

O MACRO PIANISMO DO *MIKROKOSMOS*: GÊNESE E RELEVÂNCIA HISTÓRICA DA SÉRIE DE 153 PEÇAS PROGRESSIVAS PARA PIANO DO COMPOSITOR BÉLA BARTÓK

THE MACRO PIANISM OF THE MIKROKOSMOS: GENESIS AND HISTORICAL HERITAGE OF THE SERIES OF 153 PROGRESSIVE PIECES FOR PIANO BY THE COMPOSER BÉLA BARTÓK.

Alexandre Guilherme Montes Silva
Universidade de São Paulo
ale_guilherme@usp.br

Resumo

Neste ensaio são apresentadas as origens e a contextualização histórica da gênese do ciclo de 153 peças para piano, intitulado *Mikrokosmos* do compositor húngaro Béla Bartók. Na primeira seção são discutidas, em um breve panorama, as transformações conceituais pelas quais a pedagogia musical passou ao longo dos últimos séculos, de modo a podermos compreender melhor a relevância da obra de Bartók dentro desse contexto. No segundo seguimento trata-se a gênese do ciclo e a relevância dos conteúdos musicais presentes ao longo das peças, além da importância didática e estética deste material.

Palavras-chave: Mikrokosmos; Béla Bartók; Piano; Pedagogia Musical.

Abstract

This essay presents the origins and historical context of the genesis of the cycle of 153 pieces for piano, entitled *Mikrokosmos*, by the Hungarian composer Béla Bartók. The first section discusses, in a brief overview, the conceptual transformations that musical pedagogy has

undergone over the last few centuries, so that we can better understand the relevance of Bartók's work within this context. The second section deals with the genesis of the cycle and the relevance of the musical content present throughout the pieces, in addition to the didactic and aesthetic importance of this material.

Keywords: Mikrokosmos; Béla Bartók; Piano; Musical Pedagogy.

Diferentes caminhos para a pedagogia musical

A pedagogia musical vem sendo desenvolvida de modo muito significativo ao longo dos anos. Notadamente, há no século XX uma série de propostas e abordagens pedagógicas que representaram uma verdadeira transformação em muitos dos paradigmas desse campo. Músicos educadores, como o violinista Shinichi Suzuki (1898 – 1998), compositores como John Paynter (1931 – 2010), Zoltán Kodály (1882 – 1967), Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), dentre diversos outros, trouxeram, cada um a seu modo, contribuições extremamente relevantes a respeito dos caminhos pedagógicos para uma educação musical contemporânea (MATEIRO, ILARI, 2012). No Brasil, também uma série de pessoas têm atuado em prol de uma educação musical alinhada às questões regionais e contemporâneas de nossa sociedade – dentre diversos trabalhos, podendo-se destacar a atuação de Heitor Villa-Lobos (1887 – 1959), especialmente na atividades do Canto Orfeônico e na composição de peças infantis para piano; Liddy Chiaffarelli Mignone (1891 – 1962), com um trabalho voltado às demandas educacionais e de renovação da pedagogia musical de seu tempo; Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), que foi um dos responsáveis por introduzir no Brasil a técnica dodecafônica de Schoenberg, e que formou várias gerações de músicos no país; além de autores contemporâneos, como Lucas Ciavatta (1965 –), criador da metodologia *O Passo*, espécie de regência e orientação rítmica a partir da movimentação corporal no espaço (MATEIRO, ILARI, 2016); Fernando Barba (1971 – 2021), um dos principais expoentes e divulgadores da música corporal e um dos fundadores do grupo *Barbatuques*; dentre inúmeras outras propostas metodológicas.

A história e o desenvolvimento da necessidade de uma pedagogia musical renovadora e de atendimento amplo à população é muito bem retratada no livro *Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, que faz parte do trabalho de livre docência da pesquisadora e musicista Marisa Fonterrada (FONTERRADA, 2008). Por meio dessa obra é possível compreendermos como a educação musical pré-Revolução Francesa (1789) estava restrita quase que exclusivamente às famílias de músicos, que ensinavam e mantinham seus filhos na profissão ao longo de muitas gerações – como o exemplo célebre da família Bach; ou estava circunscrita a uma educação e prática cultural da nobreza da época, especialmente como uma forma de distração, desfrute estético e de distinção social deste grupo; ou ainda reservada aos ambientes religiosos, em especial aos orfanatos e internatos que exerciam parte significativa das ações pedagógicas de seu tempo. Não havia, portanto, até aquele momento, uma busca por estabelecer processos pedagógico-musicais abrangentes para grande parte da sociedade – a educação musical estava em grande medida limitada à herança cultural, à posição de nobreza, ou à inserção em uma vida religiosa.

A partir da Revolução Francesa (1789) e das inúmeras transformações sociais decorrentes deste evento, passa a existir uma necessidade e um entendimento de que a educação geral (e também a educação cultural e musical) deveriam ser um direito universal garantido à toda população. Na prática, é sabido que ainda hoje esse acesso universal não está totalmente realizado, e que as diferenças de ingresso e de participação no sistema educacional e cultural são ainda bastante incompletas e restritivas. Mas é também notório que o atendimento educacional (geral e musical) é muitíssimas vezes mais abrangente do que era até períodos bastante recentes da nossa História, sobretudo no Brasil (MARCILIO, 2016).

Buscando satisfazer a essa nova perspectiva de atendimento e de inspiração universalista, fundam-se na Europa as primeiras instituições especializadas em ensino musical – os Conservatórios de Música – que tinham como missão atender não mais à nobreza ou ao ensino religioso, mas sim à emergente classe burguesa, e posteriormente a uma população urbana mais ampla. Com a abertura de classes e a maior difusão do ensino musical, foi necessária cada vez mais a criação de métodos e de metodologias específicas aplicadas ao ensino de música. A abordagem pedagógica anterior, muito focada em uma

transmissão direta de conhecimento na relação Mestre x Aprendiz, e que demandava muitos anos de proximidade e de convivência quase familiar entre poucas pessoas, precisou ser repensada para atender às novas configurações da sociedade. Muitos materiais surgiram a partir do séc. XVIII buscando responder a esta demanda. Um dos mais célebres é o *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado* de Carl Philipp Emanuel Bach (importante compositor e cravista, e filho do Johann Sebastian Bach) (BACH, 2009). No *Ensaio*, publicado originalmente em duas partes (a primeira em 1753, e a segunda em 1762) Carl Philipp aborda diversos aspectos da prática e pedagogia dos instrumentos de teclado (cravo, clavicórdio, órgão, além do nascente forte-piano – que viria futuramente a se transformar no piano moderno). Trata sobre dedilhados, acordes, figurações de acompanhamento, ornamentos, além de uma grande parte dedicada à leitura e prática do baixo cifrado. Por meio desse tipo de publicação, pouco a pouco os conhecimentos técnicos da linguagem musical, que antes eram restritos somente a especialistas e compartilhados apenas dentro de círculos herméticos, começam a se abrir e podem ser estudados por pessoas “de fora” do grupo de origem.

Nos anos seguintes, especialmente a partir do século XIX, há uma explosão de novas publicações destinadas ao ensino musical, tanto a respeito de aspectos técnico-instrumentais (como métodos específicos para cada instrumento), como para o desenvolvimento de determinadas habilidades e conhecimentos da linguagem musical em geral (como métodos de solfejo, os primeiros manuais de orquestração, estudo de contraponto, etc.). O piano se consolida como um dos instrumentos mais importantes do período (séc. XIX) e a quantidade de obras musicais e de métodos dedicados a ele torna-se inumerável. No Brasil há também essa tendência de predominância pianística (especialmente durante a primeira metade do séc. XX) à qual o escritor, pianista, crítico, e professor de Estética do Conservatório Dramático Musical de São Paulo, Mário de Andrade, chega a classificar como uma “pianolatria” nacional. Um livro teórico interessante e representativo deste período é o *Introdução à pedagogia do piano* (sic) de Pelafsky (1934) (autor que também atuou como professor de Piano no mesmo Conservatório Dramático de São Paulo). Nesta publicação, Pelafsky discorre em texto (sem exemplos de partituras) sobre os aspectos que considera fundamentais para o ensino do instrumento – é interessante como o foco desta publicação é o *professor de piano*, e não o estudante, o que demonstra uma clara

preocupação em discutir os aspectos didáticos e metodológicos do ensino.

Os conservatórios musicais exerceram, desse modo, um papel importante para uma primeira ampliação do ensino de música. No entanto, ao longo do tempo, a sua estrutura rígida, hierarquizada, tecnicista, e por definição, conservadora, acaba por torná-lo inapropriado em diversos aspectos – especialmente quando o *objetivo da educação musical não é formar músicos profissionais*. Quando se pensa a educação musical como um dos aspectos importantes para a educação humana, e não estabelecendo para ela o objetivo central de alcançar uma proficiência profissional, o conservatório tradicional tem pouco a oferecer em termos de propostas metodológicas. Não cabe dizer que os conservatórios e as escolas profissionalizantes de música não são importantes, pois de fato eles têm o seu papel, e ocupam um lugar relevante dentro da formação musical de estudantes que buscam essa profissionalização. Mas é necessário pensar a educação musical também pelo lado da grande maioria de estudantes, que desfrutam, praticam e criam a música, que vivenciam e produzem cultura por meio dessa, mas que não almejam uma profissionalização e um alto nível de proficiência na área, que só pode ser alcançado por meio de muitos anos dedicados com afinco à atividade.

Os autores e autoras apresentadas brevemente no início deste texto, e abordados com profundidade pela professora Fonterrada (2008), são pessoas que procuraram criar propostas metodológicas para esse “novo” perfil de estudante de música – que tem a música como parte importante de suas práticas cotidianas, sem desejar necessariamente profissionalizar-se. Todavia, essas novas abordagens metodológicas – conhecidas como *Metodologias Musicais Ativas* – têm também o objetivo de romper certas barreiras e enrijecimentos da formação do músico de conservatório tradicional (sejam elas barreiras estético-filosóficas, ou de bloqueios técnicos provenientes da hiperespecialização). Na ampliação das possibilidades estéticas e pedagógicas do piano, na introdução de novas sonoridades, e na criação de um caminho que percorra as referências culturais de seu país, está o conjunto de peças do *Mikrokosmos*, sobre o qual nos deteremos a seguir.

Quando o piano se amplia

Um dos autores importantes para a renovação pedagógica da música do séc. XX, não somente em termos técnico-instrumentais, mas também em relação à ampliação de novas poéticas e sonoridades, é Béla Bartók. Bartók nasceu na Hungria, na cidade de Nagyszentmiklós (que é atualmente território romeno) no ano de 1881, e faleceu em Nova York em 1945 (COELHO, 2010). Teve uma sólida formação como pianista, tendo aulas primeiramente com sua mãe, Paula Voit, depois com László Érkel (filho do compositor Ferenc Érkel), e aperfeiçoando-se mais tarde na Academia de Música de Budapeste.

Em uma época em que as ideias de identidade nacional e cultural estavam bastante em voga na Europa, Bartók interessou-se profundamente pela música de seu país, e empreendeu uma série de viagens ao longo das diferentes regiões húngaras, portando um gramofone e registrando melodias populares e folclóricas de tradição húngara, eslovaca e romena. Esse tipo de trabalho de pesquisa etnomusicológica – ciência ainda incipiente à época – foi ressaltado pelo compositor posteriormente como tendo sido muito importante para a sua libertação dos parâmetros harmônicos, melódicos e rítmicos da música clássica europeia (especialmente aquela de tradição austro-germânica).

Fruto de uma mentalidade de época e da intensificação da busca por símbolos de distinção e fabricação de uma identidade nacional, esse tipo de investigação etnomusicológica da música folclórica rural foi realizada em muitos lugares do mundo, e os registros colhidos serviram de inspiração artística para diferentes compositores nacionalistas. No Brasil, a Missão de Pesquisas Folclóricas, idealizada e liderada por Mário de Andrade foi uma destas ações, além das gravações realizadas pelo antropólogo Roquette-Pinto, como o tema *Nozani-ná* do grupo de povos originários (indígena) Paresi, e que posteriormente serviu de base para a composição de Villa-Lobos, por exemplo (SALLES, DUDEQUE, 2017).

Tendo já percorrido grande parte de seu país, e bastante imerso nas sonoridades folclóricas encontradas, Bartók se viu diante de um novo desafio: um filho a ser instruído musicalmente. No prefácio da edição britânica dos 6 volumes do *Mikrokosmos* há um texto de abertura

de Peter Bartók, filho a quem estas composições foram inicialmente direcionadas (BARTÓK, 1987).

Nas palavras de Peter:

Durante o período em que o conheci, meu pai geralmente só aceitava alunos de piano adiantados. Entretanto, quando eu tinha cerca de nove anos de idade (em 1933), ele concordou em começar a me ensinar bem do início.

O seu programa não seguia um método de ensino próprio das “escolas de piano”. No princípio eu apenas deveria cantar. Mais tarde, ele improvisou exercícios parcialmente dirigidos ao controle independente dos dedos. No curso de nossas lições, às vezes ele me pedia para esperar enquanto ele sentava à sua escrivaninha, ocasião em que eu ouvia apenas o ruído de sua caneta riscando. Em poucos minutos, ele trazia ao piano um exercício ou uma pequena peça para que eu imediatamente fizesse a sua leitura e, em seguida, a estudasse para a nossa próxima lição.

Foi desta maneira que surgiram algumas das peças mais fáceis destes compêndios. No entanto, ele continuava criando outras muito mais rapidamente do que eu podia aprendê-las. Ele escrevia as pequenas composições à medida que as ideias lhe ocorriam. Logo formou-se uma grande coleção que dava para escolher, de modo que eu pude aprender aquelas designadas para mim, a partir de uma boa cópia dos manuscritos (BARTÓK, 1987, p. 5).

No relato de Peter sobre a gênese dessas obras é possível percebermos alguns elementos importantes da pedagogia de Béla Bartók. Um deles é a importância dada ao canto, antes mesmo da prática instrumental. Essa característica é compartilhada por outras propostas pedagógicas, e é atualmente uma das bases mais utilizadas em processos de musicalização. Outro elemento muito significativo, e que às vezes é pouco discutido na pedagogia musical, é a prática de compor diretamente para um aluno ou para um grupo de estudantes

específico. Esse tipo de abordagem, além das vantagens óbvias de propiciar um trabalho direcionado sobre questões específicas que se deseja desenvolver com determinado estudante (articulação, passagem de polegar, saltos, etc.), tem também a característica de promover uma conexão muito direta, e de maneira afetiva, entre o orientador e o orientando, uma vez que há um alto grau de personalidade e de comunicação musical entre estes.

Em uma entrevista dada ao WNYC de Nova York, no início de 1945, no programa *Pergunte ao Compositor*, Bartók (pai) explica sobre o termo *Mikrokosmos*:

O *Mikrokosmos* é um ciclo de 153 peças para piano, escritas com um objetivo didático. Isto quer dizer que começa com as peças fáceis e depois, gradativamente, continua-se em progressão mais difícil. E o termo *Mikrokosmos* pode ser interpretado como sendo uma série de peças escritas em estilos diferentes, representando, assim, um pequeno mundo. Ou também pode ser entendido como se fosse o “mundo dos pequeninos, das crianças” (BARTÓK, 1987, p. 5).

Embora as primeiras peças do ciclo tenham de fato essa característica de acessibilidade infantil, aos poucos a complexidade e a exigência técnica se ampliam enormemente, atingindo ao final um nível compatível ao do músico profissional. Entretanto, o que torna esse conjunto de peças tão especial não é exatamente o seu caráter didático ou a sua organização progressiva, mas sim o seu *conteúdo musical*. Para a criação destas composições, Bartók faz uso das referências culturais da música tradicional de seu país – de escalas modais típicas, ritmos característicos, dissonâncias não usuais, cromatismos, etc. – e segue ampliando esses elementos com o uso de abordagens não tonais da música moderna do período. Cria desta maneira um processo de musicalização e de desenvolvimento pianístico que não passa primeiramente pelas referências tonais clássicas e por toda a linguagem tradicional do instrumento. É uma música com base em tradições populares regionais, mas que está totalmente inserida nas sonoridades e ampliações poéticas do repertório do séc. XX. Ao caminhar pelo *Mikrokosmos* as estudantes são apresentadas ao universo de possibilidades expandidas da música contemporânea do período.

Sem passar por um processo de formação prévia à música clássica germânica – para somente depois tentar inserir elementos e sonoridades da música de seu tempo – as aprendizes começam a alfabetizar-se musical e instrumentalmente dentro de padrões de linguagem muito mais abrangentes, com relação direta com as referências culturais tradicionais de seu país (no caso, de origem húngara), e desenvolvem um ouvido musical muito mais familiarizado e sensível às sonoridades amplificadas das novas músicas emergentes.

O caminho metodológico e o conteúdo musical empregado por Bartók não é certamente o único possível – e provavelmente seria necessário que outras pessoas também criassem repertórios expandidos a partir de diferentes culturas musicais. No Brasil, o compositor Heitor Villa-Lobos se aproxima dessa abordagem ao organizar e compor as obras do *Guia Prático* – coleção de peças musicais voltadas para a utilização em escolas públicas durante o período em que o compositor esteve à frente do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) durante o Governo Vargas (VILLA-LOBOS, 2009). A direção seguida por Bartók é ainda nos dias de hoje bastante singular, e embora os caminhos possíveis para a educação musical sejam múltiplos, a trilha deixada pelo compositor se mantém como uma vereda aberta e um percurso musical criativo e estimulante para o macro pianismo da música contemporânea. Certamente não é fácil produzir obras musicais de caráter pedagógico, progressivo, e que ainda assim estejam repletas de musicalidade e conteúdos sonoros ricos e instigantes – além da utilização de camadas da música regional tradicional. Contudo, a vivacidade do repertório criado e a sua coesão cultural com o seu local de origem, fazem este caminho valer a pena.

O musicólogo polonês, Walter Wiora (1906 – 1997) traça uma reflexão interessante a respeito dos limites “do novo” na linguagem musical e do papel dos compositores e compositoras no cenário da música contemporânea a partir da segunda metade do séc. XX:

(...) por mais que a vontade de progredir cresça e se enrijeça, vários fatos indicam que ela já não corresponde totalmente ao atual estágio de evolução. Tornou-se claro que na música não há mais extensões infinitas de novos territórios abertos à conquista, que suas expansões esbarram em limites ou devem passar por esses limites para

reinos vizinhos do ruído. Para a criação de modos, ritmos, harmonias, polifonias e assim por diante sempre novos, vale o mesmo que para os renascimentos da música antiga e para a disseminação da música pelo globo e pelas massas de sua população. Os atuais sucessores da vanguarda são, na verdade, tão poucos que é duvidoso que possam ser chamados de vanguarda no sentido próprio do termo. A utilização das zonas fronteiriças da música e da alma humana leva a um desgaste particularmente severo; o que antes se destinava a assustar e chocar tornou-se “material esfriado”. Além disso, até agora apenas algumas obras novas foram incorporadas ao repertório permanente de salas de concerto e casas de ópera. Em consequência, a posição dos compositores de hoje deteriorou-se em comparação com a dos músicos e maestros. Não é de forma alguma natural que o compositor seja sempre um líder na formação da vida musical como foi de Josquin a Bartók¹ (WJORA, 1965, p. 194).²

Frete à crise musical do séc. XX, sobre quais são os novos caminhos ainda possíveis para a arte musical, e de modo ainda mais amplo, a respeito de qual é a função social daqueles que se dedicam a criar novas peças musicais, a resposta segue incerta. Uma das tentativas de resolução a esses questionamentos é dada pelo musicólogo e compositor neozelandês, Christopher Small (1927 - 2011), para quem “a performance musical não existe para apresentar

1 Tradução livre do autor do artigo.

2 Yet however much the will to progress grows and stiffens, a number of facts indicate that it no longer altogether corresponds to the present stage of evolution. It has become clear that in music there are no longer infinite stretches of new territory open to conquest, that its expansions have come up against boundaries or must pass over these boundaries into neighboring realms of noise. For the creating of ever new modes, rhythms, harmonies, polyphony, and so forth, the same thing holds as for the revivals of old music and for the spread of music over the globe and the masses of its population. The present successors to the avant-garde are actually so few that it is doubtful whether they could be called avant-garde in the proper sense of the term. The utilization of the border zones of music and the human soul leads to particularly severe attrition; what was once intended to frighten and to shock has become “cooled-off material”. Moreover, up to now only a few new works have been incorporated into the permanent repertory of concert halls and opera houses. In consequence, the position of today’s composers has deteriorated in comparison to that of performing musicians and conductors. It is by no means a matter of course that the composer should at all times be as much a leader in the shaping of musical life as he was from Josquin to Bartók (WJORA, 1965, p. 194).

obras musicais, ao contrário, as obras musicais existem para dar aos intérpretes algo para interpretar” (SMALL, 1998, p. 8). Seguindo neste mesmo raciocínio, os métodos e materiais pedagógicos destinados à aprendizagem musical não existem para serem cumpridos, mas sim para fornecerem materiais ricos, instigantes e diversos de possibilidades para a imaginação e desenvolvimento musical dos estudantes. E as compositoras e compositores são aqueles que se dedicam a criar esse convite para que os aprendizes adentrem um universo de possibilidades sonoras ainda não experimentadas.

Referências Bibliográficas

BACH, Carl Philipp Emanuel. *Ensaio sobre a maneira correta de tocar teclado*. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BARTÓK, Béla. *Mikrokosmos: 153 peças progressivas para piano (6 volumes)*. UK: Boosey & Hawkes, 1987.

COELHO, Lauro Machado. *Nela vive a alma de seu povo: vida e obra de Béla Bartók*. São Paulo: Algor, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. *História da Alfabetização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

PELAFSKY, I. *Introdução à pedagogia do Piano*. São Paulo: Editorial Paulista, 1934.

SALLES, Paulo de Tarso; DUDEQUE, Norton (Orgs.). *Villa-Lobos, um compêndio: novos desafios interpretativos*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SMALL, Christopher. *Musicking: the meaning of performing and listening*. USA: Wesleyan University Press, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático* (1º volume, 4 cadernos). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música; Fundação Nacional das Artes, 2009.

WIJORA, Walter. *The four ages of music*. USA: W.W.Norton, 1965.

Sobre o autor

Alexandre Guilherme é Doutorando em Artes (Música - ECA/USP), sob orientação da professora Dra. Adriana Lopes Moreira, e Mestre (Música - ECA/USP), com pesquisa sobre as óperas da compositora Jocy de Oliveira, sob orientação do professor Dr. Marcos Câmara de Castro. Possui Especialização em Educação Musical, Bacharelado em Regência Coral e Licenciatura em Música, além de formação em Composição Musical, tendo estudado com os professores Matheus Bitondi, Júlio Cesar de Figueiredo, Antônio Ribeiro e Celso Mojola, todas formações realizadas pela Faculdade Cantareira em São Paulo. Fez parte da terceira turma do curso Antropomúsica, tendo aulas com Marcelo Petraglia e Meca Vargas. É fundador da BENEDEGÓ: Estúdio de Artes e Editora, voltada à produção e publicação independentes.

Recebido em 11/04/2022

Aprovado em 24/10/2022