

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
MONOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

**O RESGATE DO PRAZER NO ENSINO-APRENDIZADO
DENTRO DA PRÁTICA DA OFICINA DE LINGUAGEM
MUSICAL PARA CRIANÇAS DO PROFESSOR
L.C.CSEKÖ**

MARIANA DE ANDRADE LINHARES BARSTED YOUNG
matrícula nº: 901422013

ORIENTADORA: Profa. Regina Márcia Simão Santos
CO-ORIENTADOR: Luiz Carlos Csekö

JULHO 1998

“A espantosa realidade das cousas
É a minha descoberta de todos os dias.
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,
E quanto isso me basta.

Basta existir para se ser completo.”

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

*As opiniões expressas neste trabalho são de exclusiva responsabilidade da autora.
A autora autoriza a reprodução pelos alunos que venham a consultar a monografia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Cadu, meu marido, companheiro e amigo por todo incentivo e amor, sempre.

Agradeço muito ao professor Luiz Carlos Csekö pela sua constante disponibilidade em trocar idéias, ao acesso que ele sempre me deu ao seu trabalho, às suas críticas e contribuições e à sua extrema atenção a esta minha dissertação.

Agradeço, também, à professora Regina Márcia Simão Santos que acompanhou, desde o início, o meu trajeto dentro da Uni-Rio e sempre colaborou me mostrando o encanto deste universo de trocas, curiosidades, descobertas e alegrias que é trabalhar com a Educação Musical.

Não posso deixar de agradecer à tecnologia, à Internet, que me possibilitou muitos encontros “virtuais” com a Regina Márcia e com o Csekö!

ÍNDICE

I. Introdução

I.1. O Prazer e o Ensino não-Formal da Música

I.2 O Prazer e o Ensino Tradicional da Música

II. A Oficina de Música no Brasil

II. 1. Uma Breve História das Oficinas de Música

II. 2. Oficina de Música: Marcos Referenciais

II.2.1 “Aprendizagem pela Descoberta”

III. A Oficina de Linguagem Musical Segundo Luiz Carlos Csekö

III.1 Estrutura Básica da Oficina de Linguagem Musical

III.2 As Fontes Sonoras

III.3 O Planejamento - A Psicomotricidade e os Parâmetros do Som, a Acuidade Auditiva, Memória Sonora e Imaginação Sonora

III.4 A Grafia

III.5 Disciplina Funcional e Auto Gerência

III.6 A Produção Musical Contemporânea

III.7 A Avaliação

IV. O “Desuso” dos Prazeres

IV.1 Conclusão

PARTE I - INTRODUÇÃO

“As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.” (Ostrower, 1996, p. 5)

Durante alguns meses, no ano de 1996, fiz um estágio de observação na Oficina de Linguagem Musical, com o Csekö, na Pró-Arte. Eu estava voltando da Inglaterra, onde passei quatro anos estudando engenharia de som, e estava destrancando o curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, na UniRio.

Infelizmente eu nunca havia presenciado ou observado uma aula, ou vivência, de uma Oficina de Música para crianças. A maioria dos músicos e não músicos tiveram uma formação musical mais tradicional, acadêmica e sistemática. Quase sempre a preocupação no ensino é de transmitir valores, a princípio já definidos por outros, sem necessariamente fazer com que os alunos vivenciem, descubram e desenvolvam as suas capacidades criativas. Essas capacidades criativas são inerentes ao ser humano que sempre quer descobrir o que está por trás das coisas, o que há no mundo.

Música nos leva a pensar sempre em instrumentos musicais e, na maioria das vezes, pensa-se em instrumentos mais tradicionais. Por quê? Será que só os instrumentos musicais considerados “tradicionais”, com suas notas, é que podem produzir música? É claro que a resposta é não. O problema é que nunca nos dão a oportunidade de fazer música com materiais, com outros sons. Nem mesmo nos propiciam a possibilidade de criar com os próprios instrumentos “tradicionais” tocando-os de outras formas. Quando

somos pequenos, infelizmente, ouvimos “não é assim que se pega”, “não é assim que se toca”, “está errado”, etc. A forma de censura acima descrita é a melhor maneira de começar a estreitar a criatividade e a melhor forma de fazer de um prazer um ato mecânico. A criatividade começa a ser podada e os ouvidos vão, gradualmente, funcionando como filtros. Ouvimos o que é “permitido” ouvir.

Desde que entrei em contato com a Oficina de Linguagem Musical, do professor e compositor Luiz Carlos Csekö, comecei a me questionar sobre o papel tradicional da educação musical. Não é difícil, por exemplo, encontrar alunos do próprio curso de Licenciatura em Educação Artística que tinham muito mais contato e prazer com seus instrumentos antes de entrar para a Universidade. A educação musical tradicional começou a me parecer muito desconexa, fragmentada e vazia. Foi um questionamento que mudou e abrangeu muito a minha concepção da música como linguagem. Me interessei, principalmente, pelo trabalho da Oficina de Linguagem Musical com crianças, entre 4 e 7 anos, que se realiza na Pró-Arte. Fiz um estágio de observação, para a disciplina Prática de Ensino, por alguns meses, em 1996, na Pró-Arte. Acompanhando este trabalho da Oficina de Linguagem Musical é como se as falhas da minha educação musical ficassem muito claras. A OLM me interessou bastante pela sua complexidade no trabalho com os sentidos, a experimentação, a presença e aceitação de erros, o respeito e igualdade no trato com os alunos, a sistematização do conhecimento, as etapas e o planejamento sem fragmentação. A atitude é diferente, o processo é mais complexo. O envolvimento, a atenção e concentração, a sensibilidade e, principalmente, o prazer, das crianças me tocou profundamente.

É uma pena que não tive a oportunidade, quando criança, de ter tido contato com uma filosofia de trabalho como esta. É uma pena que, mesmo hoje, seja difícil difundir mais este trabalho pela velha resistência das instituições e, um pouquinho, pela falta de coragem em ousar, pela ansiedade da aceitação que o ensino tradicional da música já conquistou. “Idéias novas criam incertezas e é sempre muito mais fácil fazer como sempre fizemos” Joel Barker.

Sempre que participo de seminários, masterclasses, sinto uma imensa ausência de troca entre os próprios educadores musicais. Falta a troca de experiência, troca de informações,

troca de novidades e uma maior convicção da escolha na qual fizemos em trabalhar com educação. Há medo em se tentar coisas novas, em arriscar na direção de novas soluções e novos caminhos. Já que nos deparamos com esta problemática temos que nos perguntar se estamos aqui por falta de opções ou por que realmente acreditamos que a educação musical tem um papel fundamental na formação de um ser humano.

A própria resistência das instituições, na rigidez de seus currículos, dificulta a tentativa de alguns professores em trilharem por novos caminhos.

“O Homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez porém prescindível à existência humana.”
(Ostrower, 1996, p. 31)

A criatividade não é importante somente nas artes mas na estrutura de um indivíduo, **tornando-o mais crítico e capaz de descobrir e questionar a sua própria vida e ao mundo. Devemos ser capazes de descobrir, imaginar, construir e adaptar a realidade que está sempre se transformando.**

A literatura a respeito da educação musical (Santos 1990a, 1991, 1993; Csekö 1988, 1994, 1995, 1996; Wigderowitz e Cunha 1995) ¹ aponta uma série de obstáculos e desafios, principalmente no Brasil. Não há aluno ideal, classe ou prática musical ideal.

¹Monografia do final do Curso de Licenciatura em Música. Uni-Rio. de Marcelo Wigderowitz e Mariana Cunha, 1995.

Dentre os obstáculos e desafios o que venho encontrando diz respeito à falta de importância do prazer no ensino-aprendizagem da música. Segundo Nascimento (1997, p.4) ², “O prazer representa o aspecto de maior importância no desenvolvimento emocional.” Esta monografia tem, portanto, como objetivos: fundamentar a opção por uma educação musical ancorada no prazer e descrever e analisar o discurso pedagógico do professor Csekő e a sua prática na Oficina de Linguagem Musical em 2 turmas, entre abril e junho de 1996, na Pró-Arte. A metodologia usada baseou-se na análise bibliográfica em torno da idéia da Oficina de Música e da idéia da Oficina de Linguagem Musical e num memorial descritivo que visa registrar/organizar depoimentos e observações participantes colhidos juntos ao professor Csekő, idealizador da OLM. Espero que esta monografia venha a contribuir na formulação de novas questões, na revisão dos nossos próprios trabalhos e num atento questionamento das metodologias aplicadas na educação musical das nossas e de outras instituições.

² Monografia do final do Curso de Licenciatura em Música, Uni-Rio, de Jerônimo Sérgio do Nascimento. O Prazer na Aprendizagem Musical através do Instrumento, 1997.

I.1 O PRAZER E O ENSINO NÃO-FORMAL DA MÚSICA

O valor de uma vivência “informal” muitas vezes torna-se mais precioso do que qualquer experiência formal no ensino da música. Este me parece um ponto de extrema importância para se refletir. Segundo Santos (1990a, p. 41):

“Contrariamente num contexto não formal de ensino (manifestações populares, culturais) a concentração, por exemplo, é decorrente do envolvimento na tarefa em função da significância, do prazer, do sentido que ele tem para o indivíduo e a capacidade de memorizar cumpre uma função num processo maior e significativo. Exercitar a concentração e a memorização em situações preliminares, como condição para o envolvimento no fazer musical, é prática não encontrada nos meios não-formais de aprendizagem musical.”

Como já se constatou, em alguns estudos (Santos, 1991 e 1993; Conde, 1978), a aprendizagem musical não-formal se dá de forma intuitiva e, portanto, parece se registrar na memória de maneira mais natural e muito rapidamente também.

“De um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. Assim, circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original.” (Ostrower, 1996, p.19)

Certos “saberes” são priorizados sobre outros “saberes”. Os “saberes” que incitam a crítica, a discussão e a divergência são substituídos pelos que abrigam a tradição, a acomodação, a conformidade e a “certeza”.

Confunde-se prazer com permissividade e ausência de pensamento, comenta Santos. Muitos acreditam que a ênfase na “expressão criadora, sentimento e na forma” esvaziam

os conteúdos musicais. Cria-se, então, duas linhas de trabalho que são expostas como incompatíveis entre si. A educação criadora e a educação para a imitação ou para a “profissionalização”. Segundo Santos (1990, p.32): “Daí, a impressão de que ou se adere à concepção filosófica da arte-educação ou se permanece fiel a uma prática coral e instrumental que a música requer.”

Desde esse enfoque, no ensino musical, sobre a técnica, a virtuosidade, saber ler e escrever música, reproduzir aquela linda peça no instrumento passou a ser o alvo. “Sou um bom músico! Raramente erro, não posso errar”. “Agora vou mostrar que fui capaz de apreender muito bem uma série de códigos que me foram passados durante o meu aprendizado musical...”

Acredito que esta é uma abordagem perversa da linguagem musical. É uma abordagem que vejo ser reproduzida em alguns lugares. É a abordagem que encontrei muito pelas escolas de música nas quais passei. É o que eu critico na minha própria formação musical. “Hoje em dia acredito que é mais fácil aprender uma ou mais técnicas do que reaprender a desenvolver a espontaneidade e motivação” (Wigderowitz e Cunha, 1995, p.8)³. É este o comentário que fazem dois alunos do Curso de Licenciatura do IVL/Uni-Rio, em sua monografia e que reitero neste trabalho.

O ensino da música tradicional nos dias atuais, nas escolas e mesmo em instituições voltadas somente à educação musical, muitas vezes deixa de priorizar o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade estética.

“Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.” (Ostrower, 1996, p. 9)

³Monografia do final do Curso de Licenciatura em Música. Uni-Rio, de Marcelo Wigderowitz e Mariana Cunha, 1995.

Outros dois pontos importantes que, infelizmente, são expostos como contraditórios na prática do ensino tradicional de música são o aspecto cognitivo e a ênfase no racional. Segundo Nascimento, em sua monografia do Curso de Licenciatura na IVL/Uni-Rio (Nascimento, 1997, p.1)⁴:

“O cultivo deste mito tem relação estreita com a escola tradicional de música, que valoriza o caminho reto do racional, evitando as curvas sedutoras da emoção, do prazer estético, da aventura, da descoberta e fechando os caminhos que rumam para a socialização desta arte.”

Não digo aqui, como ênfase no racional, que se deva priorizar o cumprimento de um mapeamento e a sistematização de conteúdos. Nem mesmo só se pautar sobre atividades lúdicas e criatividade musical. Segundo Santos (1990b, pp.10-11):

“As concepções de educação e ensino passam por ênfases diversas. Uma delas acentua o racionalismo acadêmico, o acervo de conhecimento, o enciclopedismo: cabe ao aluno memorizar o que é exposto e demonstrado pelo professor. Outra ênfase recai sobre o ensino ativo como forma de integração do indivíduo ao meio através da experiência, ressaltando-se exclusivamente as necessidades individuais.”

É preciso intercalar, tecer com esses dois fios e buscar o caminho oposto à fragmentação.

A fragmentação descaracteriza a linguagem da arte. A fragmentação no planejamento de conteúdos musicais pode se reduzir, simplesmente, a um bando de informações desconexas desprovidas de sentido, de sentido musical e, principalmente, desvinculadas do fenômeno real. A fragmentação de conteúdos tem a poderosa capacidade de

⁴ Monografia do final do Curso de Licenciatura em Música. Uni-Rio, de Jerônimo Sérgio do Nascimento. O Prazer na Aprendizagem Musical através do Instrumento, 1997.

aproximar-se do desprazer, de adormecer a curiosidade e a vontade de aprender, de desprover uma de sentido uma maravilhosa experiência.

Numa organização em espiral vivenciam-se os conceitos e volta-se a eles constantemente, sendo revistos em níveis cada vez mais profundos (abrangendo-se a experiência) e adquirindo novas ligações (interagindo com outros campos do conhecimento). Segundo Santos, na organização em espiral parte-se da “consciência sensível à consciência intelectual, do fazer intuitivo ao domínio racional dos mesmos elementos.” (Santos, 1990b, p. 39)

O saber imediato, desprovido de um desenvolvimento sistemático e experimental ocupa um lugar conveniente para o professor de música desestimulado e desacreditado do seu próprio trabalho. Novamente, repetir as velhas fórmulas pode parecer sempre o trilhar por um caminho sem incertezas, surpresas e dúvidas. É preciso repensar, recriar, planejar, discutir e aprender com os erros.

O prazer do educador aparece também como um fator fundamental no desenvolvimento da sua própria filosofia criadora de trabalho. O prazer é o fator de motivação. Se o educador não consegue se motivar para compartilhar com os alunos as suas experiências e ser capaz, também, de entrar em contato com novas experiências e perspectivas, o educador terá uma grande dificuldade em repensar e reconstruir a partir desta sua prática desprazerosa.

É preciso estimular a criação não para a finalidade da arte somente, mas para todos os campos de experiência de vida do homem, no seu modo de se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

“Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida.” (Ostrower, 1996, p. 28)

O ensino da música nas escolas tem que ser, enfim, entendido não como um ornamento no currículo, mas como uma atividade essencial no desenvolvimento de um ser humano capaz de observar, sentir, criticar e criar a sua própria existência e o seu papel social.

1.2 O PRAZER E O ENSINO TRADICIONAL DA MÚSICA

No ensino tradicional da música, o prazer é um mero complemento a atividades consideradas “sérias”. Sim, porque prazer associou-se a lazer. O saber associou-se à uma estereotipação da seriedade. Ou seja, o prazer dissociou-se do saber. O saber não significa, necessariamente, o sentir. Atividades sérias e prazerosas serão incompatíveis? Será possível? O prazer é uma forma de comunicação, uma forma de se atingir uma série de sensações muito mais profundas e duradouras e extremamente importantes para o desenvolvimento emocional. É a forma mais efetiva de comunicação. A ausência do prazer no aprendizado limita a própria linguagem transmitida pela arte. Arte sem prazer não existe. E é através da linguagem simbólica da arte que se pode desenvolver um pensamento sensível-estético, a criação, a descoberta, o sentir, o refletir criticamente sobre a vida. Ou seja, uma variedade de maneiras de se perceber e sentir. Isto é sério.

Na realidade, desde o século XIX, muitas críticas a essa teoria tradicional da educação começaram a surgir. A esta escola e a esta teoria da educação deu-se o nome de “tradicional”, frente a novas teorias da educação. Segundo Saviani, a Pedagogia “Nova” acreditava no poder da escola e acreditava, também, que a escola tinha a função de promover uma equalização social.

“Toda forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. Ela corresponde, ainda, a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, refletindo processos de crescimento e de maturação cujos níveis integrativos consideramos indispensáveis para a realização das potencialidades criativas. Aos processos de maturação se vinculam, por sua vez, a espontaneidade e a liberdade no criar.” (Ostrower, 1996, p. 5)

Quando falo em prazer, falo do prazer no aprender e não, necessariamente, do prazer proporcionado pela atividade lúdica, como experiência musical. Muitas vezes a atividade lúdica pode proporcionar apenas um prazer imediato, de entretenimento, uma atividade

recreativa, onde o aluno se sente mais solto emocionalmente, mais integrado ao seu grupo, mas que também pode ser alienante. Não que a atividade lúdica, por este sentido, seja desprezível, mas acredito que se deve fazer melhor uso dela a fim de se desenvolver uma série de outras linguagens. No seguinte texto, Santos (1995, p.12) auxilia-nos a aclarar este prazer que a aprendizagem pode nos proporcionar.

“Afirma-se o prazer na descoberta, na construção do conceito, na intuição da evidência, na capacidade de explicar a vida cotidiana e acumular elementos para operar aí criticamente. Afirma-se o prazer em constatar o jogo das probabilidades (e nunca das certezas) no âmbito das artes.”

PARTE II - A OFICINA DE MÚSICA NO BRASIL

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Michel Foucault

“A educação é direito de todos e dever do Estado”. Este é um artigo inaugurado na Constituição Brasileira de 1946, num período pós guerra e pós Vargas. Todas as Constituições a partir de 1946, mesmo durante a época da ditadura no Brasil, continuam sustentando este artigo. Sobre este período, Saviani comenta que: “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia.”

Apesar desta mudança no sentido de uma proposta universalizante da educação, o espaço privilegiado continuou sendo a escola.

A partir deste pensamento, a escola focaliza a figura do professor. Aos alunos cabe somente assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Acredita-se que a escola tem como papel instruir e transmitir os conhecimentos (sistematizados logicamente) acumulados durante a nossa história.

Ao contrário do que se imaginou, nem todos ingressavam na escola e os que ingressavam nem sempre eram “bem-sucedidos”. E mesmo os “bem-sucedidos” não, necessariamente, se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

II.1 -Uma Breve História das Oficinas de Música

Na primeira metade do século XX, um movimento significativo de transformação educacional surge em oposição à educação tradicional. Este movimento é conhecido como Escola “Nova”, Escola Ativa ou Escola Renovada (Fernandes, 1997, p.49).

A Escola Nova acredita nas diferenças individuais. O professor é um estimulador, um orientador da aprendizagem, cabendo aos alunos a iniciativa principal. O próprio ambiente estimulante e a troca de experiência entre alunos e professor proporcionaria um aprendizado. Esta nova pedagogia acredita na liberdade, na atividade e na criatividade (Saviani, 1987).

Na música, o ensino deixa de ser apenas uma “transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se, paulatinamente, num ativo intercâmbio de experiências” (Gainza, 1988, p.104).

A “Escola Nova” propõe uma atividade em oposição à passividade do ensino tradicional e uma descentralização do processo de ensino. Propõe um ensino individualizado e socializado. A aprendizagem torna-se consciente, reflexiva e duradoura graças ao esforço do próprio aluno. A experiência abre para campos de conhecimentos bastante diversos. A criança passa a prestar atenção em si própria no fazer, estabelecendo de si para consigo uma relação que lhe permite descobrir, criar, desejar e alimentar sempre a curiosidade.

Os princípios do Movimento Escola Nova foram desenvolvidos concomitantemente com o movimento artístico-filosófico-educacional de “Arte-Educação”. O movimento “Arte-Educação” iniciou-se na Inglaterra na década de 40 e influenciou de maneira significativa o ensino da Arte. No Brasil, foi representado, na música, por Liddy Mignone que aprimorou a iniciação musical através do uso do folclore e por Augusto Rodrigues, nas artes plásticas, o criador da Escolinha de Artes do Brasil.

Importantes métodos de educação musical surgiram e se desenvolveram, na primeira metade do século XX, até a década de 40, dentro dos cânones modernistas, influenciados pelo pensamento da “Escola Nova” - metodologias como as de Dalcroze, Orff, Kodály, Martenot, Suzuki e Willems (Gainza, 1988).

A década de 60 chega trazendo importantes mudanças sociais, políticas e culturais. Em 1961 é criada a Universidade de Brasília que, até o golpe de 64, exerceu um papel fundamental na história da Arte-Educação no Brasil. Também em 1961 é decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que não traz novas perspectivas pois foi elaborada em 1948 (Barbosa, 1982; Romanelli, 1978).

Com a Lei 5692/71 ocorre uma importante mudança no ensino de 1º e 2º graus. O ensino da arte - artes plásticas, música e teatro - passa a ser obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. Por um lado, esfacela e deturpa uma série de idéias que vinham se desenvolvendo através do movimento Arte-Educação, por outro lado, a nova Lei exige a formação de professores atuantes e qualificados no ensino da arte. Para Nunes a institucionalização da Educação Artística como meio de desenvolvimento da criatividade acabou deturpando o trabalho artístico no meio escolar, passando este a ser puramente decorativo.

“Isso nos leva a afirmar que houve no Brasil uma preocupação intensa com o papel da arte na educação e sua relação com o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo nos anos 60, ligados aos princípios da Arte-Educação e plenamente efetivados nesta década em Brasília e outras capitais. Tais experiências foram em parte base para a construção das reformas do ensino superior em 1968 (Barbosa, 1982) e do ensino de 1º e 2º graus em 1971, na qual oficializou o ensino da arte. Portanto, o Governo, oficializou, com outros fins, os princípios da Arte-Educação, e passou a patrocinar um tipo falso de educação libertadora.” (Fernandes, 1997, p.64)

A arte, infelizmente, passa a desempenhar um papel supérfluo e decorativo dentro da escola.

É neste período que começaram a surgir as oficinas, no final da década de 60. Com princípios da Arte-Educação, alguns compositores já buscavam conciliar a educação musical com a linguagem da música contemporânea.

Segundo Nunes (1997, p.65), as Oficinas de Música surgiram concomitantemente com os mesmos princípios em vários países. Na Inglaterra dentre os princípios podemos destacar: os de tornar a música contemporânea acessível aos alunos da rede de ensino regular, de desenvolver uma metodologia em favor da “música criativa” nas escolas (Gainza, 1988; Schafer, 1975; Santos, 1986), “o fazer direto no material sonoro, improvisando, experimentando, avaliando, estruturando, organizando e grafando” (Fernandes, 1997, p.66). Brian Dennis e John Paynter são dois contribuidores importantes no trabalho com as oficinas. Nos Estados Unidos foram desenvolvidos projetos-piloto para o estudo de métodos adequados a integrar a música contemporânea e desenvolver trabalhos através da experiência criadora, improvisação e composição (Singen, 1967). Na Alemanha, na Suécia, na Argentina e no Canadá, ainda na década de 60, esses princípios permeiam o trabalho de vários educadores musicais (Nunes, 1997, p.66). No Canadá, Murray Schafer destaca-se na pedagogia musical contemporânea contribuindo no trabalho de evolução de novas tendências pedagógicas. A linguagem musical contemporânea é sempre o ponto gerador. Mais adiante, no capítulo referente à Oficina de Linguagem Musical, do professor Luiz Carlos Csekö, destrincharei melhor o conceito de linguagem musical contemporânea e o conceito de aleatoriedade

No Brasil, H.J.Koellreutter aparece como pioneiro da Oficina. Embora não fizesse Oficinas, Koellreutter divulgava “novas idéias” no Brasil (Fernandes, 1997, p.69). Atuou no Conservatório de Música do Rio de Janeiro, na década de 30, e nos Seminários de Música da UFBA, na década de 40.

Vários autores (Nunes, 1997, p.70) afirmam que as Oficinas de Música surgiram na Universidade de Brasília, em 1968, resultantes de um processo natural de evolução e convergência de uma nova pedagogia musical com uma linguagem musical contemporânea. As Oficinas eram chamadas de Oficina Básica de Música (OBM).

Segundo o professor Luiz Carlos Csekö, em entrevista dada ao professor José Nunes Fernandes (Fernandes, 1997, p.72), a Oficina Básica de Música foi criada, em 1968/1969, no Departamento de Música da Universidade de Brasília, por alunos e professores do curso de composição do Departamento. Deste grupo faziam parte os compositores e professores: Fernando Cerqueira, Rinaldo Rossi, Nikolau Kokron, o monitor Rafael Menezes Bastos e os alunos Luiz Carlos Csekö, Carlos Galvão, Laura Conde e Luiz Botelho Albuquerque. Emílio Terraza e Conrado Silva entraram neste grupo no final de 68 e trabalharam dentro desta metodologia.

Durante a década de 70, a Oficina tornou-se a base do curso de composição da UnB. As Oficinas se ampliaram e começaram a fazer parte do ensino regular. Desta forma, houve uma tentativa de fazer com que a Oficina de Música se inserisse como ponto central da educação musical. Professores de Educação Artística, coordenados por ex-alunos da UnB, se reciclaram e começaram a desenvolver esta metodologia das Oficinas.

“A pedagogia musical contemporânea surgiu principalmente da tentativa de aproximação do aluno com a música de nosso tempo. Esta, por sua vez, passou a ser o princípio gerador da própria metodologia, trazendo a experimentação da matéria sonora, despertando novas possibilidades expressivas. Tudo é manipulado ativamente: a exploração do ambiente sonoro, a criação de novos instrumentos, o uso dos instrumentos tradicionais muitas vezes tocados de forma não-convencional, a descoberta e a valorização de objetos sonoros e a utilização de elementos extra-musicais.” (Fernandes, 1997, p.56)

Bahia e Rio de Janeiro foram os focos da Oficina. Na Bahia, Smetak inova, com a sua Oficina de Instrumentos, elaborando novos instrumentos musicais. Ernst Widmer, também destaca-se como um baiano importante no processo de origem das Oficinas. Fernando Cerqueira, Lindemberg Cardoso, Jmary Oliveira e Alda Oliveira já desenvolviam atividades criativas e inovadoras relativas à percepção e experimentação da matéria sonora.

No Rio de Janeiro, destacam-se Jorge Antunes, Esther Scliar, Emilio Terraza e Reginaldo Carvalho.

“Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.”

Michel Foucault

II. 2 OFICINA DE MÚSICA: MARCOS REFERENCIAIS

Procuraremos agora apresentar os marcos referenciais da Oficina de Música. O tratamento metodológico e seu ponto gerador, os recursos da “fonte sonora”, a atitude na abordagem da grafia, a incorporação de diversas linguagens artísticas e a avaliação serão dispostas nesta parte da monografia para entendermos melhor os princípios da Oficina de Música.

A prática, na Oficina de Música, precede a teorização, caso esta seja necessária. Os conceitos vão surgindo com a ação do aluno, tornando-o capaz de uma reflexão crítica e uma busca prazerosa do conhecimento.

A partir das idéias da OBM (Oficina Básica de Música), o conhecimento não se dá apenas em relação ao objeto do trabalho. Através da prática, da experimentação, é preciso refletir, criar, transcender, expressar, se conhecer. A Oficina de Música desenvolve a capacidade de trabalho autônomo, uma estrutura de pensamento. A Oficina ajuda a desenvolver uma técnica própria de estruturação.

Uma evolução da linguagem musical. A exploração da matéria sonora, a procura, o uso, a descoberta de novos objetos musicais, a elaboração livre de novas técnicas de composição são novos e importantes caminhos em direção à uma nova ideologia e filosofia de vida e educação musical. Tudo isso poderia ser sintetizado com a ênfase na “aprendizagem pela descoberta”.

É importantíssimo que fique claro que a construção com a experimentação obedece a uma organização planejada. A produção e socialização do conhecimento não saem do nada. Muitos educadores conservadores vêem a Oficina como um grande *laissez-faire* onde tudo parece desorganizado, sem planejamento e sem objetivos. Na realidade, até mesmo uma aula de música tradicional pode virar um *laissez-faire*. Mas o medo da abertura para situações novas, propostas novas e inesperadas, a cada instante, faz com que muitos

educadores acreditem nesse *laissez-faire* como uma fuga de uma necessária reciclagem de idéias e experiências.

É necessário que haja um planejamento para o desenvolvimento do curso, porém capaz de se adaptar às necessidades do grupo e do momento. É a partir das necessidades do grupo que os conhecimentos vão sendo descobertos...

O fazer musical tão longe da realidade e tão demorado no ensino tradicional desestimula e torna enfadonho e desprazeroso o contato com a música e a realidade musical. No fazer musical tradicional, o reproduzir com excelência é tão importante quanto o fazer. A teoria acaba sempre precedendo a prática, a importância à técnica é dada antes mesmo do sentir e do experimentar. Aliás quanto a esses dois pontos, não se “perde” muito tempo...

Na Oficina de Música o contato com fontes sonoras visando a criação musical é imediato, o fazer é construído, lentamente, tendo como premissa o acesso ao material sonoro. O criar, o pensar, o criticar devem estar sempre presentes. O tempo da Oficina é outro. A Oficina de Música vai construindo com a experimentação. Incentiva-se a composição coletiva. O resultado desta experiência prática é mais rápido e visível do que o do ensino tradicional da música.

Um recurso de extrema importância na oficina é a fonte sonora:

“O conceito de fonte sonora, historicamente limitado aos instrumentos tradicionais, atomiza-se, passando a abranger qualquer fonte sonora que possa vibrar audivelmente. Multiplicam-se as áreas dos instrumentos onde se podem produzir sons possíveis de estruturar uma linguagem... Acrescentam-se aos sons secularmente tradicionais, sons dantes considerados espúrios, resultantes de uma técnica instrumental deficiente.”⁵

⁵ Entrevista com o professor Luiz Carlos Csekö concedida em 1991 ao professor José Nunes Fernandes (Fernandes, 1997, p.97).

A Oficina procura incorporar as diversas linguagens artísticas, interligando e conectando os sentidos de forma espontânea e o mais integral possível. Não se nega, de forma alguma, a linguagem tradicional. A linguagem elaborada através da criação permite entender a linguagem tradicional de forma mais simples.

Procura-se, através deste trabalho, ampliar o nosso universo sonoro. Ouvir de maneira mais minuciosa os sons que nos rodeiam. Repensar a música e o nosso cotidiano sonoro. Desembaçar a massa sonora do nosso dia-a-dia e ser capaz de atentar para a sua complexidade. Usar, combinar e ser capaz de manipular os parâmetros do som e as fontes sonoras.

Com relação à grafia, começa-se primeiro com registros espontâneos. É feita uma pesquisa de grafias que sejam coerentes com a proposta individual e do grupo. Uma vez aprovada pelo grupo pela facilidade de entendimento e diretividade, constata-se então a eficácia da notação. A procura e a intenção de tornar a sua criação, a sua expressão “entendível” para todos faz com que seja necessária a criação de um código. A chegada a esse código acaba vindo muito rapidamente. A leitura e escrita a partir deste código imediato torna-se muito mais funcional do que se de cara partíssemos para a escrita e leitura tradicionais. No entanto, verifica-se que partindo da grafia contemporânea para a grafia tradicional, obtém-se um resultado muito mais rápido. A grafia tradicional torna-se mais facilmente apreensível. Segundo o professor Luiz Carlos Csekö, em entrevista concedida ao professor José Nunes Fernandes, a criação da grafia e a sua interpretação sonora atenta para uma nova percepção da mesma leitura.

Para a professora Cecilia Conde, em entrevista concedida ao professor José Nunes Fernandes (Fernandes, 1997, p.87) o objetivo da Oficina é:

“sensibilizar o indivíduo para a música, para o som, para o ritmo. Seria propiciar a consciência de que ele é um ser musical. Sensibilizar o indivíduo para a sua paisagem sonora, tanto externa como interna, conscientizá-lo do potencial musical que ele tem... desenvolver essa inteligência sensível

musical, maneira de se comunicar não-verbal, de aprender, perceber de uma outra forma, chegando à transcendência.”

Para o professor Luiz Carlos Csekö a Oficina deve enfatizar o processo de criação. Através da composição o aluno é capaz de criar com o material sonoro disponível, é capaz de refletir e analisar a partir da sua própria construção. “(...) nem sempre é preciso fazer uma composição para ser criativo. Você pode na oficina querer trabalhar algum conceito, por exemplo, a noção de grave-agudo, você pode trabalhar em forma de oficina, pesquisando sons por aí, catalogando, aí cria alguma coisa.”⁶

Na Oficina de Música é dada, também, uma grande ênfase na improvisação e posterior elaboração desta.

Uma característica fundamental da Oficina de Música, seu ponto gerador, é a linguagem contemporânea. Incentiva-se uma familiarização com a produção musical existente, incluindo peças de diferentes períodos históricos. A apreciação musical faz parte desta filosofia de trabalho.

Quanto a avaliação dos alunos da Oficina de Música, esta é feita durante todo o processo. Procura-se, com o auxílio de um gravador, gravar as experiências musicais e, então, fazer uma audição crítica das peças. Os alunos se distanciam do papel de criadores e executantes e se colocam na posição de um público crítico. A partir de critérios estabelecidos ao longo da Oficina, há uma auto-avaliação do grupo juntamente com o professor. Nesta auto-avaliação ocorre quase como uma retrospectiva reflexiva de todo o processo trabalhado.

Na próxima parte desta monografia abordarei com mais profundidade e especificidade a Oficina de Linguagem Musical do professor e compositor Luiz Carlos Csekö. É a partir da OLM (Oficina de Linguagem Musical) que entrarei, finalmente, no tema desta monografia - o resgate do prazer na aprendizagem e no ensino.

⁶ Entrevista com o professor Luiz Carlos Csekö concedida em 1991 ao professor José Nunes Fernandes (Fernandes, 1997, p.104).

PARTE III - A OFICINA DE LINGUAGEM MUSICAL PARA CRIANÇAS SEGUNDO L. C. CSEKÖ

III.1 -Estrutura Básica da Oficina de Linguagem Musical

A Oficina de Linguagem Musical (OLM), do professor e compositor Luiz Carlos Csekö, está fundamentada na Oficina Básica de Música (OBM) surgida em Brasília em 1968, onde ele atuou no grupo criador e também como monitor. Após alguns anos nos EUA, onde cursou o mestrado em Composição e “minor” em Educação Musical, na Columbia University, New York, Csekö retornou em 1981 decidido a reimplantar a OLM. Em 1983, Csekö abrange esta proposta da OLM para o público infantil, visto a notória ausência de um trabalho que estimulasse o processo de criação, a improvisação, o uso da produção musical atual e a aleatoriedade. Neste mesmo ano, Csekö inicia este trabalho com o público infantil, regularmente, nos Seminários de Música Pró-Arte, atividade que continua exercendo no mesmo espaço até hoje.

A OLM tem como objetivos despertar e pôr em prática, desenvolver o processo de criação e elaboração da linguagem musical. O fenômeno sonoro, produzido por fontes sonoras convencionais ou não-convencionais, é o ponto gerador para a criação. Metodologicamente ela se ocupa do manuseio, da pesquisa, do “experenciar” e do refletir e criar com o fenômeno sonoro e assim se parte para a elaboração e, se necessário, a conceituação da linguagem musical.

O trabalho com a aleatoriedade é uma das características marcantes da Oficina de Linguagem Musical para Crianças. Segundo Csekö, em entrevista feita para este trabalho:

“A Aleatoriedade - o uso do Acaso, da Sorte - é uma das principais ferramentas pedagógicas da OLM. Ela possibilita a Criação, Improvisação, uma abordagem ímpar da Notação Gráfica. O uso da Aleatoriedade

perpassa toda a dinâmica da OLM, conferindo-lhe o caráter de um instrumento educacional de grande potencial de penetração, apreensão e mecanismo de transferência. Quando os participantes de uma OLM começam a explorar um grupo específico de instrumentos ou fontes sonoras, o que se tem determinado é o Timbre, estando então os alunos liberados para a Improvisação (em princípio) com Altura, Duração, Dinâmica. Qual a propriedade será escolhida? Qual será a propriedade (Altura, Dinâmica, Duração) prevalecente no improviso de cada participante? Como serão exploradas as propriedades? Este é um dos muitos exemplos do emprego da Aleatoriedade pela OLM, exemplo cujo resultado revela um alto nível do fazer musical, a incomparável alegria de expressar-se e interagir via o uso do Som.”

A organização do trabalho da OLM se dá como um fluxo contínuo ao invés de ser acumulado e esquecido, é sempre reaproveitado e acrescentado.

III. 2. As Fontes Sonoras

Um complexo e sofisticado conjunto de fontes sonoras é manipulado e experienciado. São usados metalofones, xilofones, tambores Orff, conjuntos de flautas de êmbolo, apitos de caça, cuícas, reco-recos, pandeiros, guizos, blocos de madeira, bloco chinês, pratos suspensos, agogôs, afoxés, triângulos, instrumentos indígenas, berra-bois, voz, flautas doces e instrumental tradicional da orquestra sinfônica. A descoberta e utilização de novos sons expande a gama sonora instrumental, a ampliação do conceito de fonte sonora abrange também qualquer som que possa vibrar audivelmente. Csekö comenta:

“Evidencia-se a necessidade de elaborar a qualidade da produção de qualquer som enquanto ele for elemento de uma estruturação musical. É a ESTÉTICA DA ESCASSEZ (em contraposição à da pobreza, da fome): a criatividade pode ser experimentada utilizando-se de fontes sonoras simples ou complexas; a elaboração de estruturas musicais passa a depender da capacidade dos participantes (educador, alunos, instrumentistas, etc.) de exercitar e exercer a criatividade grupal e individual, de elaborar uma linguagem que parta dos meios disponíveis, que independa da castrante penúria em que vive a Música neste país.”

É muito interessante o fato de que as crianças tem contato com vários instrumentos, tocam esses instrumentos e compõem com eles. O professor nunca diz que tal instrumento não deve ser tocado daquela maneira ou que a baqueta não deve ser usada daquele modo. Ele dá “toques” de que certas baquetas são usadas para certos instrumentos. As próprias crianças, através da observação, acabam determinando o jeito que elas preferem segurar as baquetas de acordo com o som que mais as agrada. Csekö ressalta que a maneira com que, aos poucos, as crianças começam a manejar as baquetas, por incrível que pareça, coincide com a técnica mais avançada do manuseio de baquetas em percussão de múltiplos instrumentos.

É importante, também, assinalar o uso da técnica da percussão múltipla. Nesta técnica complexa da música contemporânea um instrumentista manipula vários instrumentos

simultaneamente. Isto resulta numa grande independência motora, num planejamento, organização e execução com diversos níveis de abordagem, pelas crianças.

Através da ótica musical contemporânea, de suas possibilidades e clareza, a produção do som vai sendo desvendada. A compreensão da produção tradicional do som torna-se imediata e valorizada, também, na sua complexidade .

III. 3. O Planejamento - A Psicomotricidade e os Parâmetros do Som, a Acuidade Auditiva, a Memória Sonora e a Imaginação Sonora.

Em cada aula, certos instrumentos estabelecem certas ações. Há um estabelecimento de códigos, uma “conexão imediata” entre uma característica do som com uma reação motora que está relacionada com a percepção e a emoção despertada. Visa-se um experienciar lúdico e uma concentração corporalmente externada, em sintonia com a Música. Com o som do tambor, por exemplo, as crianças batem palmas. Com o som do metalofone elas andam e com o som do prato elas pulam. O piano na região grave é para deitar, na região média é para sentar e na região aguda, para levantar. Desta forma há uma ordenação dos parâmetros do som, quanto ao timbre, à dinâmica, à duração e à altura. Trabalha-se muito em cima desses parâmetros, principalmente o timbre. Nesta fase, o timbre é usado como a primeira propriedade do som (faz a introdução a este “exercício-brincadeira”) e, gradativamente, vão sendo introduzidas outras propriedades.

O Timbre é escolhido como a primeira propriedade do som a ser trabalhado por diversas razões. O Timbre é, comumente, a característica mais identificável do som, “devido à diversidade das fontes sonoras, à definição clara, quase imediata das distintas produções do som no mesmo objeto sonoro/instrumento...” (Csekö, 1996b, p.2). É, também, a propriedade do som mais visualmente identificável.

A organização dos instrumentos é feita, individualmente, pelos conceitos de grave e agudo. Há um certo ritual na entrega dos instrumentos onde todas as crianças prestam muito atenção se aquele instrumento será o instrumento que elas virão a receber. É feito um trabalho educacional via organização dos instrumentos onde chama-se a atenção ao cuidado e respeito no manejo dos instrumentos. Sempre há uma troca de posicionamento entre as crianças para que elas possam experimentar os diferentes instrumentos.

“O trabalho de acoplagem da psicomotricidade às propriedades musicais do som é cuidadosamente adequado ao desenvolvimento motor da criança, sempre observando seus limites e sua expansão, sempre atento às sugestões implícitas pelo comportamento e/ou verbalizadas. As propriedades musicais

do som são associadas a expressões corporais (movimentos, etc.) visando um experienciar lúdico, uma concentração ativa, profunda, corporalmente externada.” (Csekö, 1996a)

De acordo com a nota explicativa da Oficina de Linguagem Musical para crianças, a dinâmica de cada aula-oficina consiste de:

1) *Exercícios que desenvolvam a sincronização da psicomotricidade com os parâmetros do som .*

2) *Período de Relaxamento, onde estão embutidos exercícios para desenvolver a Acuidade Auditiva, Memória Sonora, Imaginação Sonora .*

3) *Trabalho com o Temário:*

- *Composição de Sequências de Sons e Peças Curtas, partindo dos tópicos abordados, executadas, gravadas e discutidas pelos alunos . A quantidade de peças e sequências compostas e quando elas serão criadas dependerá unicamente da dinâmica do grupo.*

- *A Familiarização com a Produção Musical Existente será estabelecida com a periódica audição e discussão de peças musicais de vários períodos históricos (a quantidade de peças ouvidas dependerá da dinâmica de cada grupo) (Csekö, 1993). (Ver sub-ítem III. 6 referente à **Produção Musical Contemporânea**)*

O Temário abordado por Csekö refere-se a:

1) **FONTES SONORAS** (que podem ou não depender do nosso estímulo) * ver sub-ítem III.2 referente à Fontes Sonoras.

2) **PRODUÇÃO BÁSICA DO SOM** (sons ambientais, sons percutidos, sopros, sons dedilhados, sons friccionados, produção eletrônica do som e o contexto sonoro)

3) **PROPRIEDADES BÁSICAS DO SOM** (duração, dinâmica, altura, timbre, som e barulho)

4) **NOTAÇÃO MUSICAL** (conceitos básicos, aprimoramento da notação, notação contemporânea e notação tradicional)* ver sub-ítem III.4 referente à Grafia.

5) **COMPOSIÇÃO MUSICAL** (conceitos básicos, criação coletiva e individual, diálogo e monólogo, improvisação, trabalho com texto, trabalho com multimídia)* ver sub-ítem referente à Disciplina Funcional e Auto Gerência.

6) **EXECUÇÃO** (conceitos básicos, postura básica, técnicas de interação no grupo) (Csekö, 1993) * ver sub-ítem III.2 referente à Fontes Sonoras.

Trabalha-se muito em cima da acuidade auditiva, memória sonora e imaginação sonora. A formação do ouvido interno é uma das intenções dessas atividades. Csekö comenta:

“Ao ter sua acuidade auditiva estimulada e aprofundada pela ambiência sonora local as crianças se maravilham com sua capacidade de ouvir, sua expansão e limites, o prazer despertado pela audição. O contexto sonoro passa a ser encarado não como uma imperiosa e imbatível violação da nossa privacidade auditiva mas como um objeto que pode ser trabalhado, examinado ou não, perdendo assim todo o peso opressor e violador, passando a ser mais um estímulo à nossa concentração, efetuando-se assim o que chamo de **CONCENTRAÇÃO INCLUSIVA**, em contraposição à concentração exclusiva, que tradicionalmente tenta excluir alguns estímulos para então e só então poder concentrar-se.” (Csekö, 1996a)

Sempre, em algum momento da aula, o professor pede que as crianças parem e tentem se lembrar de sons agradáveis relacionados a uma situação exposta pelo professor. Ele pede que antes delas falarem (caso elas queiram), que elas pensem primeiro. A acuidade auditiva é estimulada, também, neste momento. O professor pergunta se as crianças estão ouvindo tais e tais sons pertencentes ao ambiente sonoro daquele momento.

III. 4. A Grafia

“O complexo, mágico momento em que transformamos som em símbolo/signo e símbolo/signo em som é resgatado com todo o seu mistério, permitindo ao público/alunos participar integralmente desta misteriosa transição, que antes era meramente tratada pela abordagem tradicional como uma habilidade menor, mecânica, completamente dissociada do seu contexto de linguagem e relação homem/universo.”
(Csekö, 1995)

Com a turma mais avançada há sempre um processo de criação envolvendo uma escrita não convencional. As crianças desenham as suas próprias partituras ou, então, juntas participam do processo de escrita de uma partitura comum a todos. Neste processo elas trabalham com todos os parâmetros aprendidos, até então, de maneira muito individual. Trabalha-se com a notação gráfica, através da proporção entre o espaço gráfico e o som, usada na linguagem contemporânea. Esta escrita gráfica conduz de maneira direta, rápida e muito eficiente à leitura da notação tradicional.

“Há que se enfatizar e esclarecer que neste exato momento deste estágio, tanto da OLM quanto do processo de criação, não se trata de criar signos, mas sim de usar signos para recriar os esboços de criação de uma linguagem musical. O foco do trabalho que aqui se desenvolve não é em absoluto a criação de uma nova escrita musical, mas a passagem de uma criação para uma notação que viabilize a recriação em som desta criação, por pessoas outras que não sejam as mesmas que conceberam a criação original.” (Csekö, 1994)

Considero este processo a melhor forma de expressar o conhecimento e a vivência musical, a expressividade, a imaginação, criatividade, atenção e uma excelente maneira de perceber como é que cada criança vivencia o processo de musicalização

III. 5. Disciplina Funcional e Auto Gerência

Na abordagem (dinâmica) da relação aluno-professor, educador-educando e entre os alunos impera o estímulo à reflexão, à crítica sem que haja nenhuma interferência de censura do professor. Pelo contrário, o professor sempre pergunta “o que é que você acha que isso é?”, “por que você acha isso?”, e mesmo quando ele pergunta à uma criança para se lembrar de um som agradável na Páscoa e a criança diz “os passos do coelhinho da Páscoa” ele não questiona se ele existe ou não. Por que ignorar a imaginação sonora dessas crianças? Por que não estimular a memória e a imaginação musical? As crianças acabam criando um grande respeito ao professor e também a confiança para exporem as suas opiniões e críticas. Elas se sentem seguras em serem capazes de explicar um “por quê” e de serem ouvidas sem censura ou punições. Cria-se um ambiente de trabalho informal. Há um grande estímulo a pensar. Há uma busca da aprendizagem através da descoberta. As crianças desenvolvem a auto-expressão, a reflexão, a crítica e a auto-estima. Csekö comenta:

“Esta abordagem dinâmica da Oficina musical para crianças está firmemente calcada na impecável credibilidade e confiabilidade estabelecida pelo educador com o grupo, no transparente trânsito de emoções, na formação de um sujeito dentro de um grupo e de um grupo de sujeitos. O respeito a si próprio e aos outros é regularmente incentivado, sinalizado e demonstrado, a manutenção de um relacionamento dinâmico de constante trocas, de um estado emocional vigoroso, diretamente embasado na alegria ou exaltação do fazer artístico compartilhado e da expressão individual.”
(Csekö, 1996a)

A troca entre educador e educando é constante. Junto com a informalidade da ambiência de trabalho e do espírito lúdico há também uma seriedade e uma grande organização do trabalho. Procura-se expandir o período de concentração e reflexão das crianças. A alegria do fazer artístico, o constante “experienciar” contribuem enormemente para a assimilação

prazerosa dos tópicos abordados (ver sub-item III.3 referente ao **Planejamento**) na OLM.

“A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz.”
(R.Murray Schafer - O Rinoceronte na Sala de Aula).

Conversando com o Csekö quanto ao seu comportamento com as crianças acabei abrindo os meus olhos para um fato que, confesso, nunca havia pensado antes. Em nenhum momento ele infantiliza as crianças tratando-as como “criancinhas”. Desenvolve-se uma grande privacidade que é mantida por Csekö e que ele também respeita nas crianças. É um espaço que vai sendo conquistado, aos poucos, de acordo com o “tempo” de cada um. Os adultos tem esta tendência de invadir, com muita facilidade, e sem perceber, a privacidade das crianças. A afetividade deve estar presente entre professor e aluno sem necessariamente ser invasora.

“A Oficina de Linguagem Musical para crianças estabelece como limite básico comportamental a noção de disciplina funcional e a auto gerência. Todo comportamento está sistematicamente, direta e imediatamente associado ao tipo de atividade que está sendo proposta. Que atitudes, quer sejam mentais ou físicas, são necessárias para a consecução de uma tarefa, com o nível de qualidade que foi concordado consensualmente a ser alcançado. Qual o interesse individual e grupal na realização da atividade proposta.” (Csekö, 1996a)

As técnicas de dinâmica de grupo também fazem parte dos procedimentos da OLM para crianças. Trabalha-se com a capacidade do aluno de liderar e, também, de ser liderado.

Com a capacidade do aluno de refletir consigo mesmo, de refletir com o grupo, do grupo refletir junto.

Csekö coloca sempre o processo de criação, negligenciado e mistificado na Educação Musical tradicional, como fator primordial, como estrutura básica da abordagem da OLM. Para Csekö, é muito importante não tirar a espontaneidade de criar, “de experienciar a criação sem estar necessariamente voltado para uma atividade de Composição Musical, mas sim de estruturação de linguagem musical.” (Csekö, 1995)

III. 6. A Produção Musical Contemporânea

“O uso da produção musical contemporânea como uma oportunidade única do público voltar a ouvir música como se fosse pela primeira vez - devido à falta de familiaridade (tanto do público leigo quanto do informado) com a linguagem musical contemporânea - esta oportunidade única me chamou a atenção como a possibilidade de poder se forjar com ela um instrumento educacional de grande penetração e estímulo.” (Csekö, 1995)

Csekö acrescenta: “A qualquer momento, em qualquer lugar, a venda de um produto está sendo veiculada via imagem e som ou som apenas, sempre estruturada, enfatizada e realçada pelo uso da linguagem musical tradicional. A absorção em alto grau desta propaganda resulta na comparação de um produto musical extremamente trabalhado - a propaganda - com as primeiras experiências dos alunos no campo da criação musical. Caso estejamos usando o mesmo vocabulário musical que a propaganda usa - o vocabulário tradicional - geralmente uma autocensura impede poderosamente os alunos de brincar criativamente com o material sonoro recém-descoberto, levando-os, caso superem esta censura, a no máximo uma grotesca paródia da propaganda, e então por comparação, a uma autocrítica extremamente inibidora.” (Csekö, 1995)

Sob a ótica da música contemporânea, o conceito de som, material básico da linguagem musical, foi muito ampliado. Este conceito de som engloba não somente os sons produzidos de forma tradicional, através de instrumentos musicais tradicionais, mas também engloba sons possíveis de serem articulados na elaboração e estruturação de uma linguagem musical. A utilização da música contemporânea acaba, então, facilitando o processo de criação.

São usados os seguintes critérios para a seleção de obras utilizada pela OLM:

- *Possuir um alto nível de procedimento compositivo.*
- *Apresentar um trabalho com novos parâmetros estéticos musicais.*
- *Enfocar tópicos, procedimentos, fontes sonoras que estão sendo ou serão abordados na OLM.*
- *Ampliar a concepção de linguagem musical do grupo. (Csekö, 1996b)*

Os objetivos do uso da música contemporânea pela a OLM, apresentam-se a seguir:

- *Familiarização com os resultados complexos do processo de criação.*
- *Formação de parâmetros estéticos mais abrangentes.*
- *Viabilizar/estimular uma interação mais profunda, ativa e dinâmica com a linguagem musical em geral e a contemporânea em particular.*
- *Formação de uma nova atitude em relação ao concerto musical tradicional e aos eventos atuais.*
- *Estimular o processo de criação do grupo através do contato com obras em que novos parâmetros estéticos foram trabalhados/desenvolvidos (Csekö, 1996b).*

É importante frisar a interação entre a linguagem musical atual e a linguagem musical tradicional. A clareza da linguagem musical contemporânea facilita a compreensão da produção tradicional do som, “que pode então ser vislumbrada com muito maior profundidade, oferecendo uma visão mais complexa do instrumental tradicional e um estímulo impar à criação.” (Csekö, 1995)

Csekö, em suas aulas, enfatiza basicamente a produção musical contemporânea brasileira. Citando alguns exemplos, suas próprias obras, as de Rodolfo Caesar, Aquiles Pantaleão, Gilberto Mendes, Fernando Cerqueira, Lindemberg Cardoso, Eduardo Bertola e outros.

III. 7. A Avaliação

A avaliação se estrutura como processo constante entre os próprios alunos. Na dinâmica de aula da OLM os alunos são estimulados a refletir sobre seus próprios trabalhos. Essa reflexão é feita não só individualmente, mas conjuntamente com o grupo. O grupo reflete junto.

É a partir da observação e do trabalho feito em cada aula que o professor vai avaliando o desenvolvimento do grupo e de cada aluno dentro dele.

Não faz parte da filosofia de trabalho da OLM qualquer avaliação formal, como provas ou relatório final.

Há uma desmistificação da performance. Em todas as aulas os alunos apresentam seus trabalhos, constroem juntos e se expõem musicalmente, sem que seja necessário um dia especial para esses acontecimentos.

É importante ressaltar o retorno dado por professores que trabalham com crianças que já participaram da Oficina de Linguagem Musical atentam para a “afinação, atitude: estão sempre auditivamente alertas ao contexto da obra, e o processo de erro/acerto, adequação musical ao erro” dessas crianças. Atentam também para o equilíbrio emocional e psicomotor e para o desenvolvimento da precisão das atividades motoras finas.

Na próxima Parte, a conclusão, esclarecerei porque considero a filosofia de trabalho da Oficina de Linguagem Musical uma possibilidade de garantir o prazer, cada vez mais desconectado da nossa vivência de Educação Musical, no ensino musical formal.

“Renda-se, como eu me rendi.

Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.

Não se preocupe em ‘entender’.

Viver ultrapassa todo entendimento.”

Clarice Lispector

PARTE IV - CONCLUSÃO - O “DESUSO” DOS PRAZERES

Nesta pesquisa tive como objetivos fundamentar a opção por uma educação musical baseada no prazer e descrever e analisar a filosofia de trabalho pedagógico do professor Luiz Carlos Csekö.

Este estudo discorreu sobre a importância de se resgatar o prazer tão facilmente proporcionado pela arte e (neste caso específico, pela música) e tão facilmente desfigurado na educação. Esta preocupação com o prazer no ensino-aprendizagem, discutida com base em pesquisa bibliográfica, mostrou ser respondida na prática da Oficina de Linguagem Musical para Crianças, do professor Csekö, acompanhada e registrada nesta pesquisa.

Na OLM, o processo de criação abrange aspectos referentes ao prazer, curiosidade e interesse, reflexão e auto-expressão, crítica, respeito na relação consigo e com o grupo, auto-estima e respeito e apreciação ao fenômeno sonoro e musical. Aspectos estes que, infelizmente, estão se tornando esquecidos dentro das práticas musicais tradicionais.

O professor tem o papel de estar sempre vivendo e buscando um processo de transformação ou, pelo menos, se dispondo a viver e a buscar este processo. É importante que tenhamos a consciência de que a aprendizagem se dá concomitantemente entre

aluno/professor e professor/aluno. Para que esta relação seja possível é extremamente necessário que se desmistifique a onipotência do professor e a submissão do aluno.

Além da caracterização da OLM ter sido feita a partir de entrevistas ao referido professor, e cruzada com textos de sua própria autoria, a observação participante de aulas durante o período de abril a junho de 1996, permitiu que se contassem, como evidências desse prazer no processo de ensino-aprendizagem musical, aspectos como:

- As reações do grupo observado no decorrer do trabalho, estando sempre motivados perante as atividades propostas pelo professor e pelos próprios alunos, através de suas expressões e gestual (não necessariamente verbalizadas). As crianças se mostravam satisfeitas, alegres e excitadas com essas atividades;

- As reações das crianças entre si, demonstrando uma integração e muito envolvimento no processo de criação. As crianças se mostravam muito interessadas em discutir as idéias e criativas na sugestão de processos de criação;

- Depoimentos espontâneos das crianças, colhidos informalmente, e seus comentários durante as aulas;

- A concentração, seriedade de trabalho e felicidade na apresentação de suas criações, através, por exemplo, da regência de uma peça composta pelo próprio aluno ou da regência da peça de um colega de classe.

O prazer do professor, Csekö, também se torna evidente, através:

- do envolvimento e satisfação do professor ao propor atividades, procurando sempre expandir sensorialmente o universo dos alunos. O prazer do professor se torna evidente quando, ao propor atividades procurando estimular os alunos, ele o faz mostrando

envolvimento marcante: sente-se estimulado pelas próprias respostas do grupo, sobre as quais formula de imediato novas perguntas, num movimento que revela empatia e cumplicidade professor-aluno e um processo de construção do conhecimento no grupo.

- da resposta das crianças às atividades propostas por ele, agindo como um feedback do aluno para o professor;

É uma troca constante de prazer e satisfação, onde um alimenta o outro e vice-versa.

Durante meu período de estágio-observação na Oficina de Linguagem Musical, do Csekö, na Pró-Arte me surpreendi quanto a alegria e o prazer das crianças:

- na descoberta desse mundo mágico dos sons e dos sentidos;

- na possibilidade de poderem tocar, experimentar, experienciar, imaginar, criar, sonhar e fazer;

- na relação de respeito e cumplicidade entre as crianças e o professor;

- no respeito à criança, presente sempre.

Como educadora musical me sinto feliz, admirada e compensada em saber que o que venho estudando, pensando e acreditando em termos de educação musical se faz extremamente visível dentro da prática da Oficina de Linguagem Musical. Desta forma, a OLM, na perspectiva proposta por Csekö, e conduzida por profissionais qualificados musicalmente e didaticamente preparados, pode responder à expectativa de uma educação calcada no potencial criador, defendido por Ostrower (Ostrower, 1996, p. 5) e Csekö (Csekö, 1997, p.104), na “descoberta, na construção do conceito, na intuição da evidência”, defendida por Santos (1995, p.12), de um crescimento que parta das necessidades do grupo, segundo Conde (1978).

O professor, na OLM, é o instigador da transformação, cria uma relação prazerosa com o seu trabalho, gera atitudes facilitadoras do aprendizado do aluno. Se o professor, instigador da transformação, não estabelece uma relação prazerosa com o seu trabalho, ele deixa de ser o instigador e esta atitude se converterá em componente do aprendizado do aluno. O desprazer acaba desestimulando o ávido aventureiro no seu caminho de desafios e descobertas. A transformação pode nos dar prazer e o prazer transforma.

Espero que esta monografia venha a contribuir na formulação de novas questões, na revisão dos nossos próprios trabalhos e num atento questionamento das metodologias aplicadas na educação musical de nossas e de outras instituições.

“A batalha a ser travada, a vitória a ser conseguida e a derrota que se corre risco de sofrer são processos e acontecimentos que ocorrem de si para consigo. Os adversários que o individuo deve combater não estão simplesmente nele ou perto dele. São parte dele mesmo.”

Michel Foucault

“Ao sermos confrontados com uma tarefa, um sem-número de opções abrem-se a nossa frente, e temos de seleccionar corretamente nosso caminho, dia após dia, se quisermos continuar em frente.”

Michel Foucault

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. Recorte e Colagem. Influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil. São Paulo, Cortez, 1982.
- CONDE, Cecília. Significado e Funções da Música do Povo na Educação (Relatório de Pesquisa). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP/MEC, 1978.
- CSEKÓ, Luiz Carlos. Oficina de Linguagem Musical: A Linguagem Musical Contemporânea como Instrumento de Educação. Rio de Janeiro, 1988, (mimeo).
- _____. Oficina de Linguagem Musical (Nota Explicativa). Rio de Janeiro, 1993, (mimeo).
- _____. Oficina de Linguagem Musical: Escrita Musical - Novas Abordagens. Rio de Janeiro, 1994, (mimeo).
- _____. Criação, Educação Musical, Música Contemporânea. Rio de Janeiro, 1995, (mimeo).
- _____. Um Corte Transversal na Estrutura Básica da Oficina de Linguagem Musical para Crianças. Rio de Janeiro, 1996a, (mimeo).
- _____. Oficina de Linguagem Musical: Música Brasileira Atual & Educação Musical. Rio de Janeiro, 1996b, (mimeo).
- DAMÁSIO, Antônio R. O Erro de Descartes - Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- FERNANDES, José Nunes. Oficinas de Música no Brasil (História e Metodologia). Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.
- _____. Educação musical e fazer musical: o som precede o símbolo. Rio de Janeiro, 1998, (mimeo).
- FOUCAULT, Michel. O Uso dos Prazeres. História da Sexualidade, v.2. Rio de Janeiro, Graal, 1994.
- LEIF, Joseph & BRUNELLE, Lucien. O Jogo pelo Jogo - A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- LISPECTOR, Clarisse. Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.
- NASCIMENTO, Jerônimo Sérgio do. O Prazer na Aprendizagem Musical através do Instrumento. Rio de Janeiro, Uni-Rio, monografia de final de curso, 1997.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processo de Criação. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PAZ, Ermelinda A. Um Estudo sobre as Correntes Pedagógico-Musicais Brasileiras. (2ª edição - Cadernos Didáticos UFRJ). Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.
- PIGNATARI, Décio. Informação Linguagem e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 1985.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e Suas Implicações Curriculares. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Rio de Janeiro, 1986.

_____. “Repensando o Ensino da Música (Pontos Fundamentais para o Ensino da Música nas Escolas de 1o grau e nos Institutos de Música)”. in KATER, Carlos (ed.). Cadernos de Estudo - Educação Musical n.1. São Paulo, Atravez, 1990a.

_____. Incursões sobre a Musicalização: da definição de um marco referencial à abrangência e organização do currículo. Monografia apresentada à Escola de Música da UFRJ para admissão na Academia Nacional de Música como Membro Titular. Novembro, 1990b.

_____. “Aprendizagem Musical Não-Formal em Grupos Culturais Diversos”. in KATER, Carlos (ed.). Cadernos de Estudo - Educação Musical n.2/3. São Paulo, Atravez, Ass. Artístico-Cultural - UFMG. Fev/ago. 1991.

_____. “Uma Educação Musical Face à Sensibilidade Urbana da Presente Modernidade”. in Anais VI Encontro Nacional da ANPOM. Rio de Janeiro, agosto 1993.

_____. Crítica, Prazer e Criação no Ensino-Aprendizagem Musical. Conferência apresentada no 4o Simpósio Paranaense de Educação Musical, Festival de Música de Londrina, Julho 1995.

SWANWICK, Keith. “Music education before the National Curriculum”, in Gary Spruce (ed.) Teaching Music - The Open University, cap. 2, pp. 21-46. Routledge, Londres, 1996.