

Em direção a um ensino contemporâneo de música

Bernadete Zagonel

As concepções pedagógico-musicais trazidas pelos chamados métodos ativos estão na base das propostas formais que começam a aparecer por volta dos anos 60. A partir de então, algumas experiências adicionam à pedagogia precedente um novo conteúdo musical, este mais próximo das tendências da música contemporânea. Diversos professores e pesquisadores tentam estabelecer relações mais estreitas entre a iniciação musical e a arte sonora de hoje.

Nessas novas propostas sempre está expressa a necessidade de maior abertura quanto à maneira de ensinar e aos conteúdos a tratar, junto com a exploração do som e a invenção. Partindo da experimentação da criança, pretende-se despertá-la e sensibilizá-la para a música.

Consideremos os propósitos de Cristina Agosti-Gherban¹ sobre os objetivos da educação musical: o aluno deve tomar consciência do mundo sonoro, dos parâmetros do som, do silêncio, dos ruídos exteriores e corporais, por intermédio do movimento, do jogo, do imaginário, do grafismo; viver todas as noções antes de verbalizá-las, e usar a análise como ponte entre o estado da manipulação pura, que é fundamental, ao da utilização consciente do objeto sonoro. Tudo isso permite que a criança possa tomar maior consciência de si própria e do grupo com o qual convive.

É preciso sensibilizar a criança à música e não apenas se contentar em ensinar noções técnicas e teóricas, ou seja, não se preocupar em transmitir um saber, mas em desenvolver a sensibilidade, e despertar na criança faculdades de escuta e de invenção. Segundo Guy Reibel: mais importante do que a mudança de linguagem, é a mudança de atitude perante o ensino musical que deve acontecer.²

Neste sentido François Delalande³, pesquisador do GRM (Groupe de Recherches Musicales, Paris), defende a necessidade de desenvolver um conjunto de condutas que caracterizem universalmente o músico. O objetivo do ensino deve ser o de formar as crianças em tudo o que pode preceder as aquisições técnicas. É necessário, antes, trabalhar o sentido musical e preparar a criança para apreciar todos os gêneros. A música é um todo: frases, diálogos, idéias expressas. É preciso, antes de tudo, percebê-la, para depois partir para a análise de seus componentes. Por isso é que a educação musical deve, em primeiro lugar, levar a criança a uma sensibilização à música; antes de ensinar os conceitos, é preciso fazê-la viver e compreender a música.

Em vez de ensinar conhecimentos e técnicas, os professores devem empreen-

der a tarefa de incitar as crianças a fazer o que elas já fazem, isto é, interessá-las aos objetos produtores de sons (que já as fascina), para em seguida agir sobre esses objetos, para agir sobre os sons (é o que elas fazem por si), a prolongar a exploração sonora (basta não impedi-las) de modo a realizar seqüências musicais. Em uma só palavra, trata-se de revelar e de encorajar comportamentos espontâneos e de guiá-los para que tomem forma de uma autêntica criação musical.⁴

Na busca de uma definição das condutas possíveis de serem desenvolvidas, e da compreensão dos fatores intervenientes na relação da criança com a música, algumas experiências foram feitas com crianças de creches, por uma equipe do GRM dirigida por Delalande. Tratava-se de colocar em evidência os comportamentos típicos, de mostrar o papel da motricidade, da escuta, de fazer o inventário de modos de atuação utilizados em diferentes idades, de encontrar fatores que determinam a atração de um corpo sonoro, etc.⁵

A partir dessas experiências foi possível classificar uma série de condutas na criança em contato com os objetos sonoros e o som, e ir ao encontro do que Delalande chamou de psico-musicologia. Por esse caminho, ele tentou compreender quais são os fatores que intervêm nos comportamentos da exploração, saber como ela se apresenta segundo a faixa etária.⁶

Se a criança sabe fazer, ela saberá ouvir melhor. A melhor maneira de motivar a audição, é fundamentando-a na experiência da produção, conclui Delalande.⁷

A música contemporânea tem um papel fundamental na educação musical, pois ela permite que se trabalhe com todo o mundo sonoro descoberto pela criança quando ela era ainda pequena. Para Agosti-Gherban e Rapp-Hess⁸, a arte sonora contemporânea é a música das crianças, pois é uma expressão atual e, conseqüentemente, da sua época. A criança já possui, por sua natureza, curiosidade em relação ao som; ela faz pesquisas sozinha e quer descobrir. A intervenção pedagógica a auxilia a transformar esta atitude em ação consciente, para em seguida elaborar seus próprios processos.

Delalande explica que há muitos anos a música se liberou não somente do sistema tonal, mas das notas e do papel pautado. Em uma espécie de retorno às fontes sonoras, os músicos contemporâneos negligenciaram as heranças das convenções da música escrita para reencontrar o poder primitivo dos sons ou o prazer do jogo. A música volta à infância. Por isso é possível conceber a música como uma disciplina de despertar, na qual o objetivo não é tanto de aprender a música, mas de desenvolver atitudes musicais, e isto, centrando-se as atividades sobre a criação, a invenção e sobre o jogo, e não sobre a assimilação de um repertório e de técnicas.⁹

Acreditamos na necessidade de uma educação musical baseada também na estética da música contemporânea. O caminho a percorrer não passa somente

pelo estudo da teoria do sistema tonal, mas segue as tendências da música atual. E mais, se a criança sabe fazer, seguramente saberá ouvir melhor. Sem dúvida o “fazer musical” é um meio imprescindível para o desenvolvimento de certas competências necessárias à formação do aluno.

Para Delalande, nesse fazer musical estão incluídas algumas ações, importantes de serem trabalhadas na formação do músico: a. escutar e produzir sons (apreciar ruídos, prazer em emitir sons, satisfação do controle gestual); b. o som e a vivência (ressentir o movimento do som, trabalhar com o material sonoro e a sensibilidade, ir da emoção dramática à emoção musical); c. o sentido da forma (cercear e desenvolver uma idéia, observar as mudanças polifônicas, perceber as relações).¹⁰ De qualquer maneira, o fim de qualquer ensino de música deve prever sempre a construção musical: partir da escuta consciente e ativa, da exploração sonora e da tomada de consciência do meio. Pela escolha e elaboração do material sonoro estabelecer relações entre os sons e dar-lhes forma, o que resultará numa criação musical.

Ao fazer música com as crianças, percebe-se que se faz música contemporânea, do mesmo modo que quando se ouve música contemporânea, percebe-se que as crianças podem facilmente entrar neste mundo.

Angélique Fulin¹¹, na defesa de um trabalho pedagógico com base na música contemporânea afirma que, em realidade, toda nossa vida está inserida nos elementos que se encontram dentro das obras de Xenakis, Messiaen, Ohana ou tantos outros. No entanto a teoria musical não os considera, e o condicionamento ao qual nos submetemos nos impede de escutar o contemporâneo. Estamos tão alienados por um ensino esclerosante e impregnado de músicas dos tratados, que tão logo ouçamos um concerto de música contemporânea, não encontramos pontos de apoio.

Hoje, não se ouve mais os mesmos ruídos do tempo de Mozart, e como consequência os ouvidos percebem de maneira diferente. E se queremos colaborar com a paisagem, é preciso fazer a música do nosso contexto. Cabe ao professor aproveitar, por exemplo, o som dos carros passando pela rua, e transformá-lo em música.

Por meio da prática da música do século XX, é possível estudar códigos e sinais diferentes. Os grafismos são muito próximos do que as crianças podem inventar. Quando elas fazem uma partitura, são obrigadas a ser precisas, para poder então interpretá-la, estando o mais próximo possível de sua concepção. Além do mais, o grafismo permite fazer a ligação entre o som e o gesto, e deste à escrita.

No entanto, trabalhar com a música contemporânea não significa que é preciso negar o passado; ao contrário, é primordial preservar a tradição cultural da qual somos hoje o fruto. Ir adiante, não quer dizer romper com o passado. Mas é

bom também ir buscar nas obras de compositores de outras épocas os elementos de sua contemporaneidade. Por exemplo, quando Bach criou o temperamento igual, os ouvintes provavelmente acharam essa nova música desafinada e feia, da mesma maneira como muitos acham estranha a música de Stockhausen hoje. É importante mostrar aos alunos que em outras épocas também houve música de vanguarda, e que elas podem igualmente ter chocado o público.

Deve-se ver a criança como um todo, seja como receptor e aprendiz, seja como inventor e criador. Na verdade, ela pode fazer tanto música contemporânea como tradicional. Assim, o aprendizado das notas não pode se transformar em um obstáculo à música, mas tampouco em seu objeto: é preciso saber dosar. Ler música, inventá-la, fazê-la e escrevê-la por meio de diferentes códigos, são aspectos a serem trabalhados ao mesmo tempo e sem receio.

Cristina Agosti-Gherban e Christina Rapp-Hess propõem um ensino em classes de iniciação musical em conservatórios que integra as noções da música contemporânea às da tonal. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem são trabalhadas as noções pertencentes à teoria musical tradicional, como as notas e os valores rítmicos, juntamente com elementos da música contemporânea como a espacialização, texturas, densidade, e outros. Em ambos os casos as crianças praticam a escrita. No primeiro deles (tradicional), aprendendo a ler e a escrever símbolos musicais, e no segundo inventando formas de notação, mas também utilizando sinais gráficos já consagrados pelos compositores.

Assim, em cada aula, vários elementos são integrados em um trabalho global, onde os conteúdos não são divididos no tempo ou apresentados separadamente. Todas as noções são ligadas à escuta que, por sua vez, está ligada à invenção, à imaginação, ao jogo, utilizando-se o espaço, o movimento ou o grafismo. O objetivo é sempre o de fazer música.¹²

Para Yara Caznok, a integração entre o tonal e o não tonal é sempre possível, e a abordagem de um ou de outro depende das propostas trazidas pelos alunos. Explica: “conforme o material que a criança traz, começo a trabalhar; pode ser uma coleta de sons, ou canções que ela já conhece ou gosta; pode ser um exercício de ouvir sons. Se a criança traz um material tonal, é dele que parto. Procuo não fazer distinção entre o tonal e o não-tonal.”¹³

Claire Renard¹⁴ afirma que é preciso adicionar ao ensino de notas e de repertório do passado, um trabalho de criação, pois a melhor maneira de se compreender a música, é fabricando-a. Neste sentido a contemporânea ganha um papel fundamental pois, por suas características, ela convida as pessoas a fazê-la.

Segundo Guy Reibel¹⁵ não podemos nos contentar com a aquisição de noções mas, antes de tudo, devemos visar a formação do senso crítico e criativo pessoal, invenção e escuta, que inclui, no caso de uma formação mais adiantada, a aprendizagem simultânea de noções técnicas tradicionais. A integração destes

dois fatores é indispensável para a formação musical.

Após mais de quinze anos de trabalho com uma grande diversidade de indivíduos (músicos profissionais e amadores, adultos, crianças e adolescentes), Reibel deduz que a música contemporânea parece ser mais interessante de ser feita do que de ser ouvida. Se ela não traz as delícias de uma audição, as obras atuais incitam ao “fazer por si mesmo”, a se apropriar de um campo de ação para viver uma experiência de criação individual, como se as obras contivessem, sob a forma de enigmas, propostas musicais. Conclui que, quando se dá a oportunidade ao amador ou à criança, de inventar, sob a forma de jogo improvisado, fornecendo-lhes os instrumentos ou corpos sonoros, ou que eles se expressem vocalmente, num espírito de liberdade, focalizando sobretudo a música eletroacústica, isto lhes interessa. Muitas vezes os alunos não estão preparados para escutar essa música, mas estão prontos para fazê-la.

Em suas experiências com cantores de coro, ele deixa de lado as técnicas tradicionais empregadas pelos regentes em geral, e investe na elaboração de outras. As fórmulas utilizadas por Reibel fazem apelo à imaginação individual de cada corista, onde é preciso, ao mesmo tempo, ouvir atentamente aos outros, a fim de seguir as evoluções das ocorrências musicais, e trazer o fruto de sua própria invenção, para adicionar sua contribuição à comunidade musical respeitando os problemas das regras do jogo¹⁶.

Reibel estima que o encontro entre gesto e efeito sonoro, elementos amplamente utilizados por ele, deve imediatamente incitar a uma atitude criativa, e em particular, passada a primeira surpresa, a buscar uma idéia. Assim, pode-se fazer viver, num caminho mais curto, o ponto de partida da criação musical.¹⁷

Após extensas pesquisas sobre como as crianças escutam, Anne Bustarret¹⁸ chega às mesmas conclusões: as crianças escutam melhor quando “fazem”, e melhor ainda quando gravam o que fazem.¹⁹ Ela constatou que as crianças podem progredir por meio do “fazer”, e que o fato de bem escutar o mundo sonoro, e de brincar com os sons, leva à música contemporânea. Os mesmos planos, matérias e formas sonoras usados nesse gênero pertencem ao mundo sonoro que a criança já conhece.

Hoje a música não é mais somente consumida: ela pode ser feita. E este “fazer” passa pelo jogo, que pertence ao mesmo tempo aos domínios da música e da pedagogia, e pode ser utilizado na prática musical com crianças, ao mesmo tempo como meio e como fim. Ele favorece o desenvolvimento da análise e da percepção, ao mesmo tempo que exige uma escuta de si mesmo e dos outros. Por meio do jogo, a criação adquire consciência intelectual dos elementos constitutivos da música.

O lúdico é um meio didático por excelência: estabelece regras, e prende a atenção e o interesse da criança. Permite ao aluno viver situações musicais de

modo agradável, e auxilia na apropriação da música e de seus códigos.

Para muitos psicólogos o jogo é considerado um meio importante para o desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev, o domínio da realidade por parte da criança só é obtido pelo jogo, que se transforma em sua atividade principal, sobretudo porque o fim não reside no resultado mas na ação propriamente dita.²⁰ Piaget igualmente vê no jogo um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que ele é um meio importante para que o conhecimento seja construído. Ele considera que o jogo dá à criança razões para exeder sua inteligência e sua curiosidade, além do quê, o jogo lhe confere prazer.²¹

Por ser o jogo musical uma ação, uma atividade, torna-se necessário para a aprendizagem musical. Os jogos de imitação, de reconhecimento, de reprodução, são importantes para a aquisição de noções novas; graças e eles, a criança pode reiterar a experiência vivida tantas vezes quantas desejar, e assim transformá-la em algo habitual. A essência do jogo, afirma Benjamin, não está no “fazer como se” mas no “fazer de novo”.²²

Mas os jogos podem, e devem, também, ser atos de invenção. O jogo musical espontâneo permite à criança se liberar, expressar seu eu, entrar em interação com o mundo exterior, ser livre para determinar suas próprias ações. O jogo pode conduzir à música. Para Claire Renard²³, o jogo está na origem da música e se concretiza pela ação. Existe desde que um procedimento abstrato permite tirar dele, a partir de fenômenos sonoros concretos e orgânicos, critérios de semelhanças e variações, logo, representar mentalmente o fenômeno. O jogo musical é, então, composição, posto que se trata de dominar e organizar, no tempo, os elementos constitutivos da música. O jogo musical pode ser chamado de composição instantânea.

Por isto é que se propõe um ensino que parta da pesquisa e da exploração para chegar à improvisação e à estruturação sonora, esta última com o auxílio da partitura para fixar as idéias musicais.

Uma parte da atividade humana colocada em destaque nas propostas atuais de ensino é sem dúvida a criação. Privilegia-se o estímulo à invenção, e a liberdade dada ao estudante de escolher e descobrir seus próprios meios de expressão, seus jogos, seus materiais. O ato de criar é um momento fundamental da aprendizagem, contrariamente ao ensino tradicional em que a criação intervém, em geral, no final do processo, no caso em que o aluno decida fazer composição, e somente neste caso.

É preciso empreender um percurso que conduza a uma atitude criadora desenvolvendo as qualidades necessárias à musicalidade, à sensibilização auditiva, à escuta dos parâmetros e à organização dos sons. É preciso, entretanto, compreender esta atitude de criação não somente no sentido de deixar fazer as coisas,

mas no de organizar os materiais sonoros de maneira coerente e dando-lhe uma forma coerente. Para Claire Renard, a criação abre a percepção ao mesmo tempo para o futuro e para o passado, na medida em que se está atento a uma infinidade de estruturas possíveis e a diferentes estilos.²⁴

Segundo Angélique Fulin, há dois caminhos possíveis de educação musical: um, tradicional ou escolástico, se apoia exclusivamente no conhecimento indireto; outro, experimental, segue a via do conhecimento direto, e conduz a uma atitude criadora, preparando para a escuta das criações de nossa época e, como consequência, é mais adaptada ao contexto social presente. Para ela, deve-se sempre fundamentar a educação musical em três atitudes: a criação, a audição e a interpretação. Aponta que só é músico aquele que se lança a estas três atividades, não alternativa e episodicamente, mas simultaneamente e em permanência.²⁵

Assim, esclarece, no ensino tradicional, costuma-se seguir o seguinte caminho: a partir de um conhecimento indireto (influência de adultos, leitura de livros, etc.), escolhe-se um instrumento musical e estuda-se uma técnica, dentro da etapa de **interpretação**. Aprendem-se regras de composição dos autores nas classes de harmonia, teoria e análise. Chega-se à prática da **audição**, sobretudo de músicas do passado. Por fim, pela seleção natural, alguns passam à etapa de **criação** nas classes de composição.

Já no ensino chamado de experimental, parte-se do conhecimento direto (exploração, experimentação) para a fabricação do instrumento e a busca de técnicas variadas, que são ato de **criação** (individual ou coletiva) onde são estabelecidas as regras de jogo e as de construção. Chega-se à etapa da **audição** (de música contemporânea) e, pela seleção natural, à **interpretação**.²⁶ As etapas de um tipo de ensino ou de outro são as mesmas, mas em ordem oposta, o que expressa claramente a diferença de abordagem.

É possível notar que a aprendizagem se torna mais interessante e eficaz quando a criança participa do processo com sua contribuição pessoal. Se o professor sabe escutar seus alunos e aceita suas propostas, as aulas se enriquecem e se diversificam. É preciso desenvolver uma pedagogia que parta das sugestões das próprias crianças, e não somente daquilo que os adultos propõem ou, muitas vezes, impõem. Se uma idéia ou situação sonora é produzida pela criança, cabe ao professor saber percebê-la e transformá-la em um momento de aprendizagem.

Não visando ensinar música às crianças para transformá-las em músicos, mas para que se desenvolvam harmoniosamente, pretende-se que os alunos sejam capazes de escolher, improvisar, e ter prazer em fazer música. Neste sentido, propõe-se uma pedagogia que privilegia a escuta ativa.²⁷

É importante que a criança possa adquirir conhecimentos a partir de sua vivência, pois o acúmulo de experiências é mais importante que a verbalização.

Apoiando-se no que as crianças trazem consigo, no que elas podem trazer como colaboração às aulas, é possível fazer um trabalho criativo e real. O professor deve saber escutar o que as crianças têm para contar de suas vidas para que elas se encontrem e se descubram enquanto pessoas. Aí então, a partir destes aportes, pode-se construir algo, ou seja, transformar as histórias em música e chegar mesmo à construção de partituras para representá-las.

Eis aí o que pode significar “partir da vivência”: não apenas fazer alguns exercícios já conhecidos das crianças e considerar esta prática como vivência, mas partir da vida delas, de suas lembranças, de seus hábitos cotidianos. Assim, certamente elas se sentirão mais diretamente envolvidas e terão prazer em fazer música, em inventar e colocar aí sua emoção.

Na apresentação de *Le partage de musique*²⁸, Angélique Fulin enfatiza que as aulas de música (referindo-se especificamente às que descreve no livro) devem permitir sentir cada vez mais a presença da música dentro de si até dois pontos bastante fortes que são a Escolha e o Compartilhar. O primeiro, releva a liberdade de perseguir, a despeito das dificuldades, uma maneira de criação de si mesmo pela prática da arte dos sons. O segundo marca o momento onde, já que se tem uma nova riqueza, ousa-se estender a mão em direção ao outro e acompanhá-lo em seu próprio caminho.

Evidentemente essas não são atitudes fáceis de serem tomadas. O professor deve ter uma formação pedagógica e musical sólidas, assim como muita experiência nesta área. E, mais que isso, explica Schafer, “o professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. (...) O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido.”²⁹

Este tipo de abordagem exige do professor uma grande disponibilidade, muita atenção e imaginação, para que ele esteja sempre à escuta dos alunos. Além disso, “numa sala programada para a criação, o professor precisa trabalhar sua própria extinção”, sentencia Schafer³⁰, confessando ter levado “alguns anos para se sentir confortável ao fazê-lo.” Sua tática para consegui-lo, é colocar sempre uma pergunta ou um problema ao iniciar a aula, de modo a que sejam permitidas “tantas soluções quanto o número de aluno na sala. A aula passa a ser uma hora de mil descobertas.”

É preciso, antes de tudo, estar atento ao mundo interior das pessoas, às suas vivências, para depois intervir o trabalho de escuta, tanto interior quanto exterior. Em seguida, unir estes dois aspectos para se obter não só uma escuta da música, mas também da vida. Uma tal atitude, seguramente transformará a pessoa.

Sendo assim desenvolvido, esse tipo de ensino não pode prever uma progressão, como tradicionalmente se faz, mas seguirá caminhos diferentes conforme as

reações do grupo. As curiosidades e as necessidades dos alunos é que determinam a seqüência a ser trabalhada, o que não significa que, ao considerar os anseios das crianças, perca-se a direção dos conteúdos trabalhados. O professor deve saber com clareza onde quer chegar, e que habilidades estará desenvolvendo em seus alunos em cada etapa.

Segundo Fulin, neste processo de aprendizado da música, além de se atentar para o interior da pessoa, é preciso saber observar a natureza. Para ela, é importante ter sensações fortes e perceber a natureza integrando-se a ela, visto que a percepção do meio ambiente e o contato direto com a natureza, colaboram para a formação do ouvido e da pessoa. A natureza e o meio sonoro têm uma grande importância para o ser humano e, por isso, deve-se aprender a observá-los. É preciso saber escutar os sons da natureza, projetar-se neles, para que eles possam se transformar em música, assim como ir buscar nas lembranças sons importantes na existência de cada um, com suas nuances e diferenças. Experiências como a de nadar no rio à meia-noite ou de ir ver o sol nascer no mar colaboram para a formação do indivíduo e de seu ouvido, conta. Trata-se, na realidade, de trabalhar com a emoção, sem a qual é impossível fazer música.³¹ Criar seqüências musicais a partir da imitação e da transformação dos sons da natureza, com a voz ou com instrumentos, dando-lhes novas formas, são maneiras de se interligar estes dois elementos. É quando o indivíduo se serve do que aprendeu que realmente faz proveito dos ensinamentos: o ciclo da educação se conclui, pois os conhecimentos foram integrados na vida.

Importante, de qualquer modo, é desenvolver a atenção para os fenômenos sonoros, em uma atitude de pesquisa e descoberta. Assim, uma das primeiras tarefas do professor de música consiste em despertar na criança a vontade de descobrir o mundo sonoro, de fazer pesquisas, de ouvir e fazer música, encontrando prazer.

O prazer de fazer música deve superar o da estética ou os de critérios de valor estabelecidos, exteriores ao grupo. Pouco importa que a música seja bonita. Importa é que ela seja a verdadeira emanção de um grupo formado por indivíduos que não se parecem mas que podem, em um certo momento, viver emoções similares.³² É preciso dar à criança as condições para que ela se expresse por meio da arte sonora de maneira aberta, fazendo-as conhecer vários tipos de música e de instrumentos. O aluno deve poder criticar o que ouve, e se preparar para escolher, de modo consciente e no momento oportuno, o instrumento que deseja tocar.

O desenvolvimento da audição, um dos pontos fundamentais no ensino da música, dá ao aluno autonomia em relação a suas escolhas. Ele deve ser capaz de definir suas preferências musicais por si, e não aceitar irrefletidamente as imposições que lhe são feitas no dia a dia. Uma escuta ativa e criativa deve ser desen-

volvida desde o início do aprendizado, dando-lhe a possibilidade de entrar em contato com a maior diversidade possível de gêneros. Tudo deve ser ouvido, pois é a familiarização com a linguagem que permitirá ao ouvinte compreender, apreciar e escolher seu repertório.

A evolução em direção a uma escuta que não se restrinja aos quatro parâmetros do som -altura, intensidade, timbre, duração- se faz igualmente urgente: é preciso favorecer uma percepção do som em toda sua gama de características. Segundo Guy Reibel, uma mudança se produz com relação aos comportamentos de todos os contemporâneos no domínio do fazer e da audição: uma nova consciência do som, do fenômeno sonoro em geral, não do som que ouvimos de maneira abstrata e cultural, como simples suporte de uma música, mas o som vivido em si mesmo, como uma matéria e uma forma, em suas relações profundas com o corpo, o gesto, e com seus efeitos múltiplos.³³

Delalande também prega a importância do desenvolvimento de uma escuta que não se restrinja apenas aos quatro parâmetros do som, mas que favoreça uma percepção em toda a gama de suas características. Propõe, então, um ensino que não se atenha à música feita de “notas”, mas recomenda um retorno ao que constitui a base, o denominador comum a todas as músicas: o som.

A prática da pesquisa de som se multiplica, mas na maioria dos casos ela permanece neste mesmo estágio. No entanto, o essencial está em levar os alunos à idéia de música. É preciso fazer a diferença entre o sonoro e o musical: chegar ao musical deve ser o objetivo visado, ou o ensino fica empobrecido.

O professor em geral se serve de materiais sonoros diversos, sejam instrumentos ou objetos. Mas sem dúvida, a maneira como são usados conta mais que a própria escolha. O uso do instrumento pode seguir a maneira habitual, no entanto é igualmente possível empreender pesquisas que levem a novos meios de produção sonora. A voz, por sua vez, pode ser considerada como o primeiro instrumento a ser utilizado no ensino musical. Além de ser uma fonte riquíssima de expressão, acomoda-se a inúmeras situações. “É uma das linguagens mais eloqüentes que existem pois oferece uma conexão direta com a emoção”, afirma Meredith Monk.³⁴

A pesquisa de sons vocais tem sido largamente praticada por compositores. Observa-se que a música contemporânea usa as possibilidades da voz como jamais se viu anteriormente: gritos, suspiros, risos, cochichos, etc. fazem parte do repertório de manifestações vocais de hoje. Os educadores musicais devem igualmente seguir essa linha trabalhando com seus alunos com toda liberdade; a descoberta de diferentes modos de expressão vocal empregados por outras culturas podem ainda ser explorados.

Prosseguindo em suas pesquisas, Anne Bustarret analisou os tipos de canto produzidos pelas crianças, e obteve algumas informações surpreendentes. Nos

cantos espontâneos das crianças são encontradas todas as leis de composição: elas escolhem um motivo, repetem-no, e seja por acidente ou por vontade, um elemento diferente é aí introduzido, e este pode depois ser retomado ou não. Em seguida elas usam “técnicas” de transposição, de mudanças de acentuação, segundo o caso. Encontramos aí, então, uma variação sobre um tema, feita de maneira totalmente espontânea.³⁵

Outro elemento a ser considerado na educação musical é o espaço, uma vez que o movimento se passa no tempo e no espaço, e que integra as expressões musicais de hoje. Apoiando-se na observação e na experiência, Claire Renard vê no espaço um lugar de exploração e de invenção. Sugere que se trabalhe com a exploração do corpo no espaço, a descoberta do som dentro do espaço que nos rodeia, e a representação, ou seja, transpor para a representação gráfica ou plástica, o que se vive no movimento e na ação. O espaço se transforma em um elemento de exploração e de invenção. Serve para explorar a relação entre gesto e som, afinar a escuta interior por dissociação progressiva do ato sonoro e de sua representação mental. Enfim, o gesto ou o deslocamento no espaço é uma maneira viva de abordar a escrita musical.³⁶

Neste sentido a notação adquire um papel relevante. Ela pode não apenas ser gráfica, mas plástica, na medida em que o som tem uma forma. É importante colocar as crianças em contato com as partituras, sejam elas fabricadas por eles ou por compositores. A interpretação de um texto musical terminado, completo, faz parte de um trabalho global e pode engendrar vários jogos.

Por meio da música contemporânea, cuja diversidade de possibilidades de escrita é bastante vasta, é possível estudar códigos e signos os mais diversos. Os grafismos se aproximam do que as crianças podem inventar. Quando elas inventam um partitura, são obrigadas a serem precisas, para poder depois interpretá-la corretamente, ficando o mais próximo possível de sua concepção. De mais a mais, os grafismos permitem fazer a ligação entre som e gesto, levando o indivíduo do gesto à escrita.

A participação do corpo para a compreensão e a concretização na aprendizagem musical é sem dúvida capital (veja-se os antigos e conhecidos Dalcroze ou Orff, mas também Reibel, Renard, entre outros). O gesto tem um papel considerável para a produção sonora, seja instrumental ou vocal. O corpo pode ser utilizado como elemento expressivo graças ao gesto. Por intermédio dele, numerosas noções musicais fundamentais são abordadas. (...) Um movimento, mesmo mudo, pode sugerir um som, afirma Renard.³⁷ Neste sentido, dois aspectos podem ser considerados: a vivência corporal para o aprendizado de noções, conforme propõem os métodos ativos (ex: o gesto de “andar” para significar as semínimas); e o gesto que engendra o som como uma expressão gestual que pode sugerir um som no imaginário.

O gesto tem um papel considerável na prática musical uma vez que todos os sons são o produto de um gesto ou de um movimento. Isto é particularmente verdade na criança, para quem o gesto está muito ligado ao som. Para os pequenos de maternal, afirma Delalande, produzir sons, é antes de tudo fazer gestos.³⁸ Segundo Anne Bustarret, a criança, sobretudo quando ainda fala pouco, reage por gestos quando ouve os ruídos da vida, como uma resposta a um estímulo. Por essa razão é importante começar a trabalhar com eles a partir dos ruídos, e desenvolver a percepção temporal, a memória sonora, a reprodução vocal ou gestual.

Em seu trabalho com cantores, Reibel se apoia na técnica de jogos vocais na qual a expressão gestual e o movimento têm grande importância. Em sua ótica, o gesto faz parte da experiência sonora, nasce de um impulso mental e é sempre inédito e pessoal. Além disso, pelo gesto, a assimilação das noções musicais se faz mais fácil e profundamente, pois consiste em uma manifestação vivida.

Da mesma maneira, a música que as crianças ouvem as incita espontaneamente ao movimento. Então, é preciso, não eliminar a expressão gestual espontânea, mas exercitá-las a controlar o gesto em função da execução musical pretendida.

É nessa mesma ótica que Claire Renard desenvolve um trabalho fundamentado no gesto corporal, na pesquisa sonora e na criação musical. O gesto então acaba sendo visto como um elemento fundamental no processo de educação musical, pois desencadeia o som. Estando na base da atividade musical, pode facilitar a expressão espontânea do indivíduo e a criação, dois comportamentos essenciais na pedagogia, e ainda conduzir à escrita e à partitura.

A partir da observação de crianças, verifica-se a importância do gesto e do movimento na produção sonora. Pode-se mesmo dizer que elas ouvem o movimento que está contido em um som. E esta é uma dimensão esquecida na iniciação musical tradicional, onde se ensina principalmente cada noção isoladamente em vez de ensinar o sentido de uma frase ou de um movimento, que é na realidade o sentido da música propriamente dita. É preciso então desenvolver estas aptidões, partir do que é fundamental na música, ou seja, o seu sentido musical; e aos poucos, tirar daí seus elementos e analisá-los em função de um contexto.

NOTAS

- 1 AGOSTI-GHERBAN, Cristina, *Entrevista*, 1989.
- 2 REIBEL, Guy, *Jeux musicaux: jeux vocaux*, p.17.
- 3 DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, p.12.
- 4 *Ibid.*, p. 7.
- 5 CELESTE, B., DELALANDE, F., DUNAURIER, E., *L'enfant, du sonore au musical*, p.12.
- 6 Os resultados dessa experiência, desenvolvida em maternal na região parisiense estão descritos na revista *Cahier de Recherche Musicale* n° 1, Pédagogie musicale d'éveil, publicada por INA-GRM,

- Paris, em 1976.
- 7 DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, p.16.
 - 8 AGOSTI-GHERBAN, Cristina, RAPP-ESS, Christina, *Entrevista*, 1989.
 - 9 DELALANDE, François et alii, *Cahiers Recherche/Musique n°1*, p.7.
 - 10 DELALANDE, François, *la musique est un jeu d'enfant*, p.150-1.
 - 11 FULIN, Angélique, *Entrevista*, 1989. Estas informações são fruto de observação feita de várias aulas dadas por essas duas autoras, enquanto professoras no Coservatório de Le Blanc-Mesnil, na França. Mas uma síntese de suas idéias pedagógicas encontram-se no livro *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986.
 - 13 CAZNOK, Yara, Entrevista em anexo in: GROSSI, Cristina, Dissertação de mestrado.
 - 14 RENARD, Claire, *Entrevista*, 1989.
 - 15 REIBEL, Guy, *Jeux musicaux: jeux vocaux*, p.22.
 - 16 A totalidade deste trabalho está publicada sob o título *Jeux musicaux: jeux vocaux* (Paris, Salabert, 1984). Os jogos levam sempre em consideração os novos conceitos da música do século XX, utilizando também o seu vocabulário. Estão agrupados em quatro partes: a. energia e espaço: a voz projetada no espaço, com a utilização do movimento do corpo; o gesto corporal está relacionado com o corpo e o espaço que o rodeia; b. as dimensões do som: exploração de diversos tipos de emissão vocal (cantada, falada, perfis de forma, de timbres, emissões fixas e móveis); são trabalhadas diversas dimensões do som como altura, perfil dinâmico, ataques, etc. c. leituras cantadas-faladas: trabalha com numerosos modos de leitura de textos (leitura direta, defasada, combinações de frases, palavras, letras), onde a palavra pode ter uma dimensão musical; d. em torno da idéia musical - princípios de incitação: é dirigido à criação musical, dando uma visão teórica das noções evocadas no decorrer dos jogos precedentes; baseia-se no terreno dos materiais sonoros, onde são desenvolvidos vários temas centrados na idéia musical e apresentados como uma noção global.
 - 17 Op. cit., p.262.
 - 18 Há mais de vinte anos Anne Bustarret se dedica a pesquisas empregando a observação da criança como método de trabalho. Ela se propõe a encontrar respostas às seguintes questões: como as crianças ouvem? O que elas gostam de ouvir? O que se deve fazer como educação da escuta?
- Um de seus primeiros trabalhos, *L'enfant et les moyens d'expression sonore* (Paris, Ed. Ovrrières, 1975) onde as observações e reflexões sobre o assunto são levadas ao público, engendrou uma série de novas pesquisas em maternal, cujos resultados estão contidos na obra *L'oreille tendre* (Paris, Ed. Ouvrières, 1982).
- 19 BUSTARRET, Anne, *L'oreille tendre*, 1982.
 - 20 VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p. 122.
 - 21 Cf. PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu, rêve, image et représentation*, 1978.
 - 22 BENJAMIN, Walter+, *A criança, o brinquedo, a educação*, p.75.
 - 23 RENARD, Claire, *Le geste musical*, p. 95-102.
 - 24 Cf. RENARD, Claire, *Le geste musical*.
 - 25 FULIN, Angélique, *L'enfant, la musique et l'école*, p.101.
 - 26 Ibid.
 - 27 AGOSTI-GHERBAN, C., RAPP-HESS, C., *L'enfant, le monde sonore et la musique*, p.16.
 - 28 FULIN, Angélique, *Le partage de musique*, p.5.
 - 29 SCHAEFER, Murray, *O ouvido pensante*, p.282.
 - 30 Ibid., p.286-7.
 - 31 FULIN, Angélique, *Entrevista*, 1989.
 - 32 Ibid., p.118.

- 33 REIBEL, Guy, *Les jeux musicaux*, p.17.
34 MONK, Meredith, "Jornal Nicolau", p.5.
35 BUSTARRET, Anne, *Entrevista*, 1989.
36 RENARD, Claire, *Entrevista*, 1989.
37 Id., *Le geste musical*, p.15.
38 DELALANDE, François, *Jeux musicaux*, p.40.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Obras editadas

- AGOSTI-GHERBAN, Cristina et RAPP-HESS, Christina, *L'enfant, le monde sonore et la musique*, Paris, PUF, 1986, 151 p.
BUSTARRET, Anne, *L'oreille tendre: pour une première éducation auditive*, 3 ed, Paris, Editions Ouvrières, 1982, 175 p.
CELESTE, Bernadette, DELALANDE, François et DUMAURIER, Elisabeth, *L'enfant du sonore au musical*, Paris, INA GRM/Buchet Chastel, 1982, 180 p.
DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, INA GRM/Buchet Chastel, 1984, 195 p.
DELALANDE, François et allii, *Cahiers Recherche/Musique*, Paris, INA-GRM, 1979.
FULIN, Angélique, *L'enfant, la musique et l'école*, 2 tomes, Paris, Nathan, 1977, 160 p.
FULIN, Angélique, *Le partage de musique: onze dialogues d'initiation à l'art des sons*, Paris, EAP, 1993, 148 p.
MONK, Meredith, *Entrevista com Rodrigo GARCIA LOPES*, Jornal Nicolau, Secretaria de Estado da Cultura, Curitiba, 1995.
MOURA, Ieda C., BOSCARDIN, M. Teresa et ZAGONEL, Bernadete, *Musicalizando crianças. Teoria e pratica da educação musical*, São Paulo, Ática, 1989, 102 p.
OLIVEIRA, Alda, *Fundamentos da Educação musical*, In: Fundamentos da Educação musical - ABEM, maio de 1993.
PORSCHER, Louis (org.), *Educação artística: luxo ou necessidade?*, São Paulo, Summus, 1982, 200 p.
PIAGET, Jean, *La formation sdu symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1978, 308 p.
REIBEL, Guy, *Jeux musicaux: jeux vocaux*, v.1, Paris, Salabert, 1984, 272 p.
RENARD, Claire, *Le geste musical*, Paris, Hachette/Van de Velde, 1982, 143 p.
RENARD, Claire, *Le temps de l'espace*, Paris, Van de Velde, 1991, 70 p.
RIBEIRO, Osmundo, *Canro Orfeônico: primeira série*, São Paulo, Francisco Alves, 1955.

- SCHAFER, Muray, *Le paysage sonore*, Paris, J.C. Lattès, 1979, 388 p. Id., *Educação*, não editado.
- SCHAEFER, Muray, *O ouvido pensante*, São Paulo, Unesp, 1991, 399 p.
- SIRON, Paul-Louis, *Aspects de la musique contemporaine*, Lausanne, L'Aire Musicale, 1981, 135p.
- VARÈSE, Edgar, *Ecrits*, Paris, Christian Bourgois, 1983, 216 p.
- VILLA-LOBOS, Heitor, *Canto orfeônico*, Rio, Irmãos Vitale, 1940.
- VILLA-LOBOS, Heitor, citado por : PAZ, Ermelinda, in: *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*, Rio, UFRJ-Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Docente, 1993.
- VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, São Paulo, Icone: Editora da USP, 1988, 224 p.

B. Fontes orais - entrevistas

- AGOSTI-GHERBAN, Cristina, Paris, novembro de 1989.
- BUSTARRET, Anne, Paris, novembro de 1989.
- FULIN, Angélique, Paris, de novembro de 1989.
- REIBEL, Guy, Paris, dezembro de 1989.
- RENARD, Claire, Paris, outubro de 1989.