

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES - DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
CURSO DE POS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM MÚSICA

O PROCESSO DE CONHECIMENTO EM MÚSICA:

Constatações de uma Abordagem Não-Tonal na Aprendizagem

Dissertação apresentada como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre em Música

Mestranda: Cristina de Souza Grossi

Orientador: Dr. Raimundo Martins

PORTO ALEGRE

1990

I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES - DEPARTAMENTO DE MUSICA  
CURSO DE POS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM MUSICA

O PROCESSO DE CONHECIMENTO EM MUSICA:

Constatações de uma Abordagem Não-Tonal na Aprendizagem

Banca Examinadora:

Raimundo Martins, Doutor, UFRGS (Professor Orientador)

Alda de Jesus Oliveira, Doutora, UFBa

Celso G. Loureiro Chaves, Doutor, UFRGS

U F R G S  
INSTITUTO DE ARTES  
BIBLIOTECA  
Reg.no 8914  
Data 14.05.91

Dedicado a Iracema de  
Souza Grossi e Alexandre  
Grossi (In memoriam)

## SUMARIO

|   |    |
|---|----|
| RESUMO .....  | VI |
| INTRODUÇÃO .....                                    | 1  |
| PARTE I   |    |
| 1 - O CONHECIMENTO .....                            | 10 |
| 2 - O CONHECIMENTO MUSICAL .....                    | 14 |
| 3 - A EDUCAÇÃO MUSICAL .....                        | 19 |
| PARTE II  |    |
| 1 - A MÚSICA TONAL .....                            | 28 |
| 2 - ABORDAGEM TONAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL .....       | 39 |
| PARTE III   |    |
| 1 - A MÚSICA NÃO-TONAL .....                        | 57 |
| 2 - A ABORDAGEM NÃO-TONAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL ..... | 67 |

PARTE IV

|   |     |
|---|-----|
| 1 - O CONHECIMENTO E A SIGNIFICAÇÃO MUSICAL ..... | 84  |
| 2 - CONCLUSÃO .....                               | 104 |
| ABSTRACT .....                                    | 120 |
| A N E X O S .....                                 | 121 |
| ANEXO I - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA .....         | 122 |
| ANEXO II - ENTREVISTA - CARLOS KATER .....        | 124 |
| ANEXO III - ENTREVISTA - CONRADO SILVA .....      | 146 |
| ANEXO IV - ENTREVISTA - YARA CAZNOK .....         | 159 |
| ANEXO V - ENTREVISTA - ALDA OLIVEIRA .....        | 173 |
| B I B L I O G R A F I A .....                     | 186 |

## RESUMO

A música gera conhecimento e tem significado porque opera com força especial na percepção e na cognição humana. A educação musical é uma das alternativas que configuram uma sólida aprendizagem da música. Tem a função de acionar e desenvolver tanto a capacidade no indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes nos processos de organização sonora. No mundo ocidental convivem, lado a lado, dois tipos de música e, conseqüentemente, dois tipos de abordagens educacionais, com características organizacionais próprias e diferenciadas, aqui denominadas tonal e não-tonal. A proposta desta pesquisa é identificar os meios de estruturação presentes na música tonal, na música não-tonal. Mais especificamente, identificar, analisar e comparar as formas de conhecimento musical existentes nas abordagens tonal e não-tonal, na aprendizagem. Como processo e tradição cultural, a prática da música tonal tem gerado e desenvolvido, nos indivíduos, modelos sonoros de organização e relações sonoras características que, por sua vez, vêm gerando hábitos e disposições, orientando perceptiva e cognitivamente os indivíduos. As abordagens não-tonais convivem ou esbarram com os referenciais existentes na mente dos indivíduos tonalmente aculturados. Procurando ampliar a experiência musical, valorizam os processos criativos por meio da vivência e da prática musical. Tais abordagens têm contribuído de forma significativa para a eficiência da aprendizagem de um modo geral. Os processos estruturais são construídos e desenvolvidos gradativamente, como na abordagem tonal. A aprendizagem fundamentada na música do Século XX aponta caminhos e possibilidades perceptivas e cognitivas, em favor do conhecimento da música como um todo.

## INTRODUÇÃO

A necessidade de perceber, compreender, imaginar, manipular idéias e sentimentos é uma qualidade específica do homem. Na tentativa de satisfazer esta necessidade, o homem gera e desenvolve formas de atividades para retratar, estruturar, ampliar, modificar ou objetivar seus sentimentos e idéias. Como consequência de muitas gerações de aprendizagem, o homem se insere numa sociedade, tornando-se um ser cultural. A música é uma das atividades que expressa e identifica sociedades culturais. O homem não quer apenas aprender, mas também, freqüentemente, sua curiosidade o impele a tentar compreender e processar significativamente a própria aprendizagem. As teorias e as abordagens dos processos de aprendizagem surgem, então, para satisfazer, fundamentar e influenciar a vida do homem no seu contexto sócio-cultural. A educação musical constitui-se numa das alternativas que configuram uma aprendizagem da música. A partir da compreensão das organizações sonoras geradas pela comunidade na qual está inserido, o homem pode crescer dentro da própria comunidade. Partindo destes pressupostos, o objetivo norteador do presente trabalho caracteriza uma tentativa de abordar os mecanismos cognitivos que atuam no processo de conhecimento musical. Isso pressupõe justificar a necessidade de uma educação musical como busca e

desenvolvimento desse conhecimento. Para tanto, procura-se na primeira parte deste trabalho, através de revisão bibliográfica, conceituar o conhecimento, inserindo-o, respectivamente, na música e na educação musical, partindo de uma abordagem cognitiva.

A música possui um código específico que viabiliza o estudo da linguagem musical e, concomitantemente, a existência da linguagem pressupõe também a existência de um código compreensível. A unidade organizacional, resultante das relações intrínsecas da música, é produto de um sistema musical que expressa a experiência do homem no seu meio - o que retrata o sistema maior de sua organização social e cultural. Assim, a cada tipo de organização corresponde um tipo de linguagem, um tipo de estrutura sintática e, conseqüentemente, um sistema de organização sonora específica. No panorama do mundo ocidental, o uso e a execução da música tonal já permanecem há mais de 300 anos. O fazer musical extrai da tradição as regras que orientam os indivíduos em direção a essa forma de organização. Para tanto, uma educação musical, fundamentada numa abordagem tonal, pretende levar o indivíduo à compreensão das estruturas, formas, símbolos e conceitos específicos de tal linguagem - em proveito da aprendizagem e do conhecimento da música tonal. A segunda parte deste trabalho procura, justamente, identificar quais as estruturas, formas, símbolos e conceitos que são acionados e desenvolvidos na abordagem tonal. Esta parte também será fundamentada em revisão



bibliográfica, uma vez que a linguagem tonal tanto está codificada por séculos de prática quanto a sua sistematização está configurada em pesquisas de educação musical disponíveis.

Na passagem do século XX, os padrões de estruturação tonal vão sendo desgastados e descartados. As estruturas e os conceitos de organização do discurso musical são rompidos. A música não-tonal torna-se a expressão que caracteriza as manifestações e as diferentes tendências do século XX. As tentativas de ruptura têm guiado diferentes autores a diferentes abordagens. De acordo com Eco (1981), a nova música é a favor de uma multipolaridade; soluciona a crise com uma nova crise; trabalha com novas propostas formais, continuamente abertas (p.170). Educado por séculos de tonalismo, o ouvinte é surpreendido por uma violenta ruptura de hábitos auditivos, precisando, agora, habituar-se a um universo de muitos centros (p.174). No momento em que constrói as bases de um novo modo de formar, o artista contribui para a modificação de uma visão do mundo em todos os níveis (p.232). A nova música, continua o autor, promove atos de liberdade consciente, ao oferecer relações inesgotáveis, ou seja, não obriga o ouvinte a seguir uma direção necessária, mas apresenta-se-lhe como um campo de possibilidades. O ouvinte vive, então, de acordo com perspectivas sempre novas.

Adorno (1982) afirma que a arte moderna nega a forma, negando, assim, a própria logicidade de arte (p. 159).

Em muitas obras do século XX, a forma se manteve habilmente aberta porque queriam provar que a unidade formal já não lhes era garantida. "A má infinitude, o não-poder-concluir, torna-se princípio livremente escolhido de procedimento e expressão" (p.169). No entanto, conclui Adorno, a forma só é substancial, quando não exerce nenhuma violência sobre o formador e, a partir dele, emerge. A crise do sentido, provocada pela nova música, foi suplantada por tendências a especulações de natureza subjetiva. "Hoje se constrói no vazio e a obra de arte está em si mesma condenada ao fracasso" (p.180).

Apesar das divergências encontradas em trabalhos voltados à realidade sonora do século XX, e como resultado de experiências na linha de frente, surge a abordagem não-tonal como uma tendência da educação musical que tenta sistematizar a prática dessa nova tentativa de linguagem. A música do século XX, no mundo ocidental, não parece ser apenas a manifestação de uma ruptura, não se resume na mera discussão em torno do abandono do tonal em favor do não-tonal, mas apresenta-se como configuração de novas possibilidades cognoscitivas de estruturas, formas e símbolos musicais. Isso pressupõe investigar como o conhecimento musical é obtido na abordagem não-tonal e qual a solução mais adequada para a crise provocada pelo choque entre a aculturação do indivíduo e a nova música. A partir da ruptura das estruturas e dos conceitos da linguagem tradicional, e suas conseqüências para uma educação musical,

é necessário também, saber que tipo de atividades são utilizadas numa abordagem não-tonal, para se chegar à compreensão do discurso musical.

As questões acima apresentadas serão especificamente tratadas na terceira parte. Para tanto, foi feito um levantamento e um estudo dos materiais disponíveis (artigos, partituras, ensaios, métodos ou propostas de métodos) que tratam da música e da abordagem não-tonal na educação musical. Foram realizadas entrevistas com educadores que utilizam ou utilizaram esta abordagem. Os critérios para a escolha dos entrevistados foram os seguintes: ter algo publicado ou algum material próprio, que emprega; ser um educador musical que tenha reconhecida liderança no cenário musical onde atua; ter realizado ou estar realizando um trabalho de musicalização com indivíduos que não tenham formação musical prévia. As entrevistas foram gravadas, transcritas, enviadas aos respectivos professores e, assim, revisadas. Os dados obtidos nas entrevistas foram comparados às respectivas publicações, e selecionados os elementos que coincidiram nas atividades de cada professor. Foram detectados os caminhos e a faixa etária que as abordagens não-tonais utilizam ou utilizaram - vocal, instrumental, ou ambos. O repertório, que contém as estruturas sonoras e os padrões formais, foi analisado. Assim, a terceira parte desta pesquisa desenvolve uma tentativa de sistematização do que seria uma abordagem não-tonal na educação musical e, conseqüentemente, analisa os mecanismos envolvidos no

processo de geração do conhecimento musical. Uma comparação entre as teorias existentes sobre o conhecimento e a significação musical (primeira e segunda partes), com a modalidade de organização na abordagem não-tonal, será apresentada na última parte, que finaliza com uma análise e crítica dos resultados obtidos.

O trabalho de pesquisa constou de um instrumento que foi utilizado para coleta de dados e para análise dos problemas. O instrumento foi composto de uma combinação de elementos levantados através de um roteiro de entrevista, com elementos identificados por meio da análise do repertório e dos materiais bibliográficos disponíveis. O roteiro da entrevista (ver Anexo I, p.122) foi semi-estruturado, ou seja, constituiu-se num guia pré-determinado, com questões básicas às propostas desta pesquisa. No decorrer de cada entrevista, tais questões serviram para manter a coerência e os objetivos. O roteiro permitiu, assim, que entrevistador e entrevistado tivessem liberdade para explorar, elucidar e seguir com outras questões relevantes a cada tópico abordado.

A proposta de pesquisa desenvolvida neste trabalho surgiu da preocupação com a situação em que se encontra a prática da educação musical no Brasil. Com freqüência, desvia-se o foco da educação musical para a questão do treinamento instrumental; para a questão do repertório; ou para uma árida discussão entre o novo e o tradicional. De maneira geral, o indivíduo que trabalha com

música, como professor de instrumento, como professor de composição, ou, até mesmo, como professor de iniciação musical, auto-denomina-se um educador. Existe uma quase ausência de filosofia, definição e conscientização do que seja gerar e desenvolver o conhecimento em música. Alguns professores repassam na íntegra o que aprenderam - o mesmo repertório, a mesma conduta - sem a crítica, sem a análise, e sem a atualização do material utilizado; outros, trabalham com um amontoado de idéias, sem organicidade e seqüência lógica naquilo que se propõem a fazer. Outros, ainda, abandonam completamente o ensino tradicional, numa quase aversão, e tornam-se conhecidos como sendo 'revolucionários'. Conseqüentemente, todo o processo de aprendizagem se torna uma mistura de tendências sem fundamento. Enquanto persistirem tais posturas, a educação musical estará fadada ao fracasso e sem nenhuma função. Um dos caminhos para solucionar tal crise parece ser uma maior produção científica e, conseqüentemente, uma postura científica adequada ao contexto musical. O conhecimento não pode mais ser ignorado e deve ser obtido a nível individual e coletivo, em proveito de uma sociedade mais esclarecida e atenta a seus problemas. A linguagem objetiva e imparcial do presente trabalho é proposital, em função, justamente, da procura desta cientificidade.

Falar sobre a eficiência da aprendizagem musical, fundamentada numa abordagem tonal ou não-tonal, implica diversos aspectos, tais como: a formação, a

competência do educador e o tipo de comunidade ou cultura na qual se insere a aprendizagem. Mesmo na cultura ocidental existem várias sociedades e comunidades cuja forma e meio de expressão sonora diferem da linguagem tonal. A utilização de métodos ou abordagens educacionais fundamentadas em educadores como Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki e Schafer, constituem também referências importantes a serem analisadas. Embora reconhecendo a relevância desses aspectos, este trabalho se concentra nos princípios norteadores da educação musical e, mais especificamente, na forma de conhecimento musical existente nas abordagens tonal e não-tonal na aprendizagem.

**PARTE I**

## 1 - O CONHECIMENTO

A existência do homem é marcada pela constante tentativa de adaptação ao mundo e coordenação neste mesmo mundo em que vive. Ao agir e interagir em tal mundo, o homem manifesta a tendência básica de sua natureza, que é a necessidade de conhecer. Neste processo, originado em parte na estrutura interna do indivíduo e, em outra parte, na natureza e características do objeto (mundo), reside a essência do conhecimento. E por meio da experiência que o objeto é conhecido; e a experiência é sempre do sujeito que extrai seu conhecimento, como resultado de sua ação e das propriedades que estas ações agregam dos objetos. O homem, possuindo uma complexa estrutura mental, ultrapassa o concreto para viver, também, no domínio da imaginação. Através da imagem, de atividades representativas, o objeto e suas propriedades são transferidas para a mente do sujeito, que pode, então, por meio da abstração, operar e transformar objetivos e ações. Esta capacidade de estender a experiência a um universo simbólico possibilita ao homem observar-se, respectivamente, como sujeito e objeto, como aquele que age e como aquele que manipula o próprio conhecimento.

Toda realização humana é caracterizada pela progressiva organização composta de operações mentais. O conhecimento é tanto estrutural quanto funcional. O homem busca algum tipo de relação com o mundo e algum tipo de



equilíbrio nestas relações, para construir e organizar sua experiência, seja ela individual ou social. Esta necessidade de organizar e expressar o conhecimento está relacionada à necessidade da forma. Produto da mente humana, a forma emerge como uma construção de vida. Para expressar e comunicar suas idéias e seus sentimentos, o homem precisa organizar - dar forma - de maneira inteligível, tais idéias e sentimentos. Neste processo estão implícitos os elementos estruturais que coordenam as atividades mentais e que servem como referencial à análise de uma sociedade ou de uma cultura. Como prolongamento direto das ações do homem, as estruturas são construídas sucessiva e progressivamente; a forma surge para integrar e equilibrar as estruturas anteriores às posteriores. E na coordenação das ações que se formam as estruturas mentais que serão o ponto de partida das operações de pensamento e, conseqüentemente, do processo de construção do conhecimento.

De acordo com Piaget (1971), não há conhecimento pré-determinado. O processo de construção, apreensão e organização é contínuo, ou seja, existe uma constante reorganização do conhecimento. Toda realização humana é caracterizada por esta progressiva organização que é composta de operações mentais; as emoções, a afetividade ou sentimentos, são considerados em suas articulações com o conhecimento. A epistemologia genética explica os mecanismos da construção destes estágios, que são marcados pela formação de novas estruturas. Estrutura é definida como uma unidade e,

também, como um sistema governado por leis de transformação que se aplicam ao sistema tal como é. Através do conhecimento, sentimentos e idéias sem forma, indefinidas ou vagas, transformam-se em estruturas mais definidas e coerentes.

Toda ação, toda conduta humana, seja ela motora, cognitiva ou social, aponta para um equilíbrio estrutural cada vez maior e mais estável. Este equilíbrio é resultante da interação do homem com o meio e, conseqüentemente, do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com a teoria piagetiana, a conduta humana parte de uma necessidade e tem o objetivo de satisfazê-la e, à medida que nos desenvolvemos, nossas necessidades tornam-se mais complexas. A necessidade tende a incorporar, assimilar o mundo exterior às estruturas já construídas, reajustando-as e acomodando-as internamente. Isto é, toda estrutura de ação comporta dois elementos da atividade mental: assimilação e acomodação. O primeiro incorpora uma situação ou objetivo em um esquema ou conjunto de esquemas (sub-esquemas) coordenados; fornece significação e produz seus esquemas de conduta através de meios exteriores. O segundo diferencia cada vez mais os esquemas de ações para melhor adaptá-los às condições da atividade, contribuindo para criação de novos esquemas; produz adequação do significante (o próprio objeto) ao significado (o que se atribui ao objeto). Um esquema é o que resulta de uma ação onde o indivíduo é capaz de repetir e generalizar, tornando-se, então, pela acomodação, uma

invariante às ações posteriores. A reversibilidade se apresenta quando o indivíduo, demonstrando aquisição de um conhecimento, é capaz de atuar cognitivamente em outras situações, uma vez que possui referenciais - esquemas de referência, obtidos por ações anteriores já assimiladas e acomodadas. "Toda atividade representativa repousa no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação" (Imberty, 1979, p.29) e se desenvolve dentro de sistemas que servem para organizar, de um modo ou de outro, a experiência humana. A função simbólica, gerada e desenvolvida pela atividade representativa, aparece como um processo de equilibração entre o mundo externo e o mundo interno do indivíduo.

## 2 - O CONHECIMENTO MUSICAL

Nas relações de conhecimento que unem o homem e o objeto, intervêm as estruturas, as formas e os símbolos. As estruturas resultam das ações e constituem-se nos elementos que são construídos para coordenar as atividades mentais. A forma surge como organização das experiências do homem, tanto sobre os objetos quanto sobre o meio em que vive. Os símbolos, ou imagens mentais, são gerados para representar os objetos; colocam o pensamento a serviço da ação. O desenvolvimento do processo simbólico, acoplado à atividade real do indivíduo, está diretamente atado ao desenvolvimento mental e, conseqüentemente, ao processo de conhecimento.

Se conhecimento é produto da relação do homem com seu meio, onde os mecanismos estrutural, formal e simbólico estão inseridos, os sistemas de atividade humana que envolvem a organização de tais relações podem ser descritos em termos de atividades que geram conhecimento. A arte é uma destas atividades. Por ser uma das formas de expressão humana que envolve categorias estruturais, formais e simbólicas específicas, constitui-se num dos caminhos que conduz a uma visão objetiva do mundo e do homem. A atividade teórica é resultado de uma logicidade estrutural e envolve atividades da imaginação. Como expressão individual e coletiva, é parte de um todo estrutural e coerente. Toda

modalidade artística tem sua própria linguagem, com unidade estrutural e organização formal, o que colabora para sua autopreservação intelectual e cultural. Na arte, como em outras formas de expressão humana,

"o homem não pode fazer mais que construir seu próprio universo - um universo simbólico - que lhe permite compreender, articular e organizar, sintetizar e universalizar sua experiência humana" (Cassirer, 1977, p.345).

Nesse contexto, a música é uma das formas artísticas que expressa o processo de construção do homem no seu relacionamento com a sociedade.

"É uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e nos seres humanos: a forma que ela toma e os efeitos dela sobre as pessoas são produtos de experiências sociais" (Blacking, 1976, p.89).

Por constituir-se, também, numa atividade simbólica, com código específico e inter-relacionado, a música adquire significado quando tais símbolos são construídos e transmitidos por indivíduos que possuam ou tenham desenvolvido uma capacidade para ouvir estruturadamente (Blacking, 1976, 10). Todo comportamento musical é, assim, apreendido, compartilhado e estruturado. Segundo Martins (1985), a força inerente que caracteriza o discurso musical não é mero resultado do seu conteúdo, mas o resultado da sua organização. "Sem organização, sem estruturação, a música ou o discurso musical simplesmente não existiria como tal" (p.31). São esses fatores estruturais, implícitos na forma, que geram os sentimentos, o conteúdo, a função e os estilos

da música. De acordo com Meyer (1957), o sentimento veicula um tipo de significado; é a emoção transformada em sentimento significante - este processo de transformação dá forma à emoção. O conteúdo da música envolve a estruturação das durações, de timbres, das intensidades e alturas, que vão resultar em composições características de diferentes épocas e estilos. A função da música é "promover humanidade organizada sonoramente, pelo aumento da consciência humana" (Blacking, 1976, p.101). O estilo é "um sistema complexo de relações sonoras compreendidas e utilizadas em comum por um grupo de indivíduos" (Meyer, 1957, p.45). O estilo é tido, também, como expressão do processo cognitivo que pode ser observado para operar na formação de outras estruturas (Blacking, 1976, p.24-25).

Sendo uma atividade funcional constituída de estruturas, formas e símbolos, a música adquire significado à medida que gera e desenvolve conexões mentais que são construídas e utilizadas por membros de uma mesma cultura (Meyer, 1957, p.34). Constituindo-se de sons organizados humanamente (Blacking, 1976), é definida em termos da interação do homem em seu meio, em termos da consciência que adquire sobre tal meio. Sendo uma linguagem conotativa, onde as estruturas sonoras são organizadas formalmente, e onde a atividade representativa repousa sobre o significado de tal organização, a música atua tanto a nível de comunicação intelectual quanto a nível estético.

No significado da música, Meyer (1957) afirma que tanto um conhecimento quanto uma consciência da situação de estímulos são acionados. Objetos e eventos sonoros são estímulos que "ativam tendências no organismo para pensar ou agir por caminhos particulares" (p.13). Uma tendência compreende modelos, esquemas ou padrões de respostas que podem ser naturais (resultado da aprendizagem informal) ou apreendidos (resultado da aprendizagem formal); inclui, também, reações de hábito que são respostas já assimiladas e acomodadas por experiências anteriores. São os esquemas que orientam a percepção, a inteligência e as estruturas psicológicas afetivas do indivíduo e que permitem a ele antecipar cadeias de ligações de estímulos, produzindo vantagens à estabilização da significação (Imberty, 1975, p.27-28). Segundo Meyer (1957), quando o curso normal do padrão de reação é perturbado, adiado ou inibido, surge a expectativa, que envolve uma alta ordem da atividade mental. É a consciência da expectativa, o que implica uma consciência das tendências, que caracteriza a experiência na música (p.31). A experiência estética deve ampliar o repertório e o campo das expectativas (p.27).

O conhecimento musical está relacionado à forma, fio condutor das estruturas, e à atividade representativa no indivíduo. Todas as significações são fundadas nas propriedades da forma e marcadas pelo aspecto dinâmico dos símbolos musicais. A compreensão das estruturas sonoras envolvidas na música gera e forma um corpo organizado

de abstrações, conceitos e generalizações específicas do pensamento musical. A natureza da forma reside na organização do tempo e do espaço sonoro; seu princípio ativante está no equilíbrio, mesmo que relativo, entre contraste e repetição. Como organização objetiva, a forma conduz à compreensão da relação entre as pequenas estruturas com as grandes estruturas de uma obra musical.

"Todo pensamento musical é um pensamento organizado, capaz de construir e apresentar certas características de sistemas formais" (Imberty, 1979, p.34).

Para entender e utilizar conceitos musicais, tais como, escala, acorde, frase, tonalidade, é necessária a existência de símbolos - "a mente funciona com referenciais ou apoios simbólicos" (Martins, 1985, p.31). A atividade representativa se manifesta dentro de um sistema coerente e ordenado dos signos. Como meio representativo e expressivo, a linguagem musical é apreendida por meio de atividades interiorizadas, executadas em pensamento sobre objetos simbólicos, o que permite ao indivíduo conhecer a organicidade das estruturas e a sintaxe da música. E do grau de estruturação e da conformidade dessas estruturas a certos esquemas armazenados na mente que dependerá a maior ou menor expressividade da música. As convenções resultam, justamente, na crença de regras de estruturação e de aprendizagem dos sistemas historicamente constituídos (Imberty, 1979, p.13).



### 3 - A EDUCAÇÃO MUSICAL

A chave para compreender a música está em como cada indivíduo e sua respectiva sociedade organizam, dão forma e estruturam os sons. Por ser uma linguagem conotativa, tal compreensão passa de uma geração para outra, em consequência de uma aprendizagem formal ou informal. Disposições e hábitos são apreendidos por constante prática de ouvir e executar.

"A experiência musical não é construída sob respostas naturais e universais, mas deve ser encontrada em respostas que são adquiridas por meio de aprendizagem" (Meyer, 1957, p.61).

E através dessas experiências, que em música caracterizam uma educação musical, que os processos mentais são construídos para que cada indivíduo, cada grupo social melhor apreenda e compartilhe as experiências culturais de seus criadores. De acordo com Meyer (1957, p.39-40) as experiências afetivas dependem, tanto da inteligência cognitiva, quanto da consciência intelectual; ambas envolvem os mesmos processos de percepção, de julgamento, de imaginação e os mesmos modos de organização mental. Os elementos cognitivos, envolvidos em tais processos, estão presentes em qualquer comunidade e em todo tipo de expressão musical. A educação musical tem, então, a função de acionar e desenvolver, tanto a capacidade no indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os

mecanismos cognitivos, conduzindo-o às formas simbólicas musicais, à estruturação dos conceitos, através de atividades que envolvam a convivência com os sons organizados.

O tempo e o som constituem-se na matéria-prima da música. O tempo fornece as dimensões exterior e interior da organização dos eventos musicais. Os parâmetros de ordem e estruturação são desenvolvidas temporalmente. O tempo musical corresponde às estruturas de continuidade e descontinuidade. "E dentro das imagens do tempo que reside a origem da simbologia musical" (Imberty, 1979, p.61). O som é o fenômeno concreto, acusticamente definido, que possibilita a lógica estrutural que rege o discurso musical. Altura, duração, intensidade e timbre são elementos codificados, implícitos no tempo e no som, que fornecem as informações e os estímulos necessários à utilização dos princípios da linguagem musical, na composição, na execução, nos estudos musicológicos e nas atividades envolvidas na educação musical. Qualquer organização destes elementos acrescida, em muitos casos, da simultaneidade dos sons dispostos no tempo, "irá criar um esboço, um modelo - ou, na linguagem musical corrente, uma forma" (Cooper, 1975, p.81). Som e tempo estão acoplados na significação da música; têm autonomia e oferecem inúmeras possibilidades na sua organização. O conhecimento surge a partir da compreensão da organização destes dois elementos. Os caminhos que asseguram o progresso e a estabilidade de tal conhecimento são a experiência, o agir sobre o objeto (o que antecipa a formação dos símbolos); o relativismo genético (o

conhecimento atado a uma construção mental, individual, e evolutiva); a assimilação e a acomodação nos processos de equilíbrio (o que conduz à constituição de esquemas da atividade representativa); e a consciência progressiva dos elementos constituintes da música (que nasce dos processos de diferenciação e integração dos elementos musicais).

De acordo com Meyer (1957), o significado da música nasce da relação triádica entre o estímulo, aquilo a que ele se refere (seu consequente) e o indivíduo para quem ele é significativo. Um evento - um som, um acorde, uma frase ou um período - "tem significado porque aponta para algo e nos faz esperar outro evento" (p.35). Assim, um estímulo adquire significado quando guia o indivíduo a um evento mais ou menos definido, provável, de acordo com experiências passadas ou antecedentes. A análise do processo de expectativa é um pré-requisito para a compreensão de como surge o significado musical, uma vez que a base de uma resposta a um estímulo, seja ela afetiva ou intelectual, está na inibição de uma tendência. "No sentido mais amplo, toda tendência é expectativa e inclui antecipações inconscientes ou conscientes" (p.25). As expectativas fundamentadas na aprendizagem formal surgem e se desenvolvem dentro de processos mentais nos quais a mente percebe, agrupa e organiza os dados da experiência. Tais experiências geram, por vias cognitivas, probabilidades internalizadas e expectativas conscientes - processos necessários para tornar eventos ou estímulos relevantes à obtenção do conhecimento

musical. As inúmeras probabilidades existentes nas relações entre os sons influenciam a estruturação dos processos mentais e, conseqüentemente, das expectativas relacionadas aos eventos seguintes ou futuros. Qualquer hábito nas percepções, nas tendências e nas respostas, requer cognição, tanto em relação ao próprio estímulo, quanto à situação em que este atua (p.30). Também a experiência cognitiva conduz à consciência das próprias expectativas, ou das tendências da música. A experiência é produto da atitude do indivíduo em direção às respostas, por isso, em direção ao estímulo e às atividades mentais que as trazem à existência (p.31). Para haver experiência cognitiva, as atividades têm de ser conscientes, caso contrário, quando uma tendência for inibida, esta será experienciada somente a nível afetivo. Ao identificar e prever a expectativa e as possibilidades que dela surgem, a mente estará apta a objetivar o conhecimento musical, contribuindo, assim, para a criação de novas probabilidades, novos esquemas, em proveito da aprendizagem.

Meyer (1957) aponta, ainda, para o fato de que a mente humana, sempre à procura de coordenação, de certeza e de controle - que surge com a habilidade para prever, imaginar e prognosticar - evita e rejeita estados confusos e espera subsequente clarificação (p.51). Resultado ou não da previsão, tais dúvidas provocam o suspense - "produto da ignorância quanto ao futuro curso dos eventos" (p.27). O suspense, afirma o autor, produz fortes tendências mentais em direção à clarificação, que são imediatamente afetivas.

Falta ao indivíduo um controle da situação; inabilidade para agir na base de seu conhecimento. Quanto maior o grau de consciência do indivíduo, de seu domínio da linguagem, da convivência com o estilo, tanto menor é o efeito do suspense.

A aprendizagem da linguagem musical é lenta e gradativa; o progresso é feito por etapas intermediárias das habilidades e envolve processos cognitivos. Na educação musical, os elementos mais simples são apreendidos, constituindo-se em pontos de referência às ações seguintes. Ao assimilar o estímulo, o indivíduo poderá identificar o contexto, o tipo de organização a que esse estímulo se refere, e esta identificação será a base da constituição dos esquemas. Ao agir sobre o som, num processo de construir e reconstruir, o indivíduo consciente terá condições de gerar e desenvolver uma organização sonora que seja reconhecida ou caracterizada como música. As menores estruturas atuam de modo funcional, produzindo coerência dentro do contexto das grandes estruturas sonoras de uma obra. A forma reflete o nível de organização das relações das partes menores com as maiores. A noção de organização conduz às atividades que geram a necessidade de esquemas mais complexos, que levam à escrita e à leitura musical. Os símbolos que nascem do processo de abstração fornecem significado conotativo à linguagem e são a base da representação dos conceitos - "são ferramentas conceituais que auxiliam no domínio e na compreensão da organização expressiva do mundo sonoro" (Martins, 1985, p.31).

A percepção tem um papel preponderante na educação musical. O conhecimento perceptivo é anterior a toda conceitualização; atuando por meios cognoscitivos, provêm as informações iniciais, das quais se extraem os conceitos, por meio da abstração (Piaget, s.d., p.94). Segundo Beyer (1988, p.65), na percepção auditiva, o objeto - o som - é concreto e passa por constante modificação, enquanto o mesmo é percebido; envolve o processo de captação dos sons e sua memória. Na percepção musical, além da captação dos sons, os mesmos são inseridos e organizados no contexto do discurso. O desenvolvimento da percepção musical resulta no crescimento das capacidades de estruturar e discriminar os elementos, que se organizam no tempo, de modo linear e simultâneo - o que conduz, respectivamente, à compreensão da sintaxe melódica e da sintaxe harmônica. De acordo com Zenatti (1975, p.14), a organização linear se refere às relações existentes entre os sons, no fluxo de uma linha melódica cuja relação sonora estabelece os temas melódicos. Esses temas serão pontos de referência à estrutura de construção, traduzida na forma. A atividade perceptiva linear consiste, sobretudo, em algumas transferências, com supressão dos elementos intermediários e identificação parcial ou total da percepção, com figuras ou sons anteriormente percebidos. A organização simultânea, afirma a autora, refere-se ao resultado harmônico e polifônico, cuja atividade perceptiva é manifestada por um jogo constante de exploração dos diferentes planos sonoros. E a percepção da simultaneidade dos sons que vai gerar a

estrutura mental mais abstrata da música que é a estrutura harmônica.

O processo de expressão musical opera de modo equilibrado, progressivo e de maneira a interagir no processo da percepção. Enquanto este atua a níveis de assimilação e acomodação, onde o indivíduo experiencia a linguagem e apreende seus mecanismos estrutural e formal, a expressão atua a nível de representação, onde o indivíduo expõe, sintetiza e pode avaliar seu conhecimento. Presente nas atividades de expressão, a escrita musical surge como uma necessidade de traduzir o conhecimento. Constituindo-se, também, num processo gradativo que acompanha a maturação física, biológica e mental do indivíduo, as atividades de escrita caminham no sentido da representação mais aproximada dos elementos estruturais, formais e simbólicos, apreendidos por meio da prática musical.

O conhecimento dos mecanismos cognitivos aparecem como uma etapa suscetível para se tentar conceitualizar a musicalidade. De acordo com Blacking (1976), se o homem aprender mais sobre a complexidade de sua mente, será, provavelmente, capaz de provar que todos os indivíduos nascem com intelectos potencialmente brilhantes ou, pelo menos, com alto grau de competência cognitiva e, ainda, que a fonte da criatividade cultural é a consciência que resulta da cooperação e da interação social.

"Se descobrirmos como a música é criada e apreciada em diferentes contextos social e cultural, e estabelecermos que, talvez, a musicalidade é um dado

universal, poderemos mostrar que os seres humanos são até mais notáveis do que nós atualmente acreditamos que sejam" (p.115-116).

A gênese dos esquemas construídos por meio das atividades perceptiva e expressiva, anteriormente apresentadas, permite afirmar que a musicalidade é um dos elementos inseridos no processo de aprendizagem - pode e deve ser desenvolvida nas atividades que configuram uma aprendizagem. A criatividade musical também expressa o nível de organização, desenvolvimento e, acima de tudo, o nível de compreensão das relações que possibilitam a expressão musical da própria comunidade que a gera. A satisfação estética está ligada à compreensão musical, onde todo novo conhecimento vem acrescentar e diversificar a realização estética - é produto do conhecimento do significado e é algo objetivo na mente e na vida do indivíduo.



## PARTE II

## 1 - A MUSICA TONAL

"Todas as civilizações musicais elaboram a sua sintaxe e, no âmbito desta, surge um modo de ouvir totalmente orientado segundo formas de reagir educadas por uma tradição cultural" (Eco, 1981, p.168).


A tradição cultural, na música do mundo ocidental, caracteriza-se pela linguagem tonal. A aculturação tonal é manifestada sob a forma de esquemas ou padrões de atividades perceptivas, a partir dos quais o indivíduo apreende a forma sonora que lhe é submetida. Notas, melodias, acordes são utilizados dentro de conceitos precisos e em proveito aos esquemas tonais codificados por mais de 300 anos. O sistema tonal constitui-se num conjunto de normas que organiza e define as relações sonoras de alturas e as organiza de maneira coerente. Stefani (1987, p.5) afirma que, em virtude desta sólida estruturação, o sistema tonal funciona como "a coluna vertebral, ou o sistema nervoso da música tradicional"; atrai para sua órbita a forma, a harmonia, os ritmos melódico e harmônico, a intensidade e o timbre, fazendo com que a organização dos mesmos lhe seja subordinada, segundo as regras de estruturação e da aprendizagem deste sistema.


De acordo com Meyer (1973), as composições tonais, realizadas por volta do ano de 1650, até, mais ou menos, 1910, são estruturadas hierarquicamente, ou seja, são estruturadas sob planos arquitetônicos, diferentes e

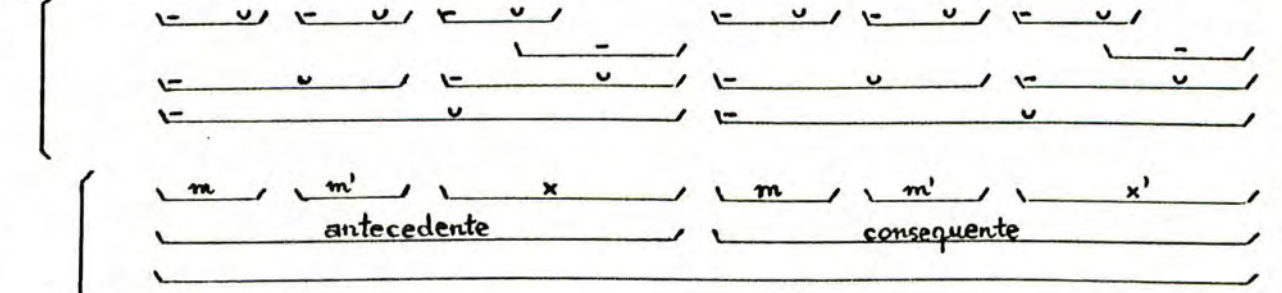
complementares, onde sons combinados tornam-se motivos; estes, frases; frases, períodos; e assim por diante. As estruturas hierárquicas possibilitam ao compositor criar e, ao ouvinte, compreender as complexas relações da música tonal. Os estímulos sonoros, afirma o autor, são agrupados em padrões e em processos coerentes; altura, duração, timbre e intensidade formam eventos - padrões, motivos, frases que, combinados, formam padrões de nível mais elevado ou mais amplo da composição (Exemplo no.1).

### Exemplo no.1 <sup>(1)</sup>

(2o. movimento do Quarteto de Cordas em SibM, op.130, Beethoven)

a) 

b) 

c) 

d) 

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de MEYER, 1973, p.82.

a) Níveis hierárquicos da melodia.

b) Níveis hierárquicos do ritmo.

c) Níveis hierárquicos da sintaxe.

m: motivo ou evento

m': motivo repetido uma 2ª M abaixo

x: outro motivo

x': motivo x repetido com terminação diferente

d) Níveis hierárquicos da harmonia

"As estruturas musicais são hierárquicas, não somente no sentido organizacional, mas também porque os parâmetros - particularmente aqueles que são mais importantes na formação dos padrões - são eles próprios estruturados hierarquicamente" (p.89).

Também a sintaxe dos parâmetros tende a mudar, como se movendo de um nível a outro. Um exemplo é a sintaxe da progressão acorde-para-acorde, na harmonia de primeiro plano, que se torna diferente da progressão que governa as grandes estruturas harmônicas. Estas grandes estruturas formam as relações tonais da composição. Então, a probabilidade de o acorde da tônica ser seguido pela medianta é pequena na harmonia de primeiro plano, mas a probabilidade na sucessão das áreas tonais torna-se alta, especialmente no modo menor.

A existência de um padrão depende da existência da similaridade e da diferença entre os eventos musicais (Meyer, 1973, p.24). Inclui a noção de regularidade e ordem; porém, é incompatível com a uniformidade completa, assim também, com a heterogeneidade total. "Uma nota ou uma

harmonia repetida sem qualquer mudança na dinâmica, na duração ou no timbre, não constitui um padrão" (Ibidem, p.24). Assim, a natureza dos padrões surge como resultado da interação de todos os parâmetros da música - relações melódica, harmônica, de dinâmica e de duração integradas. Segundo Meyer (Ibidem), as relações de conformidade resultam quando um evento musical se relaciona a outro por meio da similaridade nos intervalos, no ritmo, em movimentos retrógrados, em variações; como também, na repetição de notas e valores, mesmo quando tais repetições forem diferentes do ponto de vista funcional (Exemplo no.2).

### Exemplo no.2 <sup>(1)</sup>

Análise das relações de conformidade  
(canção folclórica)

The image shows two staves of musical notation in treble clef with a common time signature (C). The first staff contains a sequence of notes with a circled '5' above it. Below the staff, three brackets are drawn under the notes, labeled 'm', 'm'', and 'A'' from left to right. The second staff contains a sequence of notes with circled '9' and '13' above it. Below the staff, two brackets are drawn under the notes, labeled 'B' and 'A'' from left to right.

- A relação de conformidade entre os eventos  $m$  e  $m'$  é inconfundível porque dois dos principais parâmetros - altura e duração - formam uma sucessão de eventos similares.

$m''$ : relaciona-se ao primeiro compasso; porém, é menos evidente; neste caso, o ritmo está em conformidade, mas a altura não, exceto pela igualdade da primeira nota (Sol).

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de MEYER, 1973, p.44.

- Os compassos 5 a 8 são uma repetição variada dos compassos 1 a 4.
- Os compassos 13 até 16 apresentam-se como repetição, do ponto de vista estrutural, dos compassos 5 a 8; no entanto, apresentam-se diferentes no que se refere ao caráter funcional.
- Os motivos iniciais  $m$  e  $m'$  são experienciados como parte de uma exposição estável, enquanto seus retrógados,  $mr$  e  $m'r$ , são entendidos como partes de grupos menos estáveis que nos guiam de volta ao tema da canção (reexposição).

Outra característica da música tonal apresentada por Meyer (1973) é a existência de terminações. Para que uma série de estímulos forme eventos que possam atuar como elementos dentro de uma hierarquia, é necessário existir algum grau de terminação ('closure'). Tal terminação constitui-se na chegada de uma relativa estabilidade - "resultado de uma ação e interação entre os vários parâmetros da música" (p.81). A melodia, o ritmo, a harmonia, a textura, o timbre e a dinâmica são variáveis relativamente independentes. Alguns destes elementos atuam para criar uma terminação, em certo momento da obra; enquanto outros se apresentam em andamento, em mobilidade (p.81). Quando os parâmetros atuam juntos na articulação da terminação ou, alternativamente, na criação da instabilidade, o movimento é denominado como sendo congruente. Por outro lado, prossegue o autor, quando alguns parâmetros favorecem a terminação, enquanto outros permanecem abertos, tal movimento é denominado não-congruente (p.81). Uma cadência deceptiva provoca um movimento de não-congruência, ou seja, o ritmo e a melodia atuam para criar uma terminação, mas a harmonia

permanece instável. Numa composição, os elementos se apresentam em movimento, devido, em parte, à tendência dos parâmetros, para agirem independentemente um do outro, por movimento não-congruente. Um motivo, uma frase ou um período é definido por algum grau de terminação (p.90). O final de um movimento ou o final de uma composição não é meramente o cessar sonoro, mas o ponto no qual todos os elementos se movem congruentemente para criarem a estabilidade da terminação (p.89). Assim, conclui-se que a composição tonal exibe uma hierarquia de terminações e, ainda, que a estruturação da composição é deduzida da hierarquia das terminações apresentadas.

De um modo geral, a base para nomear a forma de uma composição acontece no nível estrutural mais amplo da hierarquia. De acordo com Meyer (1973), a palavra 'forma' possui dois significados - aquela que caracteriza uma obra como 'tendo' forma e aquela como 'sendo' forma (p.91). A primeira é definida quando as partes estão relacionadas umas às outras, por meio funcional, sintático. Uma progressão cordal cadencial, uma seqüência, uma seção de desenvolvimento, são processos que têm forma, mas não são formas. Uma composição é definida como forma, ou seja, é forma, quando se refere, tanto às suas estruturas hierárquicas, quanto à sua organização mais geral e ampla na hierarquia; é o caso da forma-sonata, rondó, tema e variações, e outros. Quando os dois tipos de relação, estrutural e geral são articulados por claras diferenciações,

como, por exemplo, áreas tonais, então as relações serão formais, isto é, o evento complexo será denominado como 'sendo' forma (p.91). Os momentos mais claros de estruturas puramente formais ocorrem sob níveis arquitetônicos, hierárquicos, mais amplos de uma composição. No entanto, sendo a forma geralmente classificada em termos de sua organização global, as estruturas formais são fundadas sob todos os níveis de qualquer obra com razoável complexidade (p.96). "E com alguma qualificação, os mesmos tipos formais podem surgir sob diferentes níveis hierárquicos" (p.96). Para Meyer, uma distinção entre forma e processo é também importante, tanto para a análise e a classificação das estruturas hierárquicas da música tonal, quanto porque, às vezes, funcionam independentemente um do outro (p.97-98). A organização formal se refere às relações das partes de uma composição, o que resulta na forma geral que a caracteriza. O processo envolve a própria sintaxe, ou seja, como as notas se organizam no evento; como o evento se organiza na frase; e como a frase se organiza no período. Geralmente, a organização formal e os processos sintáticos se apóiam e se complementam na articulação da estrutura musical.

Thompson (1976, p.19) afirma que os conceitos são decisivos para a existência da música tonal. Uma típica melodia da tradição clássico-romântica é freqüentemente descrita como sendo 'cantabile', seja ela apresentada numa peça para piano, numa sinfonia, ou numa canção. Muitas dessas melodias possuem certas características, certos aspectos



decisivos, que são cantáveis. A simetria e a repetição tornam as melodias fáceis para memorizar. A tendência dos sons para a resolução preenche a expectativa do ouvinte e produz movimentos coerentes na organização geral da melodia. As mudanças, as transições surgem freqüentemente dentro de um acorde e são cuidadosamente escolhidas para dar variedade e progressão às atividades, ou para salientar pontos de tensão e clímax. Cadências e terminações pontuam a melodia em movimentos regulares de tempo, conferindo locais de articulação a cada, por exemplo, dois, quatro ou oito compassos, dependendo do andamento da composição; servem, também para estabelecer ou reafirmar a tonalidade predominante. Este forte sentimento de tonalidade, fundamentado sobre escalas maiores e menores, é talvez, o grande fator pelo qual o ouvinte é capaz de compreender a melodia como uma idéia musical completa e, por meio dessa compreensão, conferir o significado à melodia.

O ritmo, segundo Thompson (Ibidem, p.49), é tratado de forma discreta e prognosticável. Um tratamento relativamente simples pode compreender uma única melodia, do início ao final da obra, com barras de compasso agrupando padrões métricos e denotando acentos regulares, sob o primeiro tempo, embora o grau de acento possa variar consideravelmente, de um trabalho para outro. Usualmente, um padrão rítmico é pronunciado no tempo e corresponde à organização métrica do compasso, ou seja, os acentos são coincidentes. As síncopes, os ritmos cruzados (por exemplo,

dois contra três), as hemiolas (por exemplo, um compasso 3/4 dentro de um 6/8, ou um grande ternário ampliado sobre dois compassos de 3/4) e ocasionais metros assimétricos são utilizados por compositores, tais como, Beethoven, Schumann, Brahms, Tchaikovsky e Mussorgsky.

"Uma análise cuidadosa de qualquer seleção musical dos séculos XVII, XVIII ou XIX, revela que todos os acordes são triádicos, muitos deles contêm três ou quatro diferentes sons e são denominados triades ou acordes de sétima" (p.79).

Durante a primeira parte deste período, a tonalidade é firmemente estabelecida no início de uma composição, através de ênfases melódica e harmônica sobre o acorde da tônica e através do freqüente uso das principais triades - I, IV e V. As triades secundárias são utilizadas como substitutivos para dar maior variedade, textura e cor. A principal função dos acordes cromáticos é ornamentar as sonoridades. Durante o século XIX, no entanto, a harmonia cromática cresce em freqüência e significação, resultando em maiores extensões de tempo, tanto entre progressões simples, tais como I - V, quanto entre acordes dissonantes e/ou cromáticos e suas respectivas resoluções. Isto freqüentemente adia o estabelecimento da tonalidade, enfraquecendo-a e deixando-a vaga na percepção do ouvinte. Todos os acordes sustentam uma relação particular com a tônica e são organizados dentro da sintaxe tonal, para comunicar e expressar idéias musicais.

O sistema tonal, afirma Meyer (1973), é estruturado através de sucessivas seqüências entre tensão e resolução, das quais participam, principalmente, a harmonia

(organização vertical), a melodia (organização linear) e o ritmo (organização temporal). Os esquemas de tensão e resolução constituem, em maior ou menor grau, a base da estruturação da vida na música tonal (Exemplo no.3).

### Exemplo no. 3 <sup>(1)</sup>

(Serenata em Sol M, K.525 - Mozart)

- Organização melódica: a repetição das notas re-sol tem um caráter decidido e de resolução; os acentos mais importantes recaem nas mesmas notas; as notas do 3o. e 4o. compassos provocam uma tensão que vai ser resolvida.
- Organização harmônica: os dois primeiros compassos definem a tonalidade de Sol M; a nota Si do segundo compasso, define o modo; as notas do 3o. e 4o. compassos definem a estrutura cordal da dominante, o que provoca a tensão.
- Organização estrutural geral: ritmo, melodia e harmonia se unem para articular a idéia musical; o 1o. e 2o. compassos têm um caráter de afirmação; o 3o. e 4o. compassos têm um caráter de movimento e tensão.

Estruturas melódicas, rítmicas e harmônicas se repetem e se desenvolvem de modo integrado, para apresentar e desenvolver as idéias musicais; estudos realizados, como, por exemplo, por Schenker, Meyer, Schoenberg, e outros, atestam tal

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de STEFANI, 1987, p.52.

coerência e integração da produção musical tonal. A unidade formal está sempre presente, mesmo dentro de estruturas descontínuas, mas que, no conjunto, se integram formalmente. O código se mantém definido e representando uma quantidade considerável de recursos expressivos. Os estilos e épocas que contribuíram para a consolidação de música tonal caracterizam-se por empregos comuns de notas, padrões e funções sonoras dentro de contextos precisos. Isto significa que o poder unificador da tonalidade é mantido pelo estabelecimento de hierarquias nas relações entre as notas da escala diatônica e de escala cromática. Estruturas, padrões, relações de conformidade, terminações, relações sintáticas, relações implicativas e símbolos expressivos foram todos experienciados e conceitualizados em proveito, tanto de uma sólida teoria - que traduz a prática normativa - quanto de uma sólida cognição - que se traduz na significação e no conhecimento gerado pela música tonal.

## 2 - A ABORDAGEM TONAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Meyer (1973) afirma que um mundo humanamente viável deve ser ordenado e modelado dentro de relações de algum tipo. Isto acontece, não somente na existência diária do homem, mas nas artes e, especialmente, na música (p.04). A experiência musical vai além da simples existência dos estímulos; ouvir implica em abstrair, classificar e organizar o estímulo sonoro em padrões, processos e relações. Reconhecer um timbre como sendo, por exemplo, de um oboé, um grupo de sons como sendo um motivo, motivos dentro de frases, reconhecer um tema na forma de variação ou um movimento de tensão envolve o conhecimento destes mesmos eventos e seus consequentes estruturais. Ou seja, a percepção depende da experiência com os eventos, e a consciência destes conduz à conceitualização dos elementos, nas partes e no todo, envolvidos em tais eventos. As respostas psicológicas, fisiológicas, sociais ou intelectivas, para o mundo, são invariavelmente relacionadas a padrões estruturais cognitivos (p.06).

Um princípio geral da música estruturada hierarquicamente, de acordo com a prática tonal, é que, quando algo se move de um nível para outro, há sempre uma alternativa com significação funcional. Segundo Meyer, a compreensão da função de um gesto musical, ou um termo sonoro - definido como um som ou grupo de sons estruturados que

indicam, envolvem ou guiam o indivíduo a esperar um provável evento conseqüente - depende, tanto do seu próprio e característico aspecto de estrutura interna, quanto da convenção e da prática do mesmo (Exemplo no.4).

#### Exemplo n.4

- Um gesto rítmico e suas prováveis respostas:



- Um gesto melódico e suas prováveis respostas:



- Um gesto harmônico e suas prováveis respostas:

$$I - IV - V \longrightarrow I \text{ ou } I^6 \text{ ou } VI$$

Um gesto melódico é mais um complemento de um estilo musical, como também o são a sintaxe tonal e os arquétipos de padrões melódicos, rítmicos ou harmônicos. Um indivíduo compreende, não somente as implicações geradas pela relação tonal

melódica e rítmica dentro de um padrão, mas também o potencial funcional do padrão como um todo. Isto acontece, em parte, como resultado de sua aprendizagem, através da experiência como ouvinte, intérprete ou, talvez, compositor que atua no seu próprio contexto social e cultural. A educação musical é uma alternativa de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento da capacidade de compreender as relações sonoras que, por sua vez, possibilitam a expressão musical da própria comunidade, onde os indivíduos a serem educados estão inseridos.

Os eventos sonoros, continua Meyer, são invariavelmente compreendidos como membros de alguma classe. Os padrões arquétipos e os esquemas tradicionais da música tonal são as categorias, as regras do jogo, onde os eventos são percebidos, assimilados, acomodados e, conseqüentemente, compreendidos. Os padrões arquétipos, surgem como resultado de constantes fisiológicas e psicológicas, supostas inatas no comportamento humano (p.212). Os esquemas tradicionais constituem-se em normas que surgem como resultado da aprendizagem. Muitas normas tradicionalmente estabelecidas são fundadas em constantes inatas; assim como alguns padrões derivados de constantes inatas se tornam parte da tradição.

"Porque os estímulos tonais, filtrados e processados por um seletivo sistema nervoso auditivo, estão relacionados uns aos outros por meio de padrões e hábitos da mente humana, cada faceta do comportamento - seja fisiológica ou psicológica, motora ou mental - torna-se harmonizada e congruente com os processos e estruturas dos eventos musicais" (p.243).

A comunicação musical, de acordo com a teoria de Meyer (1973), acontece somente onde o gesto sonoro, dado ou realizado, tem o mesmo significado, tanto para o indivíduo que o faz, quanto para aquele que responde ao gesto. Sem uma série de gestos comuns ao grupo social - entre compositores, intérpretes e ouvintes - e sem respostas de hábitos comuns àqueles gestos, qualquer comunicação não será possível. Um estímulo sonoro só será um termo sonoro enquanto este for realizado como parte de um sistema de relações, quando sua função particular dentro do sistema for construída, experimentada e, assim, tornar-se evidente. Dentro de uma obra musical ou dentro de um sistema cultural, um mesmo estímulo pode desenvolver-se por vários e diferentes termos sonoros - o que pode ser visto nas composições tonais da música ocidental. A satisfação da cognição, da função mental, e o excitamento de seus complementares - como a experiência emotiva - são significativamente dependentes do afastamento ou desenvolvimento de um particular evento musical do esquema ao qual é apresentado na composição ou nas atividades de aprendizagem. Um indivíduo familiarizado, de alguma forma, com a literatura tonal, sempre entende e responde a uma melodia, seja nos termos de sua estrutura triádica, de seu tratamento contrapontístico, seja nos termos de sua função organizacional, no contexto geral da sua experiência musical.

Como processo e tradição cultural, a música tonal desenvolve nos indivíduos modelos de organização e relações sonoras características do sistema em questão. Meyer



(1973) afirma que a compreensão da função dessa música envolve a consciência das relações implicativas que se apresentam como hipóteses que os indivíduos recebem ou criam sobre as conexões existentes entre os eventos musicais. Uma relação implicativa é aquela na qual um evento é estruturado e modelado por vários caminhos que permitem a realização de inferências, ou seja, permitem um campo de possibilidades ao indivíduo (p.110). Familiarizado com um estilo particular ou com a própria linguagem, o indivíduo pode deduzir, tanto sobre a conexão do evento com os eventos precedentes, quanto sobre o modo ao qual o próprio evento poderia ser prolongado e, talvez, alcançar uma estabilidade ou uma terminação (p.110). Um exemplo de inferência é prever a chegada da tônica, no final de uma frase conseqüente em direção à cadência - o que pode ou não ocorrer imediatamente. A importância das alternativas, além de ser um importante referencial de aprendizagem, é também mostrada pelo fato de que a compreensão de um evento passado, freqüentemente inclui, não somente o conhecimento do que de fato aconteceu, mas a consciência do que poderia ter acontecido.

"A compreensão retrospectiva é um dos aspectos da experiência musical. Porque os padrões são, poucas vezes, simples e porque são exclusivos, as alternativas conseqüentes, ou de continuidade, são em regra, sugeridas por eventos musicais" (p.112).

Os estímulos sonoros provocam reações, de acordo com modelos psicológicos e culturais. O que define as expectativas, as implicações, é todo um mundo de experiências

anteriores que orientam o indivíduo na escolha da organização perceptiva num determinado campo de estímulos. As leis da percepção são determinadas de acordo com modelos de cultura, assim também, como um conjunto de estímulos musicais obedecem às leis situáveis histórica e culturalmente (Eco, 1981, p.168). Um indivíduo aculturado tonalmente desenvolve um ouvido de relações melódicas, rítmicas e harmônicas. Um estímulo tem significado quando guia o indivíduo a um evento conseqüente, mais ou menos definido, de acordo com as experiências passadas. Para Meyer (1957), mesmo não tendo passado, um estímulo é potente pela condição da expectativa que ele produz. A experiência passada pode ser o passado imediato do estímulo; pode ser o passado mais remoto, mas sempre presente na mente do indivíduo que já vivenciou situações similares; também inclui a disposição e a crença que o indivíduo traz para a experiência musical, tanto quanto as leis de comportamento mental que governam sua organização do estímulo dentro de padrões e expectativas resultantes da base dos mesmos padrões (p.36).

Mársico (1982) afirma que, na aprendizagem musical, cada nova experiência integra-se nos modos de comportamento previamente estabelecidos, onde as experiências anteriores se situam sob novas perspectivas, num processo que supõe mudança de um nível de conhecimento a outro mais complexo.

"As aquisições prévias exercem influência e efeito prolongado sobre as novas experiências, ao mesmo tempo que se reformulam em contato com essas" (p.23).

As mudanças verificadas no decorrer da aprendizagem musical, fundamentadas numa abordagem tonal, consistem "na emergência, compreensão e interpretação de padrões musicais" (Ibidem, pg.21). A medida que se processa tal modificação, verifica-se um aumento na complexidade e especificidade estrutural (p.21). Os conceitos, tais como notas, frases, melodia, acordes, consonância e dissonância, são apreendidos progressivamente, por meio de uma reelaboração de padrões gerais. Responder adequadamente à armadura de clave de uma determinada tonalidade, por exemplo, resulta da compreensão da função da pauta, das claves e da própria armadura; decorre do conhecimento e das relações para com outras armaduras e tonalidades (p.22). A compreensão de uma determinada composição envolve a compreensão de suas estruturas melódica, rítmica, de suas relações tonais, formais e de todos os componentes que se apresentam organizados. O conhecimento progressivo dos elementos que constituem o próprio padrão de uma tonalidade torna a composição mais significativa e adequadamente apreciada (p.25).

O desenvolvimento musical, de acordo com Mársico (1982), depende da diferenciação e da integração dos componentes musicais. Em uma abordagem tonal, a diferenciação é estabelecida na distinção entre os sons quanto à altura, duração, intensidade e timbre (os dois primeiros são fundamentais; os outros dois, complementares), entre motivos ou entre funções harmônicas. A integração depende da

capacidade de identificação e reconhecimento perceptivo (p.25). A identificação é um comportamento de assimilação de estímulos originados de experiências anteriores; por meio da identificação, é possível a conservação das formas musicais, de temas, de figuras melódicas, de esquemas cadenciais e de tantas outras formas de estruturação da música tonal (p.25-26). A percepção musical é um processo complexo, no contexto de uma abordagem tonal, que envolve, não apenas uma simples adição de percepções elementares justapostas ou que se sucedem no tempo, mas resulta de um processo global que depende da experiência do indivíduo e de sua cultura que, no caso, gerou ou assimilou a música tonal, onde o desenvolvimento perceptivo parece impor-se como condição e base da musicalidade. "O exame do processo da percepção musical mostra que o ouvido seleciona o que provém das sensações sonoras e as converte em música" (p.43). Para que uma discriminação se efetive, é necessário que o indivíduo observe a diferença entre dois ou mais estímulos sonoros apresentados simultaneamente ou em sucessão imediata, dentro de um intervalo de tempo suficientemente curto, para não permitir a interpolação ou a interferência de outros estímulos (p.48). Para efetuar uma discriminação é necessário avaliar se uma melodia, uma série rítmica, ou um grupo de funções cordais é idêntico ou está modificado de acordo com o que foi apreendido em experiências anteriores. A comparação, neste caso, faz-se entre um estímulo presente e outro ausente - uma efetiva representação mental. A identificação depende,

então, do desenvolvimento da capacidade de recordar sons e suas respectivas estruturas e padrões já assimilados e acomodados, a fim de poder relacioná-los com os que estão presentes no momento da atividade (p.50). A identificação de uma melodia, por exemplo, só se realiza quando o indivíduo reconhece que os sons possuem uma significativa relação recíproca, independentemente do timbre e da intensidade. Assim, a identificação implica o reconhecimento perceptivo; supõe a assimilação de estímulos e a conservação de certas formas musicais, movimentos harmônicos, movimentos melódicos e rítmicos, que tornam possível seu reconhecimento (p.50).

O que caracteriza uma sólida aprendizagem musical é a formação e o desenvolvimento de esquemas referenciais, o que confere ao indivíduo o sentido e o significado, tanto da música, quanto da própria aprendizagem. Os esquemas são construídos e fundamentados pela representação mental que se tem de função dos sons organizados. A representação mental, por sua vez, inclui a abstração, como a capacidade de desenvolver a representação de idéias ou imagens sonoras. Na abordagem tonal, os esquemas cognitivos são, em grande parte, construídos em ordem estrutural e progressiva, de acordo com os elementos constituintes da própria linguagem, segundo Mársico. Os esquemas de altura são traduzidos por intervalos (relação entre sons de alturas diferentes e definidas), escalas (maiores e menores) e acordes (que geram esquemas harmônicos) - elementos que desenvolvem estruturas ordenadas, sintáticas,

contrapontísticas e funcionais, no contexto tonal. Esquemas de duração, prossegue a autora, resultam na aprendizagem de divisões proporcionais, de valor temporal, de pulsações e compassos; estes, construídos artificialmente numa tentativa de dar forma, organizar o tempo dentro da dimensão musical. Ostinatos, acentos métricos e estruturas rítmicas são elementos que participam na formação dos esquemas de duração. Para complementar, adicionar ou fornecer maior significação e expressividade aos esquemas de altura e duração, há os esquemas de intensidade e timbre. Na intensidade, os esquemas, como por exemplo, de aumentar e diminuir, são relativos, pois dependem de cada frase, da importância de cada som e de cada acorde no contexto da composição, no contexto de cada estilo e de cada compositor. No timbre, uma maior variedade se apresenta, pois cada instrumento produz sons diferentes dos outros; existe variação de timbre numa mesma classe de instrumentos e uma variação de timbres num mesmo instrumento.

A identificação do sentido musical é obtido quando o indivíduo, de alguma maneira, é capaz de identificar organizações estruturais no seu conjunto, ou seja, a forma. Segundo Imberty (1979), a natureza da forma reside na oposição de pelo menos dois grupos: o carácter rítmico dominante e a importância do gesto melódico ou harmónico; a importância da organização do espaço sonoro com o desenvolvimento de alturas (p.64). Na música tonal, a integração formal se consolida. Estruturas unitárias, tais

como um motivo rítmico, melódico ou harmônico se repetem e se desenvolvem. Um estímulo individual torna-se parte de uma grande estrutura e executa funções distintas e distinguíveis dentro daquela estrutura. Os esquemas formais oferecem uma gama significativa de organização e combinação de certas probabilidades de relações. Tais relações são apreendidas e desenvolvidas na abordagem tonal, uma vez que a forma está implícita em qualquer meio organizacional de estruturas sonoras. Os esquemas formais, assimilados e convencionados na prática tonal, influenciam os processos de estruturação perceptiva, e as expectativas deles gerados constituem-se em referenciais, tanto para a compreensão de como surge o significado da linguagem tonal, quanto para o crescimento qualitativo das possibilidades formais nas atividades de aprendizagem musical.

Os símbolos são construídos à medida que se formam os esquemas - "um pensamento simbólico é também um pensamento esquemático" (Imberty, 1979, p.28). Nas atividades representativas, os signos ganham significado conotativo por meio da assimilação e acomodação dos esquemas. Conceitos, tais como clave, compassos, metro, tônica, dominante e intervalo, surgem como consequência da prática musical - o que confere, também, significação à própria existência de tais conceitos. Para classificar, por exemplo, um intervalo, é necessário cantar, tocar, ouvir, reconhecer e organizar o mesmo intervalo na formação das estruturas, em diferentes contextos sonoros. A sintaxe da linguagem tonal, com sua

expressão escrita, é bem definida; detém uma quantidade considerável de recursos expressivos e oferece inúmeras possibilidades combinatórias. O que é demonstrado pela própria história da música tonal é também passível de ser demonstrado na aprendizagem, ou seja, a evolução gradativa da linguagem pode fornecer uma significativa fundamentação às atividades orientadas por uma abordagem tonal.

Para a compreensão da maturação cognitiva do indivíduo, a epistemologia genética de Piaget constitui-se em sólido referencial à aprendizagem. Piaget (1971) apresenta quatro fases, de caráter cumulativo e evolutivo, para o desenvolvimento do pensamento na criança. A primeira é a sensório-motora (de 0 até 2 anos de idade), onde as percepções e os movimentos delineiam as atividades; existe o embrião de uma inteligência, que é prática, onde os esquemas possuem conceitos práticos. A criança começa a repetir e generalizar as ações; tal imitação levará à apresentação mental. Segundo Mársico (1982), neste período, a criança percebe somente as unidades e não as identidades; inicia o desenvolvimento da memória rítmica (de natureza motriz) e a memória do som (de natureza sensorial e afetiva). Uma educação musical, nesta etapa, caracteriza-se mais a nível informal, onde os pais participam efetivamente. No entanto, nas melodias que a criança ouve, estão implícitas pequenas estruturas e intervalos característicos, formadores da linguagem tradicional tonal. Por exemplo: intervalos de



terças e quintas, movimentos de segunda ascendente, descendente, e sons repetidos.

A segunda etapa é a pré-operacional (de 2/3 anos até 6/7 anos); caracteriza-se pela existência de uma semi-lógica; tem início a função simbólica onde os símbolos começam a ser diferenciados de seus significados, permitindo à criança evocar objetos ou situações ausentes - objetos transformam-se em imagens mentais. Este período é também denominado de figurativo e está ligado à percepção, imitação (que começa a ser diferenciada) e às imagens mentais. Segundo Zimmerman (1971), por volta dos três anos de idade, a criança confunde os termos grave e agudo com os termos alto e baixo. Entre 3 e 4 anos, ocorre o desenvolvimento vocal e existe a forte presença do movimento físico. As crianças deste período respondem rapidamente aos estímulos musicais. Até os 5 anos, desenvolvem a habilidade para reproduzir uma melodia, sem necessidade de um meio de estimulação. A partir dos 6 anos, a criança começa a desenvolver a discriminação da altura entre os sons dos intervalos - dessa discriminação dependerá a memória tonal. Zenatti (1975) afirma que, de 2 a 3 anos, a imitação musical não se reduz ao canto, mas a criança pode também reproduzir o som através de outro instrumento, como o piano; de 3 a 6 anos, aumenta a percepção melódica; aos 6 anos, a criança pode apresentar boa percepção rítmica e discriminação de sons. A nível educacional, no período pré-operacional, a criança começa a explorar e atribuir os sons às suas respectivas fontes sonoras, ou seja, começa a

discriminar e identificar os sons, de acordo com sua duração, altura, intensidade e timbre. As atividades são dirigidas para o desenvolvimento da percepção de estruturas rítmicas, melódicas e as conseqüentes estruturas formais (as estruturas harmônicas estão implícitas nas melodias), por meio de jogos e improvisações (Exemplos 5, 6, 7 e 8),

### Exemplo no.5

(jogo de pergunta e resposta com intervalos)



### Exemplo no.6

(jogo de 'eco' melódico - o professor canta e a criança repete, como se fosse um eco)



### Exemplo no.7

(jogo rítmico de pergunta e resposta)



Exemplo no.8 <sup>(1)</sup>

(como uma frase melódica se assemelha a pergunta e resposta)



As canções utilizadas geralmente fazem parte do folclore e de tradição cultural - 'Capelinha de Melão', 'Ciranda, Cirandinha', 'Teresinha de Jesus', e outras. Alguns educadores utilizam também canções que as crianças ouvem, com frequência, pelos meios de comunicação.

As operações concretas (7/8 anos, até 11/12 anos) são a terceira etapa do desenvolvimento cognitivo da criança. Surge a reversibilidade operatória que abrange dois processos: a inversão e a reciprocidade. Esta forma de conhecimento operacional é executada em jogos rítmicos; um exemplo seria apresentar um esquema rítmico e, após sua apreensão e execução, a criança inverter tal esquema, invertendo a posição das figuras. Um exemplo de reciprocidade pode ocorrer quando a criança emite um mesmo intervalo em diferentes alturas. De acordo com Zenatti (1975), aos 7 anos surge a aculturação tonal em termos melódicos, e dos 7 para 10 anos, a criança evolui na sua discriminação perceptiva melódica tonal. De 7 a 8 anos, há uma certa capacidade de estruturação perceptiva, no que se refere ao reconhecimento de temas; dos 8 aos 10 anos de idade, há um aumento no

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de MARSICO, 1982, p.79.

desenvolvimento cognitivo, onde as atividades perceptivas se tornam mais móveis e progressivas. A discriminação das alterações melódicas, dentro do sistema tonal, melhora acentuadamente. Segundo Zimmerman (1971), por volta dos 8 anos, a criança começa a perceber a função dos acordes, iniciando, assim, o senso da tonalidade; entre 8 e 9 anos, começa o desenvolvimento da memória tonal. De um modo geral, a educação musical formal inicia-se quando a criança está com 6 ou 7 anos de idade, período em que começa, também, a alfabetização infantil.

Nas operações formais (última fase - 11/12 anos), o raciocínio da criança não se aplica somente aos fatos concretos, mas é também utilizado para analisar proposições, hipóteses e, de tal modo, extrair seqüências. A elaboração mental se apresenta mais complexa e os conteúdos abstratos podem ter início na aprendizagem. Segundo Zenatti (1975), nas atividades polifônicas, a identificação, tanto das vozes superiores, quanto das inferiores, é rápida; dos 12 aos 14 anos, acentua-se a aculturação tonal e, aos 16 anos, a discriminação melódica, rítmica e harmônica acentua-se e aproxima-se dos adultos.

As atividades de aprendizagem musical, nos dois últimos períodos, constituem-se numa ampliação a nível de complexidade e capacidade cognitiva das atividades desenvolvidas nos períodos anteriores, ou seja, a aprendizagem se apóia e se complementa nas experiências anteriores. As teorias do desenvolvimento cognitivo tem sido

objeto de estudo dos educadores musicais. O repertório vocal, na abordagem tonal, é geralmente mais utilizado nas duas primeiras etapas do desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem específica de um determinado instrumento é feita, geralmente, após um trabalho denominado de iniciação musical. Uma análise da grande maioria do repertório utilizado para o estudo do instrumento revela um uso quase que exclusivo da linguagem tradicional tonal.

**PARTE III**

## 1 - A MÚSICA NÃO-TONAL

O século XX é caracterizado por mudanças que atuam diretamente na relação entre o homem e seu meio; mudanças nos costumes, na educação, na tecnologia, no sistema social e em vários outros aspectos da vida do homem. Já no século XIX, com Wagner, Liszt e Brahms a tonalidade e seus consequentes organizacionais que fundamentaram a produção musical do ocidente, parecem esgotar-se. Diante da crise do sistema tonal, os músicos reagem de diferentes formas, de acordo com as características individuais, a herança musical e a nacionalidade. Romper os limites da harmonia diatônica, das estruturas e das formas tradicionais, torna-se a meta comum da grande maioria dos compositores, que procuram uma nova ou diferente linguagem musical para expressar os conceitos da modernidade.

De acordo com Griffiths (1987), no contexto das artes, a expressão 'moderno' remete antes à estética e à técnica do que à cronologia.

"Uma das principais características da música moderna, na acepção não estritamente cronológica, é sua libertação do sistema de tonalidades maior e menor que motivou e deu coerência a quase toda música ocidental, desde o século XVII. Neste sentido, o *Prélude* de Debussy incontestavelmente anuncia a era moderna. Suavemente, ele se liberta das raízes da tonalidade diatônica (maior - menor), o que não significa que seja atonal, mas apenas que as velhas relações harmônicas já não têm caráter imperativo" (p.7).

Composto entre 1892 e 1894, o *Prélude à l'Après-Midi d'un Faune* apresenta ambigüidade harmónica, liberdade formal, oscilações de andamento e ritmos irregulares. Debussy não projeta sua idéia principal num desenvolvimento progressivo de longa duração; o efeito é, antes, de improvisação. A harmonia diatónica se torna "apenas uma possibilidade entre muitas, não necessariamente determinante da forma e da função" (p.9).

De um modo geral, Griffiths afirma que quatro compositores se destacam no panorama da música do século XX, especialmente nas duas primeiras décadas: Debussy, Schoenberg, Stravinsky e Webern. Em *Jeux*, Debussy revela um liberdade formal onde a música se apresenta em constante mudança, movendo-se nas direcções mais inesperadas, à medida que diferentes tipos de material são empregados, brevemente desenvolvidos e logo abandonados (p.43) - características já pré-figuradas no *Prélude*. Schoenberg é o primeiro a dar o passo em direcção à atonalidade no Segundo Quarteto de Cordas e no ciclo das quinze canções; consolida a atonalidade nas Três Peças para Piano e nas Cinco Peças Orquestrais. Com Schoenberg os acordes passam a exercer uma função estrutural independente das funções harmónicas tonais. Na *Sagração da Primavera*, Stravinsky inova o ritmo; "a medida de tempo deixa de obedecer às barras de compasso, passando a depender da duração individual de colcheias e semínimas" (p.39); ignora o preceito da barra divisória com passagens sem indicação métrica perceptível. Em *Petrushka*, o ritmo se torna o mais



importante elemento estrutural e expressivo (p.41). Também no que se refere ao ritmo, Webern abandona as pulsações regulares dos compassos. Em obras como as Cinco Peças Orquestrais, as Três Pequenas Peças para Violoncelo e Piano e as Bagatelas, elimina tanto quanto possível a idéia de medida de tempo, utilizando frases curtas e ostinatos (p.48).

"Assim, é que, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, compositores de formação completamente diferente, tendo à frente Debussy, Schoenberg, Stravinsky e Webern, promoviam as mais rápidas e profundas mudanças jamais vistas na música ocidental" (p.48).

Na música moderna, aqui denominada música não-tonal, os princípios estabelecidos da tonalidade, o direcionamento e equilíbrio formal, a continuidade temática, a estabilidade rítmica e a homogeneidade orquestral começam a ser questionados. A música se abre para tantas opções que não existe uma corrente única de desenvolvimento, nem uma linguagem comum, como em épocas anteriores, mas "todo um leque de meios e objetivos em permanente expansão" (Griffiths, 1987, p.23). O estudo sistemático e o uso do folclore, o neoclassicismo, o serialismo, o neo-serialismo, a música eletro-acústica, concreta, aleatória, a música minimalista e outras, marcam a multiplicidade de tendências no século XX. Os compositores pesquisam outros meios de estruturação sonora para comunicar idéias e/ou sentimentos; caminham em direção a novos ou diferentes timbres (novos instrumentos, novo uso de instrumentos tradicionais, novas combinações destes, um repertório muito mais amplo de sons e

sonoridade); novos padrões rítmicos e esquemas formais; novas grafias, com mais amplas possibilidades de expressão.

De acordo com Thompson (1976), as melodias surgem aparentemente mais como uma série de notas sem relação, que idéias musicais coerentes. Elas desafiam uma simples definição porque não existe mais um padrão geral com as quais devem ser construídas. No entanto, afirma o autor, um cuidadoso exame das melodias do século XX mostra que possuem graus de coerência, ou seja, a organização está presente, de algum modo. A originalidade das melodias é obtida por uma variedade de novos procedimentos no que se refere às características rítmicas, ao tratamento contrapontístico, à construção formal (p.19). As escalas maior e menor são alternadas com outras formações escalares, tais como escalas modais, organizações seriais e outros sons que não as notas musicais. O ritmo, por muito tempo utilizado em função da melodia e da harmonia, parece ser o elemento musical mais desenvolvido e com uma função proeminente no século XX.

Como instrumento contrapontístico, continua o autor, diferentes padrões rítmicos são organizados independentemente dos acentos métricos principais e/ou secundários. O ritmo é analisado, não mais em relação ao metro, mas em relação à pulsação, ou seja, ao movimento temporal. São utilizadas pulsações e divisões assimétricas (4/4 se torna, por exemplo, 8/8, que pode mover-se por 3 mais e 3 mais 2/8, ou por 3 mais 2 mais 3/8); pulsações que mudam

ou se alternam ( $3/4 - 2/4$  ou  $4/4 - 3/4$ ); ritmos livres, cadências rítmicas, cujos padrões não são formados ou limitados por acentos métricos; polimetrias, ostinatos e pontos de pedal.

A utilização de nonas, décimas primeiras e décimas terceiras, em vários acordes que não na dominante, e a não resolução dos acordes, são fatores que contribuem para a desagregação da harmonia tradicional, afirma Thompson (1976). Os acordes são construídos e utilizados por seus efeitos de timbre, densidade ou cor. Ao invés de seguir normas de progressão destinada à tônica, a organização cordal segue por novos e inesperados caminhos. Sucessões de acordes não relacionados funcionalmente, paralelismo, uso proposital de dissonâncias (tradicionalmente consideradas), e acordes contendo terças maior e menor, tornam-se procedimentos normativos.

Outras construções harmônicas vão emergindo no correr do século XX, tais como, construções policordais, estruturas não terciárias, acordes seriais, acordes fundamentados em escalas sintéticas, que podem ou não incluir outras armaduras de clave não convencionais. Isto não significa que os meios tradicionais são totalmente rejeitados. Compositores como Webern, Boulez e Reich não excluem as técnicas do passado, mas ampliam seus materiais ao construir sobre eles. Na passagem do século, as tríades principais - os pilares da tonalidade - tornam-se descentralizadas, e a harmonia tradicional é substituída pela

harmonia não-funcional. Neste contexto, algumas tendências e técnicas composicionais sinalizam o colapso da tonalidade. A modalidade (Bartók, Kabalevsky), o pandiatonicismo (Stravinsky), a tonalidade expandida (Prokofiev, Shostakovich), a tonalidade alterada (Copland, Bartók, Hindemith, Szymanowski), a livre atonalidade (Schoenberg), a politonalidade (Milhaud, Stravinsky), a atonalidade serial (Stravinsky, Schoenberg, Webern, Berg), a música eletrônica (Varèse, Schaeffer, Stockhausen, Babbitt), aleatória (Cage, Boulez, Stockhausen) e minimalista (Riley, Reich).

A polifonia do século XX é despojada da direção tradicional, ou seja, da direção aos intervalos consonantes, admissíveis somente nos tempos fortes do compasso (regra geral), e admite novos mecanismos direcionais - para quaisquer intervalos. Essa nova textura, segundo Thompson (1976, p.138), é também utilizada liberalmente em outras composições que incluem formas que são desconhecidas por serem livres - construções de caráter improvisatório e aleatório. Os compositores recorrem também aos procedimentos contrapontísticos do passado, tais como, imitação, inversão, diminuição, aumento, variação, cânon e contraponto invertido; 'contraponto em espelho' (Mirror Writing) é uma técnica particularmente adaptada à música deste século (Exemplo no.9).

## Exemplo no.9 (1)

Contraponto em espelho  
(Bartók - Mikrokosmos, Vol. IV, n.109)

Andante, ♩ = 134

*p. dolce*

*poco rit.*

As formas do passado não são abandonadas, mas ampliadas e/ou modificadas. Para Thompson (1976), o ato de modificar, frequentemente significa reduzir, e os compositores evitam as formas prolixas do período romântico, optando por organizar idéias musicais de modo mais sintético. Os temas são concisos, algumas vezes um único motivo no âmbito geral da obra; a repetição literal é rara (p.153). A recorrência de uma idéia é condensada e/ou variada. A divisão

(1) Exemplo extraído de BARTÓK; New York, Editora Winthrop Rogers.

das partes na composição é feita, não mais por referências tonais, mas através da textura, tempo, dinâmica, ritmo, instrumentação, articulação e extensão. Extensão irregular ou assimétrica das frases, ausência de cadências no sentido tradicional, são também meios utilizados para evitar mecanismos formais do passado. Mesmo no neoclassicismo, com o retorno às formas dos períodos barroco e clássico, as idéias são desenvolvidas de acordo com as concepções do século XX. Em *Pulcinella*, Stravinsky consegue perturbar o equilíbrio da música, com alterações no ritmo, na harmonia, e com uma orquestração para conjunto de câmara. Hindemith "enche as velhas garrafas de forma estabelecida com o vinho novo da instrumentação à base de sopros da harmonia tonal expandida e de intrincados ritmos mecânicos" (Griffiths, 1987, p.70). Em algumas obras de Schoenberg, como a *Suíte para Piano* e o *Quinteto de Sopros*, retorna aos modelos formais do passado para "demonstrar que a atonalidade era capaz de acolher formas mais ligeiras de expressão" (Ibidem, p.85). Na década de 50, a música aleatória abre possibilidades formais com a utilização do acaso, da indeterminação e da improvisação. Boulez e Stockhausen são os precursores da música aleatória; o acaso torna-se a força propulsora nas obras de Cage; Brown introduz a indeterminação ao nível da forma; Wolff compõe obras aleatórias que não exigem qualquer controle dos executantes sobre o produto final.

No que se refere aos processos de escrita, a música do século XX abre um vasto campo de experiências

gráficas criativas. Blocos sonoros ou clusters, pontos, linhas e curvas em movimento de condensação ou rarefação, exploração de ressonâncias são recursos dos quais os compositores podem se utilizar para representar o pensamento musical deste século. A execução de diversos signos muitas vezes, não é estrita ou precisa, o que oferece ao intérprete uma certa liberdade - este passa a ter o papel de co-autor da obra. Os compositores pretendem com isto liberar o intérprete da função de simples reprodutor (Exemplo no. 10).

#### Exemplo no. 10 <sup>(1)</sup>

Stockhausen - *Zyklus* - para o solo de percussão, que pode ser lida em qualquer sentido; paralelamente à notação convencional, são usados sinais gráficos.

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de GRIFFITHS, 1987, p.167.

Com o advento das obras eletro-acústica e aleatória, a grafia tende a servir mais como uma intenção ou um roteiro a ser seguido por diferentes meios, de acordo com cada intérprete e cada execução.



## 2 - A ABORDAGEM NÃO-TONAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Com a preocupação de aplicar os princípios e os conceitos da música do século XX na educação, desenvolvem-se, no Brasil, a partir da década de 60, pesquisas e conseqüentes experiências pedagógicas. Nesta época, havia em Salvador um ambiente favorável ao crescimento da música contemporânea, com um grupo de compositores (Ernst Widmer, Jmary Oliveira, Fernando Cerqueira, Lindemberg Cardoso e outros) e um grupo de educadores musicais que iniciam um trabalho com abordagem não-tonal, com crianças entre 6 e 9 anos de idade, sem formação musical anterior. Para relatar este trabalho, foi entrevistada a professora e compositora Alda Oliveira. Em Brasília, no início dos anos 70, Conrado Silva (entrevistado) e outros professores estudam uma forma mais aberta de possibilidades educacionais fora do convencional, para introduzir o indivíduo na música. Nasce as oficinas, dirigidas aos alunos de graduação, sem conhecimento musical prévio, e aos professores de 1o. e 2o. grau escolar. Hans Joachim Koellreutter, personagem importante na divulgação e no ensino da música do século XX no Brasil, forma professores que atuam com a abordagem não-tonal, entre eles, Yara Caznok (entrevistada). Em São Paulo, na década de 70, junto às crianças da Febem; na década de 80, em Cubatão ('A Manifestação') e, atualmente, na escola

Atravez, Carlos Kater (entrevistado) realiza trabalhos fundamentados numa abordagem direcionada ao não-tradicional.

A denominação da abordagem como sendo não-tonal é questionada por todos os professores entrevistados. Avaliando o trabalho realizado, argumentam que a questão não é mais entre o tonal e o não-tonal - uma vez que não rejeitam o material da música tonal - mas entre o tradicional e o não-tradicional. Segundo Kater, mais especificamente entre o musical e o sonoro. A ampliação das fontes sonoras e a conseqüente percepção, organização e expressão das mesmas, conduz a uma abordagem, não mais fundamentada em estruturas ou padrões tradicionais restritos aos elementos musicais fixos e determinados, mas a uma abordagem mais livre e experimental. Analisando a experiência na Febem, Kater afirma que, quando trabalhava com os elementos e as características associadas à música tonal, os resultados convergiam para uma limitação da expressividade, transformando-se em produtos 'clichês'; as pessoas projetavam sua memória imediatamente anterior e, "nesse sentido, eram apenas imagens, meros porta-vozes de algo que, efetivamente, não dizia respeito a elas" (Kater, Anexo II, p.126). Por outro lado, quando trabalhava com propostas mais soltas e experimentais, mais na direção do sonoro, as pessoas apresentavam maior envolvimento, maior participação no processo de aprendizagem - uma postura mais de sujeito na relação com o objeto.

Realizar um trabalho de educação musical que não seja unilateral, visando à formação de indivíduos abertos

a qualquer tipo de manifestação sonora, partindo de conceitos amplos e comuns a qualquer organização musical, é a premissa das abordagens não-tradicionais. A oportunidade de desenvolver experiências com indivíduos, especialmente crianças sem formação musical anterior, favorece o aprendizado, uma vez que as 'barreiras culturais' (Silva), a 'aculturação' (Caznok) ou 'os preconceitos' (Oliveira), não estão sedimentados. A criança tem uma familiaridade maior para com o mundo sonoro, um grande potencial de expressão sonoro-musical e uma maior abertura quanto aos materiais e propostas de trabalho. A maneira de iniciar o trabalho é, geralmente, prática e vivencial, seja na forma de proposta de grupo, ou seja na verificação e coleta de fontes sonoras e explorações dos materiais sonoros. Uma segunda etapa conduz a uma percepção cada vez mais ativa, à diferenciação e à estruturação gradativa dos conceitos musicais. Todos partem de conceitos gerais para atingir o específico. Por exemplo, o conceito do grave para o agudo e vice-versa, sem o objetivo de determinar a altura dos sons. O conceito de tempo amplo, vivencial, sem fixar o tempo métrico. A partir daí, as atividades se tornam diferenciadas no que se refere aos materiais sonoros e/ou musicais que vão ser utilizados para a aprendizagem e na forma de alcançar os objetivos propostos.

Caznok afirma que a criança apresenta uma organização própria, que não precisa ser necessariamente musical - "não tenho a intenção de eleger um princípio organizacional, mas descobrir da própria criança, e a partir

dai, ampliar essa organizaçãoo" (Anexo IV, p.162). Utiliza ruídos - 'a proposta de trabalhar com ruídos geralmente parte da criança' -, o desenho, as cores, o papel, que são elementos que identificam a organizaçãoo das crianças e dão concretude aos conceitos.

Oliveira trabalha a percepçãoo auditiva das crianças através dos sons da escala cromática; uma escala que proporciona um material organizacional bastante flexível. Utiliza notas e intervalos comuns entre tonalidades, como referência para fundamentar a aprendizagem. Utiliza várias cançõoes, com intervalos repetidos e com o auxílio de textos dinâmicos, o que facilita a aprendizagem das estruturas (Exemplo no.11) -

Exemplo no.11 (1)

The image shows a musical score for a song. It consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the bass line. The time signature is 2/4. The key signature has two sharps (F# and C#). The lyrics are written below the melody staff. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some rests. The bass line consists of quarter and eighth notes. The lyrics are: FUI PAS-SE-AR NA GRU-TA DA FA-ZEN-DA QUAN-DO EN-TREI E O-LHEI AÍ QUE SUS-TO!

"Esse trabalho com semitons já dava uma acuidade auditiva melhor e abolia o preconceito" (Anexo V, p.178). Nas cançõoes,

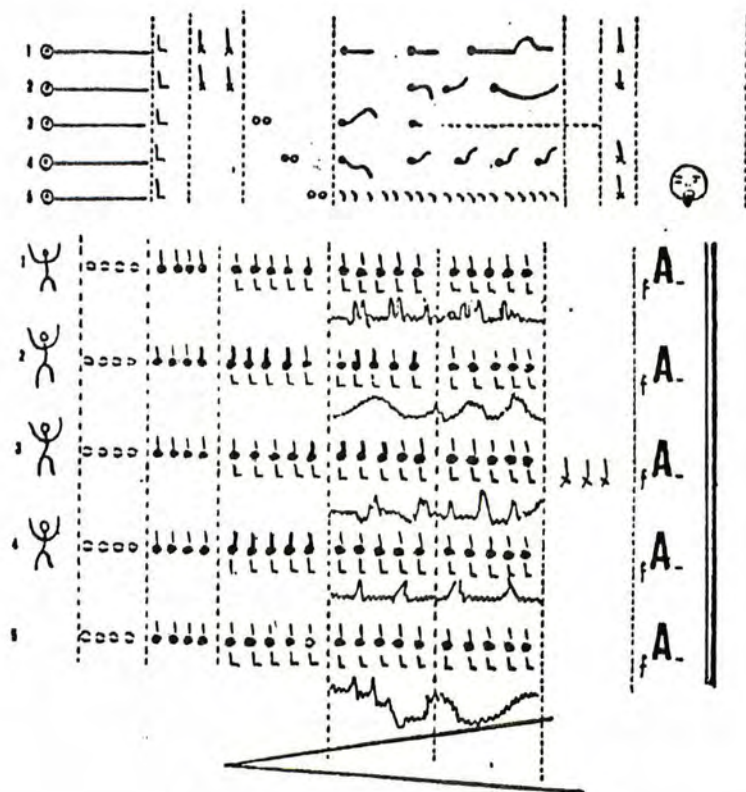
(1) Exemplo extraído de uma cançãoo composta, utilizada e cedida pela autora Alda Oliveira.

o ritmo é métrico, mas também agógico; as imagens que emergem, através das letras, são reais. Por exemplo, o carro andando, acelerando, parando bruscamente. Kater, partindo da formulação e execução sonora do tema proposto, utiliza várias sessões de gravação e audição, para análise, comparação e modificações necessárias. Estas atividades são intercaladas por etapas de estruturação, de exploração e desenvolvimento da escrita e da interpretação (trabalho da 'Manifestação'). Todo processo educacional é fundamentado em três vertentes que, trabalhadas, conduzem a uma aprendizagem significativa: o mimético (a capacidade de reprodução, de imitação), o conteudístico (o dado mais interiorizado; a consciência) e a expressão (ponto de aglutinação das duas vertentes anteriores). Silva trabalha com fontes sonoras não-usuais; com a invenção e a construção de objetos sonoros; com a criação de estruturas, grafias; com a gravação e a análise; e com o aprendizado de técnicas básicas de eletro-acústica.

Após as atividades de exploração, pesquisa e manipulação dos meios sonoros, todas as atividades partem para o trabalho de estruturação. Segundo Oliveira, quando dois conceitos começam a ser relacionados, organizados, surge a primeira estrutura; dois elementos diferenciados, quando organizado, geram uma estrutura. O exemplo no. 12 apresenta

Exemplo no.12 <sup>(1)</sup>

Alda Oliveira



## BULA

- |                                    |                                  |   |
|------------------------------------|----------------------------------|---|
| ⊙ Sopros                           | o — batidas no diapasão indicado | o o o bater os dentes                     |
| L bater o pé no chão               | ))) estalar a língua.            | o o bater na cantoeira                    |
| λ palmas                           | ☺ dar linhas (Lip II)            | ~~~~~ falar (língua)                      |
| oo estocar os brachos com as mãos. | ☺ espaconigar,                   | A_ cantar em qualquer altura a vogal "a". |

estruturas formadas por sons longos, com sons curtos; diferentes timbres; voz falada, com voz cantada. Kater afirma

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de WIDMER, 1972, p.163.

ue a aprendizagem das estruturas se caracteriza na  
stratificação do percurso dos indivíduos envolvidos no  
processo, a partir da escolha e da consciência dos elementos  
e contraste e dos planos sonoros. A partir dos dados  
escolhidos, começa a aprendizagem da dedução de estruturas.  
as são deduzidas na medida que estão imanentes, como uma  
potencialidade. A estrutura é identificada no relacionamento  
na diferenciação dos meios sonoros, em cada parte e em cada  
sub-parte da composição. Por exemplo, a pausa seguida por uma  
infonia de buzinas, o ataque, a volta da pausa, que segue,  
o final, uma dispersão - descrição direta da partitura da  
'Manifestação' (Anexo II, p.131). A forma, conclui Kater, "é  
isso que dela resulta, ou seja, a estrutura concretizada.  
eria a estrutura com a sua textura" (Anexo II, p.131). Para  
aznok, na música não-tonal, a estrutura não precisa  
er, necessariamente, direcional; a não-direcionalizada é  
uito utilizada. Isto significa que a percepção das  
estruturas não direcionais é mais aberta e global, o que  
ermite maior maleabilidade perceptiva. Por exemplo, no  
mbito geral da percepção de um discurso sonoro, as  
estruturas podem ser relacionadas, ou seja, a primeira, com a  
arta; a segunda, com a terceira; a terceira, com a  
primeira; e assim por diante (Exemplo no.13). Na música  
onal, a percepção das estruturas caminha de modo funcional e  
recional. Existe a função de um tema em relação ao contra-  
ma, a função do primeiro tema em relação ao segundo tema, e  
sim por diante.

que a aprendizagem das estruturas se caracteriza na estratificação do percurso dos indivíduos envolvidos no processo, a partir da escolha e da consciência dos elementos de contraste e dos planos sonoros. A partir dos dados escolhidos, começa a aprendizagem da dedução de estruturas. Elas são deduzidas na medida que estão imanentes, como uma potencialidade. A estrutura é identificada no relacionamento e na diferenciação dos meios sonoros, em cada parte e em cada sub-parte da composição. Por exemplo, a pausa seguida por uma sinfonia de buzinas, o ataque, a volta da pausa, que segue, no final, uma dispersão - descrição direta da partitura da 'Manifestação' (Anexo II, p.131). A forma, conclui Kater, "é isso que dela resulta, ou seja, a estrutura concretizada. Seria a estrutura com a sua textura" (Anexo II, p.131). Para Caznok, na música não-tonal, a estrutura não precisa ser, necessariamente, direcional; a não-direcionalizada é muito utilizada. Isto significa que a percepção das estruturas não direcionais é mais aberta e global, o que permite maior maleabilidade perceptiva. Por exemplo, no âmbito geral da percepção de um discurso sonoro, as estruturas podem ser relacionadas, ou seja, a primeira, com a quarta; a segunda, com a terceira; a terceira, com a primeira; e assim por diante (Exemplo no.13). Na música tonal, a percepção das estruturas caminha de modo funcional e direcional. Existe a função de um tema em relação ao contra-tema, a função do primeiro tema em relação ao segundo tema, e assim por diante.



Exemplo no.13 <sup>(1)</sup>

(partitura para uma turma adiantada - KOELLREUTTER)

The score consists of four staves. The first staff shows a melodic line with dynamics *mf*, *ff*, *p*, and *R*. The second staff shows a rhythmic pattern with dynamics *mf*, *ff*, *mp*, *mf*, and *pp*, and includes the instruction "SOLO". The third staff shows a melodic line with dynamics *R*, *P*, and *M*. The fourth staff shows a melodic line with dynamics *ff*, *pp*, *mf*, and *ppp*, and includes the instruction "TIMBRE COM MOVIMENTO DA MÃO DIANTE DA BOCA".

M: som médio    P: som puro    R: ruído (X, CH, F, SS)

Sons a serem escolhidos e utilizados:

- sons puros: A, E, I, O, U.
- sons mistos: L, M, N, R, J, G, Z.
- sons explosivos: T, D, GU, B, P, H.

Muitas das formas tradicionais são mantidas e/ou ampliadas na música do século XX. Existem novas possibilidades de percepção e de expressão formal. "Forma aberta não significa ausência de forma; mesmo numa colcha de retalhos existe uma forma" (Caznok, Anexo IV, p.167). "Com a música contemporânea se foi muito mais longe, tanto que um compositor pode até escolher uma forma tradicional para a sua música" (Silva, Anexo III, p.150). No resultado de uma

<sup>(1)</sup> Exemplo extraído de anotações feitas durante o Curso Atualização da didática e metodologia do ensino da teoria e do treinamento auditivo, ministrado por H. J. KOELLREUTTER, Londrina, 1980.

criação sonoro-musical, a forma, segundo Kater, surge em decorrência da concretização da estrutura. Uma análise formal da **Manifestação** (Anexo II, p.138-145) revela uma introdução (uma espécie de paródia musical), um A seguido de um B, um A' e uma Coda. No exemplo no.11, não há um desenvolvimento ou repetição de elementos, o tempo de duração é pequeno e a forma é unária - "Quando se fala na estrutura, você está vendo a superfície e os ingredientes" (Oliveira, Anexo V, p.183).

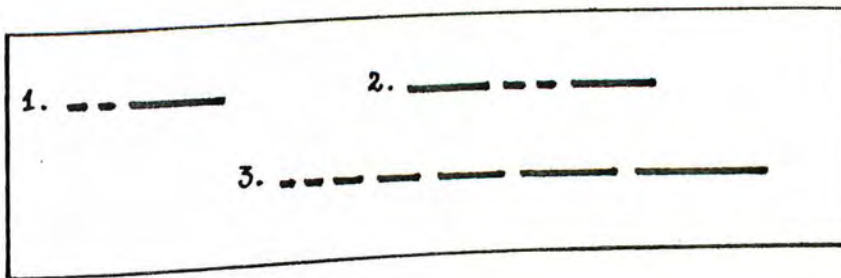
De acordo com Widmer (1972), a grafia da música contemporânea deve ser entendida como consequência da profunda transformação na arte musical, que se evidencia através da importância crescente do processo criativo, em lugar do objeto estético e da dissolução flagrante da tradicional separação entre autor, intérprete e público (p.137). A linguagem musical ganha uma simplicidade nova, provocando uma notação, também nova, mais direta e mais simples. "Esta grafia nova abre perspectivas tão amplas na didática musical que permitirão expandir-se do mais modesto trabalho criativo de iniciação musical à composição" (p.137). Por sua própria razão de ser, a nova grafia é favorável à criatividade: "enquanto a escrita tradicional procurava o mais exato possível, a nova grafia encerra e admite também o ambíguo, deixando margem para múltiplas soluções e caminhos originais" (p.137). Em todos os trabalhos que realizaram e/ou realizam, os educadores entrevistados atestam a eficiência da grafia, presente em quase todas as etapas do processo. Com a

exploração e o desenvolvimento dos recursos da escrita, iniciam-se a aprendizagem, a concretização e a consciência da linguagem. As questões de coerência, de apreensão, de organização e de comunicação são trabalhadas e fundamentadas na notação e, conseqüentemente, na leitura. Começam com grafia livre e com gráficos referentes ao movimento e à duração dos sons (Exemplo no.14).

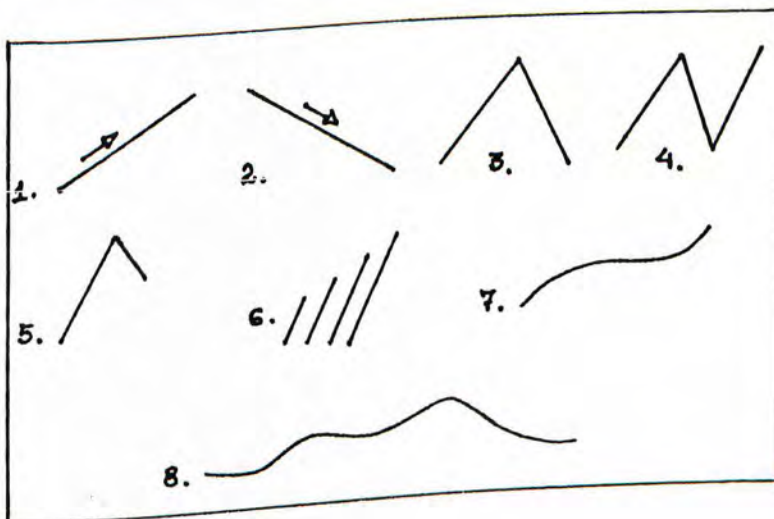
### Exemplo no.14

(alguns possíveis gráficos utilizados)

- Gráficos referentes à duração dos sons:



- Gráficos referentes ao movimento dos sons:



A notação tradicional surge de acordo com a necessidade de fixar relações de altura e de duração. A imagem mental do som, num primeiro momento, é exteriorizada livremente e, aos poucos, em função do desenvolvimento do pensamento simbólico musical, reelaborada e reestruturada para tornar-se uma notação compreensível para todos. A manipulação, a exploração de objetos concretos, como, folhas de papel e linhas com diferentes espessuras e comprimentos antecipam o trabalho da grafia. Auxiliam na criação da imagem mental dos conceitos musicais.

A integração, a multidisciplinariedade das outras áreas de conhecimento com a música é uma tendência da educação musical fundamentada na abordagem não-tradicional. No entanto, há diferenças no que se refere ao modo de trabalhar e aos objetivos a serem alcançados nos trabalhos integrativos. Numa análise do século XX, tudo começa a se reformular, a ser revisto efetivamente, a partir de uma abertura do músico em direção à sociedade. Isso pressupõe um tipo de visão mais ampla que aquela confinada somente aos fatos intrínsecos musicais. "A integração das disciplinas é inevitável... e deve ser feita de forma adequada, produtiva, em benefício da própria expressão artística" (Kater, Anexo II, p.134). O desenho, a dramatização, a pintura, a música, segundo Caznok, possuem conceitos básicos e são trabalhados visando uma aplicabilidade comum. As áreas se auxiliam e se complementam, mas o ponto a que se quer chegar são os conceitos referentes à música. Contrária às posições

anteriores, Oliveira, ao avaliar o trabalho de integração artística que realizou juntamente com outros professores especializados, conclui que o resultado é mais estético, a nível de experiência, de sensibilização, mas não de conhecimento.

"A criança tem, primeiro, que aprender a música, para depois aplicá-la às outras áreas de conhecimento; ...o desenho que as crianças fazem, no meu trabalho atual, servem como reforço, como sinalização para o som" (Anexo V, p.180).

Nas atividades que caracterizam a abordagem não-tradicional, coincidem a utilização de jogos, de improvisação e de criação. Os jogos funcionam como estratégia de ensino, onde a criança "empenha tudo o que sabe, conhece, o que ela é" (Caznok, Anexo IV, p.166). Nos jogos, a prática e o reforço de um ou mais conceitos musicais são desenvolvidos. O trabalho de externalização, do nascimento das estruturas é calcado na improvisação, que é sempre dirigida. Existe um mínimo de organização e tem a função de comunicação, com diálogos e discussões. "Uma idéia típica do século XX é que, para se educar, é necessário saber criar" (Silva, Anexo III, p.154). Os educadores entrevistados, ou são também compositores - Oliveira, Kater, Silva - ou, na sua formação, tiveram experiência em composição - Caznok. Todos os trabalhos desenvolvidos são fundamentados no indivíduo, na criação, na potencialidade criativa do indivíduo. Quando inventa, ele "vai ver a relação daquilo que aprendeu com outras coisas que, porventura, tenha aprendido" (Oliveira,

Anexo V, p.179). A experiência de criação "desperta o potencial da expressão sonora e a dimensão da pessoa. A criatividade leva o indivíduo a compor, a fazer e saber o que fez" (Kater, Anexo II, p.132). Quando executa o que criou, encontra menos dificuldade para interpretar e para expressar as idéias musicais.

Sobre o repertório utilizado, há uma divisão no que se refere à escolha. O repertório vocal e a preocupação sempre presente, na voz, caracterizam os trabalhos das professoras Oliveira e Caznok. Para elas, a voz é muito importante, e os instrumentos são complementares - apóiam as atividades. Nas propostas de Kater (Módulos de ensino) e de Silva (Oficinas), o repertório e os meios sonoros surgem de acordo com as necessidades. Há preocupação de acomodar o repertório às intenções ou necessidades do grupo. Também no que se refere à divisão de acordo com faixas etárias, Kater não demonstra nenhuma preocupação específica. No meu trabalho, afirma, "não faço objeções quanto à faixa etária; trabalho com funções diferentes" (Anexo II, p.134), com divisão de trabalho.

Os resultados obtidos nas experiências desenvolvidas, ou em andamento, demonstram, de acordo com Kater e Caznok, que na aprendizagem musical específica, ocorre um conhecimento gradativo da linguagem e do nível de percepção. O aluno é capaz de compor, individual ou coletivamente; grafar, inclusive, com notação métrica determinada. No entanto, o aprendizado vai além disso, uma

vez que as crianças têm despertado dentro de si, não apenas o potencial da expressão sonoro-musical, mas também uma dimensão humana que é muito valorizada no processo. Depois de algum tempo, as crianças não recusam mais determinadas propostas. Tornam-se mais curiosas, ousadas, criativas e maleáveis, apresentando maior interesse, não só pela música, mas por outras áreas de conhecimento também (Caznok, Anexo IV, p.169). Os resultados nas oficinas de música, segundo Silva, foram menores do que se esperava. Em um ano, o aluno adquire pequenas noções de estruturação, do que é improvisar; pequenas noções de composição. Após este período, começa a conhecer um pouco de música. Adquire maior percepção no que se refere à ampliação do campo sonoro e torna-se mais aberto para qualquer manifestação sonora. Na experiência desenvolvida por Oliveira, as crianças reagiam e aceitavam bem as estruturas não-tradicionais. Quando trabalhava as estruturas não-tradicionais, com elementos tonais, elas sabiam onde começavam e onde acabavam. As canções tinham mais sentido, para elas, que as estruturas não-tonais. Quando trabalhava estruturas mais contemporâneas (não tonais), apesar de as realizarem bem e terem, didaticamente, plena consciência do que estavam fazendo, não havia uma ligação, uma associação significativa com o todo da aprendizagem musical. Aprenderam os conceitos, por exemplo, do muito rápido, muito lento, acelerando, mais grave, muito agudo, dura mais, dura menos. Sabiam repetir ritmos, improvisar; memorizar melodias com textos e com elementos cromáticos;

sabiam cantar como lhes era ensinado. Aprenderam a simbolizar; a escrever música de modo mais aproximado ao pensamento musical. No entanto, conclui Oliveira, no que se refere às estruturas não-tonais, todo o conhecimento obtido foi mais intrínseco e vivencial.

Questionados sobre as composições contemporâneas, as tendências e propostas não-tradicionais da educação musical, dirigidas a uma sociedade tonalmente aculturada, os entrevistados apresentaram diversas e diferentes opiniões. Segundo Caznok, a música nova não tem a subjetividade entendida como no período romântico. Não vai mais existir um sujeito que se relaciona com a música como sujeito uno, fechado, garantido e seguro. A música e as abordagens contemporâneas propõem outro tipo de relacionamento entre sujeito e objeto. Não há pontos fixos de referência. O sujeito é pessoa nova durante o tempo todo; não tem apenas uma, mas duas ou mais identidades. O novo se baseia na não-organização, que não significa desorganização. A proposta é que o homem se acostume a viver na desestabilização permanente das coisas. Por lidar com valores extremamente fortes e não-estáveis, as pessoas ou rejeitam as novas propostas ou tentam encontrar a estabilidade, a segurança e uma única verdade dentro das várias propostas de ensino da música nova. Para Kater, o problema está na relação entre o processo e o resultado. Ao mesmo tempo que o artista compõe para si, compõe, também, para o outro. Nas experiências novas, que lidam com outro universo da



linguagem, com outras dimensões não-cotidianas, o músico, que se está dispondo a comunicar, tem de criar alguma ponte de acesso à compreensão, à participação do outro. Ao mesmo tempo, não existe obrigatoriedade ou responsabilidade, uma vez existindo a ponte, para que o outro atravessasse. Um desequilíbrio entre o processo e resultado pode, também, resultar em não-atravesar. Atualmente, existe uma gama considerável de tendências e de representações culturais. Até mesmo dentro de um público nomeado como público de música nova, existe uma heterogeneidade. O indivíduo só pode participar, assimilar e entender o que está acontecendo, em função de uma experiência. Quando sente necessidade, quando está dentro, envolvido no processo. Segundo afirma Silva, a indústria cultural e a falta de conscientização dos responsáveis pela educação são os dois principais obstáculos na aceitação e na continuidade dos trabalhos direcionados à música contemporânea (esta opinião será analisada na Parte IV, Conclusão, p.117).

**PARTE IV**

# 1 - O CONHECIMENTO E A SIGNIFICAÇÃO MUSICAL

## Análise dos processos cognitivos existentes na música tonal e não-tonal

O estudo do conhecimento e da significação musical envolve dois aspectos relevantes: o indivíduo - sua natureza e características cognitivas - e o relacionamento deste com o universo musical, considerando, também, a natureza e as características existentes nas formas de organização sonora tonal e não-tonal. Como foi exposto na primeira parte, a necessidade de conhecer é uma tendência específica do homem. Ela é revelada nas suas primeiras ações sensório-motoras, até em ações mais complexas, envolvendo atividades tais, como, abstrair, organizar, classificar, decodificar e operacionalizar. O conhecimento é produto de interações que unem o homem ao mundo. E por meio deste processo efetivo, gradativo e contínuo, que o homem tenta adaptar-se, explorar e coordenar, tanto sua própria natureza, quanto a dos objetos. Ao assimilar as propriedades do objeto, constrói e desenvolve estruturas que formam padrões de conduta que governam as leis de seu comportamento mental. A cada nova experiência, a cada novo estímulo, o homem assimila as novas informações às estruturas já construídas, podendo, assim, reajustar e acomodar, diferenciando e integrando as informações anteriores às novas. A cada perturbação do meio, pode revisar o

conhecimento, graças ao processo de adaptação no sentido de uma constante equilibração, que permite a reorganização das estruturas específicas para o ato de conhecer. E da consciência progressiva das ações transformadoras, e dos elementos constituintes dessa transformação, que o padrão, como um todo, se torna mais articulado, mais significante, o que conduz a um crescimento do conhecimento. Em cada ato de conhecimento, o homem procura algum tipo de equilíbrio para organizar, dar forma e, assim, poder expressar de maneira inteligível seu conhecimento. A capacidade de estender a experiência a um universo simbólico, de operar e de se desenvolver sob o domínio da imaginação e da representação mental dos objetos colabora, também, para um crescimento significativo do conhecimento.

Qualquer coisa adquire significado se é conectada com, ou indicada, ou se se refere a alguma coisa além de si própria, de modo que sua natureza aponte para algo e seja revelada naquela conexão. De acordo com a teoria de Meyer (1967, primeiro capítulo), o significado nasce na relação entre um estímulo, o objeto a que ele se refere e o indivíduo para o qual o estímulo tem significado. Enquanto fato mental, o significado não é arbitrariamente subjetivo. A relação entre o estímulo e o objeto é uma relação real, existente no mundo objetivo, seja físico ou social. Quando um indivíduo se torna consciente das implicações do estímulo num contexto particular, o significado emerge como uma força significante. O estímulo ativa tendências que, em confronto

com os esquemas ou padrões de resposta já assimilados e acomodados nas experiências anteriores, leva o indivíduo a pensar ou a agir por caminhos particulares. Uma vez perturbado, adiado ou inibido o curso normal do padrão de reação, surge a expectativa. Ao identificar e prever tal expectativa e as probabilidades que dela surgem, o indivíduo adquire novos padrões, novas formas de relacionamento e probabilidades, em proveito de seu desenvolvimento, enquanto agente ativo no processo de conhecer.

De acordo com Blacking (1976), a música é um sistema constituído de sons humanamente organizados. Não pode ser transmitida, ou ter significado, sem associação com povos ou grupos sociais, uma vez que ela é uma das formas de atividade humana que opera com padrões culturais de expressão. O processo de organização existente na música envolve estruturas, formas e símbolos específicos do universo e do discurso musical, que, de certa forma, expressam os mecanismos estrutural, formal e simbólico, presentes no comportamento e no processo de organização humana. O conhecimento e a significação musical nascem e pressupõem processos sociais de experiência com os padrões sonoros. Dependem de uma aprendizagem gradativa e contínua, onde o indivíduo, interagindo no seu meio, constrói e compartilha, por algum caminho, as experiências cultural e individual de seus criadores. Assim, qualquer aprendizagem musical adquire significado, à medida que o indivíduo desenvolve uma capacidade para perceber e entender a música em termos de

padrões e/ou modelos estabelecidos através da prática. Também como forma de expressão, afirma Blacking, a música gera conhecimento e tem significado, porque opera com força especial na percepção e na cognição humana, através de seu poder, implícito ou explícito, de comunicar. A comunicação implica a existência de uma linguagem de código específico e de signos inter-relacionados, e depende, também, da aprendizagem, tanto do estilo musical, quanto de uma gama de hábitos e de disposições estabelecidas pela cultura na qual a comunicação acontece.

No mundo ocidental convivem, lado a lado, dois tipos de música de características organizacionais próprias e diferenciadas - a tonal e a não-tonal. A primeira fundamenta uma tradição cultural e é sistematizada de acordo com as formas de percepção e cognição, resultantes da crença nas regras de estruturação historicamente constituídas. A segunda, como expressão do século XX, ingressa e se fundamenta numa variedade de tendências que procuram, de forma consciente, desafiar o comportamento-padrão da tradição tonal; experimentar, modificar e/ou ampliar as estruturas, as formas e os símbolos sonoros. O termo não-tonal é utilizado nesta pesquisa para designar especificamente as várias tendências desenvolvidas a partir das tentativas de ruptura do sistema tonal e de seus conseqüentes estruturais. De um modo geral, este termo abrange outros, tais como: música do século XX; música moderna, atual, contemporânea; ou música avant-garde (termos utilizados por outros autores).

A música tonal, como linguagem, conta com uma considerável quantidade de elementos redundantes. Eco (1981, p.175) define a redundância como uma série de confirmações determinadas por normas convencionadas, que introduzem ordem e previsibilidade ao discurso e influenciam as expectativas. Como foi tratado na segunda parte, as expectativas, que resultam da natureza dos processos mentais humanos, são condicionadas pelas possibilidades e pelas probabilidades inerentes aos materiais e a suas organizações, sendo experienciadas no contexto do universo tonal. Os sons apresentam-se coerentemente relacionados, uns aos outros, o que configura e define a sintaxe e os graus hierárquicos das relações sonoras. Os esquemas de tensão e relaxamento tornam-se estruturas familiares ao indivíduo; orientam e influenciam, também, as expectativas e suas conseqüentes resoluções. A existência da similaridade e da diferença entre os eventos da música tonal é uma condição necessária para a formação dos padrões que orientam a percepção, o sentimento e a inteligência do indivíduo. O padrão conduz à estabilização da significação, uma vez que, neste conceito, está implícita a noção de regularidade e ordem. Os estímulos são agrupados e relatados em padrões e processos coerentes. As estruturas hierárquicas, segundo Meyer (1973), resultam da série de estímulos - alturas, durações, timbres e intensidades - que se articulam entre os eventos, e estes se organizam para formar padrões cada vez mais complexos, de ordem e regularidade. A composição tonal exhibe, também, uma

hierarquia de terminações, que favorece a dedução das estruturas (melódica, rítmica, harmônica e contrapontística) e da sintaxe musical (progressões, recapitulações, probabilidades de resoluções).

A significação da música tonal envolve a compreensão das relações temporais, das mais simples às mais complexas relações de conformidade, hierárquicas e implicativas. Por meio da aprendizagem, um indivíduo familiarizado com o sistema em questão pode desenvolver a capacidade de abstrair os princípios da organização e do processo estrutural, o que implica o desenvolvimento de um 'ouvido interno' estruturado. Pode perceber e compreender as implicações sintática e formal dos padrões rítmico-melódicos, das progressões harmônicas e a relação entre os dois - o que colabora para uma efetiva comunicação. A cada novo estímulo ou informação musical, o indivíduo pode explorar as possibilidades e as possíveis soluções ao estímulo. Ao organizar, modifica, amplia ou desenvolve novas relações, direções novas, novos padrões que, assimilados e acomodados, reorganizados e equilibrados no contexto geral de suas experiências anteriores, conferem à sua aprendizagem um significativo crescimento musical.

Na música não-tonal, multiplicam-se os meios de assimilação. O indivíduo perde as referências pré-estabelecidas pela música tonal, acima descritas, e passa a viver, de acordo com perspectivas e propostas novas. Segundo Eco (1981, p.229), na música tradicional, o compositor pode



tentar as mais ousadas e inéditas inovações, mas não duvida de princípios, como o da tonalidade. O compositor contemporâneo é revolucionário porque destrói a ordem e propõe outras; dispõe-se a começar no vazio. Ao romper com a ordem convencional, age conscientemente no plano das relações sonoras com outros significados (p.231). Uma gama de possibilidades normativas e de informações sonoras conduz a uma ampliação da percepção e da cognição, não mais fundamentada na lógica probabilística da redundância, das estruturas implicativas e de conformidade. A música não-tonal procura romper com os processos de expectativa; evita pontos de culminância (no sentido harmônico tonal), e não estabelece direções, uma vez que cada som é despojado de uma função ou direção presumível. Meyer (1967), ao analisar a música do século XX, especificamente a eletro-acústica (princípios da indeterminação e do acaso), afirma que tal música não é para ser percebida como relações entre os sons apresentados, mas, simplesmente, os sons como sons - como sensações individuais, distintas e imparciais.

"Uma sintaxe ou gramática que poderia ordenar estes sons e relacioná-los uns aos outros - criar objetivos, alvos, expectativas, ou uma base para prognosticar - é para ser evitada a todo preço" (p.73).

Um meio para não estabelecer relações sintáticas, continua Meyer, é empregar o uso sistemático de mudanças, através de diferentes técnicas de composição - eletroacústica, serialismo integral, aleatória, e outras. "A

música é essencialmente estática porque apresenta mais uma sucessão que uma progressão de eventos" (p.81), ou seja, não há graus de valores entre os eventos. Não há pontos culminantes ou divergentes. Todos os eventos são igualmente importantes, e o tempo, como habitualmente o concebemos, dissolve-se; há somente durações. Uma ordenação do tempo implica a existência e a reconhecimento do início e do fim dos separáveis eventos ou padrões (p.81). A variedade nos procedimentos e nas relações melódicas, rítmicas, cordais e contrapontísticas oferece um vasto campo de possibilidades auditivas. O suspense é uma das atividades mentais originadas da expectativa, que produz instabilidade e não é desejado no processo de aprendizagem da música tonal. Na música não-tonal, o suspense torna-se a própria expectativa, uma vez que o indivíduo passa a viver com perspectivas de resolução sempre diferentes. Na percepção da música não-tonal, o indivíduo encontra relações inesgotáveis e precisa habituar-se a um universo de muitos centros ou, mesmo, abituarse a um universo onde não há centros.

No processo de estruturação perceptiva e cognitiva, um motivo musical, tema, ou qualquer seção, adquire forma gradualmente, segundo afirma Meyer (1967, p.94-95). Primeiro, as implicações dos sons se apresentam de modo ambíguo. A ambiguidade é definida pelo autor como a habilidade para prever, imaginar e diagnosticar os eventos seguintes. Mesmo no contexto de um estilo familiar (tonal), as implicações de uma ou duas notas são numerosas. Com mais

sons e relações rítmicas adicionadas, a possível continuação torna-se mais limitada, começando a emergir um padrão de organização. Na etapa seguinte, as implicações conseqüentes e as organizações hierárquicas vão sendo reveladas. Quando o tema é claramente realizado ou, mesmo, quando alguns poucos eventos são criados, a estrutura hierárquica pode ser compreendida. Neste momento, ela se torna parte de uma seção cujas estruturas ainda vão desenvolver-se. A divisão entre os elementos e as partes de uma hierarquia musical nem sempre é decisivamente articulada. Algumas vezes há elisões e sobreposições de eventos ou processos num dado nível. Em outros casos, os elementos que, inicialmente, parecem ser ambíguos, tornam-se evidentes no retrospecto. Vários eventos podem existir simultaneamente e ser encerrados e definidos, tanto juntos, quanto em diferentes lugares. Sempre há integração e interconexão entre os eventos simultâneos (verticalmente) e entre os vários níveis hierárquicos (horizontalmente). Entre outros fatores, a percepção dos níveis hierárquicos, na música tonal, surge da ambigüidade, que é desenvolvida por meio de constantes experiências de ouvir e executar, o que gera hábitos de percepção e padrões de reação. Envolve julgamento e cognição, uma vez que cada som ou conjunto de sons envolvem e desafiam o ouvinte a procurar soluções estruturais e sintáticas dentro de um contexto delineado. Envolve a vontade e a satisfação na aprendizagem, uma vez que o indivíduo constrói e desenvolve padrões referenciais que o levam a identificar e compreender

a organização geral de cada composição ou de cada nova experiência organizacional.

Embora desafiando os hábitos perceptivos, a música não-tonal admite a existência da ambiguidade e das organizações hierárquicas. No entanto, essas estruturas, quando apresentadas, são descontínuas e não-uniformes. As progressões menos prováveis são utilizadas com maior frequência. Segundo Meyer (1967), os esquemas se tornam mais intrincados e menos óbvios. As estruturas hierárquicas se tornam mais ampliadas e complexas. Mesmo muitas estruturas relatadas rigorosa e objetivamente são compreendidas como eventos específicos, para serem identificados, não uns aos outros, mas como entidades próprias e autônomas (p.117). Qualquer impressão de repetição, ou é excluída ou sugerida, não entre as várias estruturas, nem entre os elementos de uma hierarquia, mas, simplesmente, como uma sensação num contexto que evita ou rejeita a periodicidade e a polarização dos eventos (p.165). Uma correta atitude em relação à nova sensibilidade perceptiva da música não-tonal parece ser o fato da não existência de elementos referenciais. Mesmo quando identificados tais elementos, por meio de eventos que se repetem, essa identificação ocorre através de materiais sonoros e/ou formas de organização não-tradicionais. Cada obra é organizada de acordo com normas e materiais próprios; é um exercício ativo de percepção e atenção. Porém, é importante notar que, tanto maior a quantidade de informações, tanto menor é a redundância. A ausência de

referenciais pré-estabelecidos pode conduzir a uma falta de inteligibilidade tanto a nível perceptivo quanto ao nível da linguagem. Cada novo estímulo deve ser realizado para definir a linguagem ou a forma de organização dos elementos da linguagem. Existe um limite máximo de informação que o indivíduo pode receber e ser receptivo. Por mais ricas que sejam, ultrapassar esse limite pode conduzir o indivíduo a uma total falta de interesse. E é Meyer (1967) quem, novamente, analisa este aspecto:

"O amontoado de informação musical que a comunidade pode compreender, e a velocidade com que pode também utilizar, é uma função tanto da extensão da redundância internalizada (questão cultural), ou seja, a profundidade e a força da aprendizagem, quanto do montante de redundância composicional (questão estrutural) apresentado por uma obra em particular, ou seja, seus objetivos de ordem e regularidade" (p.117).

Na música tonal, continua o autor, uma estrutura hierárquica é funcionalmente unidirecional. Efetivamente, move-se dos mais simples elementos às mais complexas estruturas compositivas. Uma Sinfonia de Beethoven, por exemplo, não pode ser executada em sentido contrário, nem pode ser alterada a ordem das partes que são funcionalmente implicativas. Devido à variedade de possibilidades estruturais, algumas técnicas utilizadas na música não-tonal permitem que a direção temporal e o fluxo organizacional sejam variáveis. Stockhausen, ao escrever sobre sua música, afirma que

"a estrutura da obra não é apresentada como uma seqüência de desenvolvimento no tempo, mas como um campo de tempo menos direcional, cujos grupos individuais também não seguem uma direção particular no tempo" (Citação extraída de Meyer, 1967, p.166).

Assim, os elementos não mais funcionais podem ser invertidos sem perda do significado e dos padrões de organização, a não ser que a própria hierarquia seja reversível, ou seja, possua a forma de um evento temporal, simetricamente formado.

Há uma diferença entre compreender a estrutura musical e o processo apresentado à mente do ouvinte, e compreender ou descobrir o repertório dos materiais sonoros e as regras para sua manipulação, em que se fundamentam os compositores, afirma Meyer (1967, p.267). Um indivíduo pode falar ou ouvir uma linguagem familiar sem conhecer nada sobre seus princípios lingüísticos estruturais. Pode entender uma série de eventos musicais, sem conhecer as regras que orientam a escolha do compositor. As regras da música, seja tonal ou não-tonal,

"são uma coleção de instruções que definem as operações a serem executadas sob materiais selecionados. Não devem ser confundidas com os padrões e as relações perceptivas" (p.267).

Similarmente, uma quantidade de repertório de materiais (alturas, durações, e outros) utilizada numa obra, e suas manipulações, não podem servir como análise de um trabalho de arte. Um indivíduo pode não entender uma obra serial, por exemplo, pela descoberta da condução dos sons ou conduções rítmicas apresentadas por inversões ou retrógnados; da mesma

maneira que não pode entender, por exemplo, a 'Erbica' de Beethoven, conceitualizando a tonalidade de Mi bemol maior e as regras da harmonia e do contraponto (p.268). Algumas vezes, um indivíduo percebe a ordem, a série ou a condução, e é consciente de suas transformações. Neste caso, porém, a percepção é de um padrão ou de um jogo de coleções que ocorrem também na condução. Entender não depende do fato de que se está ouvindo a condução; por outro lado, a condução pode não ser perceptivamente aparente. Esta condução é uma fonte de informação para os elementos do padrão, mas ela própria não é utilizada como padrão. Mesmo até onde uma condução das notas é determinada como uma série, sua audibilidade como um padrão dependerá da ênfase que receber de outros componentes musicais, tais como, o ritmo, a dinâmica e o timbre. E todos os componentes são relevantes para as conduções temporal e de altura. Assim, conclui o autor, uma série de durações, ou um ponto temporal estabelecido, não é necessariamente um padrão rítmico; assim também, como alturas estabelecidas não são, necessariamente, um padrão motivico.

Uma outra forma de abordar o estudo do conhecimento e da significação musical é apresentado por Stefani (1987), quando analisa alguns aspectos relativos à natureza social da linguagem associados à música, enquanto convenção e agente comunicador. Segundo o autor, na música tonal existe um conjunto de elementos heterogêneos - altura, duração, timbre e intensidade - estruturados segundo "convenções de vários tipos que contribuem para transformá-los em

prática comunicativa" (p.42). A prática perceptiva e as operações mentais implícitas na experiência musical estão diretamente relacionadas a experiências culturais diversas.

"A confirmação disso está no fato de que boa parte da experiência musical pode ser traduzida por outros modos de expressão, ou seja, por outros setores da experiência: a palavra, o sinal gráfico, o gesto, o comportamento e assim por diante" (p.43).

Stefani alerta para o fato de que a cultura ocidental tende a traduzir em termos espaciais e temporais um bom número de experiências. Na música tonal, as organizações espaciais identificam a nota como som de altura determinada; o intervalo como distância entre dois sons; a escala como sons em ordem de altura; tudo confirmado pela notação correspondente. O pensamento espacial leva o indivíduo, "através de construções culturais cada vez mais complexas, a conceber a música como arquitetura, ou seja, como arte do espaço" (p.44). Este processo de construção, traduzido por estruturas hierárquicas, relações de conformidade, terminações, e por outras formas de relação, é analisado detalhadamente nos estudos de Meyer e constitui um capítulo significativo desta pesquisa. Na música não-tonal, ou, como a denomina Stefani, música 'atual', as concepções espaciais "serviram muito para que os compositores se libertassem da idéia tradicional da música como discurso no tempo" (p.45); a espacialidade pode estar presente através da diversificação no uso dos registros e timbres sonoros, na estruturação contrapontística serial e em outras técnicas composicionais



deste século. A percepção sonora do tempo se traduz nas organizações rítmicas, desde esquemas rítmico-métricos (tonal) até em células rítmicas que se desenvolvem livremente em forma de movimentos temporais (não-tonal). Um aspecto importante da música do século XX, segundo o autor, é que ela recupera os "esquemas de percepção do tempo, que se ligam eficazmente à experiência" (p.46).

A sintaxe e a organização formal são também aspectos relevantes para a análise das convenções que regem a percepção e a interpretação da experiência musical, afirma Stefani. Na música tonal, a sintaxe vai da mais simples à mais complexa estruturação sonora, onde cada nota, cada motivo, frase ou período é organizado de acordo com uma função ou valor dentro do sistema de tonalidades maior e menor - tonalidades que mantêm relação direta com o contexto das sociedades tonalmente aculturadas. Na música não-tonal, os meios sintáticos tradicionais são desfeitos de muitas maneiras e a diversos níveis (p.60). Num discurso, podem-se introduzir sons não-usuais que interrompam o sentido; ou escolher alguns pedaços de frases e colocá-los juntos, violando as regras da sintaxe; ou selecionar alguns esquemas lógico-sintáticos significantes e preenchê-los com materiais não-usuais, como combinação de fonemas que se parecem com palavras, embora não o sejam. No que se refere à organização formal, a música não-tonal conserva as convenções básicas, desde a manutenção de ordens provisórias, na primeira metade do século, até nos novos desdobramentos da música, a partir

dos anos cinquenta. Isto significa que, mesmo nos novos meios de procedimento formal, é possível perceber e compreender algum tipo de ordem manifesta; é possível atribuir uma forma e um sentido aos eventos estruturados sonoramente.

Nos estudos de Meyer (1967), o conhecimento e a experiência são aspectos relevantes à compreensão musical. Conhecer, por exemplo, os processos de uma fuga envolve as experiências em fugas, o que influencia a percepção através da atenção dirigida ao contraponto intercalado entre sujeito e contra-sujeito; influencia também a percepção da articulação entre as partes das afirmações e episódios. Similarmente, o conhecimento, por exemplo, dos procedimentos seriais surge de experiências em ouvir, o que colabora para a construção de uma consciência perceptiva das probabilidades, e uma prontidão para perceber relações canônicas, inversões motivicas, retrógrados e outras. Mas, para uma experiência efetiva, o conhecimento deve ser, não das regras propriamente ditas, mas de suas manifestações como processos perceptíveis e relacionais (p.270). As capacidades perceptivas, embora dependentes das capacidades fisiológicas e neurais, não são inatas ou geneticamente imprimidas no sistema nervoso. A percepção, em qualquer sentido significativo, "é um ato de discriminação aprendida" (p.271). O mundo não se apresenta como uma coleção de relações e processos inteligíveis; a inteligibilidade surge como a aprendizagem.

Ao tratar do processo de conhecimento musical, Meyer (1967) afirma que podemos aprender a perceber e a

entender o mundo porque os eventos do mundo são constantes e ordenados o bastante para permitirem perceber e entender, agrupar e classificar tais eventos. Se o mundo estivesse em constante fluxo; se ele consistisse de uma multidão de variáveis independentes, não somente seria impossível decodificá-lo para descobrir as regularidades, como, provavelmente, não se poderia pensar que lá houvesse qualquer regularidade para ser descoberta (p.273). A maneira pela qual se organiza e se percebe o mundo é, em parte, atribuída à função dos modos naturais da mente e das leis do comportamento mental. Responde-se aos estímulos em termos de padrões e modelos, conceitos e classificações que são estabelecidos na experiência. Uma vez que o indivíduo aprende como relacionar-se com o mundo como um todo, a percepção e a cognição deixam de ser passivas e indiferentes - tornando-se forças ativas que estruturam o universo, de acordo com os modelos apreendidos de organização (p.274). Estas considerações são dirigidas e aplicadas com força especial na percepção e na cognição da comunicação humana. A comunicação em geral, e a da música em particular, depende da aprendizagem de sistemas e estilos musicais, de uma gama de fortes hábitos, o que gera as próprias disposições para a percepção e o entendimento.

Os hábitos e disposições que facilitam a percepção e tornam a comunicação possível são adquiridos por incontáveis experiências que se iniciam na infância. Grande parte dos hábitos de pensamento e discriminação são

aprendidos na infância. As primeiras experiências significantes para com um específico sistema musical tendem a dominar a percepção e a compreensão, por toda a vida do indivíduo. E o sistema que tem prevalecido na mente dos indivíduos, na cultura ocidental, parece ser o da música tonal. Um vocabulário similar de sons, grupos melódicos, harmônicos, e uma sintaxe musical relatada de modo coerente e compacto, são características que tanto orientam a aprendizagem da música tonal quanto identificam estruturas sonoras presentes na música de sociedades tonalmente aculturadas. Quando analisa os problemas envolvidos na aprendizagem da música atonal (serial), em confronto com a tonal, Meyer (1967) afirma que, na segunda, os padrões do comportamento e das respostas são mais prontamente estabelecidos (p.274). O processo de aquisição do conhecimento da música serial, em confronto com esta aculturação, torna-se parte da experiência musical e pode apresentar problemas perceptivo e cognitivo aos ouvintes (p.275). A aprendizagem e a percepção são mutuamente dependentes. Cada uma reforça e suplementa a outra. Na cultura tonal, a aprendizagem de algo novo depende da possibilidade de descobrir, de perceber algum tipo de ordem manifesta na experiência. Por esse motivo, o indivíduo começa a perceber o novo, através da atenção, da aplicação com as simples relações, esquemas estáveis, processos regulares e prognosticáveis, que são organizados de modo evidente (p.276). A ordem, uma vez apreendida, é realimentada pela

rede perceptivo-cognitiva, o que facilita as percepções mais complexas e/ou de novos elementos (p.277). A aprendizagem da música tonal torna possíveis, também, respostas mais rápidas e discriminadas, porque as regularidades percebidas se tornam codificadas como esquemas ou padrões arquetípos de organização. O ciclo percepção-aprendizagem-repercepção continua até ser possível à mente humana compreender muitas relações e processos complexos. Na aprendizagem da música não-tonal, o autor conclui que a quase completa ausência de padrões arquetípos, que a mente tenta relacionar ao todo estrutural, aumenta significativamente as funções, as atividades de percepção, de memória e de compreensão.

Não existem razões filosóficas ou psicológicas para que novos estilos, novas formas de música não se desenvolvam ou não sejam inventadas. A própria história do ocidente é a história de mudanças no estilo musical. Tais mudanças têm ocorrido, ao que parece, de forma gradual e evolucionária; porém, somente uma pequena parte dos hábitos perceptivos do indivíduo tem-se ajustado a elas. Embora as mudanças de estilo tendam a apresentar problemas ao ouvinte, a história mostra também que elas são absorvidas dentro de seu repertório, de modos apreendidos de percepção, discriminação, compreensão e resposta favorável. A música não-tonal configura uma variedade de tendências, idéias, técnicas e materiais, que caracterizam os conceitos musicais do século XX. Exige novos hábitos auditivos, que são o fundamento para uma efetiva compreensão. No entanto, sua

aceitação e assimilação, mesmo acontecendo, parece estar no caminho da acomodação ou de uma seleção. Neste caminho, equilibrar os processos propostos por essa música esbarra em uma forte aculturação tonal. Para o indivíduo comum, parece ser uma forma de expressão distante da função cultural, ou seja, ele não participa ou não compartilha das novas idéias, o que gera uma difícil aceitação. Porém, ela é válida e esteticamente importante, porque reflete uma gama considerável de formas de organização, o que reflete também a variedade de grupos sociais e subgrupos culturais.

## 2 - CONCLUSÃO

### CONSTATAÇÕES DE UMA ABORDAGEM NÃO-TONAL NA APRENDIZAGEM

Fundamentada nos materiais, nas propostas e nas idéias apresentadas pela música do século XX, uma educação musical fundamentada na abordagem não-tonal pretende ampliar os modos perceptivos e desenvolver no indivíduo uma nova, diferente ou mais ampla consciência musical. Com este objetivo comum e, através da aprendizagem, os educadores têm a preocupação de aplicar os princípios da música do século XX, de modo a formar indivíduos mais abertos e mais conscientes do universo sonoro. Um universo que contempla diferentes tendências, possibilidades variadas de materiais e organizações, onde o material tonal é apenas uma entre tantas outras formas de expressão. Uma postura, tanto da educação musical atual, quanto do educador que se insere nos princípios de tal música, exige um maior envolvimento com os processos de aprendizagem criativa; os processos de composição e a figura do próprio compositor como educador, são pontos relevantes e presentes na abordagem não-tonal. O lidar com a matéria sonora, para estruturar o universo sonoro, é estratégia educacional que pretende envolver e conduzir o indivíduo a ser um agente que direciona o próprio conhecimento. Essa valorização da vivência musical, que parte de experiências com os elementos da música do século XX, tem

contribuído de forma significativa para a eficiência da aprendizagem de um modo geral, ao apontar caminhos e possibilidades de novas configurações, em favor do conhecimento e da significação musical. A introdução de uma grafia mais livre, mais aproximada à prática sonora, abre novas perspectivas à didática, constituindo-se num exemplo efetivo da contribuição dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos através da abordagem não-tonal. O objetivo específico desta última parte é analisar as implicações dessa abordagem (os resultados obtidos nas entrevistas realizadas e apresentadas na terceira parte) para a educação musical. Como parâmetro para análise, os quatro trabalhos desenvolvidos oferecem elementos ou aspectos diferenciados e relevantes à proposta dessa pesquisa: as oficinas de música contemporânea (Conrado Silva); os módulos de aprendizagem (Carlos Kater); a experiência desenvolvida em Salvador entre 1956 e 1967 (Alda Oliveira); e a educação musical fundamentada na filosofia e nas idéias do professor Koellreutter (Yara Caznok).

O objetivo norteador para a elaboração e criação da oficina de música, que é sair do convencional numa clara rejeição aos materiais da música tonal, já esbarra nos fundamentos que caracterizam a cultura para o qual o trabalho é dirigido - uma cultura tonal - desconsiderando-os. Ao negar qualquer referência a esta aculturação, parte para experiências estranhas à vivência do indivíduo, sem apontar meios ou caminhos estruturais que possam configurar um elo ou ponte necessária à compreensão da nova música. Ao evitar o



que, de certa forma, já é conhecido pela prática, corre o risco de não se efetivar o que se pretende conhecer. A tentativa de uma conscientização para com a realidade sonora é feita na primeira etapa da oficina, que é a sensibilização. Neste momento, os indivíduos são requeridos a ouvir uma quantidade variada de sons, dos mais simples aos mais complexos, a analisar e determinar as diferenças entre os parâmetros sonoros (Silva, 1983, p.14). Tais atividades perceptivas já envolvem cognição, o que sugere mais que uma conscientização inicial, pois requer experiências auditivas anteriores, graus e hábitos de conscientização. No entanto, as etapas seguintes oferecem meios para que se efetive uma gradual estruturação cognitiva - introdução de regras, definidas e aplicadas pelo grupo; criação de células e frases sonoras; notação e análise da execução. É importante notar, aqui, que tais etapas também estão presentes, de um modo ou de outro, numa abordagem tonal. A diferença está nos meios, no universo sonoro mais ampliado, e nos instrumentos sonoros que incluem ruído, sons e durações não-determinadas.

Um outro aspecto importante, relatado por Silva, refere-se à comunicação - "aprender música é aprender a se comunicar com o som" (Anexo III, p.152). Qualquer comunicação só acontece quando compositor e comunidade, indivíduo e música, desenvolvem uma linguagem comum, onde cada estrutura, cada frase e cada relacionamento sintático é vivenciado e mentalmente assimilado em favor da própria compreensão na comunicação. A proposta de trabalhar com sons

não-usuais já demonstra uma incoerência na construção da comunicação. Esta só é efetivada quando tais sons se tornarem usuais e aceitos. Neste ponto, o próprio entrevistado concorda quando afirma que o processo de aprendizagem na oficina, "dura a vida inteira" (Anexo III, p.154). A contribuição das oficinas está em que

"esse processo, através da manipulação individual ou em grupo, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós e, assim, ao autoconhecimento e à sua realização pessoal" (Penna, 1986, p.47);

contribui, ainda, como uma experiência entre outras necessárias ao indivíduo para conhecer a música não-tonal.

A proposta de trabalhar partindo de atividades mais soltas e livres; mais num sentido experimental; mais na dimensão do sonoro, do criativo e do expressivo, é uma das diretrizes da aprendizagem musical do professor Carlos Kater. Coerente e engajado nos conceitos de modernidade, trabalha visando ao crescimento, não só musical, mas da dimensão humana, onde os indivíduos são levados à participar, criativa e conscientemente, do próprio processo de aprendizagem. Uma visão mais ampla do mundo e, conseqüentemente, da música, demanda uma postura mais intensa, mais dinâmica e criativa, e não admite uma educação fundamentada mais por modelos ou clichês instrucionais. O trabalho orientado somente nos materiais da música tonal restringe a própria existência da música e da musicalidade. Nesse contexto, a aculturação do

indivíduo não é negada, mas também a existência dela não limita as probabilidades de novas ou mais amplas possibilidades cognitivas na aprendizagem. Os mesmos mecanismos geradores de uma aculturação - a capacidade mimética do ser humano; a necessidade que gera uma finalidade ao conhecimento; a capacidade de expressar o conhecimento - fundamentam a abordagem de Kater. Porém, não limitada aos materiais de um dado período da música, mas que abrange um universo múltiplo, que contempla o relativismo de conceitos, de culturas e de sistemas de organização.

Em cada proposta, módulo ou projeto de trabalho, é criada uma oportunidade, sugerida uma finalidade, que é discutida com o grupo. Ao analisar as metas, o porquê e o melhor caminho para a realização surgem, tanto a necessidade da realização e do próprio significado do trabalho, quanto a necessidade de conhecer música. Assim, em cada projeto, incluindo aqueles com material tonal, são desenvolvidas, gradativamente, habilidades, percepções e/ou estruturas cognitivas, em proveito do conhecimento. A questão básica, analisada por Kater, está na diferença entre trabalhar de forma tradicional e não-tradicional. De um modo geral, o que está em jogo é a consciência do educador, diante das mudanças efetivas que ocorreram e estão ocorrendo no mundo.

"A diferença radical está na postura das pessoas que trabalham com o tonal e com o não-tonal, e aí entra uma gama infinita de aspectos, como competência, visão de mundo, engajamento, etc." (Anexo II, p.132-133).

A necessidade de tornar uma geração mais nova, mais aberta para um outro mundo sonoro que não só o tonal e, também, a necessidade de ampliar e aprofundar os mecanismos perceptivos para com este mundo foram o ponto de partida para a experiência realizada por Alda Oliveira em Salvador. Oliveira tinha por objetivo fazer coisas diferentes, ritmos e atividades diferentes do que até então se faziam, fundamentados, tanto na experiência que tinha em música contemporânea, quanto no ambiente da escola, com um grupo ativo de compositores - o que favorecia o crescimento da música contemporânea, com abordagem não-tonal. Utilizando as noções introdutórias do método Willems e acrescentando outros materiais que não só os indicados pelo método, começa o trabalho com a vivência, a exploração, a percepção e a discriminação de conceitos musicais básicos. A partir daí, elege o cromatismo, os elementos contidos na escala cromática, apresentados e desenvolvidos através de canções, como material didático para a aprendizagem musical. Durante o processo de aprendizagem são realizadas estruturas sonoras e, concomitantemente, a introdução à leitura e à grafia daí, parte-se para a invenção. Analisando as melodias que utilizava, Oliveira constatou que não eram atonais. Eram melodias que apresentavam notas e estruturas referenciais, comuns, não dirigidas a uma tonalidade específica - sensação de tonalidade imanente. Os elementos cromáticos permitiam uma maior flexibilidade, onde qualquer nota podia passar para

vários âmbitos sonoros ou tonalidades. Isto significa que as características contidas nas melodias e nas canções, equivalem às características contidas nas composições que fizeram a transição do tonal para o não-tonal, como, por exemplo, as composições de Bartok.

A música contemporânea amplia os conceitos musicais. Possui mais extremos, uma variedade maior de materiais sonoros, de dinâmica, de oscilação de tempo. E essas características, segundo Oliveira, são muito semelhantes às características da criança. No entanto, avaliando o trabalho desenvolvido, a própria educadora conclui que, apesar de o trabalho, na prática e no sentido pedagógico, ter sido todo estruturado, duas abordagens se configuraram. Como já foi apresentado na terceira parte desta pesquisa, quando utilizava estruturas contemporâneas - bastante oscilação de tempo, uma grafia mais livre e criativa, com pontos e linhas - a abordagem era não-tonal. Quando trabalhava com elementos mais precisos - as canções, notação métrica, com agógicas, procurando variar outros elementos - a abordagem era não-tradicional. Nessa abordagem, que continha as melodias e os elementos tradicionais da organização tonal, as crianças apresentavam um maior envolvimento. "Primeiro, devido ao texto; segundo, pela própria atividade motora; e, terceiro, pela ligação do que vinha primeiro, depois, e depois, e concluía" (Anexo V, p.182). Com as estruturas mais contemporâneas, a abordagem não-tonal atingiu seus objetivos estético e educacional, no que se refere à aprendizagem dos

conceitos característicos a ela. No entanto, apesar de as crianças realizarem bem as estruturas e terem a plena consciência do que estavam fazendo, não apresentavam consciência com o todo da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a criança possui musicalidade e suscetibilidade naturais para com o mundo sonoro, adquiridas em resposta aos diversos sons do ambiente - incluindo ruídos e sons da voz materna, como uma tentativa de comunicação - a professora Yara Caznok desenvolve seu trabalho de educação musical. O que pretende é trabalhar a partir dessa musicalidade, que já traz os fundamentos estruturais para uma comunicação, preservando-a. "O que quero para as crianças é que elas mantenham a música enquanto comunicação" (Anexo IV, p.163). Não tem a intenção de eleger um princípio organizacional, mas descobrir da própria criança, seja pela forma do desenho, pela distribuição das cores, ou através do próprio som, qual o tipo, a forma de organização dela. Uma vez configurada, a criança é levada a perceber tal organização por meio de atividades que envolvem a memória, a escrita e a consciência gradativa da escrita (percepção ativa), os contrastes e a discriminação dos conceitos. A partir daí, trabalha o máximo possível os elementos estritamente musicais. De acordo com a professora, a aculturação do indivíduo destrói a musicalidade natural. A familiaridade com os diversos e diferentes sons vai sendo desfeita em prejuízo da comunicação. Conduz a uma limitação das possibilidades perceptivas e cognitivas,

implícitas em tal comunicação. A maleabilidade perceptiva, não-direcional, é abandonada em favor de uma percepção direcional e restrita, característica da aculturação tonal.

Embora não desconsiderando a importância da direcionalidade, presente no processo da fala e da escrita na linguagem verbal, no âmbito geral da percepção sonora, Caznok afirma que o indivíduo perde com a aculturação tonal. No entanto, é importante observar que o processo de aquisição da linguagem verbal pressupõe processos sociais de experiência com os padrões. A capacidade de ouvir e de falar, de assimilar e de acomodar estruturas, formas e símbolos presentes na linguagem, envolve modelos apreendidos, de ordem, regularidade e organização. Então, o indivíduo não perde a comunicação, mas caminha, justamente, do global para o específico, em direção a uma efetiva comunicação. Assim acontece, também, no processo de aquisição da linguagem musical. Como uma forma de comportamento aprendido, os sons são organizados, de acordo com padrões de ordem e regularidade, construídos e desenvolvidos pela comunidade. A música é uma extensão dos princípios gerais de estruturação, contidos na organização humana. Reflete e expressa os processos cognitivos envolvidos no comportamento humano.

As observações acima servem também para mostrar uma certa incoerência apresentada nas afirmações de Caznok, quando analisa a música contemporânea no que se refere aos conceitos de modernidade aplicados à aprendizagem musical. Uma postura que separa a teoria (aqui entendida como

os pressupostos filosóficos da música contemporânea) da prática da aprendizagem. Ao mesmo tempo que considera a aculturação um prejuízo ao crescimento musical, nas suas atividades, a professora não procura fazer distinção entre o material tonal e o não-tonal, que a criança traz nas primeiras atividades. "Penso que não se pode abandonar os elementos da música tradicional; não concebo que uma criança estude só coisas modernas, coisas do século XX" (Anexo IV, p.162). Independentemente do material, procura desenvolver e ampliar as experiências musicais, acrescentando dados e novos materiais, incluindo sempre elementos ruidistas, em proveito de um maior desenvolvimento musical. Isto significa, embora não afirmando claramente, que considera e utiliza as formas de estruturação gerados pela aculturação, importantes à aprendizagem e, neste aspecto, é coerente com a forma de trabalhar, em especial com indivíduos sem formação musical anterior. Coerente, também, quando afirma que uma criança "pode ser super-bem musicalizada só no tradicional" (Anexo IV, p.169). No entanto, e, talvez, por não ter consciência deste processo, considera difícil o trabalho com indivíduos tonalmente aculturados, porque

"a nova música provoca insegurança; ...é um confronto, uma espécie de angústia que vai levar ao conhecimento; ...uma angústia que, às vezes, as pessoas não suportam e às vezes dura anos" (Anexo IV, p.165).

Nesse momento, a culpa para a dificuldade de tal trabalho é dirigida à televisão, FM, contra um sucesso de discoteca -



problema que, sem dúvida, interfere no processo de aprendizagem, de um modo geral, mas não fundamenta os argumentos apresentados.

Procurando desenvolver a musicalidade; estruturando e pretendendo edificar um sólido e progressivo conhecimento, não limitado a uma só forma de expressão - tonal -, mas a todas, de um modo geral, e à não-tonal, em particular, Caznok demonstra um conhecimento didático-pedagógico, especialmente voltado à psicologia e ao desenvolvimento cognitivo da criança. Porém, quando confrontado ao tipo de indivíduo a que se quer chegar, ou aos pressupostos filosóficos contidos na música contemporânea que orientam seu trabalho, alguns aspectos se distanciam ou se confundem com o que, efetivamente, faz. Ao ser indagada sobre o que seria o novo, proposto pela música não-tonal e, conseqüentemente, aplicados à aprendizagem, a professora responde que é a "tomada de consciência, ...é não ser rígida, não ser fixa em nada" (Anexo IV, p.168). A nova música mexe com valores extremamente fortes - não existem valores absolutos (Anexo IV, p.168- 169). Propõe um outro tipo de relacionamento onde nada é definitivo ou acabado. "A pessoa vai, justamente, tentar estilhaçar todo esse arcabouço de identidade que tentou construir...a música contemporânea é rejeitada porque o sujeito se recusa a abrir mão do que tem de seguro enquanto 'eu'" (Anexo IV, p.170).

A conclusão a que se pode chegar, e de acordo com os objetivos propostos, as possibilidades e as limitações

desta pesquisa, é que uma abordagem não-tonal esbarra sempre na questão da aculturação. A força dessa aculturação é resultado da força da música, da estruturação e da linguagem tonal. Em contraposição a isso, as abordagens não-tonais configuram, talvez, uma aprendizagem formal da aprendizagem informal que os indivíduos pouco têm para com a música do século XX. Ao ampliar a experiência musical, tais abordagens parecem contribuir também na formação de indivíduos comprometidos e/ou identificados com o pensamento contemporâneo. A dificuldade de conectar, de relacionar os conceitos presentes na música não-tonal (como, por exemplo, a indeterminação, a não-direcionalidade, o acaso), importantes para uma significativa aprendizagem da mesma, requer, talvez, estudos ou pesquisas, ou até mais tempo para que o indivíduo possa relacionar-se, de modo mais natural, com mais e mais experiências e encontros com ela. Tanto isto é verdade que, em todos os trabalhos pesquisados, a música tonal, ou as formas de estruturação presentes na música tonal, de um jeito ou de outro, emergem de forma natural, como uma necessidade que o indivíduo tem de entender o que já existe na sua experiência perceptiva musical.

Todos os entrevistados possuem uma trajetória significativa, como educadores musicais, no sentido de que seus trabalhos já têm um impacto reconhecido na comunidade onde atuam. Kater, Silva, Oliveira e Caznok sintetizam as práticas educacionais que vêm sendo adotadas nas últimas décadas no Brasil; práticas denominadas como 'linhas de

frente'. No entanto, alguns aspectos relevantes emergiram no decorrer de cada entrevista e merecem, aqui, algumas considerações. É possível detectar diferenças no que se refere aos procedimentos adotados e aos fundamentos conceituais. O conceito do não-tonal, associado ao não-tradicional, é o primeiro aspecto diferenciador. Os educadores inicialmente definem seu trabalho como sendo não-tradicional, numa oposição às formas convencionais utilizadas na educação musical. No entanto, os relatos que se seguem nas entrevistas identificam melhor a abordagem adotada em cada professor: a de Silva é claramente não-tonal; as abordagens de Caznok e Kater são não-tradicionais; Oliveira consegue unir e trabalhar, ao mesmo tempo, com as duas abordagens - não-tonal e não-tradicional. Uma outra questão que gerou respostas divergentes, e que deu rumo diferente a cada entrevista, refere-se às estruturas sonoras (Anexo I, questão no.3). Kater e Oliveira, tanto definem as estruturas no contexto da aprendizagem, quanto as inserem, conceitualmente, no repertório que utilizam. No entanto, é Oliveira quem melhor sistematiza o conceito de estruturas, desde o nível das metodologias, do pensamento estruturado, até o nível da organização musical. Caznok procura conceituar as estruturas, detectando algumas características existentes na percepção das estruturas tonais e não-tonais. Silva analisa esta questão somente do ponto de vista composicional, não formalizando claramente uma posição sobre a função das estruturas no processo de aprendizagem. Porém, nos

procedimentos adotados pelos quatro entrevistados, é possível perceber a necessidade das estruturas, como elementos referenciais à organização e, conseqüentemente, à aprendizagem musical.

A opção por determinados conceitos da música do século XX, associados à educação, é outro aspecto que diferencia as abordagens. As novas alternativas para o não-tonalismo, a geração de novos sons (música eletro-acústica), o trabalho com as micro-estruturas, o ruído e o aleatório, introduzidos como entidades musicais, são os conceitos que fundamentam o trabalho de Silva, nas oficinas de música contemporânea. É importante notar, aqui, que, quando questionado sobre a aprendizagem destes conceitos, dirigida a uma sociedade tonalmente aculturada, Silva transfere o problema para os indivíduos responsáveis pela educação e para a indústria cultural (Anexo III, p.157). A questão da assimilação da música contemporânea, e seus respectivos fundamentos conceituais, vem sendo tratada com maior consistência e mais fundamentação, por educadores preocupados, na verdade, em como obter uma aprendizagem significativa, apesar da indústria cultural e da falta de conscientização dos responsáveis pela educação no Brasil. Os conceitos apresentados por Kater revelam uma abordagem que integra aspectos sociológicos aos musicais. Oliveira associa os conceitos aos processos estruturais mentais envolvidos na aprendizagem. Caznok é quem mais analisa, tanto os conceitos, quanto as formas perceptivas, relacionadas em tais conceitos.

No entanto, é possível também perceber uma certa inconsistência no que se refere à clareza de alguns conceitos, tais como: elementos que tendem a uma indefinição; o conceito da percepção não-direcionada; e a tendência à não-diferenciação de todos os conceitos (Anexo IV, p.167-168).

De uma certa forma, já passou o período efervescente das diversas tendências e correntes, surgidas na década de 60, no Brasil. As abordagens da educação musical, embora diferindo em alguns aspectos, caminham para um consenso, no que se refere aos processos estruturais envolvidos na aprendizagem. As estruturas, formas e símbolos são construídos e desenvolvidos gradativamente, como na abordagem tonal. A diferença está na quantidade de recursos e materiais sonoros envolvidos no processo - não só notas com alturas determinadas; não só durações metricamente determinadas. O trabalho de percepção musical é mais diversificado, ampliado e/ou aprofundado. A representação mental dos sons é também criada e desenvolvida, de acordo com a necessidade e com os objetivos presentes nas atividades. A música do século XX, os princípios dela gerados, e o indivíduo nela inserido, contribuíram e continuam a apresentar caminhos ricos de possibilidades perceptivas e cognitivas. O grande mérito das abordagens que se desenvolvem está na aplicação dos princípios da criatividade - o indivíduo é levado a manipular, desenvolver e entender os próprios mecanismos geradores do seu conhecimento; na formação de indivíduos mais abertos, em termos estéticos e/ou

## ABSTRACT

Operating with distinct power on the human perception and cognition, music can generate knowledge and meaning. Musical education is one of the alternatives for a meaningful learning of music. As a function, it can activate and develop both the individual's capacity to understand the relations enabling expression and the individual's cognitive mechanisms present in the processes of sound organization. In the western world one identifies the coexistence of two types of music and two types of educational approaches. These approaches have particular organizational features which are herein called tonal and non-tonal. The purpose of this research is to identify the means of structuring tonal and non-tonal music. Specifically, to identify, analyse and compare forms of musical knowledge existing in the tonal and non-tonal approaches to music learning. As a process, as a cultural practice and tradition, tonal music has been developing models of sound organization as well as specific sound relations in the individual's mind. These sound relations generate perceptive and cognitive habits and dispositions in the individual. The non-tonal approaches may coexist with or interfere in the referentials existing in the mind who is culturally and musically tonal oriented. Trying to expand the musical experience, these approaches enhance the creative processes by a living practice of music. They contribute significantly to an effective learning. The structural processes are created and developed gradually as in the tonal approach. The learning of music based on XX Century repertoire leads for perceptive and cognitive ways and possibilities which enhance the knowledge of music as a whole.

A N E X O S

ANEXO I

Notas para a entrevista

## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

As seguintes questões serviram como um guia de referência à entrevista, uma vez que a mesma foi feita de modo informal. São questões-chave, que funcionaram como roteiro para manter a coerência e o foco da pesquisa. Entrevistador e entrevistados tiveram maior liberdade e flexibilidade na entrevista informal, para exporem e expandirem novas informações.

- 1- Como surgiu o interesse, ou por que trabalhar com uma abordagem não-tonal?
- 2- Como trabalha?
- 3- Que tipo de estruturas sonoras são realizadas através do trabalho?
- 4- Que tipo de atividades são utilizadas (jogos, improvisação, outros)?
- 5- Quais os conceitos da música do século XX que foram decisivos ou determinantes na maneira de trabalhar?
- 6- Quais os resultados obtidos com o trabalho?
- 7- Ao utilizar o repertório, qual a preferência: vocal e/ou instrumental?
- 8- Para o desenvolvimento do trabalho, há uma preocupação com faixa etária?



## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

As seguintes questões serviram como um guia de referência à entrevista, uma vez que a mesma foi feita de modo informal. Seu objetivo-chave, que funcionaria como roteiro para orientar a entrevista e o foco da pesquisa. Entrevistador e entrevistados tiveram maior liberdade e flexibilidade no desenvolvimento informal, para explorar e expandir novas informações.

## ANEXO I

### Roteiro para a entrevista

## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

As seguintes questões serviram como um guia de referência à entrevista, uma vez que a mesma foi feita de modo informal. São questões-chave, que funcionaram como roteiro para manter a coerência e o foco da pesquisa. Entrevistador e entrevistados tiveram maior liberdade e flexibilidade na entrevista informal, para exporem e expandirem novas informações.

- 1- Como surgiu o interesse, ou por que trabalhar com uma abordagem não-tonal?
- 2- Como trabalha?
- 3- Que tipo de estruturas sonoras são realizadas através do trabalho?
- 4- Que tipo de atividades são utilizadas (jogos, improvisação, outros)?
- 5- Quais os conceitos da música do século XX que foram decisivos ou determinantes na maneira de trabalhar?
- 6- Quais os resultados obtidos com o trabalho?
- 7- Ao utilizar o repertório, qual a preferência: vocal e/ou instrumental?
- 8- Para o desenvolvimento do trabalho, há uma preocupação com faixa etária?

## ENTREVISTA - CARLOS KATER

Graduado em piano pelo Instituto Musical de São Paulo; estudante especial de curso de Composição e Regência de CCA/USP. Trabalhou na TV Cultura, na Febrab (musica), regou coros. Estudou com Willy Correa, Carlo Pagano, Gilberto Mendes, Pierre Boulez, e outros. Doutor em História da Música e Musicologia - Sorbonne.

Publicações (entre várias outras):

- 1- "Estudo da forma variada do sereno XVI até Bach" - Revista Arx, Salvador, n.10, p.13-32, 1988.
- 2- "Contribuição às formas de expressão sonora-musical" - 2o. Encontro Nacional de Pesquisas em Música, São José del Rey, p.107-214, 1988.

## ANEXO II

### Entrevista - Carlos Kater

Atividade artística:

- 1- "La Manifestation - contribuição às formas de expressão sonora-musical" (material não completo, com partitura, que o autor publicará).
- 2- "Planejamento de integração das atividades de educação artística" - Victor Finsler e Carlos Kater, São Paulo, apostila mimeografada, 1976.
- 3- "Resumo" - Carlos Kater. Proposta musical de caráter performático, que visa ao desenvolvimento interpretativo interior do músico em grupo - 1983.

ENTREVISTA - CARLOS KATER

Graduado em piano pelo Instituto Musical de São Paulo; estudante especial do curso de Composição e Regência da ECA/USP. Trabalhou na TV Cultura, na Febem (música), regeu coros. Estudou com Willy Correa, Caio Pagano, Gilberto Mendes, Pierre Boulez, e outros. Doutor em História da Música e Musicologia - Sorbonne.

Publicações (entre várias outras):

- 1- "Estudo da forma variação do século XVI até Bach" - Revista Art, Salvador, n.16, p.13-32, 1988.
- 2- "Contribuindo às formas de expressão sonoros-musicais" - 2o. Encontro Nacional de Pesquisa em Música, São João del Rey, p.107-214, 1985.

Material próprio cedido por Carlos Kater para a presente pesquisa:

- 1- "La Manifestation - contribuição às formas de expressão sonoro-musicais" (material mais completo, com partitura, que o mesmo publicado).
- 2- "Planejamento de integração das atividades de educação artística" - Victor Flussner e Carlos Kater. São Paulo, apostila mimeografada, 1976.
- 3- "Percursos" - Carlos Kater. Proposta musical de caráter performático, que visa ao desenvolvimento interpretativo no interior da prática em grupo - 1983.

Atualmente desenvolve trabalhos de pesquisa, coordenando o CePPEM (Centro Paulista de Pesquisas Musicais)/ "Atravez" e o NAPq (Núcleo de Apoio à Pesquisa) da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, onde também é professor de Análise Musical, Metodologia da Música e Musicologia Histórica Brasileira, nos cursos de Pós-Graduação.

#### 1- COMO SURTIU O INTERESSE, OU POR QUE TRABALHAR COM UMA ABORDAGEM NÃO-TONAL?

Foi inicialmente na Febem que este tipo de abordagem acabou se cristalizando. Realizei um trabalho tonal e, logo depois, um trabalho que não era tonal (o que era mais complicado). A questão era o tradicional e aquilo que não era tradicional e, mais especificamente, entre o musical e o sonoro. Colocando toda a parte tonal, a metrificação do tempo, enfim, todas as características associadas direta ou indiretamente à música tonal, tal como habitualmente a concebemos, esse trabalho, quando realizado com as pessoas da Febem, resultava em produtos 'clichés'. Isso significa uma grande limitação da parte expressiva. Não se colocar diante do fato musical, fosse o cantar, o tocar,...uma restrição da própria música e da musicalidade. Como se o cantar num coro ou uma atividade musical qualquer, em si, representasse, na verdade, um anteparo sobre o qual as pessoas projetavam sua memória imediatamente anterior. Neste sentido, elas eram apenas imagem, mero porta-voz de algo que efetivamente não dizia respeito à elas, a meu ver. E, quando eu fazia, por outro lado, alguma coisa mais solta, livre, experimental, portanto uma coisa mais na dimensão do sonoro, as pessoas apresentavam em envolvimento muito grande. Ocorria um engajamento, transferindo-se para dentro a responsabilidade de participação de cada uma das ações nessa direção. No momento que as pessoas têm que colocar de si no que estão fazendo, surge, quase naturalmente, a questão da responsabilidade, da disciplina, da seriedade, do compromisso. Embora isso possa também ser feito na música tonal, talvez por essa circunstância, ocorreram em outros lugares, situações muito claras: sendo maior a participação das pessoas num trabalho mais livre e criativo, neste sentido, elas se colocam muito mais claramente, tinham um retorno muito maior, uma intensidade, o trabalho adquiriu um brilho muito maior.

Acho que o fato de as pessoas poderem experimentar algo que não implica necessariamente o domínio de um código dado (ao qual está tendo que se submeter para vir algum dia a se expressar), dá a elas uma postura mais de sujeito, na relação, do que de objeto.

Fiz, também, uma série de coisas tonais na Febem, desde a montagem de escolas de samba, partindo para a realização de jogos vocais mais livres - esses jogos seriam uma espécie de jograis, ou tomavam a forma de jogral. Pude fazer trabalhos com poesias concretas; eles criavam poesias concretas; trabalhos com a idéia de coisas que se parecem, que têm simetria, uma forma, um jeito, uma articulação - acabei utilizando estes aspectos como instrumento de trabalho da escola de samba. Para mim, acabou sendo muito mais fácil trabalhar com algo mais criativo para, depois, fazer algo mais tonal, mais sofisticado; o que, em princípio, aparenta ser mais fácil (cantar, ritmar, dar passos, gingar). Esse trabalho mais solto produzia um retorno maior, na medida em que as pessoas se envolviam muito mais - responsabilidade, compromisso, participação, a imagem de estar criando alguma coisa, de fazer alguma coisa diferente, que ainda não tinha sido feita... e que talvez eles apenas estariam em medida de fazer.

## 2- PRESSUPOSTOS FILOSOFICOS OU TEORICOS QUE FUNDAMENTARAM O TRABALHO:

Teóricos, absolutamente nenhum! Talvez por isso, esse tenha sido um dos momentos mais angustiados da minha vida. Minha formação propriamente dita (estava saindo da USP) foi restritíssima no que se referia às particularidades da comunidade e do social (preocupações com a sociedade, povo, cultura, etc. ...) Nunca chegariam a ir além de questionamentos no interior de uma sala de aula. Atuações concretas, estudo sistematizado ou aprofundado, que fossem "reflexões ativas", por assim dizer... nada disso ocorreu. O contato mais íntimo com uma teorização a respeito, vim a ter apenas em Genebra com Paulo Freire. Foi neste período que realizei o trabalho denominado La Manifestation (ver partitura, p.94-101) apresentado em Paris (1980) e, mais tarde, remontado em Cubatão (1984). Aliás, dediquei a Paulo Freire "A Manifestação".

## 3- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA DESENVOLVER O TRABALHO:

Primeiro aconteciam as considerações; discussões a respeito do que gostaríamos de fazer e poderíamos trabalhar: definição da proposta. Depois, uma verificação das fontes sonoras que se relacionavam à proposta. Segue a formulação do tema, das partes, uma apresentação e a gravação da produção sonora. As pessoas ouvem e discutem os resultados - aqui começava a identificação e o estudo propriamente dito, dos parâmetros, registro, contraste, tema, estrutura, funções e outros. Aconteciam modificações e uma nova gravação. Segue a audição e a comparação das duas versões. Após este trabalho, havia o ditado coletivo, onde exploraram-se e desenvolveram-se os recursos da escrita. Novas modificações, em função da escrita, da partitura, e uma nova gravação; a escuta e a análise são os passos a seguir. Para terminar, tem início o trabalho da concepção interpretativa. A percepção e a expressão caminham juntas, e a gravação é utilizada, tanto para um retorno, quanto para a continuação do trabalho. Esta seqüência de atividades relatadas aqui é do trabalho de "A Manifestação".

#### 4- EM QUE MOMENTO, NESTE PROCESSO DE ENSINO, COMEÇA A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM MUSICAL?

Eu diria que é na etapa da grafia, na montagem da partitura, que começa a concretização da consciência, se é que posso falar assim. Durante todo o processo, a linguagem é trabalhada de uma outra maneira. São trabalhadas as questões de coerência, de apreensão (aquilo que Webern chama de apreensibilidade), a questão da comunicação. Ou seja, devemos entender aquilo que ouvimos; só entendemos o que ouvimos, quando fazemos; por isso, devemos entender claramente o que fazemos. Então, em todo trabalho expressivo, todo o processo, como, por exemplo, de improvisação, o que se faz em cima de um dado tema, as questões que citei anteriormente vêm sempre à tona. O indivíduo, mesmo improvisando, tem que ter consciência do que está produzindo. A improvisação se constitui na exteriorização de um ou mais conceitos. Os impulsos que podem permear a improvisação ou mesmo estar em bases-geradoras do que chamamos catarse - em razão do trabalho prático, das diversas oportunidades de experiência - criam sua história, desenvolvem o ouvido interno, a consciência e a inteligência musical. Todo trabalho pedagógico deve caminhar num sentido tal, que a pessoa tenha consciência de cada um dos passos que está dando, mesmo inexistindo um planejamento preliminar passo-a-passo.

## 5- CONSIDERA QUE NESTE TRABALHO HOUVE APRENDIZAGEM MUSICAL ?

Eu acho que sim. Acredito que o indivíduo aprende quando sente uma necessidade. Você não tem como aprender se você não tem necessidade. No aprender, existe a capacidade de reprodução, quer dizer, a mimese. No ser humano ela é tão importante que podemos ler a história da humanidade em função do potencial, da capacidade mimética. A gente sabe que, mesmo no início, antes de surgir a idéia de música, o que havia era a transmissão vocal direta. Isso, nos primórdios, ocorria em função do que podemos denominar de 'canção de gestos'. O texto da Bíblia, o conhecimento histórico ou intelectual de uma dada comunidade, era transmitido não como algo meramente decorado, projetado de fora para dentro. Havia suportes que eram físicos, gestuais, corporais, que asseguravam uma relação mais ou menos sutil com o conteúdo verbal. No momento em que se começa a perceber que você consegue imitar o outro, aí você começa a aprender. Então, acho que em todo e qualquer aprendizado existe a mimese, e nós temos de levá-la em consideração enquanto elemento de trabalho, com crianças ou adultos.

Quando se tem um aprendizado calcado fundamentalmente no mimético, eu digo que esta pessoa desenvolveu a dimensão reprodutiva, e isto é um aprendizado, sem dúvida. Mas não é um aprendizado completo. Não é exatamente o aprendizado que eu, particularmente, considero desejável, devido ao desprezado, dado mais conteudístico, o dado mais consciente, mais interiorizado. Este só vem em função de um momento oportuno, de uma necessidade. Então, num trabalho com crianças, por exemplo, como o d" A Manifestação" ou da Febem, ou em qualquer outro, o que acho fundamental é que as pessoas possam descobrir onde se situa a necessidade. Mas as pessoas não descobrem isto assim; cabe ao professor criar a oportunidade, sugerir uma finalidade. Então, proponho um projeto, que vou discutir, verificando junto suas metas, o porquê, o melhor caminho de realizá-lo, etc. Quando elas começam a perceber a finalidade do trabalho, surge em seu bojo a própria necessidade de realizar o projeto. Uma vez que, agora, entendem o que pode significar o trabalho, aflora uma outra necessidade que é a de conhecer música. Neste momento não se está lidando meramente com a questão sonora. É muito mais transcendente que isto. É a necessidade de conhecimento da própria pessoa. Com base nisso, acho que se pode desenvolver um trabalho que contemple, digamos, estas duas partes - a formal (mimética) e a conteudística.



Há também, o dado da expressão; não é possível falar que uma pessoa aprendeu música, se ela, com base nessa necessidade e nessa capacidade de reprodução, não tiver um ponto de aglutinação. O ponto de aglutinação destas duas vertentes, a meu ver, é justamente a expressão. E quando o indivíduo (criança ou adulto) toma consciência de que possui uma concepção possível de ser expressa; de que pode desenvolver sua expressão, ou seja, de que ele pode expressar-se sonoramente e de que, inclusive, pode ter muito prazer nisso. Nesse momento, o indivíduo começa a lidar com uma necessidade de vida, no seu próprio interior, que independe de códigos pré-estabelecidos; que independe da linguagem e da cultura convencionalizadas. Isso implica que ele dê passos progressivos, mas bastante intensos, no sentido de saber o que quer, como faz, como pode fazer melhor, como pode fazer diferente dos outros e como pode fazer igual, em função "daqueles outros" com os quais se identifica. Então, começa a lidar com questões que são do universo cultural. O fato de trabalhar a própria expressão possibilita amarrar as duas pontas. Quando um indivíduo tem, digamos, estes três aspectos trabalhados e minimamente desenvolvidos, aí sim, eu considero que tal indivíduo tem um aprendizado musical. Não dá para considerar a música somente como uma linguagem, apesar de que isto seja muito bonito! Mas, afirmar que a música é uma linguagem, pressupõe: o que é a linguagem verbal, se não tenho dentro de mim a necessidade de comunicação; se eu não tenho um conteúdo a transmitir; se não tenho alguém diante de mim a quem eu me dirija? Não devemos ter por referência aquelas estruturas primárias, assim como: de remetente, destinatário, etc., etc. ... mais próprias ao esquema de comunicação de máquinas do que da real interação dos seres humanos.

"A Manifestação" foi um aprendizado musical porque as crianças aprenderam música. Mas foi, além disso, um aprendizado na medida em que elas tiveram despertado, dentro de si, não apenas o potencial de expressão sonoro-musical (que elas, como todo e qualquer outra pessoa, possuem), mas tiveram mais: tiveram constante contato com a dimensão humana, que foi muito valorizada no processo de trabalho.

#### 6- QUE TIPO DE ESTRUTURAS FORAM ACIONADAS E DESENVOLVIDAS ATRAVES DO TRABALHO?

Considero as estruturas como elementos referenciais na organização geral. Na "Manifestação", todo o trabalho partiu de uma estrutura maior (ver partitura). Essa partitura, no original,

é em papel de embrulho, em três metros e meio de comprimento, por um metro e vinte de altura. No trabalho, foi sendo identificado o universo da manifestação, tanto na constituição social de grupos manifestantes, quanto na dimensão sonora. Quando voltávamos para a sala de aula, após uma pesquisa sonora, fazíamos uma manifestação (alguns gritavam, outros brincavam); 'agora vamos fazer uma manifestação daqui até ali'. Então, no ponto de vista da estrutura, dimensionamos o nosso espaço em função da nossa folha, que era a referência (o tempo - andar na partitura) - aqui começa o trabalho de estratificação do percurso deles, os contrastes, os planos sonoros. A partir desses dados, começa a aprendizagem da dedução de estruturas; foi deduzindo na medida que ela estava imanente, como uma potencialidade. Fomos fazendo uma escolha (por exemplo, esse tipo de condensação para cá; vamos privilegiar este tipo de curva para cá; etc.); aí, então, pudemos fixar a estrutura, uma entre as várias possíveis.

Para se caracterizar uma estrutura, há toda uma coerência formal. As partes internas da partitura da Manifestação, as relações existentes na parte interna, são coisas abstratas. Eu, musicalmente, prefiro denominar o agenciamento dos elementos constituintes da partitura, não de estrutura, mas de organização. Estrutura, para mim, é uma coisa maior, que vai relacionar não as partes, as subpartes, sub...; o que existe em cada uma das partes e o todo. Cada parte, com o seu padrão de organização; tem a pausa, tem a sinfonia de buzinas (apitos, representando buzinas), acabam as buzinas tem o ataque, tem o A', que é, justamente, o simétrico, vai modificando e vem a dispersão - descrição direta da partitura.

A estrutura é uma coisa abstrata; a forma é isso que dela resulta, ou seja, a estrutura concretizada; seria a estrutura com a sua textura. Eu não posso dizer que uma estrutura tem uma textura; a forma tem.

#### 7- AS ESTRUTURAS NASCERAM, EMERGIRAM NATURALMENTE COM A COERENCIA QUE A PARTITURA DA "MANIFESTAÇÃO" APRESENTA?

Não. Fazíamos todo esse trabalho calcado na improvisação; porém, não de maneira cática. Todo o trabalho de improvisação era dirigido. Existe um tipo de objetivo que não é, por exemplo, o objetivo que eu, como professor, imponho; mas é o objetivo que me arrego o direito de dizer que percebo

nas relações que estão ocorrendo. A partir dessas coisas, a gente começa a conversar; então atuo como músico, orientando; e não mais necessariamente, como professor.

8- HA MOMENTOS, NA PARTITURA, EM QUE APARECEM SEMINIMAS, COLCHEIAS, MOMENTOS COM METRICA...

Isso surgiu de uma necessidade. O momento de utilizar esse tempo determinado é de 'nomear', grafar a coisa correta; sinais convencionais e tradicionais para traduzir o que está sendo feito. Minha preocupação é de conseguir trabalhar a pessoa, a sua expressão, trabalhar tudo que disse anteriormente. Mas sei que todo trabalho que se desenvolve demais, na expressão pessoal, pode conduzir o indivíduo a um tipo de postura muito confinada, muito individualista, muito particular. Num dado momento do trabalho, para mim é fundamental que eu diga: -Olha! existe isso, e isso é uma convenção que se estabeleceu historicamente, com base em necessidades específicas. Enquanto convenção, ela tem sentido; uma língua que muitos entendem. Optamos por usar símbolos que muitos entendem, sem prejuízo daqueles criados para representar as novas e pessoais realizações expressivas.

9- APOS TERMINADO O TRABALHO, OS ALUNOS SAO CAPAZES DE COMPOR INDIVIDUALMENTE, DE GRAFAR E EXECUTAR AS SEMINIMAS E AS COLCHEIAS QUE APARECEM NA PARTITURA?

Sem dúvida, o trabalho despertou o potencial da expressão sonora e a dimensão social mais humana das próprias pessoas. A criatividade leva o indivíduo a compor, a fazer e saber o que fez. Quando executamos aquilo que criamos, encontramos menos dificuldades para interpretar, e isso é super estimulado no trabalho. Isso vem, quase que espontaneamente, com uma boa parte das pessoas; evidentemente, com as crianças. Para mim, o mais fundamental é o papel do professor; mais fundamental que qualquer método, qualquer tipo de abordagem, estratégia, condições de qualquer natureza, culturais ou sociais. Para transmitir a alguém que criar é um ato prazeroso, que é uma coisa importante, o professor tem que estar em medida de transmitir isso. Não é uma ordem, uma imposição, mas algo que, como mencionei, a criança absorve mimeticamente; também o escrever ou ter o trabalho de escrever uma partitura; a criança está respirando com o professor. Acho que, no fundo, não há diferença essencial entre o aprendizado tonal e o não-tonal, embora possa parecer estranho eu falar nisso. A diferença radical está na postura das pessoas que

trabalham com o tonal e com o não-tonal, e aí entra uma gama infinita de aspectos, como, competência, visão do mundo, engajamento, etc...

10- QUAIS OS CONCEITOS DA MUSICA DO SECULO XX, QUE FORAM DECISIVOS OU DETERMINANTES NA SUA MANEIRA DE TRABALHAR?

A indeterminação; o conceito aleatório, de álea mesmo; a intervenção, ou seja, uma relação intensa entre quem faz, quem ouve e quem participa - aqui, eu me refiro a todas as abordagens integrativas: o multidisciplinar, o complementar, que caracterizam melhor este momento da modernidade que se anuncia agora.

11- A INTEGRAÇÃO DA MUSICA COM OUTRAS AREAS DE CONHECIMENTO PARECE SER UMA TENDENCIA TIPICA DESTE SECULO...

Eu trabalho com a multidisciplinariedade, com essa integração. Analisar, fazer uma leitura do que acontece no final do século XIX, e início do século XX, é uma coisa muito importante e muito curiosa. Tudo começa a se reformular, a ser revisto, efetivamente, a partir de uma abertura do músico em direção à sociedade. Enfim, existiam mudanças que alguns setores, algumas áreas estavam percebendo com clareza. Os artistas futuristas faziam o que tinha de ser feito. O manifesto futurista é uma tentativa de trazer para as artes uma consciência que, até então, elas não possuíam - consciência da modernidade, do momento de velocidade das coisas, do ritmo da vida urbana, da natureza heterogênea da realidade; uma tentativa ambiciosa de conhecer mais profundamente a humanidade como um todo. Em 1912/1913, tem a 'Sagração da Primavera', um marco na abertura de todas as pesquisas e experimentos na dimensão do tempo musical. Stravinski deu o formato a alguma coisa, que era toda muito estranha à cultura europeia daquele momento - cultura europeia musical. A literária não, já havia os dadaístas, poesias da Africa negra, cantadas em cabarés de Zurique e de Paris; já havia uma grande preocupação que colabora para o nascimento do pós-modernismo precoce, dentro do modernismo na música; desta 1a. fase, que surge na junção do primitivismo com o futurismo. Isso pressupõe um tipo de visão mais ampla que aquela, até então, da música confinada aos fatos intrínsecos musicais. O momento moderno e pós-moderno é extremamente múltiplo.

Qual é a idéia de tempo? E o tempo da minha cultura em São Paulo, da minha pequena comunidade, ou é o tempo da periferia? O tempo urbano ou rural?

A integração das disciplinas é inevitável; resta saber como fazê-la de forma adequada, produtiva, em benefício da própria expressão artística. O vital na integração, e acho que são pouquíssimas as pessoas que conhecem isso efetivamente, é que o que está sendo integrado é mais amplo do que se pensa. A postura da integração é: 'vamos tentar fazer juntos, vamos tentar conhecer juntos'. Se o mundo está mudando, temos que conseguir conhecer o mundo no ritmo dessa mudança. Hoje, há um acesso a vários tipos de informação, e nós devemos ter uma postura que demanda um investimento, uma intensidade de trabalho incomparavelmente superior às épocas anteriores.

#### 12- NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO, HA UMA PREOCUPAÇÃO COM FAIXA ETARIA?

Em Paris e em Cubatão (Manifestação), trabalhei com crianças de 7/8 a 13 anos de idade. Eu não me considero pedagogo e, assim, não tive uma preocupação estrita com a faixa etária. Guiei-me por aquilo que creio ser essencial: bom-senso, profundidade no trabalho. As pedagogias musicais, de forma geral, parecem-me um pouco desajustadas em relação à minha sensibilidade com a realidade. O que posso dizer é o seguinte: acho que você pode trabalhar música, com segurança, com crianças a partir de 4 anos de idade. Antes, é tudo mais sensório-motor. A dimensão do criativo não tem sentido para as crianças antes desta idade. No meu trabalho, não faço objeções quanto à faixa etária; eu trabalho com funções diferentes. Ao mesmo tempo, trabalhar com uma heterogeneidade muito grande implica um certo esforço de comunicação de minha parte. Haveria problemas a nível do social, e isso não seria uma característica do musical. Do ponto de vista musical, dividiria em grupos de trabalho. Tanto em Paris quanto em Cubatão, havia adultos e crianças; textos escritos por crianças e textos de adultos; o texto do orador fui eu quem o fiz. O público também é levado a participar, e todos se tornam 'cúmplices', por assim dizer, da aventura criativa.

#### 13- AO UTILIZAR O REPERTORIO, QUAL A PREFERENCIA: VOCAL E/OU INSTRUMENTAL?

Utilizo qualquer repertório, desde que surja da necessidade. Pode ser utilizada a voz, instrumentos convencionais, ou não. Minha preocupação é no sentido de acomodar os instrumentos, de acordo com cada proposta ou intenção. Isso é mais um trabalho de um compositor junto à comunidade. Eu me nomearia, realizando esse trabalho, um animador sócio-musical. É um trabalho de animação, no sentido do que considero digno; não do lúdico gratuito, da brincadeira, do passar tempo ou de qualquer coisa parecida. Dentro do processo de animação, entendido como dar 'ânimo', dar alma, dar vida mesmo, eu acho que intervém aí a dimensão pedagógica - eu posso dar nome às coisas, posso explicar, posso colocar coisas em ordem, posso categorizar, classificar formas de pensar, formas de lidar, posso estabelecer algumas progressões no fazer, no assimilar. Mas é muito mais da ótica de um músico atuando num processo criativo grupal, que do pedagogo lidando com modelos.

#### 14- O QUE SIGNIFICA COMPOR COM NOVAS OU DIFERENTES PROPOSTAS, PARA UMA SOCIEDADE TONALMENTE ACULTURADA?

Ao mesmo tempo que componho para mim, componho para o outro. Acho que se pode fazer um trabalho a nível de composição ou a nível de animação sócio-musical. Uma coisa é o processo; outra é o resultado. Se você não age como um artista, não no sentido pedante, mas como uma pessoa que tem preocupação com o resultado, com o estético, com o valor estético. O que tenho em vista, inicialmente, é o processo e não o resultado. Nego a ele a existência de resultados no que se refere aos outros. Ele tem resultados internamente, uma vez que se encerra como um trabalho. Existem outras realizações cujos resultados adquirem brilho, têm energia, força própria, fatura estética que pode ser assimilada pelos outros, ao meu ver. Daí, se as pessoas vão ou não compreender isso, digamos, se é uma experiência nova (que lida com outro tipo de código, com outro universo da linguagem, com outras dimensões não cotidianas), essas pessoas vão ter que criar uma ponte. Não posso esperar que eu fale uma língua pessoal para outra comunidade, que não vai ser compreensível; há também dialetos diferentes. Cabe a mim, que estou me dispondo a comunicar, criar alguma ponte. Do outro lado da ponte está o outro; cabe a ele atravessá-la ou não (isso é um problema pessoal). Não há uma obrigatoriedade, uma responsabilidade de, uma vez que você tenha criado pontes de acesso ao outro, o outro atravessá-las. Um desequilíbrio entre o processo e o resultado pode também resultar no não atravessar.

Sobre a identidade cultural, pessoalmente, acho que estamos vivendo um período em que se tem uma consciência grande do processo; temos uma gama de representações culturais muito ampla. O que é novo pode ser uma questão de rótulos. Existe uma gama grande de tendências onde os padrões não são devidamente ou corretamente, nomeados. A tendência é que esse público, que até algum tempo atrás era tido como um público da música nova; é um público heterogêneo e isso é uma coisa bem típica de metrópole. O processo mesmo de pós-modernização amplia o campo cultural - pessoas por categorias e traços de identidade cultural. Não posso pretender que todos ouçam a minha música. Está acontecendo muita coisa nova, muita coisa diferente para a qual estamos tendo pouco acesso. Estamos começando um outro momento, e isso é inevitável. Na música ocorre a mesma coisa; as pessoas estão, aparentemente, muito confusas ou sentem uma confusão reinante, e muitas não estão conseguindo compreender o que está acontecendo. Uma pessoa acaba, digamos, tirando prazer nisto ao compreender, participar, na medida que está entendendo o que é aquilo, e ela só pode entender em função de uma experiência. As pessoas começam a perceber alguma coisa quando estão dentro dessa coisa, quando estão envolvidas ou são levadas a se envolver, levadas a participar.

15- NA CONTINUIDADE AO TRABALHO QUE REALIZOU NA FEBEM EM "A MANIFESTAÇÃO", QUAL SERIA A SEQUÊNCIA?

Vou te dar três exemplos que realizei aqui na escola 'Atravez': 1. Em 1987, montei um programa de rádio com as crianças. Algo do tipo Cage. A pesquisa foi ter o rádio como um instrumento sonoro musical; perceber a estrutura sonora de programas de rádio. Estudei com as crianças o funcionamento do rádio e de uma emissora de rádio. Várias propostas de trabalho surgiram. Após este projeto, após um trabalho sério de percepção com as crianças (dramatizações conduzidas por trilhas sonoras), elas conseguiram perceber toda a sutileza de uma demonstração como essa.

2. Com duas crianças que perturbavam o andamento da classe, crianças muito agitadas, desenvolvi um trabalho de improvisação com instrumentos de percussão. O tema era uma partida de futebol. Estes dois alunos realizavam os sons da partida e o restante da turma, em coro, fazia a platéia, o público de futebol.

3. No ano passado (1989), realizei coisas totalmente diferentes. Achei importante que as crianças conhecessem Noel Rosa, Vadico. Saímos juntos para conhecer um botequim - a

parte 'sociológica' foi ativada, a relação com os pais foi intensificada. Foram trabalhado alguns instrumentos, como a marimba de garrafas, teclados, etc.; trabalhamos a música "Conversa de Botequim". Nada disso é novo: a harmonia, o piano, a percussão, o xilofone. Foi trabalhada a interpretação, inclusive a parte da postura, como o garçom se coloca, as relações entre ele e os clientes, tipologia dos personagens sociais, suas características sonoras (entoação, inflexão da voz), etc.

16- COMO SE POSICIONA, EM RELAÇÃO AS NOVAS PROPOSTAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL, COMO, POR EXEMPLO, AS DE SCHAFFER?

O trabalho de Schaffer é excelente na proporção de sua própria criatividade. Assim, é novo. As coisas novas exercem uma atração muito forte nas pessoas, o que é maravilhoso; e muitos professores de música parecem estar prontos a mergulhar no desconhecido; têm a pré-disposição. No entanto, em termos de proposta de aprendizagem, confunde-se, para eles, a posse, que se constrói, do conhecimento com a posse de um dado instrumental. As pessoas têm o passaporte no bolso, mas não viajam. Elas acabam não desenvolvendo um conhecimento específico, e muitas vão somente acumulando passaportes, o que é prejudicial, primeiramente para elas próprias - do ponto de vista de sua criatividade ou musicalidade - e, após, para sua atuação pedagógica junto a outrem.

Carlos Kater

Paris, 1980







# "LA MANIFESTATION"

Théâtre musical pour enfants  
huit personnes minimum

Dédiée à Paulo Freire

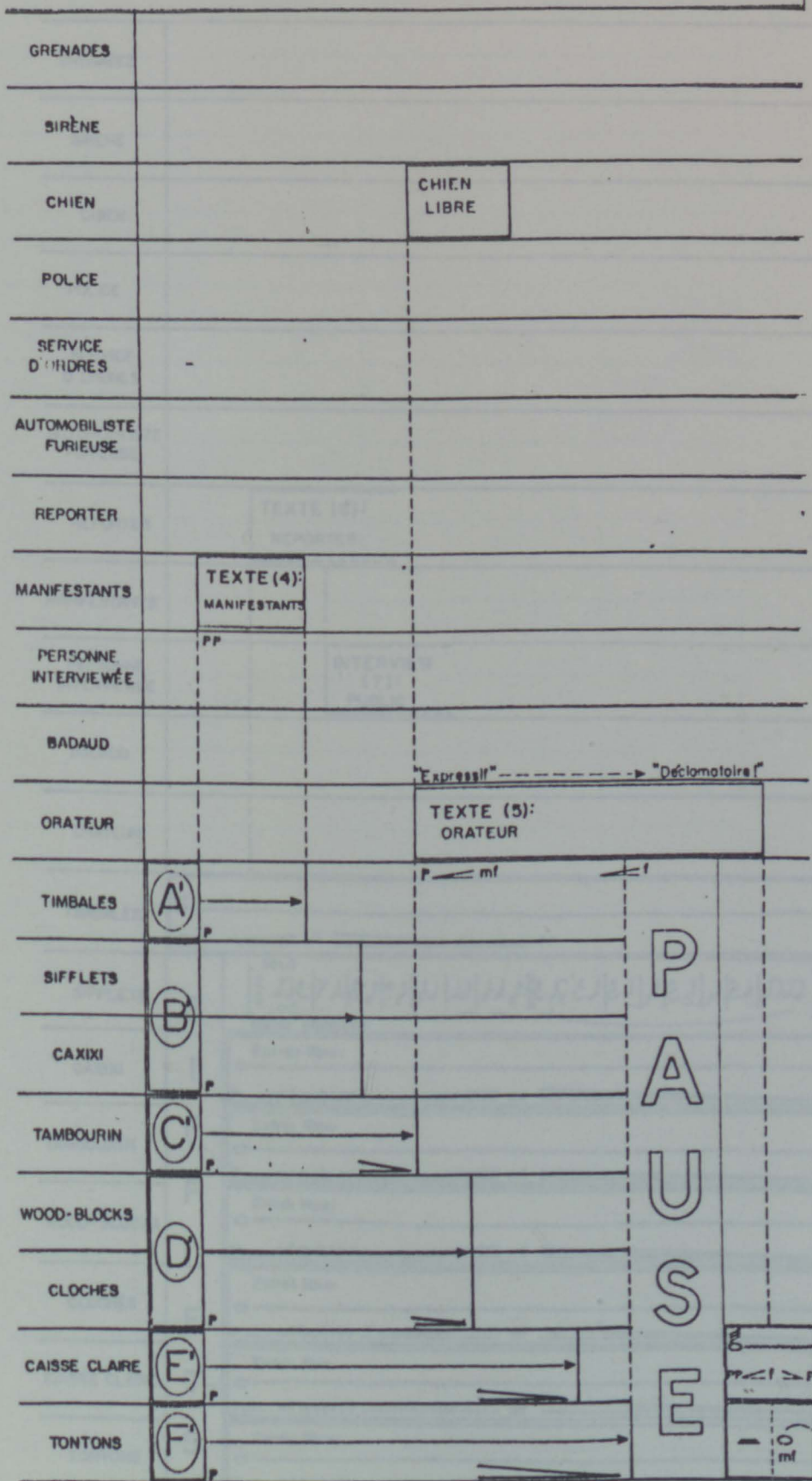
**Carlos Kater**

Paris, 1980

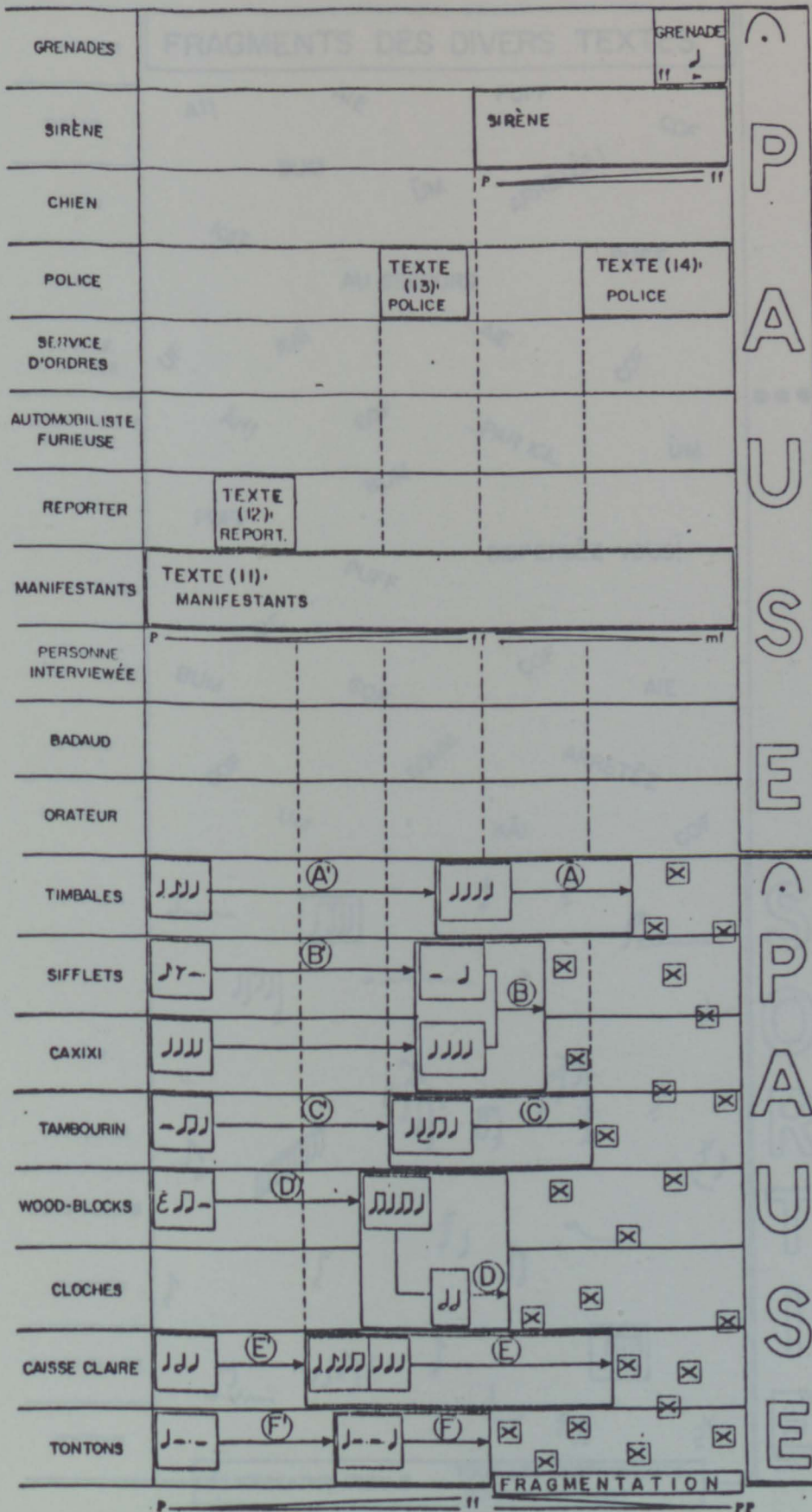
|                                   |                        |   |                        |
|-----------------------------------|------------------------|---|------------------------|
| D'AUTRES INTERVENTIONS (BRUITAGE) | GRENADES               |   |                        |
|                                   | SIRÈNE                 |   |                        |
|                                   | CHIEN                  |   |                        |
| INTERVENTIONS PARLÉES             | POLICE                 |   |                        |
|                                   | SERVICE D'ORDRES       |   |                        |
|                                   | AUTOMOBILISTE FURIEUSE |   |                        |
|                                   | REPORTER               |   | TEXTE (1):<br>REPORTER |
|                                   | MANIFESTANTS           |   |                        |
|                                   | PERSONNE INTERVIEWÉE   |   |                        |
|                                   | BADAUD                 |   |                        |
|                                   | ORATEUR                |   |                        |
|                                   | TIMBALES               |  |                        |
|                                   | BIFFLETS               |   |                        |
| INSTRUMENTS                       | CAXIXI                 |   |                        |
|                                   | TAMBOURIN              |   |                        |
|                                   | WOOD-BLOCKS            |  |                        |
|                                   | CLOCHES                |  |                        |
|                                   | CAISSE CLAIRE          |  |                        |
|                                   | TONTONS                |   |                        |

N  
O  
T  
E  
1

|                        |  |                         |
|------------------------|--|-------------------------|
| GRENADES               |  |                         |
| SIRÈNE                 |  |                         |
| CHIEN                  |  | CHIEN LIBRE             |
| POLICE                 |  |                         |
| SERVICE D'ORDRES       |  |                         |
| AUTOMOBILISTE FURIEUSE |  | "En évidence"           |
| REPORTER               |  | TEXTE (3): REPORTER     |
| MANIFESTANTS           |  | TEXTE (2): MANIFESTANTS |
| PERSONNE INTERVIEWÉE   |  |                         |
| BADAUD                 |  |                         |
| ORATEUR                |  |                         |
| TIMBALES               |  |                         |
| SIFFLETS               |  |                         |
| CAXIXI                 |  |                         |
| TAMBOURIN              |  |                         |
| WOOD-BLOCKS            |  |                         |
| CLOCHES                |  |                         |
| CAISSE CLAIRE          |  |                         |
| TONTONS                |  |                         |



|                           |                      |                |                                    |                       |
|---------------------------|----------------------|----------------|------------------------------------|-----------------------|
| GRENADES                  |                      |                |                                    | ,                     |
| SIRÈNE                    |                      |                |                                    |                       |
| CHIEN                     |                      | CHIEN<br>LIBRE |                                    | P                     |
| POLICE                    |                      |                |                                    |                       |
| SERVICE<br>D'ORDRES       |                      |                | TEXTE<br>(10):<br>SERV.<br>D'ORDRE | A                     |
| AUTOMOBILISTE<br>FURIEUSE |                      |                | TEXTE<br>(9):<br>AUTOM.            |                       |
| REPORTER                  |                      |                |                                    | U                     |
| MANIFESTANTS              |                      |                |                                    |                       |
| PERSONNE<br>INTERVIEWÉE   |                      |                |                                    | S                     |
| BADAUD                    | TEXTE (8):<br>BADAUD |                |                                    |                       |
| ORATEUR                   |                      |                |                                    | E                     |
| TIMBALES                  |                      |                |                                    |                       |
| BIFFLETS                  |                      |                |                                    | S<br>A<br>S<br>E<br>S |
| CAXIXI                    |                      |                |                                    |                       |
| TAMBOURIN                 |                      |                |                                    |                       |
| WOOD-BLOCKS               |                      |                |                                    |                       |
| CLOCHES                   |                      |                |                                    |                       |
| CAISSE CLAIRE             |                      |                |                                    |                       |
| TONTONS                   |                      |                |                                    |                       |
|                           |                      |                |                                    |                       |



P  
A  
U  
S  
E  
  
P  
A  
U  
S  
E

| FRAGMENTS DES DIVERS TEXTES   |                          |
|---|--------------------------|
| GRENADES  |                          |
| SIRÈNE  | AII! AIE PUFF COF        |
| CHIEN   | BUM ÛM ARRETÉZ!          |
| POLICE  | KAI AU SECOURS PUFF      |
| SERVICE D'ORDRES  | UF KAI AIE COF           |
| AUTOMOBILISTE FURIEUSE  | ÂH! COF ...PAR ICI... ÛM |
| REPORTER  | PUFF BUM                 |
| MANIFESTANTS  | PUFF DISPERSÉZ-VOUS!     |
| PERSONNE INTERVIEWÉE  | AIE PUFF COF AIE         |
| BADAUD  | BUM COF BOUM ARRETÉZ     |
| ORATEUR   | COF UM KAI COF           |
| TIMBALES  |                          |
| SIFFLETS  |                          |
| CAXIXI  |                          |
| TAMBOURIN   |                          |
| WOOD-BLOCKS   |                          |
| CLOCHES   |                          |
| CAISSE CLARE  |                          |
| TONTONS   |                          |
| <p>DÉSAGREGATION TOTALE → TOUS LES INSTRUMENTS (Sifflets compris)</p> |                          |

S  
O  
R  
T  
I  
E

## ENTREVISTA - CONRADO SILVA

Começa a estudar piano e matérias técnicas quando criança e por interesse próprio. Aos 18 anos, começa a ouvir, além de música concreta e eletrônica e, nesse momento, começa a se interessar por jazz.

Aos 20 anos, recebe uma bolsa de estudos para a Alemanha, na área de Engenharia (3 anos); participa de vários cursos especializados em música contemporânea e realiza alguns trabalhos de composição. Ao voltar da Alemanha, continua os estudos de composição de Aroncopido.

Não possui nenhum título especializado em música; todo seu currículo é organizado individualmente.

### ANEXO III

Atualmente trabalha na Universidade Federal de Brasília, organizando e ministrando os vários cursos de Oficina de Música.

### Entrevista - Conrado Silva

da Faculdade de Música Santa Marcelina, São Paulo, nas áreas de composição e regência.

Publicações: 1. "Oficina de Música", Revista Arte, São Paulo, n.º 1, p. 12-13, 1983.

2. "Oficina de Música - entrevista com Conrado Silva", Revista Arte, São Paulo, n.º 2/8, p. 11-14, 1983.

3. "A proposta pedagógica de oficinas de música", Revista de Educação Musical, Rio de Janeiro, p. 47-50, 1980. Textos de Apoio, Fundação.



## ENTREVISTA - CONRADO SILVA

Começa a estudar piano e matérias teóricas quando criança e por interesse próprio. Aos 18 anos, começa a ouvir, pelo rádio, música concreta e eletrônica e, nesse momento, começa a se interessar por isso.

Aos 20 anos, recebe uma bolsa-de-estudos para a Alemanha, na área de Engenharia (3 anos); participa de vários cursos especializados em música contemporânea e realiza alguns trabalhos de composição. Ao voltar da Alemanha, continua os estudos de composição em Montevideu. Não possui nenhum título especializado em música; todo seu currículo é organizado individualmente. Lecionou música na Universidade Federal de Brasília; organizou e trabalhou em vários cursos de Oficina de música. Atualmente, é professor da Faculdade de Música Santa Marcelina, São Paulo, nas áreas de composição e regência.

Publicações: 1. "Oficina de Música", *Revista Ar'te*, São Paulo, n.6, p.12-15, 1983.

2. "Oficina de Música - entrevista com Conrado Silva", *Revista Ar'te*, São Paulo, n.7/8, p.12-14, 1983.

3. "A proposta pedagógica da oficina de música", *Revista de Educação Musical*, Rio de Janeiro, p.47-50, 1988. Textos de Apoio, Funarte.

## 1- COMO FOI A EXPERIÊNCIA DE CRIAR OFICINAS DE MÚSICA EM BRASÍLIA?

A idéia de trabalhar com leigos, musicalmente falando, nasceu em Brasília, no início dos anos 70. Eu, mais um grupo de professores, decidimos estudar uma forma de possibilidades, mais aberta, fora do convencional, diferente do que se conhecia até então (estudar música através de um instrumento), para o leigo ser introduzido na música. Esse trabalho consistia numa musicalização, que tinha uma série de objetivos. Entre eles estava a idéia de desenvolver a criatividade através da música, que permitisse abrir uma série de formas de pensar música, de um modo geral, onde a criatividade e a música caminhassem lado a lado. Junto com esse objetivo havia, também, a idéia de direcionar o leigo para a música, de um modo mais aberto. Este curso foi oferecido pela Universidade de Brasília, à comunidade e foi organizado para dois tipos de público: para aqueles que ingressavam na Universidade para estudar música, sem conhecer música; e outro, dirigido aos professores de 1o. e 2o. graus. Este último visava à preparação de professores que atuassem nas escolas; eram cursos de reciclagem; durante um bom tempo, uma série de laboratórios funcionaram muito bem.

## 2- COMO SURTIU O INTERESSE, OU POR QUE TRABALHAR COM UMA ABORDAGEM NÃO-TONAL?

Como compositor, como criador, esse trabalho começou antes das oficinas. Quando tinha 18 anos de idade, realmente encontrei meu caminho como compositor; descobri que esse caminho seria muito mais uma área que saísse do normal, que eu pudesse fazer coisas novas, de uma forma meio intuitiva, naquele momento. Via que o caminho tonal estava fechado; que tinha chegado a tal grau de desenvolvimento que, naquele momento e até hoje, fazer coisas tonais era repetir o que já havia sido feito. Para mim, como compositor, o conceito de criador é criar coisas novas, não reciclar o passado. Isso era comum para todas as artes, e via que a música estava atrasada. Naquele tempo, e hoje mais ainda, é muito mais aceita uma plástica contemporânea, apresentada em Bienais, do que uma música contemporânea. Até hoje, quando se pensa em música, pensa-se em música tradicional, de concerto.

Como pedagogo, foi a necessidade de poder entrar diretamente numa área mais aberta, e isso foi possível em Brasília. Era muito mais difícil pegar um aluno que já tivesse uma educação anterior, como, por exemplo, de piano, que já fosse educado tradicionalmente e ensinar-lhe os conceitos da

música nova, do que pegar um leigo sem nenhuma preparação prévia. Através de uma entrada aberta, através da música contemporânea, era muito mais fácil para este aluno aceitar uma forma de música moderna e entender a música tradicional como um capítulo da história.

### 3- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA DESENVOLVER O TRABALHO:

Primeiramente, há um trabalho de sensibilização; depois fazemos uma espécie de inventário de sons, de instrumentos possíveis para o descobrimento de fontes sonoras inusitadas; invenção e construção de aparelhos que produzem sons. Seguem-se a isso os exercícios de comunicação com muita improvisação, jogos, regência e coordenação das atividades conjuntas. Realizamos uma organização do material, em função dos diferentes parâmetros; criamos estruturas, células e frases sonoras. A partir dos primeiros trabalhos de estruturação, fixamos as idéias no papel, de forma que outras pessoas possam realizá-las - neste momento, começa o trabalho de notação. A verificação imediata da eficácia da notação, através da leitura por outras equipes, é feita, e as correções devidas, também. Gravamos as experiências sonoras e as reproduzimos, para uma análise de cada trabalho. Segue-se o aprendizado de técnicas eletroacústicas, em decorrência direta da atividade anterior. O trabalho é concluído através da ampliação para outras áreas, outras modalidades artísticas. Todo o funcionamento de uma oficina é um caminho que utilizo; obviamente, pode ser feito por outros meios melhores, que conduzem à mesma proposta.

### 4- QUE TIPOS DE ESTRUTURAS SONORAS SÃO ACIONADOS E DESENVOLVIDOS ATRAVÉS DO TRABALHO?

Para mim, não existe uma forma característica de estrutura; o que existe são vários caminhos. A idéia de estruturação musical, na composição, é comum para qualquer tipo de música, ou para a maioria das composições. Toda música tradicional tem uma estruturação própria, organizada através de um esquema tonal e harmônico - tem um tema, um contra-tema, modula, desenvolve e volta. Na música tonal, o padrão, o 'chavão' estrutural já está montado. A música contemporânea pesquisa e resolve formas de estruturas totalmente diferentes. Com a linguagem, pode-se estruturar idéias básicas; a música pode ter diversas formas de estruturação; muitas vezes, estas formas são válidas porque permitem criar uma coerência geral na obra. E o conceito de ter coerência, uma unidade, que acaba destruindo a necessidade. A

estrutura é uma preocupação com a organização. A forma, para mim, acaba sendo uma decorrência - não tem tanta importância. A forma pode ser, muitas vezes, por exemplo, pensar numa forma cristalizada, já aceita ou aprovada ou pesquisada previamente. Na música contemporânea, a consistência da forma continua; pode ter música na forma ABA, por exemplo.

5- ENTÃO, A MANEIRA COMO SE TRABALHA O SOM E QUE MUDA A COERÊNCIA, A ORGANIZAÇÃO; E A MESMA QUE NA MÚSICA TONAL?

Não. Acho que na música tradicional existem quatro ou cinco formas básicas de organização. Com a música contemporânea, nesta pesquisa de alternativas formais, foi-se muito mais longe, tanto que um compositor, hoje, pode até escolher uma forma tradicional para a sua música. A repetição continua sendo uma referência, mas a repetição é um conceito de estrutura e não de forma, acho. Não existe uma forma típica de música contemporânea, mas existem muitas formas. Tem, por exemplo, a forma que é decorrência do processo compositivo, até do processo tecnológico. Existe uma obra de James Tynning que se chama "Para Ana", que dura aproximadamente dez minutos, que é só um grande glissando subindo; atravessa toda a faixa auditiva, em termos de grave e agudo; aparecem sons que vão surgindo de modo paralelo, até que, num certo momento, não se consegue perceber onde começa e onde acaba; no final, percebe-se somente um processo de subida, com um único timbre; uma progressão simultânea. Esta obra apresenta um conceito totalmente estático, apesar de estar em constante movimento; o conceito que é sempre totalmente igual. Tem várias formas de ouvir, de tentar perceber onde começa e onde termina. A estrutura dessa peça seria o próprio processo que faz gerar o som, pois inicia com os sons mais graves, inaudíveis, até os mais agudos, inaudíveis; tem uma forma glissando superposta em vários momentos dela, no tempo.

6- QUE TIPO DE ATIVIDADES SÃO REALIZADAS NA OFICINA?

Há muitos jogos e improvisação no momento da comunicação (terceira parte do trabalho); há também a criação. A diferença entre improvisação e criação é básica. A criação inicia-se quando se inicia o trabalho de organização, de forma consciente. No momento em que se faz a improvisação, é muito mais difícil se fazer uma organização mais complexa. Mas quando se faz uma improvisação em grupo,

então, tem que ser acertados alguns princípios gerais e, a partir disso, fazer pequenos desenvolvimentos e pequenas variações. Neste trabalho, existe uma organização básica, uma estrutura básica, ou talvez, uma forma, tanto que a estrutura fica muito flexível devido à própria improvisação. No momento em que começa a decantar esta organização, quando começa a organização propriamente dita, uma organização mais complexa, com mais tempo de elaboração, mais tempo para aprofundar as aplicações, aí, então, começa a criação, a composição.

#### 7- SOBRE A NOTAÇÃO:

Parto de pontos, linhas e curvas. A necessidade de um aprendizado da notação tradicional surge quando se precisa fixar, de alguma maneira, relações de altura ou de tempo. Em uma notação gráfica geral nunca se tem a possibilidade, com linhas e pontos, de fixar essas relações; nunca se tem uma decisão de separar o espaço, um compasso, por exemplo, em oito partes iguais. Porque o tracinho que se faria nisso resultaria numa leitura que não seria perfeita. Se você quer, realmente, dividir um espaço de tempo em quantidades de partes iguais, no lugar de usar uma notação na qual você relaciona tamanho com durações, comprimentos com durações, então você faz uma notação do tipo contínua, para que cada segmento de comprimento indique uma determinada duração. Você passa para a notação tradicional, que é uma notação sintética na qual cada nota, sua figura, já tem a informação precisa da duração. No momento em que se quer uma organização rítmica definida, coloca-se notação tradicional.

Na aprendizagem, a notação começa de um modo bem geral e, se o indivíduo não tem informações de notas, ele vai tentar uma simbologia própria; ele decanta, vai corrigindo até ela representar o que ele pensa, o que ele quer. No momento em que o aluno quer uma coisa rítmica, então, ele trabalha com o fazer para que a representação rítmica seja possível. A idéia de uma notação, e isso tem que ficar claro, é simplesmente a idéia de poder realizar uma comunicação entre o criador e o intérprete, e a informação tem que ser autônoma e completa. Os sinais começam a se organizar e, nesse momento, entende-se a passagem de uma notação linear, contínua, para uma notação simbólica. A gente acha que é muito mais fácil que o aluno aprenda uma coisa quando precisa dessa coisa, não as teorias ou as coisas mais gerais; esse é um princípio educacional bem mais antigo, bem mais genérico.

8- DAS PARTES QUE COMPOEM A OFICINA, QUAL A QUE EXIGE MAIS TEMPO? O TEMPO RESULTA DE ACORDO COM AS CARACTERISTICAS DE CADA GRUPO?

A parte da notação é a mais fácil. A estruturação, o conceito de passar da improvisação para a criação, é o que toma mais tempo - isso quando o aluno está acostumado ao trabalho criativo e ao fato de não saber aplicar um material próprio. Esta passagem não pode ser feita por 'valitudismo'. É diferente fazer qualquer coisa e pensar por que se está fazendo isso, e ver se as soluções que você tem, o que está pensando, é válido ou não. Este seria o momento de verificação da aprendizagem.

9- O TRABALHO DA OFICINA PRETENDE FAZER COM QUE HAJA APRENDIZAGEM, OU PRETENDE QUE OS ALUNOS SEJAM INTRODUZIDOS NA MUSICA, DE UM MODO ABERTO?

Por meio da música, aprende-se mais que música. Quando tenho um aluno ou grupo de alunos, pela frente, que querem aprender música, sei que vai sair uma variedade muito grande de pessoas dali, e que alguns deles podem ser compositores; outros vão supor que já sabem música o suficiente. Aprender música é aprender a se comunicar com o som. Isto é básico, e serve para as outras atividades que esses alunos vão fazer depois. Falar é, simplesmente, ter uma linguagem para se comunicar. Aprender música é aprender a se comunicar com uma linguagem não-verbal, que é também uma linguagem.

10- A MUSICA CONTEMPORANEA OFERECE REFERENCIAIS MENTAIS PARA O INDIVIDUO, QUANDO EM CONFRONTO COM A ACULTURAÇÃO TONAL?

Acho, num primeiro momento, que o individuo não tem esse referencial, porque é uma forma de entrar justamente para evitar os chavões conhecidos - isso no trabalho da oficina. No entanto, o aluno se inteira rapidamente com a forma de trabalhar mais aberta. Em Brasília, fazíamos isso de uma forma paralela ao ensino tradicional; o estudo da realidade cotidiana, no qual o aluno adquiria pequenas noções de estruturação; do que é improvisar; pequenas noções do que é compor.

O que existe de novo é a ampliação do campo sonoro que já existe na vida do indivíduo, mas que ele não percebe. A primeira coisa, na oficina, é a sensibilização, justamente para com o mundo sonoro que o envolve e ao qual ele não pressente, não é consciente. A imagem de uma clave de sol é abstrata para quem não vai aplicá-la diretamente; essa clave faz sentido quando se refere a algo que se quer.

#### 11- SOBRE A COMUNICAÇÃO COM O SOM...

No mundo atual, a invasão da mídia nos indivíduos é tão forte que se perde a consciência de tudo que se está transmitindo, tudo que nos estão fazendo engolir. Essa comunicação é mais uma opção de comunicação, além da linguagem verbal.

#### 12- E SOBRE A APRENDIZAGEM?

Eu sei de muitos trabalhos com crianças, inclusive na pré-escola, com oficina, funcionando de forma mais natural e mais direta. É claro que não se chega a um grau de organização e estruturação, mas a comunicação acontece natural e tranquilamente.

#### 13- QUAL A FAIXA ETARIA EM QUE TRABALHA?

Para o trabalho na oficina, sugiro começar com a idade de 7/8 anos. Isso, quando se quer começar o trabalho de forma mais organizada, mas é possível começar antes.

#### 14- NO DESENVOLVIMENTO DA OFICINA, HA PREOCUPAÇÃO COM FAIXA ETARIA?

Na oficina, há uma divisão por faixa etária. Se aparecer uma ampla gama de idades, colocaria, de um lado, os pré-escolares; do outro lado, indivíduos na faixa de 6 a 8 anos; depois, uma outra faixa que iria, talvez, dos 8 até 10/11 anos; uma classe de adolescentes, a partir de 12 anos e uma classe de adultos, apesar de os adolescentes se interagirem mais facilmente junto com os adultos.

#### 15- QUANTO TEMPO DURA UMA OFICINA?

A vida inteira. Existem módulos, várias formas de oficina. Eu diria que o mínimo é de um ano (em Brasília, chamávamos de oficinas básicas) e, a partir daí, o conceito de oficina é aplicado para outras disciplinas de música. Na forma mais avançada, evoluída, e continua na área da composição - isso em decorrência direta da oficina. Uma idéia típica do século XX é que, para se educar, é necessário saber criar. Na reciclagem de professores, em Brasília, essa idéia era muito falada; os professores tinha que compor, passar pela experiência de criar, para depois aplicar em sala de aula.

16- QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS COM A OFICINA?

Após a oficina básica, as pessoas começam a conhecer alguma coisa de música. Acho que é importante, para o aluno, fazer uma experiência de comunicação; essa experiência era apresentada no final do ano, em forma de concerto, onde era apresentada uma amostragem do que foi feito. A avaliação também era feita no decorrer dos trabalhos.

17- AO UTILIZAR O REPERTÓRIO, QUAL A PREFERÊNCIA: VOCAL E/OU INSTRUMENTAL?

Uso de tudo. Não há preferência por voz, ou sucatas, ou preferências pelo ruído; começa pelo ruído do ambiente, ou com outros meios que surgirem. A gente tenta, pelo menos no início, que não sejam utilizados instrumentos musicais já conhecidos, como, por exemplo, o piano e o violino, que podem levar à linguagem tonal tradicional.

18- QUAIS OS CONCEITOS DA MÚSICA DO SÉCULO XX, QUE FORAM DECISIVOS OU DETERMINANTES NA MANEIRA DE TRABALHAR?

As grandes revoluções do século XX fornecem novas informações. As alternativas para o não-tonalismo, o dodecafonismo, serialismo e o aleatório. Estas duas últimas são grandes correntes que se opunham, na Europa, nos anos 60. O serialismo é organizado de acordo com os parâmetros; uma música extremamente cerebral, de difícil comunicação; exigia grande preparação no ouvinte. O conceito do aleatório foi muito importante com Cage e Xenakis.



O conceito de trabalhar com outras possibilidades que não as notas, não as estruturas harmônicas, saindo do centro tonal, era uma das possibilidades. Hoje posso organizar as notas vendo um quadro, por exemplo; posso organizar uma seqüência de notas a partir de um jogo de dados; através de estruturas fractais - forma de gerar, matematicamente, processos que permitem ter algum tipo de organização subjacente, mas a forma, que está acima do subjacente, é muito variada.

Outro conceito é o do ruído, do aleatório, que foi introduzido com a música eletrônica; o conceito de geração de novos sons. A música eletrônica introduz outro conceito muito importante: a diferença de trabalhar com sons, não necessariamente com notas; pode-se gerar as estruturas internas do som, a micro-estrutura do som; a idéia de confeccionar outros sons. Isto influencia o modo de tocar os instrumentos tradicionais - produzir sons não-tradicionais.

#### 19- E SOBRE OS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM?

Os conceitos de educação no sentido contemporâneo, de um modo geral, não têm entrado de uma forma clara dentro da cabeça dos educadores; então, cada vez que se quer ensinar conceitos modernos, tem-se que começar tudo de novo; recomeçar desde o início. Eu, também, cada vez que sou convidado a dar cursos, é para trabalhar com oficinas básicas. Isso, porque, se não se faz o básico, não há como continuar. A proposta de educação musical não-tonal é aceita, pois os educadores desta área continuam a ser convidados para dar cursos. Acho que o fato de não haver continuidade desse trabalho esbarra na questão que, para continuar, precisa ter muitas cabeças trabalhando dentro disso. Vamos continuar a ouvir 'música do museu' nas salas de concerto. Isso não vai parar, mas existem caminhos e linhas específicas nos quais a música contemporânea é trabalhada e vai continuar. A efervescência das décadas de 50 e 60 continua, só que, de maneira mais organizada. Foram anos de pesquisas muito rápidas, de correria. Inverteram uma série de coisas que, depois, começaram a se decantar. Estamos num momento de decantação, no qual muitas experiências estão mais organizadas. Existem muitos compositores que têm voltado a diferentes formas de tonalismo; há outros que estão tentando a trabalhar um pouco mais aprofundadamente as coisas que, de uma certa forma, passaram muito rapidamente. Muito da efervescência da década de 60 foi um pouco de 'oba-oba'. A aceleração do processo foi tão grande que, talvez, tenha

Acho que o professor de primeiro grau, que trabalha quatro anos com as crianças, tem que ser um pouco polivalente. Não digo que ele tem que saber de tudo, mas tem que ser aberto para não escolher somente uma linha de atuação. Isso é muito mais caro, exige mais aprendizagem e uma dedicação melhor. Sugiro um coordenador de área para aprimorar, depurar e acompanhar o aprendizado. O professor tem que ter abertura para poder, vamos dizer, brincar com todas as áreas. A partir do quarto ano haveria a necessidade de se ter professores especializados em cada área.

Esta parte, na oficina, contém trabalhos com objetivos mais específicos, precisos, podendo ser a montagem de um espetáculo, a geração de um espaço no qual o próprio grupo se divide para a realização da música, da iluminação, da plástica, etc. - essas três coisas se juntam, no processo. No projeto, em São Paulo, desenvolveram-se planos de ensino que tinham algumas raízes em comum e que podiam ser desenvolvidos de forma paralela, pelas diferentes correntes. Este plano ou estudo está publicado na terceira edição do jornal da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, com o título "Proposta curricular para o ensino de educação artística de primeiro grau", 14 de dezembro de 1973.

## 22- AS OBRAS ABERTAS PERMITEM A AMPLIAÇÃO DA SUBJETIVIDADE?

Eu arriscaria dizer que a culpa disso é que, atualmente, o jovem é bombardeado pelas informações da indústria cultural. Muita informação dirigida e muita informação massificada, que faz a pessoa acreditar que aquilo é o normal. O cidadão aprende, por erro da educação, que o que está estabelecido é o bom, o que todo mundo ouve é bom. Tenho experiências com filhos de compositores que desde cedo ouvem música eletrônica e, por volta dos 6 anos de idade, o choque neles não é grande; o que vem de fora acaba sendo uma alternativa. Sem referências, sem padrões de audição e de composição, aceita-se o que é comum.

## 23- QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS COM O TRABALHO DE OFICINA?

Os resultados foram menores do que eu esperava, se bem que, em Brasília, não tínhamos a idéia de revolucionar toda a música. Vimos que era possível, pois a cidade estava vivendo todo

esse processo. Nós achamos que era possível. Mas o processo político se sobrepõe ao outro, mudando muito, senão tudo.

24- SOBRE A FUNÇÃO DO COMPOSITOR...

Os festivais de música nova, em Santos, continuam; até organizei os dois últimos; sei que o crescimento desses festivais é muito pequeno, quase meio vegetativo, mas continuam crescendo em quantidade de público, mesmo não tendo o apoio das indústrias culturais, e isso impede o seu crescimento. Alguns compositores, vendo que não podem mostrar suas obras para um grande público fecham-se, numa atitude meio escapista para continuarem a compor o que acham correto.

25- CONTINUA TRABALHANDO AS OFICINAS?

Muito pouco. Depois destas experiências que foram mais teóricas, mais de organização de oficinas, tenho dado algumas palestras, mas não tenho uma experiência prática maior, devido à problemas basicamente econômicos. Há uma possibilidade de que eu volte a Brasília. Na faculdade Santa Marcelina, faço isso, às vezes, mas lá é meio tradicional; é uma faculdade que tem o objetivo de formar músicos instrumentistas e quase todos já ingressam com preconceitos estabelecidos. Prefiro fazer este trabalho com crianças ou com professores que vão trabalhar com crianças, ou com leigos adultos, ou leigos adolescentes.



## ENTREVISTA - YARA CAZNIK

Formada em piano, fez bacharelado na Faculdade Paulista de Arte (FAP-ARTE) - São Paulo. Formou-se, também, em Letras. Cravista, pianista e educadora musical. Tem vários cursos de atualização em pedagogia musical. Trabalhou um ano com abordagem não-tonal, no Centro de Reciclagem Infantil Especializada (CRIE), em São Paulo. Em Paris, estudou cravo e fez estágio em educação musical, no centro George Pompidour. Trabalhou mais três anos no CRIE, São Paulo. Atualmente é professora de educação musical no Atravez, São Paulo, e professora de história da música, na Faculdade de Música Santa Marcelina, São Paulo.

### 1- COMO SURTIU O INTERESSE, OU POR QUE TRABALHAR COM UMA ABORDAGEM NÃO-TONAL?

Até 1979 sentia um incômodo muito grande em ouvir música contemporânea. Havia uma grande interrogação na minha vida, e precisava de respostas. Com H. J. Koellreutter comecei a ter essas respostas; ele foi quem me abriu a cabeça; foi meu guia e orientador para entender a música moderna; estou com ele até hoje. Experimentei a filosofia e as idéias de Koellreutter, filtrei as informações com que trabalho hoje. Tudo o que ele fala e que anoto e leio, procuro, antes, vivenciar através da minha experiência. Dou o retorno para ele (minha conclusões), pois ele não trabalha com educação musical, na prática; os cursos de atualização dele são dados para professores que vão aplicar, dando-lhe retorno. As vezes, ele está distante da prática, e somos nós que percorremos este caminho. Foi no contato com Koellreutter, que vim a saber o que é música contemporânea; não só o que é música contemporânea, mas o que

é música. Comecei a pensar também em termos de uma pedagogia musical, pois, até então, trabalhava com o que tinha aprendido. Comecei a ter um grande prazer em dar aulas, e a ter condições de fazer música dando aula. Até então, eram duas coisas separadas.

## 2- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA DESENVOLVER O TRABALHO?

Em primeiro, procuro saber o que é música para o aluno; de que tipo de música ele gosta; qual o sentido de música para ele. Este primeiro contato é uma espécie de adaptação, onde professor e aluno se conhecem; uma espécie de levantamento de dados. 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. Procuro não fazer distinção entre o tonal e o não-tonal, principalmente com crianças entre 4 e 7 anos de idade, em fase de alfabetização (marco importante no sentido da aculturação da criança). As crianças pequenas, normalmente não vão fazer distinção entre tonal e atonal; trabalho com ruídos. A proposta de trabalhar com ruídos surge, tanto da própria criança, quanto da parte do professor - que chama a atenção para o ruído. Muito material com que trabalho, hoje, é resultado do material que a própria criança traz para a aula.

Uma experiência que tive com uma menina de 7 anos: usei a estratégia de tocar um som e ela desenhar; terminou meu som e a criança continuou desenhando. Quando ela terminou, perguntei-lhe se ela havia percebido que o som tinha terminado e a resposta foi que meu som tinha acabado, mas outros sons continuavam - sons da natureza, ruídos, etc. Foi a primeira experiência de grafia com esta criança. Estou relatando esta experiência na minha dissertação de mestrado.

Nesse momento do trabalho, pode aparecer qualquer tipo de som, qualquer material sonoro; e quem traz este som é a própria criança, que também pode trazer sons gerados por instrumentos ou objetos que produzem sons. Isso acontece com crianças que nunca tiveram experiências musicais anteriormente, ou mesmo adolescentes, leigos em música. Esse trabalho é independente da faixa etária, o único pré-requisito é não ter experiência musical prévia. Partindo desse material, (tenho sempre o meu próprio), procuro trabalhar, na mesma aula, com os dois materiais e, se possível, um pouco de coisas ruidistas, não-tonais, com a voz, com sucatas e também com coisas sonoras tonais, como, por exemplo,

canções folclóricas. Penso que não se pode abandonar os elementos da música tradicional; não concebo que uma criança estude só coisas modernas, coisas do século XX. Trabalho, depois, com a organização do material sonoro, independente de ser tonal ou não; trabalho a memória e o relacionamento entre os sons. A primeira coisa em que presto atenção é na escuta consciente, que é o relacionamento dos sons; no caso de coisas ruidistas, faço jogos, trabalho com o desenho dos sons. A grafia pode entrar a qualquer hora, mas entra cedo, mesmo no trabalho com crianças de 4/5 anos. A criança simboliza um som e outro, toca; pergunto se ficou bom, sugiro experimentarmos trocas, etc. A criança percebe a importância dos contrastes na organização dos sons, e o contraste entra nesta etapa do trabalho. É dessa experiência que começa a consciência da escuta. Chamo a atenção para certos relacionamentos; para contrastes; para os elementos importantes; para ouvir timbres não só quantitativamente, mas qualitativamente também. A organização surge a partir do momento em que se tem uma percepção ativa, principalmente no trabalho com crianças pequenas. A criança tem uma organização própria, que pode ser aparente para o professor, e que não precisa necessariamente ser uma organização musical, mas uma organização, por exemplo, por cores, por tamanho, gradação de intensidade. A partitura, o desenho vem, também, para o professor descobrir como que a criança está se organizando. A criança elege seu princípio organizacional. Não tenho a intenção de eleger um princípio organizacional, mas de descobrir a própria criança e, a partir daí, ampliar essa organização. Se percebo que a criança se organiza pelas cores, e ela também percebe ou vai ser levada a perceber, então vamos ver como seria essa organização pela forma do desenho; trabalhamos várias formas de organização, inclusive a sonora.

Com crianças pequenas, trabalho com até quatro elementos; por exemplo, um som comprido, um acorde, um som pontilhado, um som tamborilado, etc. Normalmente, quando já existem três elementos, dispensamos o papel para trabalhar o sonoro. O uso do papel é importante porque dá uma espécie de concretude ao trabalho. Depois do contraste de timbres, vou ver o que a criança capta; umas captam mais o timbre; outras, a intensidade; outras, ainda, a quantidade de sons, que é a questão da densidade do som. Vou trabalhar com o elemento que está evidente na criança. Não existe nada fixo: o que é bom, o que é ruim; o professor deve estar atento à percepção da criança. Alguma estruturação ela tem, sempre tem; pode

não ser linear, pode ser salteada, pode ser o que for; e lembrar sempre que a organização é relativa. E essa organização natural que tento trazer à tona, e, a partir daí, trabalhar.

### 3- O QUE PRETENDE ENSINAR COM ESTE TRABALHO?

Quero, primeiro, que elas preservem a musicalidade que têm. O que entendo por música é uma coisa ampla, e acho que todo ser humano tem, que é entender a música como linguagem, como um material que se presta a uma comunicação. Se eu for definir, em uma frase, o que quero para as crianças, é que elas mantenham a música enquanto comunicação; que acho que o bebê tem e que, aos poucos, a aculturação vai matando isso. A música fica distante, só para as pessoas treinadas e habilitadas. Essa familiaridade que as crianças têm para com o mundo sonoro, é uma coisa incrível, e sei que elas vão perder. Pretendo preservar essa musicalidade, trabalhar a partir dela. A musicalidade não deve ser entendida como uma criança afinada, ou com facilidade digital; também isso, mas esse trânsito livre que ela tem é capaz de pegar um som, lidar com outro; ela sente vontade de fazer aquilo; que aquilo tem um sentido para ela.

Em segundo lugar, pretendo desenvolver essa musicalidade natural. A primeira comunicação de um bebê vem através de sons. A linguagem, originariamente utilizada para o bebê, é a música, mesmo que estes sons não tenham significado mental para ele. Reduzir a linguagem musical à comunicação de conceitos, é empobrecer essa linguagem. Quando a mãe lê um poema, ou uma história para a criança, além de passar-lhe certos conceitos, passa-lhe também, uma musicalidade incrível. Tentando preservar isso, tento acrescentar os dados culturais. Depois de a criança estudar comigo 3 ou 4 anos, ela vai poder tocar Bach, Mozart; vai poder compor coisas ruidistas, mas entendendo o que está sendo aplicado naquele material - o que é fundamental da linguagem musical, que é a comunicação.

Voltando às etapas do meu trabalho, eu diria que são cinco: a criança propõe o material e o caminho do trabalho; a escuta e a consciência da escuta; os contrastes; trabalhar, o máximo possível, os elementos musicais; tentar entender o que já faz e, a partir daí, procurar saber mais, de maneira cada vez mais sólida, para, também, discutir o repertório que vai querer, para onde vai caminhar.

### 4- QUE TIPO DE ESTRUTURAS SONORAS SÃO ACIONADAS E DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DO TRABALHO?



Eu diria que muitas das estruturas tonais existem na música não-tonal, como, por exemplo, a variação - uma idéia básica variada; a única diferença é que, ao invés de notas, haverá ruídos ou sons não-convencionais para criar um evento ou uma estrutura. Pode-se trabalhar com estruturas binárias, que podem ser organizadas pelo contraste ou pela semelhança. Mas, de uma certa maneira, na música tonal, na tonalidade, a estrutura é obrigatoriamente direcional. Na música não-tonal, as estruturas não têm que ser necessariamente direcionadas; a não-direcionalidade é muito utilizada. Os elementos são trocáveis, como Koellreutter fala sempre. Por exemplo, na música tonal existe a função de um tema, assim como a função do segundo tema que se relaciona com o primeiro - a questão da direcionalidade na música tonal é básica. Na música modal ou atonal não há obrigatoriedade dessa direção; quando falo em trocar elementos, não há interferência na concatenação musical, o resultado sonoro, é claro, muda, mas manter uma concatenação dos elementos musicais é igualmente válido.

##### 5- QUE TIPO DE PERCEPÇÃO MUSICAL É PRECISO PARA AS CRIANÇAS, NESTA NÃO-DIRECIONALIDADE?

É preciso, e acho que as crianças já têm, - o que deve ser preservado - é justamente desse tipo de percepção não-direcional; é uma percepção global aberta. Isso não quer dizer que vou abandonar, de jeito nenhum, o direcional, porque, inclusive, a fala e a escrita vão dar e vão precisar que a criança tenha essa direcionalidade. Mas existem outras maneiras de relacionar, que não sejam direcionais, hierarquizantes. A organização não é só obtida através da direcionalidade; materialmente é, porque a música precisa de um elemento depois do outro, mas, em termos de percepção, não. Em termos de percepção, mesmo que se tenha um discurso em que venha um elemento após o outro, às vezes, no âmbito geral da percepção, relaciona-se o primeiro com o quarto, o quarto com o primeiro, o terceiro com o segundo, e assim por diante. Então, a criança tem uma maleabilidade perceptiva muito rica, muito maior que a do adulto. Eu aprendi a ouvir música contemporânea com as crianças. Fui percebendo que elas vivem coisas que nós, adultos, vamos precisar aprender ou reaprender. Não estou falando dessa percepção quando a criança ouve, por exemplo, um Cage, mas ouvir uma organização própria, desse novo campo de possibilidades que a criança mesmo cria. Stockhausen, por exemplo, vai ter, primeiro, uma duração muito longa para a criança suportar, assim como ela não vai suportar uma sinfonia de Beethoven, é tempo demais. Então, no caso do

material da música contemporânea, é o que a gente faz; assim como o material da música tonal, escolho peças curtas, por exemplo, de Mozart. Utilizo pequenas músicas que não precisam de memória analítica, ainda, da abstração; o que é trabalhado, ali, é uma memória factual, daquele momento. Não tenho um repertório de música contemporânea para utilizar; trabalhamos pedaços, trechos.

Também nos conceitos de feio e/ou bonito, procuro mostrar que isso é relativo. São conceitos de uma sociedade que discrimina o que é feio, o que é bonito. Procuro mostrar que existem obras de arte que utilizam mais tais elementos. Procuro mostrar que qualquer som é som, e é válido, esteticamente. Através da minha experiência, concluí, também, que para a criança não existe o som feio e o som bonito.

#### 6- E NO TRABALHO COM PESSOAS ACULTURADAS TONALMENTE?

O trabalho se torna mais difícil. Primeiramente, tento fazer com que o aluno tenha confiança em mim, por exemplo, quando digo que 'isso é também música'. Uma música que ela não ouve: de que não ouve falar e, muitas vezes, é rejeitada na própria casa. Esse trabalho fica mais difícil principalmente com crianças com mais de 9 anos e adolescentes. A nova música provoca insegurança. Insegurança é justamente o momento que se vai questionar sobre valores que, até então, eram considerados como absolutos, e que, na verdade, não o são. É um confronto, uma espécie de angústia que vai levar ao conhecimento. Reconhecer que não sabe provoca insegurança, uma angústia que, às vezes, as pessoas não suportam e, às vezes, isso dura anos. Tive um aluno que levou quase cinco anos para começar a ter resultados nesse sentido; trabalhei com ele para ampliar seu conhecimento musical, que não era só o que ele conhecia; estava mexendo com valores extremamente fortes, estabelecidos; é como lutar contra a televisão, uma FM, um sucesso de discoteca. O aluno vai ter que abrir mão dos conceitos absolutos; introduzir outras coisas; ampliar o conhecimento para qualquer tipo de música.

#### 7- ACREDITA QUE A MUSICA CONTEMPORANEA APRESENTA REFERENCIAIS MENTAIS PARA UMA APRENDIZAGEM MUSICAL?

Sobre essa nova realidade, o individuo pode não ter consciência do que está vendo ou ouvindo; acho que ele está vendo, ouvindo e vivendo essa amplitude de sons; faz parte dele, só

que não é valorizado como um campo rico de possibilidades. O indivíduo tem referenciais para entender essa nova realidade de sons; talvez, um referencial não musical, mas ele traz o referencial; por exemplo, a noção de tempo, como um milionésimo de segundo, é importante para ganhar uma corrida.

#### 8- SOBRE OS PARÂMETROS TRABALHADOS-

Existem os parâmetros quantitativos e os qualitativos: altura, duração, timbre, intensidade, densidade, rarefação, etc. Todos os parâmetros, no meu trabalho, caminham juntos. Por exemplo, a noção do tempo, na música; quanto mais nova é a criança, mais fácil é trabalhar o tempo; seu tempo não é métrico; se ela agir espontaneamente, ela faz o tempo métrico e sai dele. O tempo dela é vivencial; a vivência rítmica musical das crianças é outra. O natural não exclui o metro, mas é principalmente o não-métrico. Com crianças pequenas, concluí, experimentalmente, que ela percebe facilmente a duração; a altura é mais difícil de ser trabalhada, isso no que se refere à altura temperada. No meu trabalho, às vezes, existe a ênfase de um parâmetro sobre o outro. Se a criança se organiza a partir da duração, então é a duração que vai ser enfatizada. Mas, de maneira geral, os parâmetros são trabalhados juntamente.

#### 9- QUE TIPO DE ATIVIDADE UTILIZA?

Existe sempre a questão do jogo, como estratégia. A criança não tem o conceito de jogo, como os adultos - como distração, lazer. No jogo, ela está empenhando tudo o que sabe e conhece; o que ela é. A criança aceita as regras do jogo também. Um exemplo de jogo que utilizo é o de fechar os olhos e descobrir a localização do som; de que parte da sala está vindo o som. Outro jogo é o duro e mole - as crianças elegem alguma coisa para ser o duro; por exemplo, os sons agudos; e outra, para ser mole; por exemplo, sons graves.

Utilizo bastante a improvisação, que seria, mais ou menos, uma criação, não uma composição. Às vezes, uso a improvisação já na primeira aula. A improvisação exige um mínimo de organização e tem uma função de comunicação; tem o diálogo e a discussão. Uso também as histórias, às vezes, histórias. Faço também uma parte de audição, pura e simples. Com crianças mais velhas, faço análise

auditiva, como, por exemplo, reconhecer a forma - ABA, AB, rondó, etc.; essas formas são tradicionais; continuam e têm que continuar existindo.

10- E A FORMA, NA MUSICA DO SECULO XX?

Na música do século XX, muitas formas tradicionais mudam, mas outras são mantidas. Forma aberta não significa ausência de forma; mesmo numa colcha de retalhos existe uma forma. Não se percebe algo; não se percebe a forma da colcha de retalhos, sem formar alguma coisa. Não sei se existem novas formas, mas existem novas possibilidades de ver a forma. Hoje se é livre para formar e para compor.

11- QUAIS OS CONCEITOS DA MUSICA DO SECULO XX QUE FORAM DECISIVOS OU DETERMINANTES NA SUA MANEIRA DE TRABALHAR?

A conscientização da não-hierarquização, a não-discriminação entre os sons; o ruído é tão válido, esteticamente, quanto um som temperado; o ruído passa a ter um sentido estético, considerado um elemento musical. A abertura de materiais sonoros, antes não válidos para a música. A questão da direção, da percepção, que foi muito ampliada. A questão do tempo; o tempo pode ser outras vivências temporais que não só aquela medida e estabelecida racionalmente; existe o tempo vivencial, o psicológico, tempos qualitativos; outras percepções de tempo. A valorização do silêncio. Uma tendência de todos os conceitos, à não diferenciação; os conceitos não tem mais que ser medidos, quantificados ou pesados para serem válidos. Trabalha-se com elementos que tendem a uma indefinição. Existe uma vivência válida, estética e emocionalmente importante, com elementos indefinidos; por exemplo, o ruído que às vezes sai, de um jeito ou de outro - musicalmente, ele funciona indefinidamente. O indivíduo só se sente seguro se o som está limpo; medido; ele sabe onde colocá-lo. Quando ele se defronta com um som que é indefinido, não sabe quando acaba ou, às vezes, onde começa; que fonte sonora é aquela que ele não reconhece; provoca insegurança. Então, ele rejeita aquilo - 'isso não é música'. Acredito que na música contemporânea, a vivência é outra.

## 12- NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO, HA PREOCUPAÇÃO COM FAIXA ETARIA?

No meu trabalho, tenho preocupação com a faixa etária. Exporadicamente, coloco, por exemplo, uma criança de 4 anos com uma de 10 anos. Para se fazer um trabalho não sistemático, eu até acho que pode ter muitas vantagens, juntar diferentes idades, mas acho que o professor vai ter que 'suar' muito. Nunca fiz um trabalho com indivíduos com grande diferença na faixa etária.

## 13- AO UTILIZAR O REPERTORIO, QUAL A PREFERENCIA: VOCAL E/OU INSTRUMENTAL?

Trabalho com a voz; acho bastante importante; é uma preocupação sempre presente. Trabalho com sons ambientais: sucatas, panelas, etc. Utilizo também instrumentos tradicionais, como o xilofone e instrumentos de percussão. Tenho uma preocupação com a área corporal também, uma área que vislumbro, que ainda vou ter que trabalhar; mas não me sinto totalmente à vontade para utilizar; é uma área, para mim, problemática, mas que acho importante usar. Não elimino a parte corporal, mas sinto que pode ser mais rica do que eu posso fazer. No 'Atravéz', trabalho em conjunto com uma professora de expressão corporal.

## 14- O QUE SERIA UM CONCEITO DE MODERNIDADE, OU UM CONCEITO MODERNO DE APRENDIZAGEM MUSICAL?

Acho que, primeiro, não vai ser novo em termos de ser uma coisa que nunca apareceu. Acho que é nova a tomada de consciência; as coisas estão todas aí. As vezes, é até uma questão de voltar para o velho. No caso do adulto, é um resgate que se tem que fazer; é uma volta para tras, porque a conscientização do que é a modernidade vai exigir coisas de que, na época em que ele foi alfabetizado e musicalizado, não precisava. Isso, talvez, para pessoas, hoje, na faixa dos 50/60 anos. O que é novo para mim, é não ser rígida, não ser fixa em nada. Mas não significa não ter nada; é ter, e muito bem, todas as coisas, mas não eleger uma ou outra coisa como única, válida, e descartar o resto; posso conviver com duas ou com três coisas bem distintas e diferentes.

## 15- QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS COM O TRABALHO?

O que pretendo com meu trabalho é, primeiro, que a pessoa tenha consciência do que já existe nela e, a partir daí, ampliar essa consciência e conhecimento. Acho que tenho tido resultado, embora ache que é um trabalho a longo prazo; o ideal seria pegar uma criança com 3/4 anos, e acompanhá-la até o fim da adolescência - oportunidade que não tive ainda. Então, não posso dizer que o resultado é garantido; o que tenho são retornos muito bons de crianças com quem trabalhei, bem novinhas, e que estão comigo há mais ou menos 5 anos e que adoram música; acho que o maior retorno é a criança gostar.

Acho que a criança, na verdade, pode ser super-bem musicalizada só no tradicional; acho que tem gente que faz bem esse trabalho. Como resultado do trabalho que realizo, percebo que as crianças são mais ousadas, mais criativas, mais maleáveis (ou vão ser crianças mais maleáveis). Depois de algum tempo, elas não recusam mais determinadas propostas, usam outras e outras idéias. As crianças se tornam mais curiosas; têm um maior interesse, não só pela música, mas por várias coisas - ser curiosa é querer conhecer; a curiosidade não vai ser uma ameaça, vai ser mais um convite. A curiosidade, em termos psicológicos, é muito importante; a pessoa está aberta e segura para encarar o que vier pela frente, e conhece, vai a fundo.

No que se refere à música como linguagem, há um conhecimento cada vez maior dessa linguagem. Musicalmente, estão se tornando indivíduos competentes. Acho que o trabalho que estou fazendo com eles nunca vai ser perdido, no caso de não continuarem o estudo de música. Não estou trabalhando algo mecânico, mas estou trabalhando estruturas, sejam cognitivas, afetivas, psicológicas - no caso da coragem, da segurança, isso eles nunca vão perder. E pelo resultado que percebo, que estou indo pelo caminho certo.

As barreiras da aculturação são tanto afetivas quanto cognitivas, dependendo das características de cada criança, da família, do meio. Com a música, a parte afetiva permeia qualquer ato educacional; isso sempre está presente no envolvimento entre professor e aluno.

16- A MULTIDISCIPLINARIEDADE, A INTEGRAÇÃO DA MÚSICA COM OUTRAS MODALIDADES DE CONHECIMENTO, PARECE SER UMA CARACTERÍSTICA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DO NOSSO SÉCULO...

Trabalho com cores, com o desenho. Esta multidisciplinariedade é possível, não em termos materiais. Utilizo o desenho, a dramatização, a pintura, mas o que vou trabalhar nessa integração são os conceitos fundamentais, ou seja, um conceito que é fundamental para todas essas áreas. Por exemplo, se a gente está usando o tempo do teatro, o tempo pictórico, de uma certa maneira se está confrontando, debatendo o tempo musical; há uma ponte. As áreas se auxiliam, mas o foco... eu me sinto competente para trabalhar a música. Almejo o conhecimento musical, também aplicável às outras áreas, porque têm conceitos que são úteis; existe aplicabilidade. Há conceitos básicos, entre as áreas, que são únicos. Pegar o fundamental que une todas elas não é estudar tudo sobre música, tudo sobre pintura, saber de tudo, etc., etc.

#### 17- O QUE PENSA SOBRE AS DIFERENTES TENDÊNCIAS, A EFERVESCÊNCIA DE TENDÊNCIAS E PROPOSTAS COM ABORDAGEM NÃO-TRADICIONAL?

A música nova não tem a subjetividade entendida como no período romântico; não vai mais haver um sujeito que se relaciona com a música como um sujeito uno, fechado, garantido, seguro. Essa subjetividade, entendida assim, não está mais presente na música contemporânea. A música contemporânea vai propor um outro tipo de relacionamento que a pessoa não vai poder chegar a um certo ponto e pensar: 'eu sou uma pessoa acabada', 'eu só gosto disso', 'eu me defino por isso'. A pessoa vai, justamente, tentar estilhaçar todo esse arcabouço de identidade, que tentou construir; uma nova linguagem propondo uma nova maneira de ser, até outras identidades. A pessoa não é mais um único sujeito; vai aprender a ser de outras maneiras. A música contemporânea é rejeitada porque o sujeito se recusa a abrir mão do que tem de seguro enquanto 'eu' (esse é o assunto da minha dissertação). Acho, também, que algumas propostas do não-tradicional, viraram validismo, em termos de crítica também; utilizam qualquer critério - princípios eleitos. Os pontos fixos de referência não existem mais. É uma crise, um momento de desequilíbrio (coisa de Piaget) para se atingir um maior patamar. A crise, para mim, não tem o sentido da decadência, mas o sentido bom. Um estágio que, talvez, não vá sair nunca dele; não dá para prever. Não sei se vai haver um período de estabilidade. Sou propenso a acreditar que a gente vai continuar sempre assim.

O novo se baseia na não-organização, o que não significa que seja desorganização. Houve uma grande mudança histórica no início do século XX, como, na Renascença. Essa mudança não está propondo uma estabilização. Acho que a proposta é que o homem se acostume a viver na desestabilização permanente das coisas. Talvez, o que vá estabilizar seja o sentimento de se estar vivendo numa época de mudanças rápidas; o não-fixo, o não-sedimentado.

As pessoas querem encontrar a estabilidade, a segurança, uma verdade única dentro das várias propostas de ensino da música nova. Não é por aí. Um Schafer, um Cage, não são artistas no sentido romântico. São músicos que trouxeram uma desestabilidade, trouxeram novidades; têm uma evolução pessoal que talvez nem importe mais para a gente. As pessoas vão para o novo, querendo que esse novo lhes dê estabilidade - a questão é emocional, é psicológica.

Você é uma nova pessoa o tempo todo. É importante ser objetivo, saber onde está pisando; é importante, também, não fixar. Existem muitos lugares a que se pode chegar. Desmontar o 'eu' fixo, imutável, para eleger a minha vida - esse é o conceito de uma corrente da psicanálise atual, que mais se aproxima da idéia de modernidade, como eu a entendo.

Com pessoas aculturadas, faz-se um trabalho de desmontar, mas somente se a pessoa for permeável e, se for permeável, incluir a nova idéia; quebrar a rigidez para poder entrar em outros caminhos que não precisam necessariamente ser novos, podem ser até velhos.

#### 18- QUAL É A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL FUNDAMENTADA NUMA ABORDAGEM CONTEMPORANEA?

Compreender aquilo que a criança já faz e ampliar tal conhecimento. Alargando o horizonte do indivíduo, ele vai ver, até de modo crítico, a cultura oficial. Conscientizar os indivíduos pertencentes à cultura oficial, que alimenta o tradicional. Mas não é só isso. O trabalho da educação musical é preservar e ampliar o conhecimento, não no sentido de guardar, registrar; mas no de preservar o laço comunicativo da música. Não preservar o objeto, mas a vivência. O objeto pode mudar, mas a vivência não.

O trabalho que realizo é voltado para a civilização ocidental, para indivíduos urbanos. Na visão de contemporaneidade, no mundo ocidental urbano - é para esse público que trabalho, para



um cosmo ocidental limitado. O trabalho de educação musical depende das exigências da comunidade; se a sociedade não tem, por exemplo, o anseio desenvolvimentista que a gente tem, então não saberia o que fazer, em termos musicais, nessa sociedade. Se a cultura é estática, o sujeito aprende na rua, em casa, nas festas populares, e isso o satisfaz. Na cultura ocidental, o homem não se satisfaz com esse pensamento.

#### 19- COMO TRABALHA A GRAFIA?

Existem três maneiras de trabalhar a grafia. Uma é a grafia ativa; outra é a reflexiva, que envolve uma análise do que foi vivenciado, envolvendo, também, abstração e análise; num terceiro momento, juntam-se as duas, como, por exemplo, num trabalho com as figuras rítmicas tradicionais, deixando o concreto puro e um afastamento da vivência, para grafar tal e qual se quer grafar - um inteiro ou um e meio - para isso é necessário ter um afastamento, uma análise. A grafia reflexiva pode ser introduzida com crianças na faixa dos 7/8 anos de idade.

A grafia está presente em todos os momentos do trabalho, só que com grafias diferentes - grafias diferentes para objetivos diferentes. Não acredito que a criança refaz o caminho que a civilização percorreu; esse é um pensamento meio positivista. Uma grafia inicial, para a criança, algumas vezes, assemelha-se à escrita gregoriana. A questão das tablaturas dos alaúdes é semelhante, também, ao que as crianças fazem, e fazem grande parte do tempo.

ENTREVISTA - ALDA DE JESUS OLIVEIRA

Estudou piano, particular, e, aos 7 anos de idade, com a professora Teresinha Requiza. A partir de 1962, participa dos Seminários Livres de Música, onde ensina os professores Widen, Finckas, Kovaltchuk, Jazary, e outros. Continua o estudo de piano com Fernando Lopes. Graduada em piano. Começou a se interessar pelo trabalho de educação musical nos Seminários Livres de Música, com o professor Widen. Já iniciou a desenvolver o trabalho de educação musical com abordagens contemporâneas. Ganhou concurso de piano. Curso Direito, durante dois anos. Participou do projeto de iniciação à música e à dança, no setor de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professora de piano com a entrada das Artes Plásticas e do Teatro. Desde 1975, é professora de música na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi professora de música na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Educação Musical pela University of Texas - Austin, USA. É pesquisadora do CNPq, com pesquisas publicadas sob o título de "Atividade do professor para uma exploração de sua função de expressão artística", Revista ART, Salvador, n.01, p.39-56, 1981.

ANEXO V

Entrevista - Alda Oliveira

## ENTREVISTA - ALDA DE JESUS OLIVEIRA

Estudou piano, particular e, dos 7 até os 14 anos de idade, com a professora Terezinha Requião. A partir de 1962, participa dos Seminários Livres de Música, onde estão os professores Widmer, Firnekaes, Koellreutter, Jamary, e outros. Continua o estudo do piano com Fernando Lopes. Graduada em piano. Começou a se entusiasmar pelo trabalho de educação musical nos Seminários Livres de Música, com o professor Widmer. Já iniciou a desenvolver um trabalho de educação musical com abordagem contemporânea. Ganhou concurso de piano. Cursou Direito, durante dois anos. Participou do projeto de iniciação à música e à dança, no setor de Dança da Universidade Federal da Bahia; esse projeto se ampliou com a entrada das Artes Plásticas e do Teatro. Desde 1975, é docente de música na Universidade Federal da Bahia. Fez mestrado em Boston (EUA), na área de composição. Doutorou-se em Educação Musical pela University of Texas - Austin, USA. É pesquisadora do CNPq, cuja pesquisa publicou sob o título de "Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística", Revista ART, Salvador, n.01, p.39-56, 1981.

#### 1- SUA TRAJETORIA NA AREA DA EDUCACAO MUSICAL:

Por intermédio de Widmer, começo a desenvolver um trabalho de educação musical com abordagem contemporânea; foi ele que implantou esse trabalho, através do método Willems - partindo da observação auditiva dos sons e analisando-os; esse trabalho, inclusive, é muito bom para a experiência com abordagem contemporânea. Iniciei utilizando esse método e acrescentando outros materiais. Não me contentava só em trabalhar o ouvido, queria estruturas, trabalhos sonoros. Hoje em dia, que cheguei à conclusão de que sou uma estruturalista, vejo que naquela época já era como hoje - trabalhava com estruturas de ensino. Só tive consciência disso, o ano passado. Não é um método; são estruturas de ensino. A meu ver, todo mundo tem estruturas de ação acumuladas na sua experiência de vida, ou ainda cria estruturas. Os próprios métodos tradicionais são compostos de estruturas de ensino que são fechadas nelas mesmas. Praticamente, cada método é, para mim, uma série de estruturas; é como Piaget descreve o desenvolvimento intelectual.

Depois, trabalhei com Rolf Gelewski, que tinha uma grande influência do método Dalcroze, tocava piano para ele, nas aulas de dança, de improvisação; tocava música do século XX, de Stravinski, Webern e outros. Através desse trabalho, entrei em contato com o grupo de estudos dele, na área da educação com o corpo. Nesse período, a linguagem de dança começa a me influenciar. Começo a compor muitas canções para a dança e para a música. Meu trabalho ficou mais ligado à música contemporânea e à movimentação corporal. Observava que sem a movimentação corporal, física, estruturada, a gente não conseguia a participação total das crianças. Nesse tempo, continuava dando aulas de musicalização para crianças. Compus muita música para a iniciação à dança e à música. Realizei trabalhos também com crianças no setor de dança da Universidade. Esse projeto, de iniciação à dança e à música, entusiasmou muita gente, e as artes plásticas e o teatro entraram no trabalho. A entrada dessas áreas me perturbava porque era difícil coordenar tanta coisa e tanta gente, mas eu me esforçava. E foi desse trabalho integrado, como resultado desse trabalho, que escrevi o artigo publicado na revista Art (1981).

Depois fui convidada a ensinar na escola de música, aqui, da Universidade, como professora de educação musical; deixei a escola de dança. Sempre gostei de inventar e criar músicas para o meu trabalho. Fui coordenadora de colegiado e comecei a promover as Semanas de Educação Musical; neste ano

de 1990, estamos completando dez anos de existência dessas Semanas. Como professora de Licenciatura, comecei a sentir que o ensino deveria ser muito mais específico do que era. Achava que a área de educação musical não tinha que ser só iniciação musical, utilizando a voz, o corpo; precisava integrar os instrumentos. Chamei Bárbara Vasconcelos para trabalhar com a flauta doce. Fomos nós que introduzimos a flauta doce em conjunto nas aulas de educação musical na escola da Bahia. Esse trabalho foi bem conduzido, apesar de eu ter, hoje, certos 'senões' com respeito à flauta doce em grupo. Não me agrada muito, mas reconheço que é um trabalho que surte muito efeito.

Meu interesse em composição era em saber lidar com a matéria sonora para estruturar o universo sonoro e as coisas didáticas. Tudo me interessava para enriquecer meu campo de atuação com a educação. Vivenciar é importante para o ensino e para a manutenção do professor de música. Por isso, nunca deixei de tocar música contemporânea; sempre tenho uma experiência prática com ela. É uma linguagem muito familiar para mim; ela nunca me soou estranhamente. Através dessa vivência natural, fui incorporando a música contemporânea no meu trabalho de educação, de execução e de composição.

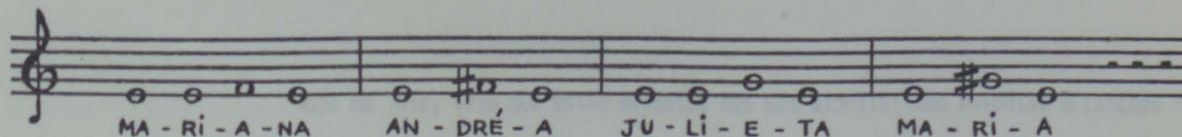
## 2- COMO ERA ORGANIZADO O TRABALHO DE EDUCAÇÃO MUSICAL COM ABORDAGEM NÃO-TONAL?

Esse trabalho, entre 1965 e 1967 (dois anos), era dirigido a crianças sem formação musical prévia, com idade entre 6 e 9 anos; as classes eram misturadas. Carmem Mettig Rocha, Aída Coelho e Maria da Graça Santos eram professoras que trabalhavam também na área de educação musical, mas não como pesquisadoras. Nesta época, o grupo de compositores estava nascendo, estava em ascensão - década de 60. Os compositores realizavam um bom trabalho - cursos, palestras, recitais - com uma intenção didática, mas não a nível de iniciação musical; uma preocupação com a didática da música contemporânea. Nesta época, Walter Smetak construía seus instrumentos. Havia todo um ambiente na escola, que favorecia o crescimento da música contemporânea com abordagem não-tonal. Atualmente, prefiro o termo não-tradicional para o trabalho que realizei e realizo; naquela época, pensava que fazia um trabalho não-tonal, inclusive, iniciava com a escala cromática; fazia até a chamada dos alunos, através dos sons da escala cromática. O trabalho não-tonal era feito com as estruturas sonoras que eu criava (ver Widmer, 1972, p.163). Porém, nem só isso era feito. A abordagem pela escala cromática tendia a ser tonal.

## 3- DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA DESENVOLVER O TRABALHO:

As crianças chegavam sem nenhum conhecimento musical anterior; chegavam somente com a própria experiência. Partia da escala cromática; baseada no método Willems, sabia que tinha que começar com o trabalho auditivo. Pegava vários materiais, não só os indicados pelo método, mas também pedras, zinco, sucatas, pauzinhos, tampinhas, latas, e outros (escrevi uma peça denominada "Túbula", que Widmer executou, que tem estas coisas, e também garrafas). Com as crianças, não fiquei só na exploração, que consta no artigo da revista ART (1981); este artigo descreve uma metodologia que usei quando trabalhava com o pessoal de artes integradas; havia um professor especialista para cada área artística.

Nesta fase da escala cromática, era tudo estruturado. Partia dos materiais sonoros; depois, comecei a educar o ouvido das crianças através de uma escala. Optei pela cromática, que dava mais flexibilidade para ir para qualquer tom; com qualquer nota, podia passar para vários âmbitos sonoros ou tonalidade. O que pretendia era começar a acostumar as crianças, desde cedo, aos intervalos menores que o tom. Usava estes intervalos para fazer a chamada, por exemplo:



As crianças respondiam, cantando igual. Elas chegaram a reconhecer, a corresponder o nome ao som. Sentia que aquilo já abria a cabeça das crianças. Elas reconheciam os intervalos. Queria realizar um trabalho de estruturas sonoras com os materiais, e o material escolhido foi a escala cromática. Utilizei também músicas que fui inventando, músicas baseadas nessa escala. Escrevi várias canções com o cromatismo; canções com semitons e baseadas na repetição de motivos. Escrevia um intervalo e repetia-o; as estruturas sonoras também eram repetidas. Escolhia textos dinâmicos, que mexiam com o corpo, com o pensamento ou com o emocional das crianças. E elas cantavam exatamente como estava na canção. Um exemplo:





dia é que faço isto. Acho que preparar a criança vocalmente, com os materiais auditivos, e executar canções cromáticas, funciona como exercícios vocais. A criança vai, através das estruturas cromáticas, repetindo os semitons. Quando peço a elas para cantar conscientemente, subir e descer, elas vão ter consciência de cantar, porque partem do global. Para a criança na faixa etária que trabalhei, 6 até 9 anos, é chato ficar repetindo os intervalos; é muito mais agradável cantar melodias que contenham estas estruturas. A minha preocupação era a repetição da altura exata, com a entonação exata dos intervalos, na altura correta; só que, como o trabalho era em grupo, eu tinha de ser flexível, tinha que aceitar que nem todos podiam cantar tudo afinado. Eu tinha de aceitar o ritmo de cada aluno e ir melhorando os seus ouvidos.

4- A INTERDISCIPLINARIDADE PARECE TER UMA CARACTERÍSTICA, EM TERMO DE PRESENTAÇÃO, DE SER EM 2 FASES

#### 5- AS CRIANÇAS CRIAVAM MELODIAS PRÓPRIAS?

Sim. Para mim, a composição, no meu trabalho de educação musical - a criatividade - é um processo de avaliação. Em geral, eu dou um conceito musical, e o aluno pratica aquele conceito. Depois que ele pratica, eu peço que invente com aquele conceito. Ai é que vou ver se ele aprendeu ou não o conceito. Em geral, a prática daquele conceito é apenas uma repetição. Quando inventa, a criança vai ver a relação daquilo que aprendeu com outras coisas que, porventura, ela tenha aprendido.

Integração com crianças: em 1987 no trabalho de sensibilização, o conceito que as crianças fazem, de uma

#### 6- AO UTILIZAR O REPERTÓRIO, QUAL A PREFERÊNCIA: VOCAL E/OU INSTRUMENTAL?

A voz é muito importante. Sempre parti da voz. Outros materiais sonoros são bons, mas são extras, complementares. Utilizava instrumentos de bandinha, flautas, sucatas, tambor, caxixi, atabaque, etc. Eu utilizava o repertório que criava, e o repertório de estruturas sonoras era criado com os alunos.

o vocal. É um conceito de avaliação de outro som ou, talvez, como trabalho de aprofundamento da percepção auditiva.

#### 7- SOBRE O TRABALHO DE ARTES INTEGRADAS QUE REALIZOU:

Essa experiência demorou uns quatro ou cinco anos. A integração não significava misturar as áreas: havia um ou mais professores especializados em cada área, além de uma psicóloga. Fazíamos muita improvisação sonora, com dança, com materiais plásticos, com outras coisas. O resultado foi



mais estético. Avaliando hoje aquele trabalho, como coisa prática para a vida, para o estudante de música que quer fazer música, esse trabalho tem que vir depois; é um trabalho de aplicação. Sentia que aquilo era mais importante para a gente e para os professores, do que para as crianças. Os professores estavam crescendo muito mais que os meninos. Para eles, deve ter sido também importante, mas como experiência, não como conhecimento. A criança tem, primeiro, que 'aprender' a música para depois aplicá-la às outras áreas de conhecimento. Isso não significa que a criança não deva ter experiências sensoriais com as várias linguagens. Isso, sem dúvida, é interessante. Porém, para o aprendizado, é melhor começar da área específica.

8- A INTERDISCIPLINARIEDADE PARECE SER UMA CARACTERÍSTICA, EM TERMOS DE APRENDIZAGEM, DO SÉCULO XX. O QUE PENSA A ESSE RESPEITO?

Hoje em dia, num trabalho de educação musical, sou contra essa integração - não funciona. O trabalho que realizei com o grupo de professores de outras áreas artísticas era mais de pesquisa, na qual estávamos observando. Estávamos fazendo isso, antes da lei de educação artística. Esse trabalho consistia numa observação das possibilidades de integração. Começamos a ver se era possível uma metodologia para isso; nesse ínterim, foi divulgada a Lei 5.692. Concluímos que não seria possível essa integração com crianças; era mais um trabalho de sensibilização. O desenho que as crianças fazem, no meu trabalho atual, serve como reforço, como sinalização para o som.

9- COMO SURTIU O INTERESSE, OU POR QUE TRABALHAR COM UMA ABORDAGEM NÃO-TONAL?

Foi a necessidade de tornar uma geração mais nova, mais aberta para um outro mundo sonoro, não só o tonal. É uma espécie de ampliação do mundo sonoro e, também, como trabalho de aprofundamento da percepção musical.

10- QUAIS OS CONCEITOS DA MÚSICA DO SÉCULO XX, QUE FORAM DECISIVOS OU DETERMINANTES NA SUA MANEIRA DE TRABALHAR?

A variedade rítmica, a não-padronização. A necessidade de pensar em blocos, estruturalmente; é como se pensasse em termos seriais. Por exemplo, em vez de pensar em trabalhar com a escala modal, maior e menor, ou a cromática, pode-se escolher, também, as notas ou estruturas de alturas para trabalhar uma melodia; uma estrutura que pode servir para diversas melodias.

Outro conceito é poder trabalhar com o semitom, com o menor intervalo que se pode ter na escala temperada, com intervalos até menores, de acordo com o material que se tinha. A variedade na dinâmica. Quando trabalhamos uma música tradicional, a dinâmica é sutil. Eu observava, também, que a música contemporânea era muito semelhante à criança; possui mais extremos. Nas minhas composições, que utilizava, havia muitos extremos.

Oscilações de tempo; oscilações rítmicas. Trabalhava estruturas rítmicas sonoras que continham o rápido, o muito lento, e outras coisas, pontinhos, etc. - o trabalho com as oscilações de tempo. Uma grafia muito mais livre; a grafia era imprecisa porque não era medida em termos de subdivisão, de métrica; a exigência na execução da grafia era da mesma precisão que haveria, por exemplo, na execução de uma mínima. Quando queria um trabalho preciso, eu sempre escrevia de forma precisa, escrevia tudo. Quando queria bastante oscilação do tempo, eu fazia uma estrutura sonora com uma grafia com pontos, sons mais grossos ou mais finos, com acelerando, etc. Quando queria uma oscilação mais precisa, utilizava a notação métrica, com variação do andamento, onde os elementos sonoros caminhavam de acordo com as indicações, conduzindo à uma mudança gradativa. As imagens utilizadas com as crianças eram reais; por exemplo, o carro andando - tinha a aceleração, a coisa brusca no fim, e isso tudo, caminhando junto (descrição da canção "Bibifonfon" - Alda Oliveira). Hoje em dia, analisando, se você me perguntar se a abordagem que utilizei foi não-tonal, eu te respondo que foi uma abordagem não-tradicional; as estruturas que utilizava eram mistas. Quando usava as estruturas, elas eram não-tonais; quando usava a coisa precisa, era uma abordagem não-tradicional.

11- AS CRIANÇAS CONSEGUÍAM UMA AUDIÇÃO, UMA PERCEPÇÃO DO TODO SONORO E NÃO DAS PARTES?

Acho que sim. Acho que se as crianças tinham interesse em cantar as melodias, memorizavam e até se apresentavam publicamente, claro que tiveram a percepção do todo. As partes foram trabalhadas a partir do todo (as canções, as estruturas sonoras não-tonais).

## 12- QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS COM O TRABALHO?

O resultado que obtive é que as crianças reagiam bem, aceitavam bem as estruturas não-tradicionais. Sabiam onde começava e onde acabava - isto na abordagem não-tradicional, que continha elementos tonais. Com as estruturas mais contemporâneas, elas, apesar de as realizarem muito bem, terminavam quando terminava a atividade. Não havia uma ligação. Achava que era mais útil para elas aprenderem os conceitos; por exemplo, o conceito de muito rápido, o de muito lento, os dois juntos, o muito agudo com o muito grave. Elas, executando aquelas estruturas, didaticamente, tinham a plena consciência do que estavam fazendo. Mas como ligação emocional, para elas, eu achava que as canções tinham mais sentido. Isto porque, primeiro, devido ao texto, segundo, pela própria atividade motora; e, terceiro, pela ligação do que vinha primeiro, depois, e depois, e concluía (senso tonal, melódico).

Minha intenção era de uma aprendizagem musical. Acredito que consegui isso. Os objetivos que pretendia obter eram os de que as crianças tivessem uma abertura de trabalho, que aceitassem uma música diferente do que praticavam na cultura. Queria, também, que elas cantassem afinadamente, e todos os outros objetivos comuns da educação musical - soubessem repetir ritmos, improvisar, memorizar melodias com textos, e cantar como era ensinado. Também queria que elas soubessem escrever música. A grafia fez parte o tempo todo. Na primeira fase, a vivencial, não havia grafia, ou ela não era tão importante nesta fase. Depois, veio o trabalho de associar o som à grafia; aí começa com os tracinhos, o que é longo; o desenho do som. Era dado papel, linhas - o sentir e o manipular o som; utilizava também desenhos livres.

## 13- QUAIS AS ETAPAS DESSE TRABALHO?

Primeiro, uma etapa vivencial, exploratória; depois, a realização das estruturas sonoras e, concomitantemente, a introdução à leitura e à grafia. E tudo o que a gente fazia, partia para o inventar, como maneira de avaliação e utilização dos dados de forma estética.

17- QUAL O RELACIONO UTILIZADO?

14- QUE TIPO DE ESTRUTURAS SONORAS FORAM ACIONADAS E DESENVOLVIDAS ATRAVES DO TRABALHO? COMO IDENTIFICARIA AS ESTRUTURAS?

Estrutura é uma série de elementos organizados na forma que você quer, para comunicar um conteúdo, uma mensagem. Agora, para mim, estrutura de ensino é também organização de elementos, tanto de espaço, de som, de tempo, de reforço e de materiais, visando ao ensino de conteúdos. Esta definição de estruturas de ensino é genérica, porém é fundamental.

15- COMO IDENTIFICA, DIFERENCIA A ESTRUTURA DA FORMA?

Nas estruturas, trabalhamos com os detalhes; quando falamos em forma, falamos da superfície; quando se fala na estrutura, você está vendo a superfície e os ingredientes. Na partitura que consta de um artigo de Widmer ("Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa", Roma, 1972, p.163), a partitura resultante de um trabalho meu, classifico as estruturas como elementos de referência, como a estrutura de sons longos, com sons curtos, estruturas com sons percutidos, etc. O tempo de duração é pequena, não há desenvolvimento ou repetição; então classifico a forma como sendo unária (A). Analiso uma estrutura como sendo vários elementos ou motivos. Não chamo de estrutura um som grave ou agudo; chamo isso de um conceito. Passa a ser estrutura, quando relaciono um conceito com outro e com outro. A partir de dois conceitos diferentes, relacionados, já existe a estrutura, surge a estrutura.

16- AVALIANDO O TRABALHO, DIRIA QUE OBTIVE COMO RESULTADO UMA SIGNIFICATIVA APRENDIZAGEM MUSICAL, OU SEJA, AS CRIANÇAS APRENDERAM A RELACIONAR AS PARTES COM O TODO E VICE-VERSA?

Naquela época, não tinha consciência disso; não tive como avaliar esse resultado. Trabalhava para atingir um objetivo estético, também educacional, mas não tinha a consciência

que esse trabalho era estruturado, apesar de, na prática, ter sido todo estruturado. Todo conhecimento obtido, acredito, que foi mais intrínseco e vivencial.

17- QUAL O REPERTÓRIO UTILIZADO?

A voz foi o mais utilizado; eu fazia as canções e, em muitos trabalhos, usávamos instrumentos como apoio. Agora, no meu trabalho atual, educação musical com introdução do piano, o cantar sempre precede e acompanha o tocar; cantar o que se toca é fundamental na iniciação. Depois, pode-se dispensar isso, porém, ainda é importante.

18- NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO, HA PREOCUPAÇÃO COM FAIXA ETÁRIA?

Sim. Se vou trabalhar com crianças de 6 até 9 anos, divido uma classe com crianças de 6 anos, outra de 7 e 8 anos e outra com crianças de 9 anos de idade.

19- COMO TRABALHA ATUALMENTE?

Trabalho com a ordem dos conceitos. Primeiro, a duração; depois, a dinâmica, o timbre (com instrumental variado) e, por fim, a altura. Não existe uma divisão clara entre estes parâmetros, embora todos sejam realizados em conjunto; o foco é para um, especificamente. Trabalho com o conceito do currículo em espiral: o conceito, a estrutura e o criar. Continuo com uma abordagem não-tradicional.

20- QUE TIPO DE ATIVIDADES UTILIZA?

Praticamente são as mesmas dos trabalhos anteriores; a criação, a improvisação, utilizada como verificação e até ampliação do conhecimento. Uso, também, muitos jogos. Um exemplo: dois grupos; um grupo em fila, em direção ao piano (cada grupo em um piano); um toca uma estrutura e outro improvisa em tal estrutura; uma criança após a outra.

21- DO TRABALHO ANTERIOR QUE REALIZOU, QUE CONCLUSÕES OBTIVE PARA REALIZAR O TRABALHO ATUAL?

O que restou, que acho bastante positivo, foi fazer um trabalho que não seja unilateral. Não tenho caso, desde aquela época, de alunos meus que sejam, em termos estéticos ou musicais, fechados - são abertos, tanto para a música contemporânea, quanto para a música tonal tradicional. Os alunos apreendem conceitos que servem para qualquer tipo de música. As estruturas de ensino que utilizo, vão depender da ordem dos conceitos e do nível das experiências deles.

## 22- COMO É O TRABALHO DOS CONCEITOS, DA ORDEM DOS CONCEITOS?

Parto do ritmo; uma preocupação inicial em relação à duração e ao texto. O texto é utilizado como ritmo, como comparação; no lugar de utilizar sílabas, como ta-ti-ta ou ta-ta-ta, uso pa-to, ga-to, qualquer palavra. O aluno faz conexão. Não faço a associação de ritmo como sílabas, como faz Kodaly. Não faço conotações rígidas da palavra, para entender o ritmo. Utilizo a comparação para o aluno saber que o texto também é fonte de ritmo; o texto muda bastante, mas a estrutura rítmica se mantém. Depois de todo esse trabalho de o aluno saber localizar-se espacialmente, passo para a parte da dinâmica, da intensidade. Todos os parâmetros estão presentes em qualquer atividade, mas o que enfatizo, agora, é a intensidade. Depois vem o timbre e a altura; neste momento surge um instrumental variado porque, até então, a voz era a mais trabalhada. Acho que é muito importante o aluno se localizar no espaço musical, mais no espaço que na altura; ao menos, nessa etapa do trabalho. Toda improvisação parte das atividades da duração. Depois, vamos incorporando outros parâmetros.

COOPER, Paul. Perspectives in music theory. New York: Dover, 1975.

ECO, Umberto. A definição da arte. Rio Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRIFFITHS, Paul. A escola moderna. Rio de Janeiro: Lacerda, 1987.

HESSER, Johannes. Teoria do Conhecimento. Coleção Arca: n.º 40. São Paulo: Ed. 1980.

IMBERTY, Michel. Entendre la musique. Paris: 1987.

## B I B L I O G R A F I A

- ABELES, H.; HOSSER, C.; KLOTMAN, R. *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books, 1984.
- ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- APEL, Willi. *Harvard Dictionary of music*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press, 1972.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BEYER, Esther. *A abordagem cognitiva em música*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988. Dissertação (Mestrado)
- BLACKING, John. *How musical is man?* London: Faber and Faber, 1976.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- COOPER, Paul. *Perspectives in music theory*. New York: Dodd, Mead, 1975.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- GRIFFITHS, Paul. *A música moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- HESSER, Yohannes. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Arménio Amado Ed., 1980.
- IMBERTY, Michel. *Entendre la musique*. Paris: Dunod, 1979.

- KATER, Carlos. Contribuição às formas de expressão sonoro-musicais. In: 2o. Encontro Nacional de Pesquisa em Música, São João del Rei, p.207-216, 1985.
- \_\_\_\_\_ & FLUSSER, V. Planejamento de integração das atividades de educação artística. São Paulo, 1976 (apostila cedida por Carlos Kater).
- \_\_\_\_\_. La manifestation. (Partitura cedida por Carlos Kater).
- KOELLREUTTER, H.J. Introdução a uma estética relativista do impreciso e do paradoxal. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1987.
- MARSICO, Leda O. A criança e a música. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- MEYER, Leonard. Emotion and meaning in music. Chicago: University of Chicago Press, 1957.
- \_\_\_\_\_. Music, the arts, and ideas. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- \_\_\_\_\_. Explaining music - essays and explorations. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- MIZUKAMI, Maria G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- OFICINA de música - entrevista com Conrado Silva. Arte Revista, São Paulo, n. 7/8, pg. 12-14, 1983.
- OLIVEIRA, Alda. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística. Revista ART, Salvador, n. 01, p.39-56, 1981.
- PATTON, Michael Q. Quantitative - evaluation methods. London: Sage Publications, 1980.



- PENNA, Maura L.F. *A proposta pedagógica da oficina de música.* Rio de Janeiro: Funarte, 1988. (Educação Musical - Textos de Apoio - p. 47-50).
- PERGAMO, Ana M.L. *La notación de la música contemporánea.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1973.
- PIAGET, Jean. *Genetic epistemology.* New York: W.W. Norton, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Natureza y métodos de la epistemología.* Buenos Aires: Paidós, s.d. v.1.
- SILVA, Conrado. *Oficina de música.* Revista ARTE, n. 6, São Paulo, p.12-15, 1983.
- STEFANI, Gino. *Para entender a música.* Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- THOMPSON, Ellen. *Teaching and understanding contemporary piano music.* California: Kjos West, 1976.
- WHITE, John D. *The analysis of music.* New Jersey: Prentice-Hall, 1976.
- WIDMER, Ernst. *Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição, e na prática interpretativa.* Roma: Symposium internazionale sulla problematica dell'attuale grafia musicale, Instituto Latino Americano, 1972. p.135-163.
- ZENATTI, Arlette. *Le développement génétique de la perception,* 17. Paris: Monographies Françaises de Psychologie, 1975.
- ZIMMERMAN, Marilyn P. *Musical characteristics of children.* Virginia: Musica Educators National Conference, 1971.