

O SOM E A FORMA, DO GESTO AO VALOR

Cecília Cavalieri França

Um dia, ainda menina, escrevi um poema. Dizia:

Poderia abrir um dicionário
e procurar
entre palavras vazias
algumas que se enchessem de sensibilidade
e se transformassem em poema.

Nos primeiros anos do aprendizado formal da linguagem, frustrava-me ter que lidar com as palavras de uma forma fria, distanciada e técnica ao passo que enxergava nelas todos os sons, cores, aromas, sensações e afetos. Escrever poemas se transformou, então, em uma necessidade vital. Neles, as palavras poderiam resgatar o papel a que são destinadas: falar de coisas que não elas próprias, tornar-se uma tradução simbólica da nossa experiência através da corporificação específica do discurso poético, como no final do poema:

Escrever
é sentir cada momento intensamente
tragá-los
e transformá-los em palavras.

Não foi muito diferente minha frustração no aprendizado formal da música. O que antes era vitalidade, fluidez e movimento converteu-se em armaduras, teorias e marcações metronômicas. Momentos ricos em sonoridades e descobertas cederam lugar a disciplinas, datas e fatos. A síncope perdeu um tanto da sua graça quando deixou de ser um instante em que se flutua sobre os apoios para ser “tempo fraco que se prolonga”, etc., na página tal de um livro qualquer.

Em uma brilhante conferência realizada em 1998, Terezinha Nunes, então professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade de Londres, expressou uma preocupação análoga quanto ao ensino básico de português e matemática. Reconto, em uma tradução livre, um trecho fascinante da sua palestra.

No nosso cotidiano, vemos a linha do horizonte sobre o oceano, o céu acima e a terra sob nossos pés. Não temos nenhuma razão aparente para pensarmos que o nosso planeta seja redondo, como também não temos nenhuma dúvida do significado dos conceitos ‘acima’ e ‘abaixo’. Um dia, na escola, nos ensinam que a Terra é redonda, e nos mostram fotos de satélite incontestáveis. Um fato como esse, quase irrelevante para nossa vida cotidiana, pode se tornar um novo objeto de pensamento. No entanto, pode-se aprender um fato mas não se compreender a estrutura de pensamento que ele inaugura. Esse problema foi

constatado em um estudo realizado na Inglaterra, no qual pediram aos alunos que imaginassem o mundo visto do espaço através da janela da sua nave espacial e que desenhassem continentes, pessoas, nuvens e chuva. Lucas, de 6 anos, desenhou os continentes e países muito bem - a América do Sul, a Inglaterra, a Austrália e outros. Porém, ele desenhou a Terra redonda porém com uma concepção plana: as pessoas e nuvens espalhadas sobre o planeta estavam dispostos verticalmente, todos na mesma direção. Para ele, existia apenas uma possibilidade de ‘para cima’ e ‘para baixo’. Frances, 8 anos, não desenhou os continentes tão bem, mas posicionou o Pólo Norte e o Pólo Sul e desenhou as nuvens ao redor de todo o planeta, com a chuva caindo do céu para a terra em quatro direções diferentes. Ambos já haviam aprendido que a Terra é redonda, mas com uma diferença fundamental: enquanto Lucas aprendeu um fato, Frances apreendeu uma nova estrutura de pensamento, um novo paradigma, desafiando e expandindo todo o seu universo mental (Nunes, 1998, p. 2-5).

Da mesma forma, a música oferece uma variedade de objetos simbólicos de pensamento. São janelas que podem expandir nosso universo interior e refinar nossa percepção crítica do universo que nos rodeia. Na educação musical temos o privilégio de promover o fascínio da descoberta, o desenvolvimento intelectual e a individualidade da apreensão simbólica da música. Mas quantas vezes não nos limitamos a ensinar fatos ou conceitos abstratos e deixamos de “abrir o dicionário e procurar” experiências significativas que estes podem oferecer? Tantas vezes os alunos realizam sínopes de forma tão pesada que quase podemos ouvi-los contando “ta-á” justamente sobre o prolongamento, insistindo em acentuar o que deve ser suspenso! Por que não lhes ensinamos que a razão de ser da síncope é flutuar? E o que são escalas? Padrões de “tom-tom-semitom” ou simplesmente seqüências de dedilhados? Pergunte-se a Schumann o que é uma escala e ele lhe oferecerá a vitalidade do terceiro movimento do *Quinteto em Mib Maior*; Tchaikovsky, a resignação do final do primeiro movimento da *Sinfonia n. 6* e Arvo Pärt, a transcendência do *Cantus in Memory of Benjamin Britten*. Nessas, como em outras tantas obras, escalas ganham impulso vital e revestem-se de humores, falando de coisas que não elas próprias.

Pois esta é uma questão recorrente na literatura e que vem contagiando diversas falas: a música como forma de conhecimento simbólico, como discurso significativo – na teoria, nem sempre compreendida; na prática, raramente alcançada. Muitos mergulham em águas tão profundas que não conseguem voltar à tona a tempo de encarar a realidade da sala de aula. O propósito deste texto é compartilhar inquietações e experiências e apontar alguns caminhos para reflexão e ação. Longe de pretender travar um debate exaustivo com textos filosóficos, limito-me a referências essenciais que podem iluminar a relação professor-aluno-música sem afetar-lhe a espontaneidade. Como ensinar conteúdos teóricos, notação, intervalos, escalas,

contratempos e modulações sem comprometer a natureza da música? Como trilhar o caminho entre as quintas diminutas e a apreensão simbólica da nossa arte sem roubar-lhe o frescor da experiência estética?

DISCURSO E SIMBOLISMO

O poder de compreender símbolos é uma característica humana primordial (Langer, 1942, p.72). Através das diversas formas simbólicas e seus inesgotáveis produtos, questionamentos, significados, teorias e práticas, interagimos com o mundo e nos tornamos humanos (Oakeshott, 1962). A partir da iniciação nessas formas de conhecimento, podemos participar da dinâmica cultural que Oakeshott (1962, p. 198) chama de “conversação”, uma aventura intelectual na qual somos convidados a nos engajar. As vozes que travam essa conversação são maneiras diferenciadas de nos relacionarmos com o mundo e de compreendê-lo. Cada uma delas é uma forma de discurso simbólico, uma manifestação organizada de um campo do conhecimento, com sua forma peculiar de reflexão, articulação e exposição de idéias e significados. Entre essas vozes, as artes desempenham um papel relevante, tanto quanto a matemática, as ciências ou a linguagem, contribuindo de forma decisiva para desenvolver as múltiplas potencialidades do ser (Eisner, 1989, p.7). Elas constituem modalidades genuínas de conhecimento com características, procedimentos e produtos próprios.

Langer (1942, p.209, 233) acredita que o simbolismo artístico é mais visível na música pois esta é incapaz de representar objetos externos a ela – a não ser de forma arbitrária. Hanslick (1854) – um século antes de Langer – também nega a idéia de que a música seja uma linguagem para denotar ou conotar coisas, eventos, lugares, pessoas ou emoções. Para ele, eventos musicais são como arabescos e caleidoscópios de sons que nos encantam com suas formas plásticas e ondas de movimento constantemente se transformando (certa vez, ao ouvir uma peça de Rodrigo Miranda, um aluno relatou algo como “um espaço tridimensional rodando”). Ele escreve que o significado musical reside tão somente nos padrões sonoros e suas relações; o que é expresso são idéias puramente musicais (Hanslick, 1854, p.87-88).

Não obstante, tanto Hanslick quanto Langer reconhecem que padrões sonoros podem ser organizados de forma análoga a certas características inerentes à experiência humana. Hanslick distingue três categorias de idéias que são passíveis de serem expressas em sons: força, movimento e proporção (Hanslick, 1854, p.37-38). Certas combinações sonoras podem apresentar, por exemplo, qualidades expressivas de vigor, elegância ou fechamento, como

testemunham as escalas em Schumann, Tchaikovsky e Pärt. *Crescendo e decrescendo, acelerando e ritardando*, tensão e resolução, movimento e repouso, hesitação e determinação, preparação e completude, excitação e monotonia, expectativa e mudança súbita, e outras, são propriedades dinâmicas vivenciadas a todo momento na nossa experiência cotidiana (Langer, 1942, p.228). A música produz uma transmutação simbólica dos nossos ritmos internos (p.227), mas sua tradução nunca é fixa. Langer considera essa ambivalência de conteúdo um privilégio da música pois, enquanto palavras mascaram, ela pode revelar (p.243), explicar o inexplicável, dizer o indizível (p.101).

Para que nossa imaginação estabeleça relações entre sons e significados, basta que o símbolo tenha uma organização interna de seus elementos análoga à do objeto (p.68-71). Com grande rapidez nos agarramos às características mais salientes do símbolo e deixamos nossa fantasia delinear os mais diversos significados (p.70). É por isso que Langer afirma que o significado envolve um aspecto lógico, ou seja, um objeto que é representado, e um psicológico, o sujeito que o experiencia (p.53-57). Os sons propriamente ditos não se relacionam diretamente com símbolos: somos nós que lhes anexamos significados. Associações extramusicais não são lógicas, mas psicológicas. Logo, o significado musical será consumado na mente de cada indivíduo da forma que seu *background* determinar (p.240-241). Ou seja, a obra (o aspecto lógico de Langer) atinge o componente psicológico, que se aproxima do que Hanslick denomina de “o órgão da pura imaginação”. A música se torna, portanto, uma importante fonte de significados tanto no nível psicológico individual quanto coletivo (Swanwick, 1994, p.24).

Podemos identificar pontos de contato entre a visão desses autores e a perspectiva sociológica de Green (1988, p.12-31), que distingue entre significados inerente e delineado. O primeiro diz respeito exclusivamente aos sons e suas relações, aproximando-se da estética formalista. O segundo envolve toda e qualquer associação que essas músicas possam sugerir, sejam elas relativas às práticas culturais que as criam e perpetuam ou às associações coletivamente determinadas ou idiossincraticamente construídas. Tais associações não podem ser evitadas nem devem ser repudiadas, pois são parte legítima da construção do significado simbólico da música para o indivíduo.

Langer (1942, p.226) observa que a constatação da analogia entre padrões musicais e certos padrões da experiência humana se tornou uma doutrina psicológica. A semelhança entre a estrutura da música e a estrutura psicodinâmica de nossas vivências convida nossas memórias a integrarem a experiência. “Quando somos tocados pela música, o que se move em nós são as sombras de nossas vivências passadas” (Swanwick, 1994, p.20). A experiência

estética culmina quando eventos plásticos de peso, espaço, movimento e tensão relativos de uma obra se relacionam aos nossos esquemas, que guardam a representação dos eventos vivenciados (Swanwick, 1979, p.36-37). “É nesse sentido e nesse nível que [a música] possui significado e pode ser um veículo para a comunicação de informação” (p.37).

Significados, pensamentos, idéias e argumentos são articulados através dos gestos musicais (Paynter, 1997, p.10). Gesto é, “essencialmente, uma articulação do contínuo” (Wishart, 1982, p.313-314); a informação gestual é veiculada através da morfologia dos eventos sonoros, contornos, frases e estruturas maiores. “A menor unidade musical significativa é a frase ou gesto, e não um intervalo, pulso ou compasso” (Swanwick, 1999, p.44). Sons individuais combinados passam a ser ouvidos como linhas e contornos que incorporam níveis de expressividade específicos, fazendo brotar impressões, climas, sensações e emoções. Uma passagem pode, então, ser graciosa, enérgica, leve, pesada, expansiva, retraída, delicada ou agressiva (Swanwick; Taylor, 1982, p.9) - características essas que são propriedades dinâmicas, e não denotações cristalizadas.

O caráter expressivo é determinado pelas escolhas quanto à combinação dos materiais sonoros. Graus conjuntos produzem uma sensação espacial e psicológica bastante diferente de saltos imprevisíveis, assim como escolhas de registro (um tema no grave ou no agudo), do tamanho das frases (longas e discursivas, ou curtas e irregulares), de andamento, articulação (*legato* ou *staccato*), ataque (*sforzato* ou aveludado), métrica (regular ou imprevisível) e/ou textura (Swanwick; Taylor, 1982, p.10-11; Swanwick, 1994, p.131). Os gestos expressivos então se encadeiam a outros gestos, estabelecendo relações. Pode-se criar monotonia pela repetição ou gerar expectativa pela seqüência de contrastes. Uma passagem pode se transformar de graciosa para agressiva em um processo gradual ou súbito. Repetições, variações, contrastes, superposições, simultaneidades e deslocamentos determinam a articulação estrutural e convidam nossas vivências análogas a tonalizarem a experiência. Entram em cena o jogo imaginativo e a capacidade de prever o futuro com base nos eventos anteriores, com os novos eventos confirmando ou quebrando nossa expectativa.

Não é difícil enxergar o paralelo entre as categorias de idéias de Hanslick e os elementos do discurso musical de Swanwick (1994): materiais sonoros determinam o caráter expressivo e sugerem impressões de força e movimento; forma, em Swanwick, e proporção, em Hanslick, dizem respeito à estrutura, sendo correspondentes. Swanwick (1994, p.39) afirma que a caracterização expressiva e a forma elevam os sons da sua condição material e sensorial ao nível do discurso. Em *Discovering Music* (Swanwick; Taylor, 1982), caráter expressivo e estrutura aparecem como pilares do significado e da compreensão musical

motivando a experiência direta com obras musicais através de atividades de composição, apreciação e performance. Ainda não havia, entretanto, uma clareza quanto à seqüência lógica desses dois elementos (articulação estrutural e caracterização expressiva). A partir da gênese do Modelo Espiral (Swanwick; Tillman, 1986), essa seqüência é desvendada. Consta-se que a cumulatividade que acontece na própria música reflete-se no desenvolvimento musical: a compreensão dos materiais combinados produzindo gestos expressivos, estes, por sua vez, organizados em estruturas e estas conduzindo ao valor, à consciência da vitalidade e do poder da música como discurso simbólico. Em *Teaching music musically* (Swanwick, 1999, p.19, 75) essas transformações cumulativas são concebidas como saltos metafóricos, processos psicológicos internalizados cuja percepção é vital para a compreensão simbólica da música.

A experiência musical possui um componente individual intocável, quase sagrado, pois é fruto do encontro entre padrões sonoros experimentados e padrões emocionais já vivenciados. Ou seja, esta experiência simbólica resulta da interação entre o objeto musical e o sujeito que o experimenta. Por isso, precisamos considerar tanto a natureza da música, explorando e penetrando na sua estrutura interna, quanto a natureza humana, reconhecendo esse componente individual como parte legítima da construção do significado. Apesar de a música nos causar um efeito impalpável e etéreo, o que provoca tal estado de espírito é algo bastante concreto: as relações sonoras artisticamente combinadas (Reimer, 1989, p.54). Logo, é crucial tentarmos partir desse componente concreto para a inefável experiência estética.

OS SONS COMO PONTO DE PARTIDA

Os sons são, por si só, tão fascinantes e irresistíveis que podem nos iludir, aprisionando-nos na sua condição física – a menos que esta seja uma escolha deliberada. Mas muitos se prendem aos sons porque não conhecem outra forma de lidar com eles. Programas de ensino de música são frequentemente delineados em função dos parâmetros altura, duração, timbre e intensidade, provocando a fragmentação e redução da música aos seus elementos materiais. Por certo, isso torna os planejamentos mais objetivos e as próprias aulas mais previsíveis e “controláveis”. É mais seguro falar de conceitos abstratos e generalizados ou de quintas e contratempos do que arriscar descobrir como esses elementos se relacionam com nossa maneira psicológica, emocional e simbólica de ser no mundo.

Dentro de programas assim constituídos, podemos passar aulas ou anos trabalhando no nível do aspecto físico do som sem nos voltarmos de forma musical e consistente para a

integridade estética e a individualidade expressiva das obras musicais. Swanwick (1979, p.56) compara essa fragmentação com o estudo laboratorial de uma borboleta com suas partes presas por alfinetes a uma superfície plana. Não podemos perder de vista que aquilo que nos fascina nas borboletas são as cores, o formato e tamanho das asas, a leveza, a imprevisibilidade do movimento, o pulsar das asas, seja no vôo ou quando se detêm sobre uma flor. Estudar e ouvir intervalos, acordes e contrapontos e não penetrar na vida das obras de arte, onde esses elementos ganham vida, é como se contentar em apreciar a borboleta morta em um quadro na parede. Treinam-se padrões rítmicos e melódicos, abstrações e conceitos mas, raramente, vai-se além da exploração material e isolada desses elementos.

Às vezes é necessário fragmentar a música em seus elementos para se garantir a apreensão dos conceitos; mas as fronteiras entre eles devem se dissolver tão logo sejam assimilados. Qualquer solfejo pode e deve ser cantado de forma expressiva, com contornos de frases, pontos culminantes, de tensão e relaxamento, agógica e dinâmica apropriados. Entretanto, professores e alunos freqüentemente se dão por satisfeitos tão logo solfejos sejam “soletrados” com as alturas e ritmos corretos. Os andamentos geralmente são mais lentos do que o necessário para se alcançar autenticidade estilística. Preocupados com as notas, os alunos não conseguem perceber as melodias. Da mesma forma, raramente ouvem frases, relações e apoios harmônicos nos ditados musicais, ficando presos à identificação nota por nota. A distância entre esse manuseio quase penoso dos sons individuais e a experiência simbólica da música nunca será vencida se os programas não priorizarem a qualidade da experiência, mesmo correndo-se o risco de cobrir menos capítulos do livro de teoria. Quando esses alunos começarão a fazer música se a urgência dos currículos impõe conteúdos progressivamente complexos? Seguirão eles exercitando o reconhecimento e o solfejo de estruturas sem jamais experimentar, por exemplo, como uma mudança de registro ou modulação de um tema pode nos arrebatrar?

Certamente é possível contemplarmos conteúdos, ampliando gradativamente o conhecimento, a capacidade analítica, a técnica e os horizontes dos alunos e, ao mesmo tempo, mantermo-nos fiéis ao estatuto interno da música enquanto forma de discurso simbólico. Desde as primeiras experiências é fundamental percebê-la e vivê-la com toda sua inteireza, seu movimento, fluidez, surpresas e sensações. Relato, a seguir, algumas possibilidades experimentadas com grupos de natureza e idades diferentes. Todas envolvem de forma decisiva a composição, que desenvolve a capacidade de julgamento, a sensibilidade às possibilidades expressivas do material sonoro e a compreensão sobre o funcionamento das idéias musicais. A composição permite agir criticamente, selecionar e rejeitar idéias,

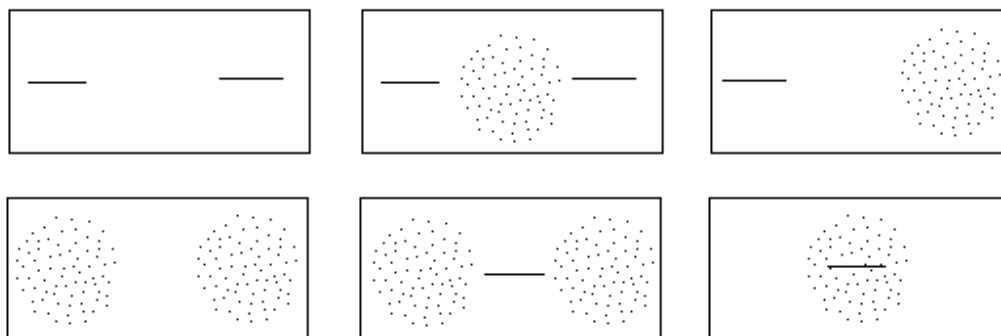
transformá-las, reconstruí-las e reintegrá-las em novas formas. Os alunos podem articular e compartilhar seu pensamento musical, sendo as criações resultantes expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. Essa é uma forma de se engajarem na “conversação” de uma maneira crítica e construtiva, desenvolvendo a “sua voz”. Vejamos caminhos possíveis.

Curto e longo

Muitas vezes, leituras rítmicas são realizadas de uma maneira mecânica e pouco musical. Acreditamos que isso decorre da forma como o conteúdo é abordado. A semibreve, por exemplo, foi-nos apresentada como “um som que dura quatro tempos”. O aparecimento daquela figura indicava o momento de esperar e contar “um-dois-três-quatro”. Mas será que uma nota longa pode mesmo ser reduzida a uma matemática quadrada? Certa vez, um aluno de sete anos de idade sugeriu que a semibreve demora para nos dar a chance de imaginarmos quantas possibilidades ela pode conter. Ritmo é a força vital da música; em uma semibreve pulsa vida e não simplesmente um-dois-três-quatro.

Dentro do parâmetro duração, é aconselhável abordarmos a relação entre os conceitos curto e longo a partir do ritmo não medido para chegarmos à proporção de dobro e metade relativos. Sons longos podem guardar expectativa ou completude, conter variações de dinâmica ou contrapor-se a outros eventos, levando-nos a experimentar simultaneamente estados expressivos ambíguos (como em *A pergunta não respondida*, de Charles Ives). Sons curtos podem ter um caráter de pressa, urgência, leveza, delicadeza ou brilho (como em *Jardins sous la pluie* e outras tantas obras de Debussy). A proposta relatada a seguir explora esses aspectos. Utilizamos os seguintes elementos gráficos: campos com pontos, representando sons curtos, e linhas retas, indicando sons longos. O silêncio entra como elemento expressivo, podendo gerar tensão, dúvida ou repouso, e estrutural, sinalizando a articulação de seções (uma garota comentou que o silêncio nos dá a chance de imaginarmos “o que vem depois”). O material ilustrado na Figura 1 é extremamente simples. O que faz a diferença é partirmos dos sons para delinear gestos expressivos e estruturas.

Figura 1: Padrões de sons curtos, longos e silêncio



Os primeiros passos são bastante conhecidos: os alunos analisam e lêem os cartões vocalmente ou utilizando instrumentos disponíveis. Praticam também a discriminação auditiva reconhecendo cartões realizados pelo professor ou por um colega, podendo ainda grafar seqüências ditadas.

Leitura e reconhecimento são etapas importantes e eficientes do processo da aprendizagem do ritmo. Mas ainda que sejam realizados de uma forma dinâmica e musical, cuidando-se da qualidade sonora e do senso de participação em grupo, não são mais do que exercícios de leitura e reconhecimento. O problema é que, à vezes, damos-nos por satisfeitos com essas atividades e passamos em seguida para outro conteúdo, encerrando o assunto, na verdade, quando poderíamos começar a fazer música. Se paramos nesse ponto, estamos nos limitando ao nível dos materiais sonoros. Talvez nem tenhamos percebido que não é somente o parâmetro duração que está em jogo, mas também as alturas, timbres e intensidades dos sons emitidos e as texturas resultantes das suas combinações.

É necessário avançarmos além do parâmetro duração. Podemos sugerir que os alunos ordenem os cartões como desejarem, dando forma a uma música. Nessa atividade aparentemente simples surgem oportunidades para escolhas seriamente artísticas e estéticas. Em grupos pequenos, as crianças têm a oportunidade de tomar decisões criativas: “com qual cartão seria interessante começar? Vamos deixar mais sons longos no início e depois aparecer com os curtos? E se virarmos alguns cartões na vertical para sobrepor elementos? E o silêncio, onde deverá entrar?” Questões analíticas sofisticadas como unidade, contraste, variação, embricação, inversão e retrogradação aparecem naturalmente, antecipando o aprendizado formal e teórico das mesmas. Segue-se a exploração sonora e a *performance* da peça resultante conforme a intenção expressiva dos alunos. Podemos pedir que selecionem instrumentos de percussão ou fontes sonoras não convencionais; o próprio piano pode ser aberto, expondo as cordas e a caixa de madeira, irresistivelmente convidativas. Deixamos que

explorem livremente as possibilidades, chamando-lhes a atenção para as qualidades expressivas de cada descoberta.

Passamos à preciosa etapa da seleção das idéias. Um aluno pode se encantar pelos sons curtos tocados com baquetas na harpa do piano, no registro agudo e com intensidade *piano*. “E se estendermos o campo de sons curtos para além do registro agudo? E se variarmos a velocidade das batidas, produzindo adensamentos rítmicos? E se mudarmos a dinâmica e o ataque? E que tal utilizarmos o pedal?” Inaugura-se aqui o trabalho consciente e intencional no nível da expressividade através das escolhas no nível dos materiais. Um som longo com *crescendo* gradativo, seguido do silêncio súbito e da entrada dos sons curtos em *pianíssimo*, produz nuances de expressividade de grande impacto. Esse é apenas um exemplo entre incontáveis possibilidades que diferentes fontes sonoras podem oferecer – do zíper de um porta-lápis a conjuntos de cordas.

A consequência natural dessa exploração expressiva é a escolha da sucessão dos eventos, determinando a estrutura da peça. “Ela será homogênea? Ou terá contrastes marcantes, com uma seção de caráter delicado e tranqüilo antecedendo outra enérgica e impetuosa? Haverá um retorno ao clima inicial? Uma superposição dos dois estados expressivos? O final será súbito ou se deixará dissolver em ecos rarefeitos?”

A essa altura, o nível de envolvimento dos alunos provavelmente terá ultrapassado a dimensão artística e tocado a dimensão estética e simbólica. Aqui há mais para se experimentar do que explicar. Observe-se que somente é possível chegar a esse nível uma vez que se tenha passado pelas etapas anteriores. De que vale aprender fatos e conteúdos se não para viver a aventura de nos engajarmos na conversação musical, expressando nossa própria voz? Tanto melhor se pudermos abrir outros canais da conversação com a apreciação de peças como *Snowforms*, de Schafer, a *Ária da 4a. Corda*, de Bach, ou peças de Debussy e Ligeti nas quais a exploração de curto e longo é levada à extrema sofisticação com resultados musicais completamente distintos. Cada experiência é única; não há receitas prontas nem bulas, apenas possibilidades que irão se concretizar na interação com os alunos.

Teclas e temas

No início do aprendizado de piano (ou qualquer outro instrumento) é preciso aprender nomes de teclas, cordas, acordes, etc. Podemos iniciar esse trabalho nas primeiras aulas, tomando como referências as teclas *dó* e *fá*, à esquerda dos grupos de duas e três teclas pretas, e fixar as outras gradativamente. Podemos, por exemplo, utilizar cartões progressivos: a Série I, com

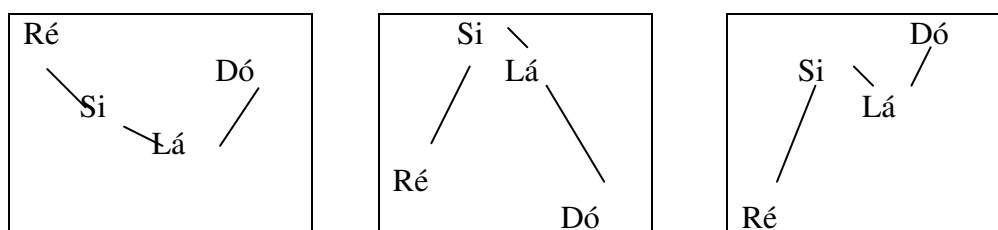
seqüências de dó e fá; a Série II, com dó, ré e mi; a Série III, com fá, sol, lá e si e a Série IV, com quaisquer notas, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Séries progressivas para fixação dos nomes das teclas

I	II	III	IV
dó – fá – fá – dó	ré – mi – dó - ré	si – lá – fá – sol	ré - si – lá – dó

Novamente é perigoso nos limitarmos ao treinamento de nomes de notas e teclas. Entretanto, não é difícil converter esse exercício em uma atividade de composição acessível e delimitada (mas não limitada!). Os nomes escritos nos cartões não determinam a direção dos intervalos entre os sons; tampouco indicam aspectos como registro, duração relativa, intensidade, ataque ou articulação. Estes se convertem em uma lista de possibilidades para a exploração musical. Digamos que uma aluna esteja trabalhando com a Série IV e toque vários cartões, explorando as direções dos intervalos (não é raro os alunos acharem que devem se limitar à extensão de uma oitava). Insisto nesse ponto porque tais escolhas alteram completamente o perfil melódico e delineiam contornos e frases. Com o mesmo cartão pode-se ter motivos variados, semelhantes ou quase irreconhecíveis, gerando melodias com mais ou menos saltos, mais ou menos regulares. A Figura 3 mostra como o cartão da Série IV, acima, pode se transformar.

Figura 3: Motivos melódicos derivados



Nesse momento, as notas dos cartões se transformam em melodias ou motivos. Podemos pedir que escolha dois cartões de sua preferência e experimente andamentos, registros, padrões rítmicos, articulações, dinâmica e recursos de pedal. Essas escolhas no nível dos materiais vão determinar de forma decisiva o caráter expressivo. Também não é preciso se limitar àquelas melodias criadas; pode-se acrescentar um *ostinato* em quintas no grave ou ornamentos no agudo, por exemplo. Resta decidir sobre a organização das frases, explorando

repetições ou contrastes. Um *ostinato* no grave, lento e contido, pode aparecer como introdução, depois retornar entre as seções, articulando-as, ou ao final, fechando a idéia musical, com o motivo se dissolvendo na textura até desaparecer. De uma forma lúdica e simples, cumpre-se todo o ciclo do processo artístico, culminando em uma experiência significativa para a aluna, que terá absorvido da aula muito mais do que nomes de teclas podem oferecer. Ela terá não apenas aprendido esse conteúdo mas, sobretudo, exercitado sua capacidade criativa e suas habilidades pianísticas. À medida que momentos assim se acumulam, vai-se construindo uma relação profunda e duradoura com a música; o indivíduo se apropria dela, sentindo-se parte da conversação. Poderíamos ter encerrado a atividade tão logo a aluna tivesse decorado os nomes das teclas. Mas podemos ir mais longe, como no poema do início deste texto.

Padrões rítmicos

Conforme já dissemos, atividades de leitura, reconhecimento e escrita de padrões rítmicos progressivos são trabalhadas exaustivamente e, não raro, de forma pesada e pouco musical. Entretanto, o melhor que esses padrões podem oferecer para o desenvolvimento musical dos alunos é a possibilidade de se revestirem dos mais variados andamentos, perfis melódicos, articulações e outras tantas possibilidades. É no pulsar, na fluidez dos movimentos e no seu impulso vital que eles se transformam em música. Qualquer padrão rítmico pode desencadear uma atividade musicalmente completa, envolvendo novamente a composição. A estrutura dada abaixo (Exemplo Musical 1), ainda que modesta, demanda uma especulação artística que vai além exercício rítmico.

Exemplo Musical 1: Estrutura para composição utilizando ritmo composto



Essa estrutura pode ser apresentada aos alunos para análise e improvisação vocal ou instrumental. Observam-se as notas repetidas e o salto ascendente ao final da frase sobre uma linha descendente e de fluxo mais lento. Os intervalos dos saltos, entretanto, não são definidos, podendo sugerir desde um semitom a, talvez, uma décima. As primeiras escolhas, portanto, começam a se delinear entre infindáveis possibilidades. O motivo (frase A) realizado no registro agudo em andamento *moderato* e com intervalos consonantes produz um caráter *dolce*, pastoral; experimentando-o grave, lento e forte, utilizando segundas e trítomos, com toda a frase emoldurada por um *crescendo* gradativo, temos outra música! (e a estrutura que originou a ambas mal pode ser reconhecida). É isso que os alunos precisam compreender sobre padrões rítmicos. Ao realizar grupos de quatro semicolcheias, por exemplo, devem procurar transcender o mecânico “tá-tá-tá-tá” e imaginá-las “girando em arabescos e caleidoscópios”.

Passamos, então, a explorar possibilidades para a frase B. Mantém-se a célula de notas repetidas, semente da qual toda a estrutura foi gerada? Surge um novo motivo? Como será a ligação com a repetição da frase A? Haverá uma última parte, seja ela repetição de B ou uma parte C? Quão contrastante deve ser a última frase? Podemos ter um AA'AB, ABAB' ou ABAC e ainda um gesto inicial e uma coda. Esse esquema, trabalhado com dezenas de grupos, já se transformou em peças de caráter, estrutura e idiomas os mais variados, com predominância do atonalismo. Optei por transcrever aqui uma das peças mais simples, composta por uma aluna de 11 anos de idade (Exemplo musical 2). A idéia surgiu quase que instantaneamente e não levou mais do que cinco minutos para se chegar à forma final. A peça é extremamente pianística e de fácil leitura e, por isso, tornou-se repertório de performance para outras crianças iniciantes.

Exemplo musical 2: *Balada 1*

Balada 1

Piano

7

12

Dada a simplicidade, o caráter delicado, a clareza estrutural e coesão da peça, resolvemos dar continuidade ao trabalho através de um projeto de variações. Alimentados pela apreciação de variações (de Elgar ou Beethoven) e arranjos (como *O Trenzinho do Caipira* e *Na baixa do sapateiro*), os alunos compuseram suas variações para a peça, tomando decisões sobre uma gama de possibilidades expressivas e estruturais. Em algumas, o fluxo rítmico das vozes se inverteu, com o acompanhamento ficando mais rápido e a melodia caminhando a passos lentos ou fragmentada por pausas irregulares. Depois, organizamos os *Temas e Variações* de cada turma, decidindo sobre a seqüência musicalmente mais interessante para as mesmas. Partir da leitura rítmica e chegar a este ponto é como ter a revelação de que a Terra é redonda!

Semitons

O aprendizado de tons e semitons envolve atividades de fixação visual e auditiva, utilizando o teclado e a harpa do piano ou o metalofone cromático, além da enarmonia com nomes das

notas e no pentagrama. Esse processo demanda tempo e pode facilmente se tornar tedioso, a menos que seja ventilado com experiências intrinsecamente musicais de criação e apreciação. Muitas peças exploram semitons em *appoggiaturas* ou em frases espiraladas, sugerindo tensão, hesitação, melancolia ou leveza. Vários eventos com conotações expressivas características podem ser experimentados em improvisações ou composições mais refinadas. Na composição transcrita a seguir (Exemplo musical 3), a aluna explorou a idéia do semitom com um forte senso especulativo. Um *ostinato* tenso em semitons pulsa no registro grave preparando a entrada do tema, um motivo dramático que explora a expressividade da síncope. Após apresentá-lo e reiterá-lo, ela começa a desenvolver uma frase ascendente que ganha corpo com a outra mão se juntando em uníssono e depois desce até a cadência, que alterna tensão e relaxamento com tônica e dominante. O *ostinato* retorna com a mão direita conduzindo o tema para registros progressivamente agudos até o gesto final, *ritardando*, calando. Todo o processo de criação durou menos de 20 minutos. Passados meses, ainda relutávamos em fazer a transcrição da peça pois, na partitura, uma idéia tão forte e expressiva parece inerte como a borboleta espetada no alfinete.

Exemplo Musical 3: Composição sobre ‘semitom’

Mariah 1

The musical score for 'Mariah 1' is written for piano in 4/4 time. It consists of five systems of music. The first system starts with a piano (Piano) marking and a dynamic of *mf*. The second system begins with a dynamic of *mp*. The third system includes a measure rest marked with (8). The fourth system also includes a measure rest marked with (8). The fifth system includes a measure rest marked with (8) and a *rall.* (rallentando) marking. The score uses a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The bass line frequently uses an octave sign (8^{va}) to indicate notes below the staff.

Essa peça foi composta por uma aluna de 12 anos extremamente tímida que, ao ter a oportunidade de compor, produziu algo diferenciado e imaginativo, mostrando-se muito à vontade para explorar os extremos grave e agudo do piano. Ela testemunha o poder da música como uma forma de articulação simbólica da nossa experiência no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades aqui relatadas retratam o desejo de estar com os alunos e com a música de uma forma inteira, legítima e musical. São encontros celebrados pelas metamorfoses dos sons em estruturas relacionadas entre si e, ao mesmo tempo, com nosso repertório simbólico particular. A percepção de cada um desses elementos é moldada pela nossa complexa rede de representação que, por sua vez, é enriquecida e refinada por essas novas experiências. Por isso, a música tem o poder de nos envolver e mover tão profundamente, mobilizando e elaborando nossa vida intelectual e afetiva como nenhuma outra forma de conhecimento. Ao nos engajarmos no fazer musical, podemos participar de uma forma de discurso simbólico altamente organizado, refinado e significativo. Abrem-se novas possibilidades de articulação expressiva, ampliando nosso repertório simbólico. Isso torna a música uma poderosa voz entre aquelas que formam essa dinâmica conversação na qual estamos inseridos. Diria, junto com Beto Guedes e Ronaldo Bastos: “A lição sabemos de cór, só nos resta aprender”... Que essas palavras não sejam vazias para que os sons se transformem em poemas, cumprindo sua missão simbólica.

Referências

- EISNER, Elliott. The polite place of the arts in American higher education. *Liberal Education*, v.75, n.2, 1989.
- GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. New York: Manchester University Press, 1988.
- HANSLICK, Eduard. *The beautiful in music*. Indianapolis: Bobs-Merril Ed.Publ., 1854/1957.
- LANGER, Susanne. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1942/1957.
- NUNES, Terezinha. *Developing children's minds through literacy and numeracy*. London: Institute of Education, 1998.
- OAKESHOTT, Michael. *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen, 1962.
- PAYNTER, John. The form of finality. *British Journal of Music Education*, v.14, n.1, p.5-2, 1997.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London, Routledge, 1999.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979/1992.
- SWANWICK, Keith; TAYLOR, Dorothy. *Discovering music: developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1982.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, p.305-339, 1986.
- WISHART, Trevor. Beyond notation. *British Journal of Music Education*, v.2, n.3, p.311-326, 1982.