

A MÚSICA ERUDITA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO MUSICAL DA CRIANÇA

CHILD'S MUSIC EDUCATION AND THE CONTEMPORARY CLASSICAL MUSIC

Susana Maia Porto

Escola Superior de Educação – IPP

sporto@esep.pt

Resumo

Apesar de teóricos e pedagogos defenderem a introdução de distintas tipologias musicais na educação da criança, a música erudita contemporânea raramente é trabalhada. Além da complexa estrutura musical que dificulta o trabalho de análise, as razões apontam também para a inerente dissonância que a torna inapreciável ao ouvido comum, a estranheza face às sonoridades que não são familiares e a sua difícil acessibilidade. Perante este problema, e de acordo com os dados obtidos numa primeira fase de uma *investigação-acção* sobre formas comunicativas e perceptivas da criança em relação à estética musical contemporânea, pretende-se abordar a relação entre a arte e o indivíduo e a resposta estética em termos de entendimento e de aceitação, isto é, a relação simbólica inerente ao acto da percepção musical.

Palavras-chave: estética musical; resposta estética; percepção e comunicação; música contemporânea; educação da criança; arte musical.

Abstract

The contemporary classical music is defended by some music teaching/learning theories, although this kind of music rarely appears in the general music teaching. Beyond the complexity of the musical structure and the hardness work of the music analysis, other reasons point out to the inherent dissonance, the non-familiar sounds and the consequent non-access to the common listener. According to a selected data of an *action research* about contemporary musical aesthetics and children's music education, this paper presents us some issues about the individual and the art and the aesthetical response, in relation to the understanding and the acceptance of the musical perception.

Keywords: musical aesthetics; aesthetics response; perception and communication; contemporary classical music; child's education; musical art.

Introdução

A reacção natural da criança perante a experiência musical está intimamente ligada ao processo de percepção e comunicação através da aprendizagem. O sentir é uma tomada de consciência imediata das coisas e de nós mesmos perante as coisas, ou seja, é a consciência de um valor, positivo ou negativo, ligado à nossa afectividade.

Desse modo, a obra de arte oferece-se aos sentidos, é-lhe permitido a sua compreensão e o conhecimento intuitivo, transformando-se assim num objecto estético por excelência.

Objectivando-se a interpretação de atitudes e respostas da criança perante a música erudita contemporânea¹, cuja sonoridade a criança de uma forma global e no seu quotidiano não tem acesso, procedeu-se à recolha de dados sobre a percepção musical. Este processo constou de um trabalho desenvolvido numa 1.ª fase de uma *investigação-acção*, através da observação de actividades de reflexão musical com seis grupos de crianças (110 crianças no total, entre os 3 e os 11 anos de idade). Para os diálogos reflexivos foram seleccionados e distribuídos vinte e um exemplos de música erudita, dezoito exemplos do século XX e três exemplos do século XXI, compreendendo diversas correntes musicais incluindo música jazz² e música teatral. Ainda nesta fase do estudo, foram aplicados inquéritos aos formandos dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, com o intuito de obter informação sobre o conhecimento/entendimento dos futuros professores e animadores³ acerca da música erudita contemporânea – crenças, sentimentos e interpretação – e a sua aplicação na educação musical⁴. Propõe-se, neste artigo, reflectir sobre o significado da obra de arte e a sua dimensão estética face à resposta e percepção musical, relacionando teoria e análise de dados resultantes da investigação em curso.

A arte e o indivíduo

O ramo filosófico relacionado com as questões de natureza e valor da arte prende-se com o conceito *Estética*, isto é, o sentimento, o gosto, o prazer, o belo e a crença. Para Susan Langer (1957), a obra de arte é uma forma expressiva do sentimento humano, criada para a nossa percepção. Neste sentido, a noção de estética comporta duas realidades: a acção da arte, das coisas sobre o Homem; e a capacidade de nos abrirmos ou fecharmo-nos à realidade do mundo com o objectivo da sua compreensão. Perante este facto, e considerando a obra de arte portadora de um significativo valor estético, podemos questionar sobre o nosso entendimento acerca de determinado valor, no caso concreto e em análise, de uma obra musical.

Existem três abordagens estéticas principais que explicam a relação entre o indivíduo e a arte em termos de significado e valor, as quais podemos também designar por teorias estéticas da aprendizagem musical: Referencialismo, Formalismo e Expressionismo, a base teórica da presente investigação.

Referencialismo

Numa *abordagem referencialista* a obra de arte interage sempre com referências, significados e valores extra-musicais, o ouvinte contextualiza e caracteriza a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes e emoções. Segundo Tolstoy e referido por Reimer (1989), a função da arte é transmitir ao receptor as emoções específicas do seu criador de forma mais directa e eficaz, acrescentando ainda que uma verdadeira obra de arte provém do artista que sente realmente uma emoção e a necessidade em expressá-la no seu acto criativo. A mensagem que a obra de arte oferece tem um carácter emocional e não necessariamente intelectual ou racional.

Ao relacionarmos o sentimento e o efeito da obra de arte sobre o indivíduo – a questão etológica *ethos* – teoria defendida já na Antiguidade Grega, podemos concluir que o sentir é distinto no que concerne à percepção musical. A caracterização de uma obra de arte é inteiramente pessoal, individual e subjectiva, oferece-se aos nossos sentidos de forma divergente. Caminhamos, deste modo, para o conhecimento empírico e cultural musical diferenciado, um dos agentes responsáveis pelas diferenças perceptivas de indivíduo para indivíduo.

A visão *referencialista* de Sloboda (1985) não é comparável ao efeito de *ethos* mas à apreciação que o indivíduo faz da obra musical. Para o autor, a música “faz sentido” mesmo que a referência não seja agradável ao ouvinte. Isto é, podemos assumir uma dupla função na *abordagem referencialista* de um trecho ou frase musical, por exemplo, a referência a algo extrínseco pode tomar a forma da estrutura temática inerente e intrínseca a toda a obra e à intenção do compositor.

No que concerne ao *referencialismo*, Cooke relaciona a música com a arquitectura, em termos de construção “quase-matemática”; com a pintura, dado a representação física das coisas; e com a literatura, uma vez que ambas utilizam a linguagem como forma de expressão de ideias, conceitos e emoções: “Music is, in fact, «extra-musical» in the sense that poetry is «extra-verbal», since notes, like words, have emotional connotations” (1959:33).

Formalismo

Enquanto que os *referencialistas* têm uma visão da arte como comunicador de elementos não artísticos, os *formalistas* concebem a arte com um significado puramente artístico, “Art means itself” (Reimer, 1989:76). A *abordagem formalista* em termos de significação de arte é responsável pela percepção da estrutura formal da obra, ou seja, a audição musical resulta numa análise, por exemplo, da complexidade rítmica, da construção melódica, do vibrato do cantor, do trabalho dinâmico ou da virtuosidade. Contrastando com a música representativa da *abordagem referencialista*, a visão *formalista* vai ao encontro da música absoluta, música puramente instrumental, isto é, música *per se*. Não existe qualquer referência à obra de arte como a que se revela, por exemplo, na tendência estética de compositores do século XIX e de compositores neoclássicos do século XX.

A metafísica da música instrumental, também defendida por Hanslick (1994), surge da problemática sobre a finalidade da música e em oposição à *música programática*. A percepção de Hanslick acerca da obra de arte e a natureza do belo é especificamente musical, isto é, a música expressa sonoridades e ideias musicais, não sentimentos. Contudo, e segundo o autor, os sentimentos podem ser provocados pela música mas de todo são expressos pela arte dos sons. A beleza do conteúdo musical prende-se com a relação construtiva dos elementos artísticos e com a fluidez do movimento sonoro. Sem dúvida que Hanslick em *O Belo Musical* apresenta uma posição *formalista absolutista*. A esta abordagem filosófica e estética, Gill (1992) designou por *isolacionismo*. Semelhante à atitude *formalista*, o *isolacionista* apela ao intelecto e evita qualquer tipo de compreensão da música relacionada com a emoção ou sentimento.

Os *formalistas* denominam à experiência intelectual da arte emoção estética, contudo, esta emoção não se refere às emoções comuns mas a um sentir de um valor intrínseco à obra (Reimer, 1989). De acordo com Harrison e Wood (2000), a base de todas as abordagens estéticas remete para a experiência pessoal de uma emoção peculiar, ou seja, consideramos ser uma obra de arte aquilo que o criador entende como tal e o tipo de emoção que essa obra nos provoca, estamos a falar obviamente de emoções distintas mas todas elas reconhecivelmente do mesmo tipo.

Expressionismo

Segundo Meyer (1956), a maioria dos *referencialistas* são *expressionistas* no sentido em que acreditam que a música transmite e comunica através de emoções expressivas, ou seja expressa sentimentos. Para o autor, as três correntes estéticas aglomeram-se numa só abordagem – *a teoria expressionista*.

Os *expressionistas* por seu turno são divididos em dois grupos: os *expressionistas absolutos* ou *absolutistas* (Meyer, 1956) e os *expressionistas referencialistas*. Os primeiros consideram o sentido da música em conformidade com uma emoção expressiva essencialmente intra-musical, cujo entendimento não faz qualquer tipo de referência exterior. Por seu turno, os *expressionistas referencialistas* defendem que a expressão inerente à obra depende de um entendimento do conteúdo referencial da música. A *abordagem absolutista* e a *abordagem referencialista* podem deste modo coexistir e confluir numa única obra de arte musical, como acontece na percepção de um poema, de uma pintura, de uma escultura ou qualquer outro tipo de manifestação artística. Contudo, para Reimer (1989), *absolutismo* e *referencialismo* são distintos no que respeita ao significado e valor de uma obra de arte. Como anteriormente exposto acerca da *abordagem referencialista*, esse significado e valor existe fora do objecto artístico, enquanto que na visão *absolutista* o significado e o valor da obra são inerentes às qualidades internas da própria obra musical. Contrariamente, os *expressionistas* e os *referencialistas* já confluem no que concerne ao significado da arte, referindo que a *Arte*

comunica através de significações não artísticas, isto é, referências exteriores à obra de arte.

Enquanto que os *expressionistas absolutos* incluem significado e valor extra-musical e influência cultural/artística à obra de arte, por outro lado esse significado emerge das qualidades criativas inerentes à própria obra. O sentimento é por isso o ponto fulcral da *abordagem expressionista* e da experiência da arte vivida pelo indivíduo.

A percepção musical e a resposta estética

Indubitavelmente que as três abordagens anteriormente descritas devem fazer-se sentir na educação estética e em todo o processo ensino/aprendizagem musical: *formalismo*, para uma compreensão intelectual da obra; *expressionismo*, para um entendimento expressivo e emocional; e *referencialismo*, para uma eficiente comunicação musical entre professor e aluno através, por exemplo, de uma ideia musical particular.

Dos diálogos reflexivos com as crianças, na 1.^a fase da investigação em curso, concluiu-se que a *abordagem referencialista* foi a mais frequente, particularmente nos grupos cuja faixa etária é menor. Contudo, salientamos a atitude *expressionista* em variadíssimas situações, o que nos permite afirmar que a *abordagem expressionista referencialista* foi a que prevaleceu nas respostas das crianças (Porto, 2010). Sobre o carácter dos exemplos auditivos, as mesmas não revelaram dificuldade em criar uma história, imagens ou situações, ou mesmo adequar uma cor alusiva à audição. Do mesmo modo, prevaleceram as respostas relativas ao conteúdo expressivo e emocional, às quais e paralelamente, surgiu a questão do gosto. Uma das conclusões da 1.^a fase da *investigação-acção* prende-se com o facto de as crianças aceitarem muito bem os exemplos musicais propostos, exemplos que à priori não são comumente aceites, uma vez que fogem à tonalidade e à noção do *Belo*.

Ainda no que concerne ao significado da obra, todos os grupos de crianças revelaram, através da escuta activa e das referências fantasiosas inerentes ao seu próprio mundo, um certo entendimento perante a ideia do compositor. Sem qualquer conhecimento prévio, resultaram, das experiências auditivas, relações simbólicas entre as imagens, cores e histórias inventadas e as estruturas rítmico-melódicas e tímbricas⁵. Este tipo de simbologia musical, em que os signos musicais remetem para símbolos extra-musicais, resulta da relação intrínseca (não intencional ou premeditada) entre os seres vivos enquanto organismos sensíveis e emocionais e uma sensibilização de um contínuo emotivo reconhecível através da construção musical (Monteiro, 1999).

Tendo em conta diferentes formas de estruturação simbólica da obra de arte, podemos encontrar a relação entre símbolos musicais e outros símbolos semelhantes que resultam numa espécie de sintaxe musical. Ao estudo das relações tonais, harmónicas e formais dentro de uma organização exclusivamente musical, Monteiro refere, no seu ensaio sobre formas de estruturação simbólica, tratar-se de uma conexão

de símbolos inteiramente inerentes à construção musical, isto é, a relação entre vários *símbolos endógenos* (1999). No que respeita à *abordagem formalista*, as crianças, embora em número reduzido, analisaram musicalmente alguns exemplos. Maioritariamente, as respostas em termos de análise formal surgiram por parte das crianças mais velhas, o que não é surpreendente face à dificuldade de análise da tipologia em estudo.

Algumas respostas do indivíduo perante os estímulos sonoros são condicionadas pelo pensamento e pelo que o indivíduo considera ser aceite pela sociedade, a reacção natural e instintiva pode dar lugar a uma reacção pensada e de alguma forma estruturada perante os padrões sociais (Meyer, 1956). Por conseguinte, não é de estranhar que as respostas estéticas do adulto e da criança possam ser significativamente distintas, dado uma certa “pureza” inerente à criança, isto é, apesar da percepção englobar várias sensações integradas e elaboradas num todo que vão depender dos quadros culturais, com maior dificuldade encontraremos na percepção musical infantil tipos de resposta condicionadas pelo que é aceite pela sociedade. Em relação a este aspecto, as grandes divergências entre as respostas das crianças e dos formandos que ouviram os mesmos exemplos auditivos, prenderam-se com a questão do gosto. As obras musicais ouvidas atentamente pela criança e pelo adulto geraram tipos de reacção e respostas bem distintas, na medida em que na sua maioria os inquiridos revelaram não gostar de determinados exemplos propostos ao contrário das crianças que mostraram algum entusiasmo⁶. Esse entusiasmo e aceitação foram justificados, entre várias razões, pela diferença face às audições habituais. Neste sentido, a novidade perante a sonoridade ocupou o lugar da estranheza e da não compreensão.

É fundamental, no processo ensino/aprendizagem, introduzir o sentido analítico na compreensão de uma obra musical. Contudo, não podemos nunca descurar o sentido estético no que concerne à expressividade e sensibilidade que essa obra nos oferece. A componente expressiva, também designada por *affectus*, deve ser verdadeiramente sentida e vivida pelo compositor, pelo intérprete e pelo ouvinte, isto é, a ideologia estética do *Empfindsamkeit*, o estilo sensível ou sensitivo alemão que se afirmou no século da Razão, no quadro do movimento iluminista (Vieira de Carvalho, 1999). Ao encontro desta ideia, e segundo Bennett Reimer (1989), a dimensão dos sentidos é a mais importante na percepção musical.

À semelhança das respostas das crianças, o entendimento sobre uma obra musical aliado à expressão e à emoção, foi uma constante nos dados recolhidos nos inquéritos atribuídos aos formandos de Educação Básica e Animação Sociocultural. Inclusive, foram encontradas diversas analogias entre a resposta da criança e a resposta do adulto no que concerne à *abordagem expressionista referencialista*.

Considerações finais

A experiência estética é um advir da presença da *forma* da obra de arte à consciência humana. A obra parece abrir um mundo, um espaço, um tempo e uma verdade. Devido ao que somos e à nossa capacidade de ver para além de nós, reconhecemos a obra de arte.

Uma obra de arte torna-se expressiva e extremamente complexa segundo a nossa consciência estética, aquilo que faz com que eu veja diferente do outro - a nossa experiência interior. O sentido surge, deste modo, através de uma escolha determinada por uma cultura, mas também pela nossa individualidade. São os sentidos que estabelecem o primeiro contacto com o exterior. A experiência estética resulta, por conseguinte, de uma fenomenologia que é a teoria da aparência do objecto da obra de arte à consciência. Este aparecer do objecto é solidário com a intencionalidade que envolve toda a imaginação, percepção, intuição, afectividade, componentes racionais e irrationais.

Das observações efectuadas nas actividades de reflexão musical, concluiu-se que o tipo de resposta predominante foi a resposta aliada a uma emoção, cujo significado remete para um símbolo extra-musical (Porto, 2010). Em menor número, encontramos respostas, por parte das crianças, que apelam ao intelecto, isto é, a um entendimento da obra segundo uma análise formal. É certo que a música contemporânea, para ser inteiramente compreendida, necessita de um esforço de reflexão, e também, defendido pelo compositor da actualidade Luís Tinoco, de uma certa maturidade intelectual que não é inteiramente acessível ao universo infantil (Azevedo, 1998). Contudo, Tinoco refere que a criança pode trabalhar uma obra de um compositor contemporâneo sem a urgente necessidade da compreensão, sendo mais importante a sugestão e o estímulo. Porém, a criança necessita de orientação para que esse estímulo e um certo entendimento sejam atingíveis. Sendo o papel do professor e do animador sociocultural extremamente importante perante esta aprendizagem e a experiência estética que uma obra de arte pode oferecer, evidencia-se a necessidade da sua familiarização com a música erudita contemporânea, no que respeita ao conhecimento de obras musicais e à sua significação estética. Uma das conclusões resultante da 1.^a fase do estudo, prendeu-se precisamente com a necessidade da introdução da música erudita contemporânea nas unidades curriculares dos cursos de Educação Básica e Animação Sociocultural, dado proveniente das informações expressas nos inquéritos no que refere à importância atribuída e à falta de conhecimento sobre o tipo de música em análise (Porto, 2010).

Com o intuito de encontrar estratégias de aprendizagem face à música erudita contemporânea, decorre neste momento a 2.^a fase da *investigação-ação*, através de um trabalho em aula com os formandos cujo perfil formativo se relacione com a educação da criança e a educação artística. Pretende-se, de momento, a aquisição de conhecimento sobre a tipologia em estudo e a sua aplicação em actividades de criação e improvisação musical. Indo ao encontro de modelos estéticos musicais contemporâneos e tendo como suporte o processo de criação próprio de materiais sonoros abstractos inerentes à experimentação musical, procuram-se abordagens metodológicas, na

formação do 1.º Ciclo de Estudos de educadores, professores e animadores, aplicáveis não só ao desenvolvimento da criança mas também à formação globalizante e não específica dos formandos. Tais abordagens irão permitir uma análise mais precisa em termos de construção musical, isto é, adoptar uma atitude *formalista* ou *expressionista absoluta* perante uma composição contemporânea, e por consequência, um melhor entendimento sobre o objecto sonoro.

¹ Aceitamos o termo contemporânea aplicado não só à música do século XXI, mas também à música do século XX.

² Apesar da música *jazz* não ser entendida como *música séria* e na sua origem ser considerada *música popular*, a tendência composicional e de improvisação contemporânea funde-se com os estilos compositivos da *música erudita*. Encontramos, por exemplo, compositores como Gershwin e Bernstein que fazem a ponte entre o *jazz* e a *música sinfónica* ou ainda compositores da designada *música séria* que utilizam aspectos característicos do *jazz*: Hindemith, Poulenc, Weill, Copland, Lambert e Berg, entre outros. Consideramos, deste modo, o *jazz contemporâneo*, a *música de filme* e o *teatro musical* como parte da erudição musical.

³ O professor de educação básica e o animador sociocultural formam uma parte integrante do estudo, sendo o papel de ambos extremamente importante no desenvolvimento global da criança, tanto ao nível educacional, como cultural, social e psicológico.

⁴ Sobre o trabalho desenvolvido na 1.ª fase da *investigação-ação*: Porto, S. (2010) A Estética Musical na Educação da Criança: Percepção e Comunicação Face à Música Erudita Contemporânea, *Egitania Scienzia*, n. 6, pp. 7-24.

⁵ A título de exemplo, em *Moz-Art à la Haydn*, obra escrita em 1987 por Alfred Schnittke, as crianças associaram a atmosfera quase etérea do *glissando* de harmónicos no violino, cuja sonoridade é quase imperceptível de tão baixa intensidade, à imagem de uma antena de televisão num telhado que se move de acordo com o vento. Também o *ostinato* rítmico-melódico de brevíssimos sons ondulantes e gravitacionais foi associado à marcha encadeada e rapidíssima de um ratinho.

⁶ Dos vinte e um exemplos propostos para um diálogo reflexivo entre professor/educador e aluno, apenas foram registadas respostas negativas, no que concerne à questão do gosto, em três obras musicais.

BIBLIOGRAFIA

COOKE, Deryck (1959). *The Language of Music*. Oxford: Oxford University Press.

GILL, Randall (1992). Understanding and Applying Aesthetics. *Journal of the American Choral Directors Association*. August.

HANSLICK, Eduard (1994). *Do Belo Musical* (trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.

HARRISON, Charles e WOOD, Paul (2000). *Art in Theory, 1900-1990*. Oxford: Blackwell.

LANGER, Susan (1957). *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*. New York: Scribner's Sons.

MEYER, Leonard (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.

MONTEIRO, Francisco (1999). Interpretação Musical: Princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objecto de compreensão e interpretação. *Revista Música, Psicologia e Educação* CIPEM. Porto: Escola Superior de Educação.

PORTO, Susana (2010). A Estética Musical na Educação da Criança: Percepção e Comunicação Face à Música Erudita Contemporânea. *Egitania Sciencia*, n. 6, pp. 7-24.

REIMER, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education* (2nd edition). New Jersey: Prentice Hall.

SLOBODA, John (1985). *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.

VIEIRA DE CARVALHO, Mário (1999). *Razão e Sentimento na Comunicação Musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.