um colega de profissão mais experiente (ea. 03).

[...] ele, quando encontrava a gente fora de sala de aula, nunca chamava a gente de aluno. Ele sempre dizia: 'Este é um pianista amigo meu' (ea. 05).

E o próprio professor revela essa intenção quando fala em entrevista:

[...] é... eu estou duas páginas só a frente dos meus alunos. Não gosto disso, da relação professor-aluno na nossa área da música. Aqueles que me conhecem sabem, eu não concordo nada, nada com isso. Porque quando o aluno vai fazer uma faculdade de música, ele já sabe tocar! A diferença é que eu, como outros professores, nasci antes! Eu tava lá por causa disso! Essa é a diferença! (VALENTE, Hilton)<sup>25</sup>.

Dessa maneira, é possível afirmar que o professor procurava desenvolver um relacionamento informal e horizontal com seus alunos. Assim, se construía relações pessoais até mesmo durante as aulas; fato evidenciado no relato de diversos alunos, que utilizam da palavra *amizade* para descrever a relação *em sala de aula* com Gogô, e que são unânimes em apontar para um tratamento pessoal do professor para com eles, como exemplificam as seguintes falas:

Éramos todos colegas com relação ao tratamento (ea. 01).

A relação era excelente, muito amistosa. Fomos amigos, no período (ea. 02).

De forma muito aberta e amigável. Desde o início o Gogô quer romper com o modelo de relação “professor-aluno”, substituindo-o pelo “profissional mais experiente-profissional menos experiente (ea. 04).

No meu caso, de uma maneira bastante agradável e salutar. Havendo espaço para ouvir, falar, sugerir, mostrar e também para uma boa e saudável amizade (ea. 07).

Durante o período em que estudei com ele creio que a relação era mais de amizade do que professor-aluno (ea. 20).

Nós tínhamos uma relação muito boa. Gogô era um ótimo professor e também um bom amigo. Compartilhava não apenas conselhos para harmonia, mas experiências de vida (ea. 22).

Contudo, se por um lado esse tipo de postura facilita a promoção do conceito *professor-facilitador* e aumenta as possibilidades de diálogo entre os indivíduos, por outro lado, potencializa a passionalidade nas relações, de forma

---

<sup>25</sup> Relatos do próprio professor, em entrevista realizada pela autora no dia 15 de maio de 2010, na cidade de São Paulo.

que, em muitos casos, o desempenho do aluno e desenvolvimento das aulas ficavam vulneráveis à empatia nas relações professor-aluno. Por exemplo, no que tange às diferentes predileções estilísticas, apesar de Gogô professar plena abertura, em geral os alunos revelam não se sentir completamente autônomos na escolha de repertório, seja pela passionalidade com que o professor transmitia suas predileções e antipatias, ou pelas restrições estéticas do conteúdo abordado. Assim, relatam alguns alunos:

[A relação] Era boa, mas eu sempre senti que ele não gostava muito de ser contrariado em vários sentidos. Então tinha que se tomar um pouco de cuidado ao falar sobre estilos com os quais ele não se identificava muito. Mas ele sempre foi educado e de certa forma impunha respeito (ea. 08).

Bom, como eu já disse, eu achava que ele não gostava de mim, mas depois que eu comecei a me soltar e desenvolver o estilo que era totalmente novo pra mim, superando a dificuldade, fiquei mais à vontade com ele (ea. 11).

Quando o Gogô pegava “birra” de alguém era muito difícil fazê-lo abandonar esse sentimento, era uma tarefa muito trabalhosa. Mas quando gostava, gostava de verdade. Incentivava, ensinava tudo que sabia, mostrava caminhos, apoiava (ea. 13).

Sendo assim, nota-se que os procedimentos de Gogô não correspondem exatamente aos modelos elucidados nos referenciais de Lucy Green (2002, 2008), Paulo Freire (1987) e Keith Swanwick (2003). No entanto, foi possível identificar indícios desses princípios educacionais na atuação do professor, de forma consciente ou não, mesmo sem que ele tenha tido um prévio conhecimento teórico de tais princípios.

Se os indícios apresentados, então, não permitem caracterizar Gogô propriamente como o *professor-facilitador* em Green ou em Swanwick nem como o *agente problematizador* em Freire, a postura do professor aproxima-o muito mais de outro protótipo de educador: o *mestre* – figura típica dos círculos de aprendizagem informal da música popular.

Na introdução de seu livro *Music, Informal Learning and School* (2008) Lucy Green descreve a figura do mestre como algo inerente à maioria dos ambientes de aprendizagem de música folclórica e tradicional. Green identifica a presença dessa figura na vivência de *comunidades* (tradicionais e ritualísticas) e também em outros ambientes propícios para o ‘treinamento de aprendizes’, ou seja, em meios de interação entre músicos mais experientes e os jovens aprendizes. Nesses ambientes, pois, o mestre se trata de um músico mais velho que, por sua vivência e experiência, orienta os músicos mais jovens, tornando-se uma referência a ser seguida e desenvolvendo uma relação de ‘mestre-discípulo’ com eles, conforme descreve a autora:

In some folk and traditional musics, as well as in art musics of the world such as Indian classical music, and to a large extent in jazz, there are also systems of ‘apprenticeship training’ whereby young musicians are introduced, and explicitly trained or just generally help by an individual adult or a ‘community of expertise’. In such environments, older musicians might provide specific guidance, as in a ‘master-apprentice’ or ‘guru-shishya’ relationship; or they may allow learners to ‘sit in’ with a band or join a group of older musicians, as in jazz or African drumming. Most importantly, the older musicians act as expert musical models whom learners can talk to, listen to, watch and imitate<sup>26</sup> (GREEN, 2008, p.6).

Entretanto, Green ainda enfatiza as diferenças entre a vivência nas comunidades tradicionais (nas quais emerge a figura do mestre) e a realidade de transmissão de conhecimento dos músicos populares da atualidade. A autora destaca o fato de que hoje raramente jovens músicos estão inseridos nos círculos de prática musical dos músicos mais velhos, com os quais possam conversar, que

---

<sup>26</sup> “Em alguns casos na música folclórica e tradicional, como também em outras manifestações artístico-musicais do mundo, como a Música Clássica Indiana e, em grande medida, no Jazz, também existem sistemas de ‘treinamento de aprendizes’ em que jovens musicistas são introduzidos e explicitamente treinados ou, de modo geral, ajudados por um indivíduo adulto ou uma ‘comunidade de especialização’. Nesses ambientes, musicistas mais velhos fornecem orientação específica, como nas relações de ‘mestre-aprendiz’ ou ‘guru-shishya’; ou permitem que os aprendizes participem de uma banda ou de um grupo de musicistas mais velhos, como acontece no jazz e na percussão africana. O mais importante é que os musicistas mais velhos atuem como modelos musicais especialistas com quem os aprendizes possam falar, ouvir, observar e imitar”. (Tradução da autora)



possam ouvir, observar e imitar. Sendo assim, constata que a aprendizagem desses jovens músicos se dá muito mais na prática solitária (de ouvir gravações, tirá-las 'de ouvido' e exercitar-se individualmente), e na prática musical entre colegas, sem uma evidente hierarquia, sem a presença de um 'especialista' a ser seguido.

De fato, a realidade brasileira não contradiz a constatação da autora inglesa. As transformações históricas, incluindo os avanços tecnológicos, configuram diferentes tipos de sociabilidade, de se fazer e de se aprender música. A figura do mestre descrita por Green (2008, p.6) é facilmente identificada na história do país, seja em algumas comunidades tradicionais de imigrantes, nas aldeias indígenas, na vivência interiorana e sertaneja ou nas comunidades negras durante e após a escravatura. No entanto, são cada vez mais escassos os espaços que permitem esse tipo de sociabilidade e aprendizagem, até mesmo as remanescentes rodas de choro e de samba. Dessa maneira, a figura do mestre da atualidade se encontra deslocada do seu ambiente original, adequando-se a outros meios de atuação. O sociólogo Dilmar Miranda (2009) evidencia esse deslocamento quando relata a presença e atividade do *mestre de música popular* dentro de instituições formais de ensino:

Além das escolas livres ou de nível superior de MPB, a Escola Portátil de Música de Maurício Carrilho e Luciana Rabelo, no Rio de Janeiro, a Universidade do Choro de Brasília, um momento precioso de seu aprendizado e difusão têm sido as oficinas dos festivais de música popular como as do Paraná, S. Paulo, Minas, Brasília e Ceará, onde jovens músicos têm a chance de se aprofundar na sua arte, com excelentes músicos/mestres (MIRANDA, 2009, p.162).

A figura do *mestre* na atualidade mantém a característica de um músico mais velho e mais experiente que se torna um modelo para os mais jovens, um exemplo a ser seguido e imitado. Mas, diferentemente das relações 'mestre-discípulo' ou 'guru-shishya', esse *mestre contemporâneo* possui uma relação mais pontual com seus aprendizes e, de certa forma, mais restrita em incidência e local.

Em sua trajetória de aprendizado musical, ora formal ora informal, numa intensa relação com músicos mais velhos e experientes e numa forma de aprender e ensinar voltados ao fazer musical é que Gogô constrói sua personalidade enquanto educador. E com trinta anos de carreira, é na Universidade que o pianista encontra o ambiente propício para a postura construída de *mestre*: pelo contato constante com jovens aprendizes e pela liberdade didática permitida. Nota-se no próprio discurso dos alunos a recorrência da palavra 'mestre' para se referir ao professor:

[...] a vivência do **Mestre** Gogô, que viveu na época do nascimento da Bossa Nova, da qual sou um enorme fã desde sempre, e me passou muita coisa do DNA da Bossa Nova [...]; (ea.02)

[...] ele falou coisas que ficaram na minha cabeça. Ensinou de uma maneira muito inteligente. Quem estudou com ele o tem como um grande **mestre** (ea.03).

Geralmente estas atividades duravam meia hora cada uma. Mas o **mestre** era bem flexível, trabalhava em cima da dificuldade do aluno. (ea05)

Obviamente, não se pode afirmar o reconhecimento de Gogô como mestre por seus alunos apenas pela verbalização da palavra, uma vez que não é possível deduzir o significado específico da expressão usada por cada um deles. Contudo, algumas atitudes relatadas pelos alunos permitem a inferência desse reconhecimento. Por exemplo, nos seguintes excertos, quando revelam o desejo de fidelidade aos princípios apreendidos e o anseio por aprovação, ou ainda assumem a responsabilidade de dar continuidade ao trabalho do mestre.

Os momentos mais marcantes e, talvez onde mais aprendi, foram aqueles onde o mestre mostrou sua arte: seu toque bonito, elegante e introspectivo são influências fortes para mim até hoje. Muitas vezes me pego fazendo um arranjo para piano e pergunto se teria a aprovação do mestre com seu bom gosto para determinadas formações de acordes (ea.13).

Sinceramente, hoje dou aulas de piano e procuro ser o mais fiel possível ao Gogô, dentro de minhas limitações (claro) (ea05).

Cabe à minha pessoa olhar de forma crítica para aprimorar cada vez mais o método do Gogô, com certeza um dos mais dedicados e apaixonados professores de harmonia que já existiram (ea13).

Outro índice desse reconhecimento pode ser encontrado nas falas dos alunos quando, em grande número, fazem referência a frases ou expressões recorrentemente utilizadas pelo professor. Por exemplo: “*Vou tomar a liberdade de usar um jargão do mestre pra responder à essa questão: ‘É melhor pecar pelo excesso do que pela escassez’*” (ea.13); ou “*O professor costumava inclusive utilizar uma frase que, a meu ver, demonstra muita maturidade e simplicidade: ‘a única diferença entre eu e você, é que eu toco há mais tempo que você’*” (ea. 15); ou ainda “[...] *pois como ele mesmo dizia: ‘eu não tenho vocação para ortopedia...’*” (ea. 06). Além disso, percebe-se certa decepção ou talvez desaprovação de alunos que mantinham uma expectativa de que o professor agisse de *forma padrão*, ou seja, correspondente à postura convencional de um professor, e não à de um *mestre*. Os seguintes excertos de entrevista com alunos evidenciam tal fato.

Porém ele era muito limitado como professor, não sabia explicar a mesma coisa de várias maneiras, não sabia abordar uma variedade de tópicos, não tinha uma metodologia específica nem um conteúdo programático, não demonstrava ter um objetivo de longo prazo na escolha do material trabalhado (ea.16).

Essa ferramenta depende muito mais do interesse do aluno, pois eu nunca senti uma cobrança por parte do Gogô, cabia ao aluno ir atrás do conhecimento, fazer perguntas, trazer as dúvidas. Ele nunca sugeriu uma rotina de estudos organizada, exercícios técnicos, metodologias mais organizadas de aprender uma música, era tudo no esquema “se vira” [...] não havia muito controle sobre o progresso feito [...], tudo que é muito baseado no intuitivo corre o risco de não ser transmitido de maneira eficaz, não funciona com qualquer aluno (ea. 19).

Vale ressaltar que não se pretende conferir juízo de valor acerca da atuação de Gogô, antes, o intuito dos exemplos apresentados é o de demonstrar o distanciamento de seus procedimentos aos de uma postura ‘clássica’ de professor, corroborando para a ideia de que sua postura o caracteriza, acima de outras formas, como um *Mestre*.

A crescente implantação de currículos universitários em música popular no país torna pertinentes essas considerações acerca dos procedimentos didáticos do professor Gogô. Não apenas por sua atuação *sedimentadora* do curso pioneiro no país, mas também à luz da construção histórico-social da formalização do ensino de música popular no Brasil e da particularidade da inserção do instrumento piano nesse campo.

Dessa maneira, foram tratados alguns conceitos e ideias centrais ao longo da pesquisa. Dentre elas, a análise da história do piano no país permitiu enxergar os signos elitistas a ele atribuídos socialmente, o que não apenas gerou uma série de implicação em sua inserção na música popular, mas também determinou os parâmetros de ensino do instrumento. E a própria questão de legitimidade alcançada pela música popular brasileira urbana ao longo do século XX foi desenvolvida tendo a figura do piano como um pilar fundamental desse processo.

Além dessas idéias estruturais, outro conceito fundamental no desenvolver do trabalho foi o da *informalidade* na aprendizagem, que não pressupõe a ausência de 'forma' ou organização, mas que se distingue do ensino formal pela intencionalidade e nível de consciência dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, o conceito de *mestre*, como figura típica de alguns ambientes informais de aprendizagem, foi utilizado como principal fator característico da atuação docente de Gogô.

A metodologia aplicada na descrição e análise dos procedimentos didáticos do professor se demonstrou eficaz, à medida que atendeu as demandas surgidas durante a pesquisa, permitindo produção significativa de resultados. Assim, como foi pormenorizado no último capítulo, é possível apresentar os principais resultados em duas categorias: do conteúdo das aulas e dos procedimentos básicos adotados por Gogô. Do conteúdo das aulas, aponta-se para cinco constatações: 1) Que o professor encontrou nos métodos norte-americanos seu

referencial de sistematização de conteúdos, tendo sua predileção estilística (influenciada principalmente pelo pianista Bill Evans) conduzido suas escolhas estéticas; 2) Que o enfoque musical principal se dava no estudo harmônico; 3) Que não há inovação do professor em relação ao conteúdo programáticos de suas aulas; 4) Que as escolhas de assuntos evidencia uma maneira de se legitimar enquanto *pianista popular*, distanciando-se da figura do pianista virtuose da música erudita; e 5) Que o professor agia de maneira plenamente consciente em suas escolhas didáticas. Dos procedimentos básicos adotados em sala de aulas, consideram-se dois aspectos fundamentais: 1) A trajetória de vida e os próprios processos de aprendizado de Gogô o levaram a inserir em sala de aula diversas práticas inerentes ao aprendizado informal; e 2) A postura do professor está muito mais próxima da figura de *Mestre* do que de outros esteriótipos de educadores.

Os temas centrais apresentados na redação final desse trabalho foram a problemática do conceito e do ensino de *piano popular* no Brasil e a atuação do professor Hilton Jorge “Gogô” Valente nesse contexto. Tais temas suscitaram algumas questões: atualmente, de que maneira o aprendizado informal está presente no ensino de música popular no Brasil? Que música popular é essa que vem sendo inserida nas instâncias acadêmicas de ensino? De que maneira essa realidade é tratada pela Educação Musical no país? E, a partir dessa realidade, como prosseguir para um desenvolvimento significativo no campo do ensino-aprendizagem da música popular Brasileira?

Assim, com a realização dessa pesquisa espera-se contribuir para o fomento de tais discussões e, conseqüentemente, com a produção de conhecimento na área de Música Popular no país, especialmente no que diz respeito à Educação. Propondo assim, uma reflexão crítica acerca dos inúmeros currículos que vêm sendo implantados em todo território nacional, para que não se detenham a uma mera reprodução de um sistema pré-existente, mas, antes, ao dialogar com a produção científica na área de Educação, sejam aprimoradas as propostas educacionais.

## Referenciais Bibliográficos

---

ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. *A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória*. Opus, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.

ASSIS, Machado. *Várias Histórias*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1999, p. 47-57.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 2010.

BORELLI, Helvio. *Noites Paulistanas: histórias e revelações musicais das décadas de 50 e 60*. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

COKER, Jerry; KNAPP, Bob; and VICENT, Larry. *Hearin' the changes Germany: Advance Music*, 1997.

CONTIER, Arnaldo D. *Modernismo e Brasilidade: Música, utopia e tradição*. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 259-287.

CROOK, Hal. *How to improvise*. An approach to practicing improvisation. Germany: Advance Music, 1991.

\_\_\_\_\_. *How to comp*. A study in jazz accompaniment. Germany: Advance Music, 1995.

DeGREG, Phil. *Jazz Keyboard Harmony*. A practical voicing method for all musicians. New Albany: Jamey Aebersold Jazz, 1994.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *B.J. Music*. 23:2. p.135-145. Cambridge University Press: 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Teoria da harmonia popular*: Uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal. 1995. 174 p. Dissertação (Mestrado em Artes, área de concentração: Música) – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *O piano no Brasil*: uma perspectiva histórico-sociológica. ANPPOM, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/musicologia/musicol\\_RCFAmato\\_1.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/musicologia/musicol_RCFAmato_1.pdf)>

\_\_\_\_\_. *Educação pianística*: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Música Hodie*: periódico do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 75-96, 2006.

GAMA, Lúcia Helena. *Nos bares da vida*: produção cultural e sociabilidade em São Paulo, 1940-1950. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

GLASER, Scheila. *Criatividade na aula de piano*: múltiplas facetas. *Revista A*, v. 1, mar-2007. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em meio digital.

GOGÔ. *O Piano de Gogô*. São Paulo: Água-Forte, 2008. 1 CD (ca. 40 min.).

GOLDSTEIN, Gil. *Jazz composer's companion*. Germany: Advance Music, 1993.  
HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres: Ashgate Publishing Limited, 2001.

\_\_\_\_\_. Popular music education in and itself, and for 'other' music: current research in the classroom. In *International Journal of Music Education*, 2006, v.24, n.2, p.101-118.

GROSSI, Cristina. Formando educadores musicais para a 'informalidade' na sala de aula da escola. In: *Anais do IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM*. Campo Grande, 2009.

JAFFE, Andy. *Jazz Harmony*. 3. ed. Germany: Advance Music, 1996.

JAFFURS, Sheri (2006). The intersection of informal and formal music learning practices. In: *International Journal of Community Music*, p.1-29. Disponível em: <http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>.

KERNFELD, Barry (Ed.). *The new grove dictionary of Jazz*. 2nd ed. London: Macmillan Publishers Limited, 2002. v.3, p.855.

LENOIR, Remi. Notes pour une histoire sociale du piano. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Paris, n. 28, p.79-82, 1979.

LEVINE, Mark. *The Jazz Piano Book*. Petaluma, CA: SHER MUSIC CO, 1989.

LIEBMAN, David. *A chromatic approach to jazz harmony and melody*. Germany: Advance Music, 1991.

LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura/Copene, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARTINS, Aline O. *Tensão e conciliação entre música popular e música de concerto no piano nacionalista brasileiro*. ANPPOM, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/11\\_Pos\\_Musicologia/11POS\\_MusHist\\_10-224.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/11_Pos_Musicologia/11POS_MusHist_10-224.pdf)>

MEHEGAN, John. *Tonal and Rhythmic Principles*. Jazz Improvisation v.1. New York: Watson-Guptill Publications, 1959

\_\_\_\_\_. *Jazz Rhythm and the Improvised Line*. Jazz Improvisation v.2. New York: Watson-Guptill Publications, 1962.

\_\_\_\_\_. *Swing and Early Progressive Piano Styles*. Jazz Improvisation v.3. New York: Watson-Guptill Publications, 1964.

\_\_\_\_\_. *Contemporary Piano Styles*. Jazz Improvisation v.4. New York: Watson-Guptill Publications, 1965.

MESSIAEN, Olivier. *Technique de mon langage musical*. v. 1 e 2 . Paris: Alphonse Leduc, 1944.

MEYER, Adriano de Castro. *O Catálogo Temático de Neukomm e as obras compostas no Brasil*. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, IV, 2000, Curitiba. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2001. p. 343-351.



MEYER, Adriano de Castro; CASTAGNA, Paulo. *A produção musical de Sigismund Neukomm no Brasil*. In: Anais do XV Congresso da ANPPOM. Rio de Janeiro, 2005.

MILLER, Ron. *Modal Jazz. Composition & Harmony*. v. 1 e 2. Germany: Advance Music, 1992.

MIRANDA, Dilmar. *Nós a música popular brasileira*. Com a participação especial de Consiglia Latorre. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *A síncope das idéias: a questão da tradição na música popular brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAUS, Wayne J. *Beyond functional harmony*. Germany: Advance Music, 1998.  
PERSONE, Pedro. *A aurora do (forte)piano*. Per Musi, Belo Horizonte, n.20, 2009, p.22-33.

NAVES, Santuza Cambraia. *O violão azul: modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

NESTROVSKI, Arthur (org.). *Lendo Música: 10 ensaios sobre 10 canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente*. Transformação do Samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas*. In: IX Encontro Anual da ABEM. Anais, p. 19-26, 2000.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. *Biografias: construção e reconstrução da memória*. Dourados: Revista de História Fronteiras, v. 11, n. 20, p. 151-166, 2009.

STURM, Fred. *Changes over time: the evolution of jazz arranging*. Germany: Advance Music, 1995.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Musica Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIANA FILHO, Luiz. *A Verdade na biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1945. 170 p. ISBN (Enc.).

VILAS BOAS, Sergio. *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*. São Paulo: UNESP, 2008. 256 p. ISBN 9788571398566.

WISNIK, José Miguel. *Sem Receita. Ensaios e Canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.

ZAGURY, Sheila. *Harmonia Criativa: Uma descrição dos procedimentos didáticos de Luiz Eça*. 1996. 188 p. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Centro de Letras e Artes. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

ZAN, José Roberto. *Do fundo de quintal à vanguarda: contribuição para uma história social da música popular brasileira*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1997.

## 1 Entrevistas com Gogô

As entrevistas transcritas abaixo têm caráter exploratório, foram realizadas com o intuito de obtenção dados e informações que pudessem nortear a elaboração de outras questões mais específicas e pertinentes ao trabalho. Este caráter exploratório implica um tipo de entrevista não-estruturada, o que concede grande liberdade ao discurso do entrevistado. Dessa maneira, surgem informações não significativas aos interesses do trabalho, por isso essas entrevistas não foram transcritas integralmente. Assim, o critério de seleção de trechos a serem transcritos foi a pertinência dos assuntos aos objetivos da pesquisa.

Para uma melhor visualização da dinâmica de interação entre os agentes da entrevista, sua transcrição foi organizada da seguinte maneira: estão sublinhadas as informações preliminares de cada entrevista, delimitando-as; em negrito estão as perguntas e inferências da entrevistadora; entre chaves estão citados alguns recursos sonoros não grafados em texto corrente; e os escritos sem marcação (negrito, sublinhado, entre chaves) indicam a fala do entrevistado.

---

Entrevista realizada no dia 15 de maio de 2010 na residência de Gogô na cidade de São Paulo.

**Gogô, você costuma dizer que sua carreira musical começou com uma gaita que o seu pai te deu quando criança. E então você começou a tirar melodias na gaita e tal... Como foi sua trajetória a partir disso?**

Pois é, Dona Therezinha, minha mãe viu naquilo tudo traços de genialidade musical e resolveu me perguntar se eu queria tocar piano. Ah, eu topei na hora,

né, porque pensei: “essa aqui é a grande oportunidade que eu tenho de tocar as canções do Luiz Gonzaga” – que era o grande sucesso da época, 47, 48. E aí topei com uma professora, daquelas umas né: “Não, música popular não!”. Fiquei muito frustrado mas não dei muita bola pra ela não. Eu fazia o que ela queria que eu fizesse, mas lá em casa eu fazia o que eu queria.

Eu tive aula com a Aida Gnattalli, irmã do Radamés, tive aula com o Jack Klein – piano erudito, tive aula com o Armando Lacerda que na época era o grande professor aqui de São Paulo, fiz o Conservatório Dramático Musical de São Paulo. Enfim, toda aí uma formação...

Música popular era uma coisa que eu fazia, sempre fiz por mim mesmo...

O fato é que o aprendizado em música popular – é... eu não sei porque é que é popular, não vejo nada de popular naquilo que eu faço... sei lá quem é que botou esse nome... Aí, o que aconteceu, aconteceu que eu, como todos os músicos jovens daquela época, a grande fonte era o disco... disco mesmo! Bolachona! Tinha que tirar do disco né... aprendi assim. E livros assim... no Brasil não existia sobre música popular, pelo menos eu não tomei conhecimento na época... americanos também não! Mesmo lá eram raros! Aqui mais ainda, demoravam pra chegar e era caríssimo... e não tinha Xerox também...

Esse aprendizado feito na raça teve um lado positivo. Quando eu fui estudar de maneira organizada, aí eu fui, na verdade, dar nome a coisas que eu já sabia fazer. **E isso foi quando?** Olha, isso foi entre... na década de 57 a 67... esse aprendizado se deu aí, mais ou menos nesse período aí.

Aula de música popular eu tive já nos anos 60, 62 penso eu, com um dos grande professores que eu tive chamado Wilson Curia. O Wilson Curia era o único, pelo menos que era conhecido, que sabia aquelas harmonias chamadas modernas. Ele tinha feito um curso por correspondência pela Berklee, que eu também acabei fazendo. Então, aquilo que ele me passava, ele me passou de uma maneira muito

organizada. Não é que ele fez a minha cabeça, mas ele me ajudou a organizar. Então eu passei a saber o nome das entidades as quais eu lidava.

Com o Radamés a coisa já foi mais ligada ao arranjo e ao aprendizado, não era bem de harmonia tradicional, mas ele me mostrou a importância da harmonia na música de Bach. Eu ouço a voz dele até hoje: “Olha aqui, ô garoto, se você quiser entender de harmonia você entenda a harmonia de Bach”. Sábias palavras! Eu digo isso pra todo aluno, eu não me canso, você sabe disso, todo mundo que me conhece sabe que eu sou um repetidor dessa afirmação verdadeiríssima do Radamés.

E daí, então, o meu trabalho sempre foi dirigido mais pra harmonia que pra outras coisas. Por exemplo, a minha parte rítmica, não é que ela seja fraca, mas não é o meu forte. Então se eu tiver que fazer um trabalho tipo César Mariano, aí... seu eu for fazer isso, insistir, não vai ficar bom! Então eu apoio bem nas harmonias e deixo que pro duo – baixo e bateria... de vez em quando eu entro também, mas eu percebo que a hora que eu cismo em fazer alguma coisa muito rítmica, fica meio enrolado... portanto, não sou um bom salseiro! Sei fazer mas não é bem a minha praia!

Então eu fui desenvolvendo esse trabalho harmônico e tive aula com outro grande professor chamado Moacir Santos! Ele morava lá na rua Cândido Mendes, na Glória, e ia ter aula com ele. Moacir era protestante e me fez freqüentar a associação cristã de moços. Eu ia tocar lá em aulas de ginástica, três vezes por dia... depois da última aula que era das 19h10 às 20h30, eu ia acompanhar uma macaco! Num circo pro macaco dançar no arame, você acredita? **Tea For Two?** Pois é! Isso aí eu tenho que falar porque é muito engraçado. Mas tudo isso fez parte da minha formação. **E você estudou quanto tempo com o Moacir?** Ah, acho que uns dois anos! **Na década de 60 também?** É, tudo na década de 60. E o Moacir Santos me fez estudar harmonia por um livro de um autor, infelizmente muito pouco conhecido no Brasil, chamado Paulo Silva, quem tiver oportunidade

de encontrar os dois livros dele, “A linguagem da música” e “Tratado de harmonia”, vai se dar muito bem. O Moacir Santos me fez fazer exercícios de harmonia a três vozes, o que não é fácil! Mas para aqueles interessados em condução de vozes...

Então estes ensinamentos, somando Wilson Curia, Radamés, Moacir Santos, Koell-reuter... Koell-reuter foi meu grande guru! Não houve, assim, questão musical, problema musical que eu apresentasse pra mim em que eu recorresse a ele que eu ficasse sem resposta! Nossa! O Koell-reuter realmente foi... quem me ensinou harmonia funcional foi ele! Eu tive aula também com outro professor chamado George Olivier Toni, professor da USP, que também complementou essas aulas de harmonia funcional.

Então, harmonia alguma coisa que todos os enfoques existentes: tradicional, funcional, o enfoque dos franceses... eu transitei com relativa liberdade por todos eles. E isso tem me dado uma base harmonia muito sólida pra que eu possa exercer minha atividade como professor... é... eu estou duas páginas só a frente dos meus alunos. Não gosto disso, da relação professor-aluno na nossa área da música. Aqueles que me conhecem sabem, eu não concordo nada, nada com isso. Porque quando o aluno vai fazer uma faculdade de música, ele já sabe tocar! A diferença é que eu, como os outros professores, nasci antes! Eu tava lá por causa disso!

Quando chegou eu 1982, eu tinha aí 42 anos de idade, eu resolvi prestar vestibular pra faculdade de música e cursei UNESP de 1982 à 1988, aliás, eu entrei em 82 mas cursei mesmo a partir de 83. Composição e Regência.

Engraçado que eu fui pra fazer regência, queria ser regente... ser não! Queria pelo menos saber reger. Por fim acabei me encantando com a Composição, mas como compositor me veio aí uma preguiça tádica! Um professor de composição que eu tive, grande compositor, meu amigo abessa, Edmundo Villani-Côrtes no final do curso me presenteou com uma peça e falou: “Olha, você como estudante de

composição foi uma grande decepção pra mim!” De fato, eu não fui dos melhores alunos não, mas ele não tem idéia do que eu aprendi com ele. Só que infelizmente pela minha preguiça, preguiça mesmo, eu não pude mostrar, e ele não pôde ver. Mas a minha atividade como músico sempre foi dirigida a esta chamada Música Popular. Agora, eu tenho, modéstia a parte, uma boa formação erudita, não como pianista... toquei alguma coisa quando eu era jovem a menos tempo, toquei até bem por sinal mas não foi alguma coisa que tivesse me empolgado não. O meu prazer maior não era ser concertista, era estudar com os caras! Estudar o que? Estudar harmonia! Então eu peguei na ordem, Koell-reuter foi que me ajudou nesse sentido... então, pegamos Bach; depois os Clássicos Hydin, Mozart e Beethoven, Brahms que é naquele meio do clássico pro romântico; no Romantismo aí Chopin, Schubert, Wagner mesmo – digo Wagner mesmo porque não é bem a música escrita pra piano, Liszt – que infelizmente entre os professores de piano e pianistas só se vê o Liszt como virtuose, e de fato é. Liszt é um virtuose e sua música pra piano realmente precisa ter mão pra tocar aquilo, mas não é aquilo! Liszt era muita música, muita harmonia. Até há aquele corrente chamada Liszt-Wagner, que em termos de harmonia eu sou mais o Liszt, gosto mais! Então eu sempre me interessei muito pelos aspectos harmônicos desses compositores. Aí quando chegou no Debussy, aí foi o “desbunde” geral, né?! Aí eu realmente me encantei mesmo com aquilo... Debussy, no meu entender... ah não é no meu entender, é quase uma unanimidade! Sem ser aquela unanimidade que dizia o Nelson Rodrigues “Toda unanimidade é burra”, mas acho que com relação a Debussy não. Ele realmente inaugurou a música moderna!

E daí o meu veículo principal foi a canção norte-americana, como todos os pianistas e músicos da minha geração, e das gerações musicais anteriores a minha e posteriores também. A canção americana foi o grande referencial em que nós aprendemos a fazer as harmonias. Pra nós elas já vieram via canção norte-americana, pra eles lá, até onde eu posso saber, eles tiveram um contato mais

direto com a música desses compositores considerados modernos, tipo Debussy, Eric Satie, Ravel...

Pra nós no Brasil as harmonias chamadas modernas, pelo menos naquilo que era entendido como moderno na época da minha juventude, era o que nos chegava através da canção norte-americana. Não necessariamente do *Cool Jazz*, como se costuma dizer. O *Cool Jazz* transformou a grande canção norte-americana numa linguagem jazzística. Então a minha afirmação é que a fonte realmente foi muito mais a canção norte-americana e não o *Cool Jazz*.

Esse curso da UNESP me fez organizar uma maneira de pensar. Eu tive bons professores lá, como Samuel Kerr – base de canto coral, Edmundo Villani – como professor de composição, Carlos Kater – no ensino da apreciação musical, um francês chamado Roger Cotte – professor de organologia.

Assim que eu ia me formando na UNESP, por eu ter a idade que tinha, quase cinqüenta anos, toda uma experiência musical, tá certo que na área de música popular e a UNESP é um curso de composição erudita... mas num determinado momento, por questões administrativas, houve a necessidade de certas disciplinas serem preenchidas e me convidaram pra uma disciplina chamada *Forma de Expressão e Comunicação Artística e Música. Na UNESP?* Isso. E era um curso destinado à formação de futuros professores de educação artística pro Ensino Fundamental. E eu me lembro que era um programa sobre música que eu achei um pouquinho incompatível com aquilo que eles iam realmente precisar. Então eu propus dar um curso sobre História da Música Popular Brasileira e foi aí que comecei a lecionar na Universidade. Depois tinha uma disciplina no curso de Composição e Regência, e Instrumento, chamada Etnomusicologia e Folclore, eu não sou etnomusicólogo nem folclorista, mas naquele momento também pela ausência de professor me propuseram que eu lecionasse. Eu propus outra vez o ensino da História da Música Popular Brasileira, e aí, então, fui fundamentando



essa minha posição enquanto professor dessa disciplina, embora o meu forte sempre fosse a Harmonia.

No ano de 89 quando foi criado o curso de Música Popular da UNICAMP eu mandei um currículo, mandei pelo correio... Eu não participei na criação do curso, como participaram Ney Carrasco, Ricardo Goldemberg, Eduardo Andrade, Rafael... eu não estava nesse meio, eu fui um ano depois. Então, aí misteriosamente esse currículo nunca chegou lá... mas aí, eles me convidaram no ano seguinte.

Então, a minha formação musical foi esta: formação na raça, como todo mundo; aulas particulares com gente importante como estes que eu citei, Radamés Gnattalli, Koell-reuter, Moacir Santos, Wilson Curia, Armando Lacerda, Jack Klein, Aida Gnattalli... eu tive sorte de ter aula com gente boa! Às vezes lamento porque acho que não aproveitei tão bem essas aulas como poderia ter aproveitado, mas que foram úteis foram! E depois essa minha experiência como aluno de Composição e Regência na UNESP, foi muito bom porque era um curso organizado, né, tive bons professores também.

Por causa desse meu não-comprometimento com o ofício de compositor, eu fiquei muito a vontade pra estudar cada um deles [compositores] com alto grau de isenção. Não tomar partido desse ou daquele outro... ou “tal compositor é o melhor compositor do mundo” não é! O máximo que você pode dizer é “eu gosto mais desse”, e mesmo assim, entre nós músicos, quando se fala “eu gosto mais” é um pouco diferente do leigo, não é?! Não é bem assim “eu gosto e pronto!”. Eu lembro que a primeira vez que ouvi uma peça dodecafônica eu tive a impressão de estar sendo atropelada por um trem expresso, eu não entendi nada, mas aquilo me ficou martelando: “mas peraí, eu não entendi por que? Isso aqui não é uma vigarisse, este cara, o Schoenberg, não tá querendo me enganar!”

Então, a minha formação foi essa: uma combinação de estudo, não é aleatório, é ensaio e erro, com o estudo dirigido. E esse estudo dirigido eu devo a estes professores que eu tive... o Wilson Curia que era uma cara que tinha toda uma organização e o curso que fiz na UNESP. Isto realmente acabou me disciplinando, embora eu intuitivamente buscasse essa disciplina

**Bem, você falou bastante sobre sua formação musical. Mas e sua prática musical, de tocar na noite, etc. Você costuma dizer que os “barzinhos” são suas grandes escolas, lá você tocou com muita gente, conheceu muita gente... Fale um pouco disso, com quem você tocou, quando, onde...**

É... a noite pra mim foi uma grande escola, mas é uma escola que eu não recomendo muito pra ninguém ficar tanto tempo como eu fiquei não. Eu fiquei 25 anos, não precisa isso tudo não! Agora, era outra época, então realmente o aprendizado foi muito grande porque como não tinha recurso pra você aprender como se tem hoje, você tinha que se virar de algum jeito, então a grande escola era o disco. E na noite você acompanhava muito cantor, muita cantora, e esse ato de acompanhar se desenvolveu muito. E nessa, em decorrência disso, dentro dessa experiência que nós fomos adquirindo eu acabei por acompanhar grandes personagens da música brasileira, por exemplo Nana Caymmi eu acompanhei um bom tempo, Tito Madi eu acompanhei um bom tempo, é... Lúcio Alves eu acompanhei um bom tempo, a Maysa também... mas com quem eu fiquei mais tempo, foram 10 anos, foi com o Dick Farney. O Dick Farney foi pra mim uma grande escola de acompanhamento porque ele era um tremendo pianista!

Mas muitas vezes você chegava num bar e chegava uma cantora, como eu sempre cito a Elizeth, isso aconteceu comigo, Elizeth Cardoso... pra ela todo mundo era “meu amorzinho, né... e ela era muito musical, ela tinha idéia do que era um pianista de quem ela gostasse. Então ela chegava e ia dar um canja, como se dizia, e ela e começava a cantar, então a gente pedia a ela: “ó, mas canta aí as coisas que a gente conhece, Elizeth”. E eu me lembro que comigo, quando ela

veio cantar, eu pedi pra que ela cantasse o primeiro sucesso dela chamado Saudade, era uma harmonia linda pra época... e eu pedi pra ela, e a pergunta dela foi “mas você conhece a harmonia disso?” e eu “conheço, Elizeth, senão não ia pedir pra você cantar!” Porque esta música, esta canção, pra época em que ela foi feita, 42, era uma harmonia encrecadíssima, né... quem gravou primeiro foi o Silvio Caldas. E esse foi um momento marcante pra mim, né, de acompanhar cantores “de prima”, como se diz.

**Eu li no encarte do seu disco que foi o Johnny Alf que deu o seu primeiro emprego. Como é essa história?**

É, é, foi sim! O Johnny Alf foi realmente, o primeiro emprego quem me deu foi ele. E... eu já conhecia o Johnny Alf, ele morou no bairro que eu morava na época, aqui em São Paulo mesmo, aqui no Cambuci, ele morou um tempo. Minha mãe gostava muito dele e ele gostava muito da minha mãe. Mas eu era meio amador, fiquei nessa coisa São Paulo-Rio Rio-São Paulo... e um dia ele me emprestou uns discos de uma dupla de cantores que chamava Jack and Roy, eram dois cantores e ele tocava piano, muito bom! E um dia ele me ligou “ô, Gogô, será que você pode passar aqui no Cave – era um bar -, eu to com uns discos novos aqui do Jack and Roy”. Aí eu fui... daí ele perguntou se eu queria tocar um pouquinho, eu fui e ele sumiu! E eu fiquei lá! Ele fez de propósito, né? Daí no dia seguinte ele voltou e disse que o emprego era meu!

A Bossa Nova aí deu a oportunidade àqueles cantores ou mesmo não-cantores de voz pequena para cantar e eu fui um desses. Eu gostava de ver o Johnny Alf cantar, então eu comecei a cantar, mas cantava assim, pouco né. Até tinha um amigo, irmão do Cauby Peixoto, o pianista Moacyr Peixoto, falecido também... nossa! Mas isso aqui tá um obituário! *Risos*. Eu revezava com ele, eu com um trio e ele com outro... e ele pedia pra eu cantar, e quando eu cantava ele dizia “o quê que é? Johnny Alf foi à Europa e voltou louro?”. Essas coisas me marcaram muito... Então eu cantava aquelas canções de Johnny Alf, aquele repertório todo

de samba-canção, do Tom Jobim, Silvinha Teles... e até alguma canções do Noel que eu gostava muito... sambas-canções principalmente... samba-canção porque eu gostava mais! Porque era onde você podia explorar mais os recursos harmônicos... então a Bossa Nova foi legal por causa disso, quanto mais não fosse seria por isso só!

---

Entrevista realizada no dia 11 de junho de 2010 – Residência de Gogô na cidade de São Paulo.

**Gogô, você sempre fala de seu engajamento político. Fale um pouco de como você lidou com essas questões político-ideológicas e a vida artística-musical. Você acredita que essas posições políticas nortearam algumas de suas escolhas artísticas?**

Nortear escolha, de uma certa forma norteou sim. Mas ela norteou excepcionalmente com sinal trocado, como assim? Eu vivia uma contradição muito séria, porque politicamente – política partidária, política ideológica, eu sempre fui de esquerda, comunista... mas por outro lado eu tinha uma paixão muito grande pelo jazz e a música norte-americana. Aí então se estabelecia uma contradição daquelas, assim, que foi muito difícil eu me livrar dela. Só me liberei quando eu percebi que infelizmente todos nós jovens da esquerda estávamos sendo manipulados. Então essa “forçação de barra” de você ter que fazer música engajada e... eu sou instrumentista, não sou letrista, então você não pode censurar som! Você pode censurar palavra, mas como é que você vai censurar um som? Você faz um Cmaj7 e diz que ele é fascista, pô! Não tem sentido isso, né?! Então não dá pra fazer! Então o que ocorria, essa contradição interna existia. Por que? Eu sempre gostei de harmonia, as harmonias, digamos assim, aquelas chamadas da música popular não vinham das canções soviéticas, tchecoslovacas, iugoslavas... elas vinham dos Estados Unidos! Então eu comecei a perceber que

era uma contradição, uma condição besta que se impunha. Por que? Porque arte é arte! Então isso contribuía também entre alguns historiadores da música popular brasileira de achar que tudo aquilo que vinha dos Estados Unidos era vil. Tudo que você fizesse usando aquele material, você estava se submetendo aos ditames do imperialismo norte-americano! Como se tudo aquilo que se fazia em termos de harmonia na velha polca, no velho choro fosse brasileiro! Não era, era europeu! Mas, no entanto, não se internacionalizou? Agora, porque que eu tinha que gostar daquilo que o Partidão sugeria que você ouvisse, ou seja, ninguém entendia nada de música. Então esses parâmetros ideológicos, essa contradição me atormentava! Eu tocava jazz porque eu gostava, tocava jazz à brasileira, claro! E aí eu harmonizava de acordo com aquilo que foi considerado padrão norte-americano. Então existia este dado “americanófono”, cantores como Dick Farney, Johnny Alf, enfim, Moacir Silva era Bob Flaming, enfim! Essa coisa existia! Mas o que acontecia, aquilo que nos era apresentado como genuinamente nacional a gente sabia que não era e muita coisa que era apresentada como revolucionária, sei lá o que, era revolucionária quanto ao conteúdo da letra, não quanto ao conteúdo musical. Até que chegou um momento que disse “bom, mas não se aceita, digamos assim... quer dizer que eu não posso mais tocar Chopin porque Chopin era polonês mas foi viver em Paris, então é um renegado!” Eu era muito jovem! Jovem há menos tempo, como eu costumo dizer. Então te obrigaram a criar uma contradição interna que na verdade não existia, não é.

Essas contradições é uma contradição política. Esse negócio de dizer “eu não ligo pra política, não quero saber de política” é uma atitude política, também é! Então, quando eu falo política, não to falando de política partidária do PT, do PSDB, nada disso! Política é qualquer atitude consciente do ser humano contra, a favor ou de neutralidade, em cima do muro em relação a alguma coisa é uma atitude política, portanto. Então, a minha posição política foi essa: eu nunca consegui, se é que isso seria possível, compatibilizar as minhas posições ideológicas e políticas com a música que eu fazia. Eu era... sou comunista e ainda acho que o ideal comunista

de sociedade, a utopia comunista, socialista é uma utopia mesmo, uma coisa que você vai ter que perseguir sempre. Nunca concordei com as barbaridades, atrocidades que a União Soviética cometia internamente reprimindo a oposição, nunca concordei com a invasão da Hungria, nunca concordei com a invasão da Tchecoslováquia, mas continuo a acreditar no ideal comunista. Então, como o ideal comunista, o ideal co-mu-nis-ta, é comum, todo mundo pode partilhar dele, por que eu tinha que estabelecer e aceitar uma divisão ideológica em termos de música? Então, eu nunca repudiei tudo que veio dos Estados Unidos. Nunca concordei com a atitude política deles com relação a nós, principalmente da América Latina... Agora, quando chegava com relação à música, realmente... na hora que eu ouvia...

A minha posição política me trouxe dissabores, eu tive problemas sérios com a repressão... a família passou alguns apertos por causa disso... e até me bate um certo arrependimento, não pelas atitudes que eu tomava politicamente, mas pelo desgosto que eu causei em termos familiares...

**Mas essa sua opção por ser comunista se deu pela influência de seu próprio pai? Como que foi esse engajamento? Você participava de reuniões?**

Foi, foi exatamente isso! Foi isso, ele me levava e não sei o que me atraía naquilo tudo, mas eu era pequeno, deve ter o que, 6, 8 anos... eu ainda criança gostava de ver aquele povo falando, aquela empolgação. Tá certo que em determinada hora, como criança eu ficava com sono e dormia... Mas era por ser criança, não era por achar que aquilo tava muito chato... dormia porque tava cansado, só isso. Aí fui levando... e depois.. **Mas seu pai era ligado ao Partidão?** Olha, eu não vou dizer que ele não foi... ligado, assim, de ser filiado não! Aliás, eu também nunca fui ligado ao Partidão, nem ao PCdoB. Mas eu participava de todos os congressos, tanto de um quando de outro... as linhas eram meio divergentes, mas eu fazia isso deliberadamente, eu queria saber quais era as diversas tendências, linha russa,

linha chinesa, aquela coisa toda! Mas eu tava interessado era na... o grande vilão era realmente os Estados Unidos.

Agora, quando você pergunta se isso influenciou na minha música, sim! Influenciou porque eu continuei, apesar da contradição, fazendo a música do “imperialismo”, entre aspas, né... continuei a tocar aquilo que a gente entendia por jazz, improvisar... o material que nos chegava escrito era muito escasso, que vinha dos Estados Unidos, era muito escasso, muito pouca coisa, não tinha internet, não tinha nada disso... Então a grande escola era você ouvir os discos das Big Bands americanas, dos arranjadotes pra cordas americanos, os pianistas americanos! O que acontecia era um fenômeno que já havia acontecido em outros momentos da história da música popular do Brasil, as influências chegavam, como sempre, mas o músico brasileiro sempre canalizou essas influências pra continuar a produzir música brasileira.

Na produção da minha música, como interprete, essa contradição existiu, só que eu fiz uma opção clara: a influência é essa? É! Então venha, seja bem vinda! Mais uma vez eu repito o que acontece, a influência chegou, se consumia canção norte-americana tal como ela aparecia, mas toda aquela influência, aquilo que a gente aprendia, principalmente em termos harmônicos, da canção norte-americana... pra nós não chegou Ravel e Debussy! Então essa influência chegava, a gente consumia a canção americana como ela era e aquelas informações musicais, principalmente harmônicas vinham, e os compositores compunham música brasileira! Samba, samba-canção... menos a valsa brasileira e assim vai!

**E a década de 60 pra você pessoalmente, Gogô? Quando você fala dos bossa-novistas, você se inclui neste grupo? Qual foi sua posição?**

Eu sou rotulado até hoje como bossa-novista, embora eu já estivesse em São Paulo e não no Rio. Eu sou muito mais conhecido aqui em São Paulo do que no Rio. Então, a minha participação política continuou a ser a da oposição à Ditadura.

A minha posição musical continuou sendo de... eu continuei sendo comunista, de esquerda, mas sempre ouvindo os pianistas de jazz, de Bud Powell a Keith Jarrett, passando aí por Bill Evans, que ainda é o meu ídolo, Herbie Hancock e o atual Brad Mehldau... eu nunca me afastei dessa linha!

Eu tive um professor de análise [na UNESP], Jorge Kázsas, comunista... maravilhoso! Eu já tinha uma certa idade, 40 anos, Jorge Kázsas era um grande maestro, era regente... ele sabia música pela raiz do cabelo! Quando ele me viu, um cara assim, eu não tinha mais 20 anos, tinha 42, 43! Ele sabendo que eu era também comunista, aquela coisa... E o Jorge Kázsas era professor de análise musical, e então ele começava pelas sonatas de Beethoven e dizia assim: "Isto aqui é Bíblia, hein?"... Olha, a aula dele era aparentemente um caos, mas, por incrível que pareça, quando chegava no final do ano, você sabia analisar uma sonata de Beethoven com todos os detalhes! E aí, se opera um fenômeno interessante. Essa formação jazzística, "norte-americana", entre aspas, no que se refere à harmonia, me facilitou tremendamente a tarefa de analisar compositores eruditos sob o aspecto harmônico. E explica-se, né, uma canção nossa, de música popular, tem quarenta e poucos compassados quando ela é muito longa, uma sonata de Beethoven quem quarenta páginas, pô! Então, é como eu costumo dizer nas aulas, as sequências, as progressões harmônicas na música popular passam na tua cara como se fosse um cineminha, né, estão muito próximas dos olhos, vamos dizer... mas isto de qualquer forma facilitava! Mas eu permaneci fiel a todas essas nuances harmônicas que me chegaram através da música norte-americana! Não chegou através da música erudita, como foi o caso dos músicos americanos, muitos deles foram estudar com Ravel, como foi o caso do George Gershwin que foi estudar com o Ravel na França... enfim, essas informações vieram de lá também, só que eles transformaram aquilo de um jeito pra música deles que, por serem potencia hegemonica que eram e continuam sendo, não foi difícil pra eles espalhar isso pro mundo inteiro. Não foi uma imposição, foi uma coisa aceita de bom grado porque era realmente de alto nível. Então, o importante



não foi a influencia em si, o importante foi o uso que nós fizemos dela! Portanto eu permaneci fiel a tudo aquilo que eu havia aprendido ouvindo, depois comprando livro, freqüentando escolas, enfim... assim que eu fiz a minha carreira! A contradição permanece, eu continuo um homem de Esquerda mas tendo uma predileção muito mais para os Estados Unidos, não o Rock atual, mas a canção norte-americana do que pela canção popular russa que eu nem sei como é!

**Fale um pouco da montagem do programa de aulas de piano na UNICAMP. Por que e como você escolheu esse material?**

Eu escolhi porque quis! Risos. A escolha, os critérios... isto aí não é uma invenção minha, eu não inventei isto, esses programas. Eu não criei estes programas, ou melhor, eu criei estes programas, mas eu não criei o conteúdo, melhor dizendo. Isso foi produto da minha experiência auditiva, de ouvir pianistas americanos – infelizmente nunca vi um pianista soviético tocando assim ou felizmente, sei lá! Eu fui fazendo assim, ouvindo depois começou chegar material lá dos Estados Unidos explicando como é que os pianistas tocavam, eu destaco aqui principalmente um autor chamado John Mehegan, que é pianista também e fez um trabalho maravilhoso sobre todos os estilos de piano. Mas isso aqui vem ao encontro daquilo que a gente conversou anteriormente, assim como toda aquela experiência com a música importada que nos chegava, as influencias que nos chegavam principalmente dos Estados Unidos, primeiro da Europa e depois dos Estados Unidos, essas influencias foram usadas pra produção de música brasileira, notadamente mais samba e samba-canção. Isso também, essa influencia foi também usada pra se fazer, pra fazer parte do chamado “piano brasileiro”. Então a gente vai ver que a diferença que existe é a seguinte, se nos pegarmos a música de Ernesto Nazareth ou Chiquinha Gonzaga, mas eu cito aqui o Nazareth porque era um excelente pianista em termos técnicos, a diferença aí vai ser o seguinte, na época de Nazareth, as harmonias era européias, totalmente européias, então aí, as harmonias eram predominantemente tríades, sétimas só

apareciam nos acorde de sétima dominante e sétima diminuta, os demais maiores e menores eram tríades. Portanto, seguindo toda aquela linha européia, principalmente do período clássico, do piano clássico, muito acorde invertido... esse tipo de coisa vai acontecer, no meu entender... esse tipo de coisa é o meu programa, é... o uso das sétimas, nonas, décimas primeiras, décimas terceiras, foi assim dando origem a muitas inversões... uma tríade tem duas inversões, uma tetrade tem mais três, uma pêntrade tem quatro, um acorde com seis notas diferentes vai ter cinco inversões, e então muitas dessas não são nem usadas, pelo menos com certa frequência. Repete mais ou menos o que acontece com a linguagem falada, escrita, dizem os filólogos que o léxico Português tem vinte e cinco mil palavras, só que dessas vinte e cinco mil, mesmo na linguagem culta dos escritores, não se usa mais que oitocentas! Aqui aconteceu um fenômeno semelhante. Desse monte de inversões, apenas uma, o estado fundamental, foi o mais usado. Então este estado fundamental é reduzido a duas posições básicas chamadas 1-7 e 1-3, na mão esquerda, e tudo é construído sobre isso! Aquela máxima do Nilton Mendonça quando ele dizia que “outras notas vão entrar, mas a base é uma só”, se repete aqui! Aliás, essa frase o Tom Jobim lamentava profundamente que não tivesse sido dele!

Então esse é mais ou menos o histórico desse programa, eu nunca me apresentei como criador dele... ou melhor, o programa eu criei sim, eu não inventei o conteúdo, o que eu fiz foi uma organização muito própria daquilo que me chegou por diversas fontes, isso é uma maneira a mais de organizar todo o material que existe aí... então se houve um aspecto criativo aí, ele existiu mais em função de organizar esse material de uma maneira didática. Esse foi o meu trabalho criativo. Então eu tive influências aí de professores que eu tive. Eu cito aqui um deles, talvez um dos maiores professores que eu tive, foi o Wilson Curia. Ele leciona até hoje! Ele foi um professor extremamente importante na minha formação. Não que ele tenha feito a minha cabeça, ele nunca fez a minha cabeça, mas ele me ajudou a organizar! Então grande parte dessa organização que eu imprimi na elaboração

desse programa tem muito, assim, de sugestões... não na elaboração propriamente dita, mas na minha formação com as informações que me foram passadas pelo Wilson Curia.

---

Entrevista realizada no dia 09 de maio de 2011 no Instituto de Artes da UNICAMP na cidade de Campinas – SP.

**Gogô, você costuma dizer que sua vida musical se iniciou quando seu pai lhe deu uma gaita e você era criança. Diga-me um pouco sobre como se deu essa facilidade de tirar na gaita as músicas que você ouvia.**

Essa facilidade de tirar na gaita o que eu estava ouvindo foi alguma coisa que surpreendeu todo mundo. Eu tinha essa facilidade, não sei te dizer como. Até que... foi muito engraçado porque quando eu vim pra cá [UNICAMP], eu tive que fazer um memorial – e o meu foi memória mesmo porque eu sempre fui muito relapso com esse negócio de me documentar; e o que acabou ocorrendo foi que o título do memorial foi “Como uma vacina produz um músico”. Então foi assim... me aplicaram uma vacina que se chamava vacina tríplice e eu tive uma reação adversa bastante significativa e fiquei muito debilitado, então tinha que ficar de repouso. Agora, você imagina um moleque de sete anos ter que ficar em repouso absoluto! Minha mãe começou a enlouquecer, foi aí que meu pai me deu uma gaitinha pra me distrair. E naquela de eu ficar aspirando e soprando a gaitinha, sem querer eu descobri o que mais tarde seria a escala maior, né. **Mas... seus pais ouviam muita música em casa? Você cresceu ouvindo música?** Ouviam... assim, como ouvintes comuns, ninguém era músico. Então se ouvia a Rádio Nacional. Meu pai e minha mãe, os dois conheciam –por gostar, não eram músicos – muito bem aquele repertório todo de Silvio Caldas, de Orlando Silva, não é... aí a mãe era apaixonada pelo Orlando Silva mas o pai gostava mais do Silvio Caldas e aí depois aparece nessa história o Dick Farney, né! Dick Farney

aparece e meu pai começa a gostar do Dick Farney, e minha mãe mais ainda, né?! Porque o Dick Farney era um cara bonito, né?! Fisionomicamente era um cara bonito, cantava bem, tocava bem piano e então o Dick Farney passou a fazer parte do repertório que eu ouvia, mas ouvia como ouvinte! Aí meu pai comprou uma vitrola e começou a ter lá em casa discos de 78, de um e de outro, do Dick inclusive. **É, eu digo isto porque lá em casa ninguém era de ouvir música. E acredito que isso faz diferença na formação do ouvido da criança, não é mesmo?** É! E no meu foi! Agora, quando apareceu a gaitinha, evidente que as canções que o Silvio Caldas cantava eram canções, hoje a gente vê isso, harmonicamente muito complexas! Então eu não tinha nem idéia! Fui gostar depois! Aí, o quê que aconteceu, aconteceu que na época, ao lado desses cantores, Silvio Caldas, Orlando Silva, tinha o Luiz Gonzaga! Luiz Gonzaga, sua sanfona e sua simpatia! Esse era o slogan dele, né?! E então eu passei a ouvir e me encantei com a “Asa Branca”. Eu fiquei fascinado pela introdução da “Asa Branca”... só que a gaitinha só tinha oito notas, não tinha como tocar essa primeira nota e tinha que oitavar o final da introdução – *Exemplificação ao piano*. **Mas você percebia que esta primeira nota estava errada?** Eu percebia que... não sabia dizer que estava errada, mas me causava um certo desconforto sim! **É... o que é raro pra uma criança, não?** É... e aí a minha mãe, diante disso que você acabou de dizer... a dona Therezinha achou que estava diante de um gênio da música, né?! E me perguntou se eu queria tocar piano! Ahh, eu topei na hora, né?! **Mas por que piano?** Ah, porque piano era um instrumento, assim... a moda mesmo na época era a sanfona, o acordeon, mas não sei... a dona Therezinha tinha uns lampejos elitistas! *Risos!* Até porque tinha uma vizinha que tocava. Eram duas moças, uma se chamava Jacira e a outra Marisa. E a Marisa tinha nascido no mesmo ano e no mesmo mês que eu, só que no dia 17 de dezembro. E eu fui amamentado pela Dona Aurora que era a mãe da Marisa, porque a minha mãe não tinha leite. Então, o que acabou acontecendo, aconteceu que quando ela me falou em tocar piano, oh! Eu disse, bom... era tudo que eu queria, né?! **A vizinha**

**tocava piano, então?** Sim, a Jacira tocava piano, a Marisa não tocava. Eu fiquei encantado! Cada vez que eu ia a casa da Jacira e via ela tocar... não sei te dizer se ela tocava bem ou não, mas ela tocava *clássico*, como se dizia na época. Então, eu fiquei empolgado com a idéia de tocar as canções do Luiz Gonzaga ao piano. Aí tinha a notinha que eu queria! Acontece que, como eu tinha essa facilidade de tirar as canções na gaita, eu passei a ter essa mesma facilidade pra tocar a mão direita, né. Tinha facilidade pra tocar a mão direita, mas aí a mão esquerda ficava boba! Eu estudava os exerciciozinhos do piano... aí começou o veio Anon! Eu não gostava, mas eu fazia! **E quando você começou a fazer aula?** Eu comecei a fazer... devia ter de oito pra nove anos. **E era aula de piano em música erudita, né?** Não, era clássico! Se dizia clássico na época! **Mas você tinha contato com essa música clássica? Seus pais ouviam esse tipo de música?** Não, não... eles ouviam a Rádio Nacional e a Rádio Jornal do Brasil – “Música civilizada e informação relevante”. **E elas tocavam música clássica?** A Rádio Jornal do Brasil tocava... e a Nacional também, mas quando acontecia isso, em casa, como em todas as casas... quando aparecia a música clássica se mudava de estação! Mas aí com o contato com as pecinhas de música erudita, Mimi bebê, sei lá mais o quê, aquilo começou a me chamar atenção! Aqueles grupos de notas que soavam juntas! Adorava isso! Então, como eu dizia, tirava as musiquinhas, mas não sabia o que fazer com a mão esquerda... que segundo o meu amigo Laércio de Freitas, ora, a mão esquerda também é mão! Então eu comecei a procurar as que eu achava que davam certo... por sorte ou por acaso as que eu achei davam certo mesmo. Então aí está, no meu entender, o início da minha formação harmônica.

**E aí você continuou estudando *piano clássico* por quanto tempo?**

Ah, eu estudei mais ou menos por uns cinco anos...talvez até um pouco mais... vamos dizer... dos 8 aos 15. Até 1955 mais ou menos. **E sempre com o mesmo professor?** Não, eu fui mudando. Então tive várias professoras, depois tive a

Ainda Gnattalli, o Radamés – não com aula de piano mas com aula de arranjo, mas isso já foi mais tarde, já tinha uns 20 mais ou menos... mas a Aida não, a Aida foi mais cedo. Então... aí começou... eu comecei a tirar música de disco. **E continuava a fazer aulas de piano erudito... você acha que isto te dava ferramentas pra tirar as músicas do disco?** Não! Muito pelo contrário, as professoras impediam que eu fizesse isso! **Mas mesmo nas peças que você tocava, você tirava delas algumas idéias do que ouvia nos discos?** Não porque elas infelizmente não me... elas também não sabiam tadinhas... mas você tinha que tocar a nota certa, nunca ninguém se preocupou em dizer: “Ó, isso aqui é um acorde de dó maior”! Eu fui aprender depois. Mas quando eu fui aprender eu já sabia fazer muita coisa na orelhada. Orelhada mesmo! Eu lembro que eu tirei uma vez um arranjinho do Dick Farney, ele foi meu primeiro ídolo! Ele tocava “A Valsa de uma cidade”... eu tirei o solo dele inteiro do disco! Eu tinha um toca discos *Phillips* que tinha quatro rotações, o LP, o vinil ainda era uma novidade. O vinil tinha aparecido aí por volta de 52, 53, antes era só o 78. Mas eu já tinha um toca discos *Phillips* que tinha quatro rotações... até hoje eu não vi nenhum... hoje só tem uma! Aliás, nem tem mais rotação, você tem CD, né?! Mas naquele tinha, era 16, 33 que era a velocidade do LP, 45 que apareceu muito depois e 78 que era o que tinha mais. Então, olha que engraçado, quando eu achei que tinha uma nota grave lá que solucionava as coisas, era o tal do baixo, né! Então eu punha o meu toca discos, o volume, tudo no agudo ou tudo no grave, por intuição, pra ouvir aquela nota grave que me chamava a atenção. E na hora de tirar os solos, isso foi uma experiência que usei muito depois quando eu já sabia, era isso, no toca discos de rotação de 16, um solo que era muito complicado [rápido – exemplificação sonora] ficava assim [lento – exemplificação sonora] bem lentão só que no mesmo tom. Quando eu queria tirar os baixos e não conseguia, isso já depois, né, quando eu já tinha formação. Aí eu colocava em rotação 45 e o baixo ficava parecendo um cavaquinho, só que eu tinha que transportar uma quarta pra baixo. Então eram esses recursos que eu usava. Mas nessa fase mais, totalmente

intuitiva da minha infância até eu começar a tirar música de disco... eu me lembro que tirei também uma gravação de George Schering, eu tirei era isso aqui [exemplificação sonora]. Aqui a harmonia é bem complexa, essa música chama-se “I’ll never smile again” e eu percebia que existiam notas... eu não sei te dizer, Priscila, sinceramente, eu acertava na intuição. Tinha coisa que eu não tirava e depois que eu fui ver que eu tirei só assim [exemplificação sonora], e depois de muitos anos que eu fui perceber que tinha [exemplificação sonora], tinha a tal da diminuta aí! Eu só fui perceber isso depois! Então, essa intuição inicial, o nome já diz! É intuição mesmo, um processo imediato, você não tem mediação de coisa nenhuma... sei lá qual é a força estranha que conduz esse processo. **Você tem o chamado ouvido absoluto?** Não, não tenho. O meu é relativo. Quando eu cismo de ver se ele é absoluto eu constato que ele não é, mas eu passo perto! Se eu ouvir uma nota e disser que é um si, por exemplo, vai dar... o máximo que eu posso errar é achar que é si, e é dó sustenido ou si bemol... então fica nessa região, não é tão desparatado, mas eu não tenho o ouvido absoluto. E eu não concordo com o fato de que quem tem ouvido absoluto tem mais, assim, talento – não gosto dessa palavra talento... talento pra mim é o contrário de “tá rápido” – pra mim isso tudo é muito relativo. Conheço gente que tem ouvido absoluto e daí?! Outras que não tem e acontece! Portanto eu nunca fiz questão de ter! Eu não tenho... agora também tem aquele cara que tem ouvido absoluto e é bom! **Perguntei porque às vezes as pessoas tem e não sabem, e quando se deparam com o estudo musical descobrem que tem. Mas este não foi o seu caso, então.** Não, não tenho mesmo. Isso eu fui ver que não tinha. Pra mim, quando eu ia tirar as minhas canções, quando eu ouvia, e até hoje eu faço isso, qualquer coisa que eu for ouvir tá sempre em dó maior! E se for menor, tá em dó menor! E se não for, eu vou ver depois! Mas através da relação que eu faço com dó maior e dó menor eu sei todos os caminhos harmônicos.

**E quando você começou a ter aulas de música popular?**

Contato com professores de música popular eu só fui ter aos 20, 21 anos. **Começo da década de 60, então.** É... e o professor foi Wilson Curia. **O primeiro professor foi o Wilson Curia?** Foi, de música popular foi. Eu já sabia fazer muita coisa, então eu pegava informações com músicos que sabiam mais que eu, o próprio Radamés me deu informações, os maestros como o Lyrio Panicali... eu conversava com os maestros da Nacional, né. Eu tocava as coisas e eles me diziam o que era, e eu ia anotando – de cabeça, porque eu nunca fui de anotar. Quando eu fui estudar com o Wilson Curia, ele constatou o seguinte: “Olha, tudo o que você tem que saber você já sabe. O que você não sabe é quais são os nomes”. E eu tinha uma experiência com o próprio Radamés em que eu toquei um acorde e ele parou no meio, assim, e disse: “Que acorde é esse, oh garoto?”, e eu disse “Não sei, maestro”, e não sabia mesmo! Aí ele me deu uma aula sobre acordes, e aí eu passei a saber! **E nesta época você já tocava na noite, Gogô?** Eu tava começando, com 16, 17 anos eu já estava começando. Eu já tinha um repertóriozinho de canções brasileiras e americanas, eu comprava partituras de piano, lia e completava com aquilo que eu ouvia nos discos, como quando acontecia de eu ter uma partitura de piano e uma gravação. Aí passei a comprar gravações, discos de 78 rotações, LPs mesmo. **Então, desde a adolescência você tirava as músicas de ouvido e essa prática despertou a curiosidade por entender o que estava acontecendo e conversar com os maestros?** É, eu queria entender como é que era, porque que coisa é essa, né?! Os acordes sempre me chamaram a atenção. Eu lembro que uma vez um pianista, não vou me lembrar o nome, mas ele me ensinou esse acorde aqui ó *[Exemplificação sonora]*. Ah! Quando eu ouvi isso, Priscila, eu não sabia que isso aqui era um ré bemol nona e décima primeira aumentada, eu gostei do som *[Exemplificação sonora]* e na intuição eu resolvi *[Exemplificação sonora]*. Foi assim! E aí eu fui tirando e aparece aquelas canções do Tom Jobim, aquela época do samba-canção que tinha começado um pouco antes, autores como Tito Madi, o próprio Tom Jobim, se falou de um nome, assim, “música de fossa”, eu não gostava desse termo! A dor de cotovelo, aquelas coisas



todas! **Mas esse pianista que você citou, como ele te ensinou o tal acorde?** Do disco! Alguém me falou: “Você já ouviu o George Shearing?” eu digo “Não”, aí ele me deu um disco 78 da Metro, selo amarelo! Era dos discos mais caros que tinha! Da Metro-Goldwyn-Mayer. E de um lado era a música “East of the Sun” e do outro lado, se não me engano, era a música “Conception”, essa era muito difícil. Mas o “East of the Sun” eu tirei! *[Exemplificação sonora]*. Aí o Wilson Curia me ensinou que isso aí eram blocos a cinco vozes. Eu fazia isto na pura intuição. **Ah, então quando você fala que esse pianista o ensinou, na verdade você ouviu e aprendeu fazendo?** Foi, foi! **E os nomes só te foram dados pelo Wilson Curia?** É! Ele é quem botou a casa em ordem! Ele falou: “Olha, você tá com um conhecimento aí, mas você não sabe onde está, né?” **Mas os maestros, nas conversas anteriores ao Curia, não te davam esse tipo de luz?** Davam, davam! O Radamés menos, mas o Lyrio sim. O Lyrio era mais, assim, paciente. Eu gostava muito dele. Ele que me ensinou isso... mas é o tal negócio, as primeiras informações foram com o Lyrio Panicali, mas era informações dispersas, assim: “Esse acorde é uma diminuta”, “Esse acorde é um menor com quinta diminuta” e depois é que eu fui saber que era meio-diminuto! Foi assim que eu aprendi! E aí, então, era um processo de escuta engraçado porque ao mesmo tempo em que eu ia aprendendo o nome das coisas que eu ouvia o som – dos acordes que eu mesmo tocava ao piano, quando eu ouvia a gravação eu passava a identificar. Então aquilo que foi feito na base da intuição, passou a ser consciente! Como eu te falei agora pouco, a descoberta daquela diminuta ali, eu tirei assim *[Exemplificação sonora]*, mas não era né, era *[Exemplificação sonora]*. Aí apareceu uma outra música, Glenn Müller *[Exemplificação sonora]*... aí me ensinaram a progressão I7M – bIII<sup>o</sup> – II7 – V7. **Na verdade, então, você tirava uma música e quando ouvia outra com a mesma progressão, você identificava porque já havia tocado, mesmo sem saber que era uma progressão!** Aí sim!! Esse foi o processo! Então, eu falei agora pouco sobre o Silvio Caldas, que a minha mãe gostava, né?! Tinha uma música de um

compositor chamado Bororó, uma canção, aliás, chamada “Da cor do pecado”. Eu cito sempre, essa música me marcou profundamente porque ela resumia essas duas progressões que eu acabei de falar [*Exemplificação sonora*]. Tava tudo aí! Então eu fui identificando aquilo que inicialmente peguei por intuição, aliado com as primeiras informações que eu tive e a minha própria prática de fazer! Aí se estabeleceu a crise, né, porque chegou um momento em que eu passei, quando comecei a estudar isso seriamente eu comecei a achar que tava ficando burro, porque, poxa! Quando eu não sabia nada disso eu tocava melhor! E era verdade! Aí alguém me disse, não sei quem falou: “Olha, isso aí acontece pelo seguinte: aquilo que você já sabia você não está gostando mais, e aquilo que você aprendeu de novo ainda não faz parte do teu patrimônio interno de conhecimento”. E meu pai, ele dizia: “Isto é a verdadeira crise, não é?” Ele era politizado abessa, e dizia: “Isso é a verdadeira crise, ou seja, o velho não serve mais e o novo não está pronto, é isso que tá acontecendo?” e eu “Isso, meu pai”. Ele não era músico, mas aquilo lá pra gênio só faltava as penas, né, porque o resto ele sabia tudo! Então, tudo isso contribuiu.

**E esse período todo você estava no Rio Janeiro ou em São Paulo? Porque o Wilson Curia é de São Paulo, não é?**

Sim, ele é daqui. Mas eu vinha aqui! Morava no Rio. **E como você chegou no Wilson Curia?** Alguém me disse! *Risos*. “Olha, tem um professor em São Paulo que sabe tudo aquele negócio da Berklee, sei lá mais o que!” E aí eu vim procurá-lo.

**E você ficou no Rio até que ano, Gogô?**

Eu fiquei no Rio até 1965, por aí. Mas eu vinha muito a São Paulo porque os meus avós maternos moravam lá e eu gostava muito deles.

**E aí você mudou pra São Paulo em 65...**

E casei com a Dina! *Risos*. **E ficou...** Até hoje!

### **E quando você foi pros Estados Unidos?**

Eu fiz o curso por correspondência da Berklee, um curso que eles tinham por correspondência, um curso de arranjo. Você pedia, eram 25 lições, e fazia quantas lições você quisesse. Pedia uma, fazia e mandava pra lá! Não tinha computador, email, nada disso! Você fazia a lição na mão, mandava pra lá, eles corrigiam, mandavam pra você de volta corrigido, você pedia mais três ou quatro lições, eles mandavam, você mandava pra lá... e ia assim até terminar! **Isso depois do Wilson Curia?** Junto! Aliás, ele já tinha feito também. Eu tomei conhecimento desse curso por causa dele. Ele é que fez esse curso aí. Por isso que ele era a sumidade na época, né! Ele era o único que sabia isso em termos, digamos assim... didáticos, era um curso. O curso que eu tinha feito eu conversava com o Dick Farney, “Oh, Dick, como é que é isso aqui?”, amei trabalhar com o Dick “ô, Dick, como é que faz isso aqui?”; Moacyr Peixoto era outro autodidata, o Dick não era tão autodidata não, mas o Moacyr Peixoto, irmão do Cauby, era! Tocava jazz abessa! Luizinho Eça, esse tinha formação também. Então eu conversava muito com esses caras.

### **E aí você foi pros Estados Unidos depois desse curso?**

Foi, foi. **E foi quando?** 68. Mas eu não fui me exilar não, fui estudar! **Você ficou quanto tempo lá?** Cinco anos.

### **E aquela fase de loucura da juventude, que você sempre comenta, foi na adolescência?**

Não, não foi não. Foi entre os 23 e os 25. Não foi na adolescência não. E mais uma vez, intervém aí a genialidade de Danielzinho, meu pai. Não fosse ele, não sei seu eu estava aqui pra te contar isso.

### **E você volta dos Estados Unidos com outra cabeça, outra mentalidade?**

Não chegou a ser uma mudança de mentalidade não. Mas eu cheguei com mais conhecimento, aliás, quando eu cheguei lá eu já tinha um bom conhecimento. O que aconteceu é que eles tem uma infra-estrutura escolar que nós ainda não temos. E isso tudo ajudou a botar a casa em ordem, né. **Você estudou em alguma Universidade lá?** É eu fiz a Berklee. Mas fiz um semestre só.

**No documentário dos seus 50 anos de carreira, numa entrevista, o Ulisses Rocha fala que você deu o primeiro emprego dele...**

Foi! Ele fala isso! Você sabe que o Ulisses é um tremendo de um gozador, né? Ele fala que é o primeiro emprego porque eu tinha... pra ele foi mesmo, mas eu nunca fui patrão! O problema foi que eu tinha uma escola de música com uma compositora chamada Vera Brasil e o Ulisses foi dar aula lá. **E quando você começou essa escola?** Foi em 1978. Eu já tinha aí quase quarenta anos. Foi de 1978 a 1980, depois eu saí da escola, a Vera Brasil continuou com a escola. **Qual era o nome da escola, Gogô?** A escola chamava-se Centro Áudio-Visual de Música Moderna! Olha só! Áudio-visual porque a gente usava slides! A Vera era uma especialista nisso, em criar slides e fotografar imagens, e pra época era um curso extremamente avançado! Não tinha vídeo-cassete, não tinha nada disso, eram slides projetados e acoplados com som. Ela tem um irmão, que foi locutor da Globo muito tempo, chamado Berto Filho, ele é que narrou a abertura desse curso. Então as aulas eram todas gravadas, cada aula era gravada e eram acoplados à voz – eu gravei várias delas – os slides. Seria como eu fosse narrando e dando instruções pra mudança do slide. Pra época era alguma coisa bastante, assim, avançada. Não vou dizer revolucionária, mas era avançada sim. Mas ela tinha um nome fantasia, o nome da escola, da pessoa jurídica era Centro Áudio-Visual de Música Moderna, mas a escola tinha o nome de Play. Eu não queria um nome em inglês, mas... na época era assim uma grande concorrência para o CLAM, né, que é do Zimbo Trio. Mas a minha idéia não era concorrer, eu queria ter a minha escola e pronto!

### **Você chegou a dar aulas no CLAM também, né?**

Sim, foi entre 73 e 76.

### **E como foi esse processo de assistir a aulas particulares e depois começar a dar aulas? Quando você começou a dar aula?**

Ah, em 1958 eu me tornei músico profissional mesmo. Tocando na noite. Assim, por volta de 1962 eu toquei numa casa chamada Au Bom Gourmet, era uma casa famosa no Rio de Janeiro. Toquei com um grupo, o líder era um clarinetista muito bom, descendente de alemães, chamado Kuntz Negli. O Kuntz tinha uns cadernos em que todos os Standards estavam lá! Tudo era a mão, não tinha xerox! Tinha o tal do mimeógrafo, aquele roxo que borrava tudo! Mas ele botava o caderninho na tua mão, você levava o caderninho pra casa, tudo manuscrito, bem escrito na verdade, aí ia pra casa e aprendia os Standards, né. Então nosso repertório era todo em cima do standard, da canção norte-americana, a música brasileira, os sambas tradicionais... nessa época, no final dos anos 50... olha, o Tom Jobim começou a compor em 1947, então quando chegou aí por volta de 53, 54, eu tomei conhecimento de um disco dele chamado Sinfonia do Rio de Janeiro, não é bem uma sinfonia, sinfonia é uma peça instrumental pra orquestra, aquilo não era bem uma sinfonia, era mais uma suíte, digamos assim. Então a Sinfonia do Rio de Janeiro era música do Tom Jobim e letra do Billy Blanco, que procurava retratar o bom entendimento do ser humano, do homem, com a natureza do Rio de Janeiro. E ali aparecem composições do Tom incríveis... e eu fui tirando aquilo tudo...

### **Fazendo aula de música erudita você tinha conhecimento de grafia musical.**

Sim, eu tinha. **Mas isso que você tirava, você escrevia?** Não, nem sempre eu escrevia. E foi muito engraçado porque eu fui entender harmonia de música erudita porque eu aprendi a tal de harmonia de música popular, se é que isso existe! Então eu fiz o trabalho contrário, os caras que tocavam música erudita não sabiam nada de um acorde que tava lá, eu sabia todos. Aí sim eu descobri a

importância da música erudita. Porque era muito comum ouvir “Não, quem toca música erudita toca música popular”, toca nada! Mas não toca mesmo! E não sei... até hoje não entendi como é que um pianista toca um prelúdio de Chopin e não sabe a harmonia que tá lá, e o que é pior não quer saber. Isso é que me deixa intrigado... até hoje não entendi isso... vou passar dessa pra melhor sem entender isso. Enfim... eu fiquei na tal música popular mesmo... opção isso, hein? Eu não fui músico erudito porque não quis. Eu me lembro que eu estudava piano com o Jack Klein e ele quis fazer de mim um concertista, e eu não quis. **E você estudou com o Jack Klein quando?** Ah, deve ter sido por essa época aí, 61...

**Essa década de 60 pra você, então, foi muito densa de aprendizado e vivência, não é mesmo?**

Pra mim foi mesmo. Nossa! Aí quando apareceu a Bossa Nova, aí então a coisa ficou boa! Porque a gente não tocava mais música americana, né. Quando você tocava música lenta, você tocava o samba-canção brasileiro, inclusive os sambas-canções antigos, e aqueles da Bossa Nova, que na época chamava tudo samba. E quando você queria tocar música rápida, você tocava o samba mesmo! Então, foi muito bom!

**Quando você começou a tocar com o Dick?**

Tocar com o Dick comecei em 1977. **E foi até?** 1987, o ano em que ele faleceu. **E como foi esse encontro com o Dick?** Eu já conhecia o Dick, há muitos anos eu conheci o Dick. **Sim, você acompanho a carreira dele, de certa maneira, pois desde o começo seus pais o ouviam.** Sim, meus pais ouviam e eu gostava de tocando piano. Aliás, o primeiro pianista que eu ouvi foi o Dick. É muito engraçado o elo que se formou aí porque quem me deu o primeiro emprego foi o Johnny Alf. Johnny Alf foi o cara, né. Eu tinha vinte anos. E quem deu o primeiro emprego pro Johnny Alf foi o Dick, bem antes de mim... Então, essa minha experiência com o Dick foi muito enriquecedora, era um cara que eu gostava... e engraçado, as

vezes eu aprendia canções dele e eu me imaginava acompanhando o Dick! E aí acabou acontecendo, né. Quando ele me convidou foi o acontecimento!

**Quando você tirava músicas, você não grafava, ou seja, era só memória mesmo? É, só memória! E você foi desenvolvendo uma memória absurda, então!** Sim, é verdade. Essa é uma habilidade que eu adquiri, primeiro porque eu já tinha uma intuição poderosa, não sei explicar qual é esse mecanismo, mas eu tinha. Aí depois à medida em que eu fui aprendendo as coisas teoricamente, no papel, foi juntando aquilo que eu já sabia por intuição com o conhecimento organizado e a coisa foi crescendo. Agora, essa memória começou daí porque eu não registrava. Eu sou produto de uma época em que você tinha que ter um repertório grande. E esse meu trabalho com o Kuntz Negli foi muito, muito enriquecedor nesse sentido. Esse trabalho que ele dava o caderninho pra você aprender as músicas. Então eu levava isso pra casa e quando não tinha eu comprava disco... eu gostava de música americana, apesar das minhas posições políticas baterem de frente com a posição política norte-americana, mas eu sempre soube separar as coisas, aquilo que vinha de sonoridade de música americana. Eu tenho esse repertório grande até hoje, um dia desses, eu estava na casa da namorada, meu teclado tava lá, e eu abri o teclado, sentei e toquei duas horas sem parar, pô! Toquei aproximadamente quase cem canções, uma atrás da outra. E não tinha ligação, nada com nada! Às vezes eu tava no mesmo tom e ia tocando um monte de canções que eu sabia no mesmo tom. Isso era um detalhe, as pessoas tocavam nos originais, o que era original? Original era aquilo que tinha na parti de piano ou na gravação. Então, quando você ia tocar “It’s wonderful”, por exemplo, a gente já sabia que era em mi bemol, grupo instrumental, quando era cantor não! Olha só, então eu tocava “It’s wonderful” em mi bemol [*Exemplificação sonora*], se chegasse um cantor que fosse cantar em dó maior, eu já tinha que saber que era [*Exemplificação sonora*]. Hoje eu vejo qual era o meio que me fazia memorizar, era a progressão: I – #I – II – V. Eu tinha a progressão em mente! **Você memorizava em graus.** Ah, sim! Só que eu não tinha essa consciência de

memorizar em graus, eu fui ter depois! **Hoje quando você ouve uma música, você ouve...** Eu ouço em dó maior! Eu não respiro sem harmonia! Harmonia é o meu oxigênio. **Então você acredita que você desenvolveu essa memória pela realidade da época, por não ter acesso a muitas partituras, nem ter tido um aprendizado formal logo de início?** Esse é um dado! É o verbo “ter que”, tinha que fazer! Então eu fui produto de uma época assim. Pra mim foi bom! Eu lembro que há ouço tempo um colega nosso, foi nosso aluno aqui – eu não gosto muito dessa relação professor-aluno, você sabe disso – e ele me telefonou e disse: “Gogô eu to acompanhando um cara aqui que só tem o repertório do Dick Farney, mas ele não tem nada escrito, como é que eu faço?” e eu: “Vais quebrar a cara! Tira do disco!”. Mas eu tinha tudo, né?! Então, quer dizer, você era colocado numa situação que você tinha que tocar, e isso fazia você ficar muito esperto nesse tipo de coisa. E era um negócio que acontecia quase naturalmente, embora gerasse situações... certos cantores que achavam que pelo simples fato de você ser pianista, guitarrista, você tinha obrigação de saber! O que acontecia era isso, a gente era produto de uma época. Por isso, então, essa surpresa quando... esse repertório que eu tenho. Eu me lembro que, como eu falei agora pouco, eu tava lá na casa da namorada, da Silber, e ela falou: “Escuta, de onde é que sai?” e ela já tinha me visto tocar quantas vezes! Mas nunca assim! Eu tava tocando descompromissado! Ela tava deitada na rede e eu tocando! E fui tocando! E ela “Eu nunca vi você tocando uma música atrás da outra assim”, e era muito engraçado, porque... olha só, esse negócio da formação... o que acontecia, eu começava a tocar uma canção, lembrava e começava a tocar, era como se tivesse colocado certos dados numa ficha num fichário... e a fichinha tava lá, colocada em ordem alfabética... e um dia quando você tirava aquela ficha ela vinha com as informações que você tinha deixado lá no dia em que você depositou a ficha! Foi um processo igual, eu começava a tocar uma canção e ela vinha exatamente como eu a tocava há 30 anos! Agora, aos poucos, à medida que eu ia tocando, eu ia chegando ao que eu sou hoje! Então foi uma experiência muito engraçada pra



mim também! Toda aquela parte intuitiva foi a primeira informação que eu comecei a tocar!

---

Entrevista realizada no dia 16 de maio de 2011 no Instituto de Artes da UNICAMP na cidade de Campinas – SP.

**Gogô, me dê alguns dados biográficos como sua data de nascimento, nome dos pais, cidade natal, número de irmãos...**

Então vou começar pela última parte, não tive irmãos! Sou filho único. Data de nascimento 12 de dezembro de 1939, na gloriosa e mui amada cidade de “São Sebastião do Rio de Janeiro”. **Que lugar especificamente no Rio?** Na Vila Isabel, com passagem em Santa Tereza e Copacabana. **E o pai?** Ah, Danielzinho! Daniel Jorge Valente Sobrinho. **E a mãe?** Dona Therezinha, com “Th”, Grecco Valente. Se tirasse esse “h” aí ela quebrava o maior pau, hein?! E é Therezinha mesmo, não é apelido não!

**E o casamento?** Casei com a Dina! E também não é apelido não, é nome mesmo! **E foi com quem você teve os três filhos?** Isso, três! O Hilton, a Heloísa e a Helen. E nós perdemos um, né, entre o Hilton e as meninas teve um que nós perdemos. As meninas são gêmeas! Não são idênticas, univitelinas, mas são fraternas.

**Você poderia me falar um pouco sobre sua formação em “música erudita”? Começou com aulas particulares de piano dos 8 aos 15 anos. Você lembra os nomes dos professores?**

Lembro. A primeira professora foi Dona Irene, mas eu não vou lembrar o sobrenome dela. Se não me engano era Niro...

**Você já me disse que estudou na Nacional de Música. Em que período?**

Sim. Foi entre 52 e 53. **Lembra com quem?** Não, não lembro de nomes...

**E no Dramático Musical em São Paulo?** No Dramático Musical de São Paulo, isso foi em 1965. **Em 65? Foi logo que você mudou pra São Paulo, então?** É... vamos por assim, é! E um professor que eu tive lá era meu professor de piano, chamava-se Oswaldo Moura Lacerda. Tive aulas de teoria da música com a mulher dele, chamada Mariinha Magalhães Lacerda. Essa mulher, realmente, botou a minha cabeça em ordem em termos de teoria elementar da música.

**E as aulas com a Aida Gnattalli?**

A Aida Gnattalli foi anterior a isso aí, foi no período entre 62 e 63. **E o Armando Lacerda?** Ah, o Lacerda foi antes ainda! Foi em 60. **Jack Klein?** Jack Klein foi nessa época aí também, 63. **George Olivier Toni?** George Olivier Toni já foi aí por volta de 1967, 68, por aí! Esse foi o cara que me mostrou o que era harmonia funcional! Briguei com ele, mas aprendi bastante! Aliás, quem não brigou com o Toni? **O Koellreuter?** O Koellreuter? A minha vida inteira! O Koellreuter foi assim, foi meu guru lá na Pró-arte, nas Laranjeiras no Rio de Janeiro. Hans-Joachim Koellreuter, esse aí foi... aliás, eu cometi um engano aqui! Quem me ensinou harmonia funcional foi o Koellreuter, o Toni foi depois, em São Paulo, Koellreuter foi no Rio. **E quando você conheceu o Koellreuter?** Ah, eu o conheci devia ter uns 18 anos e foi o meu grande guru! Eu parava de estudar com ele, mas depois voltava, depois voltava outra vez... enfim, porque ele também viajava muito, não era só eu não! Ele também viajava muito.

**Ah! E essa Pró-arte era uma escola livre de música?**

É, a Pró-arte era meio assim um conservatório, não era uma universidade, porque nem existia curso de música em grau universitário.

**E você estudou em outras escolas no Rio?**

Não, no Rio não. Foram só essas, a Nacional e a Pró-Arte.

### **Por que você decidiu ir pra UNESP, Gogô?**

Oh, porque chegou uma época... quando eu fui pra UNESP eu já tinha 42 anos. Eu resolvi voltar a estudar. **Mas você já tinha toda uma vivência musical...** Sim, mas daí eu resolvi ter um título. **Foi pra ter um diploma mesmo?** Sim, a minha intenção foi essa. E aí eu prestei as três universidades, prestei a USP, aqui a UNICAMP e prestei a UNESP. Eu passei em todas, mas o critério de escolha foi a que era mais perto da minha casa! E eu fui pra UNESP e acabei me dando bem lá. Eu fiz o curso de seis anos, que era “Bacharelado em Música com Habilitação em Composição e Regência”. Eu como compositor sou muito preguiçoso e como regente, eu regi uma vez só que foi na minha festa de formatura!

### **E a medicina?**

É... essa é outra história bastante complicada. Uma época em que eu cismeiei de fazer medicina. Meu pai gostaria que eu fosse engenheiro, mas a engenharia nunca me atraiu. E a medicina sim me atraía. Mas naquela época, to dizendo aí por volta de 57, 58, não existia essa obrigatoriedade de fazer curso universitário, só quem fazia era uns poucos privilegiados, filhos de médicos, de advogados ou de engenheiros é que iam fazer. Não era assim o que passou a ser depois de alguns anos. E aí, naquela época eu não fui fazer nem medicina nem engenharia nem nada! Eu fui ser músico mesmo! Aí quando eu tava com 33 anos é que eu resolvi fazer. **E aonde?** Eu fiz na Faculdade Nacional e na Paulista aqui. **Você terminou aqui em São Paulo? É... E você foi estudar medicina por causa de alguma crise musical ou você queria levar os dois paralelos mesmo?** Olha, houve um pouco de tudo. As crises eu sempre tive, né. Mas a crise foi um dos motivos, mas não foi o principal não, foi pelo gosto de fazer mesmo.

### **E teve algum momento na sua vida que você não queria mais ser músico?**

Teve... vários! Ah, isso me pega até hoje, sabe. Às vezes eu fico assim... quando eu dou uma prova, por exemplo, eu vejo aquele monte de jovens com cabeça

baixa, pensando naquilo que eu pus na prova. Houve momentos que eu me senti assim, que eu não sabia muito bem se eu estava fazendo um bem ou se estava fazendo um mal, sabe? Porque na verdade eu tava dando – hoje eu mudei essa maneira de pensar mas... na verdade eu tava dando uma espingardinha de rolha, um brinquedinho de criança, pra vocês enfrentarem uma bateria de mísseis, né? Nucleares.... Então como eu tive momentos na música que me marcaram profundamente em termos de adversidades, eu me achava assim quase que na obrigatoriedade de poupar os jovens daquilo que eu passei, principalmente meus filhos. Meus filhos eu não passei música pra ninguém! A não ser o Hilton que é o mais velho que tocou um pouco de piano. Ele é o extremo! É um “metaleiro” e um Bill Evansiano! E foi assim... então isso me marcou profundamente.

**Você lembra de nomes de bares em que você tocou, Gogô? No Rio e em São Paulo.**

Ah, sim! No Rio: Au Bon Gourmet; Top Club; Cangaceiro; o bar do Hotel Plaza; o bar do Copacabana Palace... é o que eu to me lembrando agora. Em São Paulo, por exemplo: Cave; A Baiuca... era o top onde se reuniam os músicos! Inclusive quando vinham músicos estrangeiros sempre iam tocar lá! O Bill Evans... Aí trabalhei no Farney's, o bar do Dick; no Le Club... ah! A gente tocava nos botecos que tinham, né?! Não vou me lembrar de todos... no João Sebastião Bar, no Hotel Comodoro, no Hotel Claridge também, fui substituir o Pedrinho Mattar lá! Na Boate Lancaster também toquei... então, nesses bares eu trabalhei! No Oásis... Era assim, às vezes alguém me ligava: “ô Gogô, será que você me substituir lá?” Então eu ia né... mas não posso dizer que toquei no Oásis, foi uma vez ou outra!

**E você tocava em grupos?**

Tive sim, tive trios e toquei em grupos de outros também, né?! **E teve algum grupo em que você permaneceu tocando por um bom tempo?** Teve sim! Foi um grupo com o Kuntz Negli e com o irmão dele, o Wagner Negli. Isso no Cave,

depois no Bom Gourmet lá no Rio. Ele era clarinetista e o Wagner tocava trompete. Eram trios mais os solistas. Mas eram grupos diferentes, porque os irmãos não se davam! Com o Wagner era o trio com o Guará no baixo e na batera era o Maurício. Com o Kuntz no Rio de Janeiro, o baixista era o Carlinhos Monjardim e um xará meu chamado Hilton também na bateria. Mas provavelmente o bar com que eu mais me identifiquei foi um bar chamado Thalassa – que em grego parece que quer dizer O Mar. **E esse bar era no Rio?** São Paulo! A minha vida foi muito mais em São Paulo do que no Rio. Thalassa... então, aí eu tive um trio que era com o Renato Loyola - baixista, Jaime Pladeval – que é professor de bateria aqui em Campinas e um cantor chamado Clóvis Bonfim. E também cantava conosco um outro cantor, que inclusive gravou agora no meu cd, chama-se Zé Luiz Maziotti. **E isso foi quando?** Isso deve ter sido aí por volta de 76, por aí!

**E sua carreira foi mais voltada pra música instrumental ou pra canção, Gogô?**

Olha, as duas coisas porque você atuava como acompanhador, e nesse momento você fazia canção pra ser cantada. Paralelamente, você enquanto instrumentista tocava Standards, as canções norte-americanas e alguns temas de Jazz e essas coisas todas, né. Eu não posso dizer que tenha sido músico de jazz, eu não era uma jazzista! Se tocava muita música americana, que se improvisava sobre, e o samba também! Então, chegou uma época em que nem se tocava mais música americana. Quando você queria tocar música lenta, tocava o samba-canção brasileiro... aqueles sambas-canções da Bossa Nova e aqueles sambas antigos, de Ary Barroso... enfim... Que eram todos sambas-canções bonitos... a gente foi descobrindo pelas harmonias que a gente aprendia através da canção norte-americana a riqueza harmônica que tava latente ali nas canções consideradas do passado que a gente não tinha percebido. Esse era um processo engraçado, um processo de escuta harmônica que vai mudando, você começa a perceber coisas

que você não tinha percebido na época... Um dia desses eu fiz uma experiência engraçada. Eu fiquei tocando piano... sentei e fiquei tocando! Fui tocando uma atrás da outra! Eu toquei mais ou menos umas duas horas sem parar. Toquei mais ou menos umas noventa canções, porque repertório grande eu tenho... e foi uma experiência muito engraçada porque eu começava a tocar uma determinada canção e ela saía, no princípio, exatamente como eu tocava há 40 anos e à medida em que eu ia tocando eu ia chegando ao que eu sou hoje! Então foi uma experiência muito engraçada comigo mesmo!

**Pelo que você diz, eu vejo que mesmo na sua atuação instrumental são de arranjos instrumentais de canção. Não era algo como temos hoje, muitos grupos instrumentais de músicas de autoria própria...** Eu nunca fui autoral! Eu tenho algumas canções... eram canções também! As minhas composições são canções também, geralmente samba-canções e tal. Teve uma até nesse meu “grande sucesso”, meu único CD que meus cinco amigos compraram, eu gravei uma canção que já tinha muitos anos, mas não tinha letra. Eu sempre tive uma certa frustração por nunca ter feito uma letra. Então pra esta eu fiz. E como o disco era meu e eu tinha, digamos assim, um motivo inspirador muito forte... é sempre uma mulher, claro! E... eu fiz uma letra, foi a “Chegaste”. **Por este motivo que eu penso que sua trajetória tenha sido voltada mais pra canção. Não era algo na linha do Hermeto Pascoal, Quarteto Novo...** Não, não! Se bem que... é o tal negócio, né... a música instrumental do Quarteto Novo, que você citou, não deixa de ser canção também. Não deixa de ser. É diferente do tema jazz... o tema de jazz era feito pra ninguém cantar e pra ninguém dançar! Então, eu tenho, assim, algumas composições... mas sempre levando em conta as canções, né?! Eu me lembro que uma época eu estava fazendo comparação de harmonias entre música americana e música brasileira... E como eu sei que ninguém tem direitos autorais sobre harmonias eu paguei dívidas, ou seja, eu peguei harmonias de canções famosas e compus mais outras linhas melódicas em cima... e assim foi!

**2 Partituras: “*The Favorite*” (Scott Joplin) e “*Favorito*” (Ernesto Nazareth)**

Scott Joplin  
The Favorite  
A Ragtime Two Step

*Slow March Tempo*  
**INTRO**

The musical score is presented in five systems, each with a treble and bass staff. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 2/4. The first system is the 'INTRO'. The second system begins with a dynamic marking of *mf* and includes 'Ped.' markings with asterisks. The third system includes a 'Ped.' marking with an asterisk. The fourth system includes 'Ped.' markings with asterisks. The fifth system includes a 'Ped.' marking with an asterisk and contains first and second endings. The piece concludes with a final cadence.



Joplin — The Favorite

Joplin — The Favorite

The first system of musical notation for 'The Favorite' by Joplin. It consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature has one flat (B-flat). The music begins with a piano (*pp*) dynamic marking. The right hand features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes.

The second system of musical notation. It continues the piece with a mezzo-forte (*mf*) dynamic marking. The right hand has a melodic line with some grace notes, and the left hand maintains the accompaniment. A piano (*p*) dynamic marking appears towards the end of the system.

The third system of musical notation, featuring first and second endings. The right hand has a melodic line with a first ending bracketed and a second ending bracketed. The left hand continues with the accompaniment. A forte (*f*) dynamic marking is present.

The fourth system of musical notation. The right hand has a melodic line with some slurs, and the left hand continues with the accompaniment.

The fifth and final system of musical notation. It includes first and second endings. The right hand has a melodic line with a first ending bracketed and a second ending bracketed. The left hand continues with the accompaniment. The word "FINE" is written at the end of the piece.

À Marietta Nazareth

# Favorito

Tango

Ernesto Nazareth  
1895

Piano

5

*cresc.* *f*

9

*p*

13

*cresc.* *f* *dim.*

1. 2.

18

*p* *com sentimento*

Musical score for measures 18-22. The piece is in 3/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The right hand features a melodic line with slurs and accents, while the left hand provides a steady accompaniment of chords and single notes.

23

*f*

Musical score for measures 23-27. The right hand continues with slurred and accented notes, and the left hand maintains the accompaniment. A dynamic marking of *f* (forte) is present at the end of the system.

28

*f* *p* *ritardando* *dolcemente*

Musical score for measures 28-33. This system includes a first ending bracket over measures 31-33. The dynamic markings are *f*, *p*, *ritardando*, and *dolcemente*.

34

*2.*

Musical score for measures 34-38. This system includes a second ending bracket over measures 37-38, marked with a '2.'.

39

*cresc.*

Musical score for measures 39-43. A dynamic marking of *cresc.* (crescendo) is indicated with a dashed line above the staff.

44

----- *f* *p*

Musical notation for measures 44-48. The piece is in 2/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody in the right hand features eighth-note patterns, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. Dynamics range from forte (f) to piano (p).

49

*Bem misturado*

*cresc.* ----- *f* *dim.* *Fine*

Musical notation for measures 49-53. The tempo changes to *Bem misturado* (Allegretto). The piece concludes with a *Fine* marking. Dynamics include *cresc.*, *f*, and *dim.*

54

*cresc.* -----

Musical notation for measures 54-58. The melody continues with eighth-note patterns. A *cresc.* (crescendo) marking is present.

59

----- *f* *p*

Musical notation for measures 59-63. Dynamics range from forte (f) to piano (p).

64

1. 2. *D.S. al Fine*

Musical notation for measures 64-68. The piece ends with a first and second ending, followed by the instruction *D.S. al Fine*.