

CONFLUÊNCIAS ENTRE A PEDAGOGIA DE KOELLREUTTER E IMAGINAÇÃO MUSICAL

CONFLUENCES BETWEEN KOELLREUTTER'S PEDAGOGY AND MUSICAL IMAGINATION

Submetido em: 28/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

v. 1, ed. 11, p. 01-17, nov. 2021

DOI: 10.51473/rcmos.v1i11.226

1

André Rosalem-Signorelli

Resumo

A Pedagogia Ativa, Criativa ou Aberta de Hans-Joachim Koellreutter, enquanto forma de pensar musical, pode apresentar muitas transversalidades e cruzamentos com o conceito e a aplicação do termo Imagem Musical. Eis o questionamento que motivou o presente estudo. Para este desiderato, utilizaremos o método analítico-descritivo com fulcro na Revisão de Literatura. Destarte, intentamos traçar alguns apontamentos que conduzam no sentido da interface entre os planos suso referidos considerando a abrangência do conceito adotado de Imagem Musical para abarcar o conjunto de fases que constituem o Processo Criativo (ou “*poiesis*”). Nesta perspectiva, tais entrelaçamentos caminham “*pari passu*” com as noções de Devir, Fluxo e Rizoma entabuladas pelo mestre; todavia encontram na prevalência do *Fazer Musical* a sua maior carga significativa tendo o condão de formar artistas e educadores mais expressivos e reflexivos.

Palavras-chave: Pedagogias ativas. Imagem musical. Devir. Fluxo. Rizoma. Fazer musical.

Abstract

Hans-Joachim Koellreutter's Active, Creative or Open Pedagogy, as a way of musical thinking, can present many transversalities and intersections with the concept and application of the term Musical Imagination. This is the question that motivated this study. For this purpose, we will use the analytical-descriptive method with a fulcrum in the Literature Review. Thus, we intend to draw some notes that lead towards the interface between the plans considering the scope of the adopted concept of Musical Imagination to encompass the set of phases that constitute the Creative Process (or “*poiesis*”). In this perspective, such entanglements go “*pari passu*” with the notions of Becoming, Flow and Rhizome established by the master; however, they find in the prevalence of *Musical Making* their greatest significant load having the ability to educate more expressive and reflective artists and educators.

Keywords: Active pedagogies. Musical imagination. Becoming. Flow. Rhizome. Musical making.

1 Introdução

Para o estudo do pensamento musical de Koellreutter, utilizaremos, a título de referencial teórico, o trabalho de Santos (2006, 2015), que foi discípula de Hans-Joachim Koellreutter e cujos artigos científicos representam bem as ideias sobre Educação Musical do supramencionado mestre. Neste mesmo intuito, registramos que também dialogaremos com Brito (2001, 2015) e com a obra canônica de Mateiro e Ilari (2016).

Nessa seara, o objetivo deste texto consiste em reforçar conceitos estruturantes ou elementos fundantes não só de modo objetivo, prático e direto; mas também com olhar abrangente e holístico.

Neste escopo, visamos investigar as bases materiais que permeiam as confluências de modo a projetar uma tangente que evidencie as imbricações, os atravessamentos, os entroncamentos, os entrecruzamentos, os entrelaçamentos, as transversalidades, os traspassamentos, as associações e as interseções entre os ambientes teóricos conexos, afins ou vinculados em estudo promovendo o encontro com toda a sua potência.

Para Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), músico alemão naturalizado brasileiro, a música constitui um meio de comunicação ou um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos daquilo que foi pesquisado, descoberto ou inventado como produto da provocação de um estímulo oriundo da problematização.

Trata-se, então, de uma abordagem situada no campo das Pedagogias Ativas, Criativas ou Abertas.

Com efeito, consoante a explanação de Mateiro e Ilari (2012), as Metodologias Ativas, Criativas ou Abertas têm cunho Escolanovista privilegiando a Autonomia e o Protagonismo dos educandos. Elas preconizam o uso da *Improvisação* (que é composta por conjuntos de ações lúdicas), seja ela Vocal (isto é, o Canto na língua materna) ou Corporal (vale dizer, movimentos ou gestos naturais, fluentes e espontâneos realizados conforme o fluxo do Ritmo da Música).

Com relação a Koellreutter, sua pedagogia é centrada no tripé conceitual Devir-Fluxo-Rizoma. A partir desta aclaração, intentamos traçar alguns apontamentos que conduzam no sentido da interface entre os planos suso referidos considerando a abrangência do conceito

adotado de Imaginação Musical para abarcar o conjunto de fases que constituem o Processo Criativo (ou “*poíesis*”¹).

2 A metodologia de Hans-Joachim Koellreutter

Neste ponto, é pertinente analisarmos o conceito de Devir como qualidade imanente² ou matéria-força capaz de impactar os lecionandos produzindo conhecimento e gerando aprendizagem. Trata-se de produzir inquietação, indagação e curiosidade na busca pelo novo a partir da tomada de consciência assumindo que a realidade histórica e sociocultural, bem como os indivíduos que a constituem, são inacabados.

Conforme já explicitamos, no que tange ao estudo do pensamento musical de Koellreutter, utilizaremos, a título de referencial teórico, o trabalho de Santos (2006, 2015). Neste propósito, reiteramos que também dialogaremos com Brito (2001, 2015) e com a obra canônica de Mateiro e Ilari (2016).

Então, o Devir (na concepção de Koellreutter, bem como dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatari), constitui aquele assunto que *desperta* o interesse do aluno apelando para as suas necessidades, expectativas e demandas de modo a marcar ou impactar o contexto histórico e sociocultural da realidade de suas vidas. Nesta dimensão conceitual, o Devir está sempre na busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir com uma visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz. O Devir faz o educando literalmente “embarcar”³ no tema em estudo.

Nesta perspectiva dialógica e inquisitiva, o pedagogo considerava que a música transportaria para o novo. Deveras, Devir é aquele tema que motiva (no sentido de oferecer motivos) os estudantes e os seduz ou fascina na medida em que os individualiza e particulariza

¹ Designa a palavra de origem grega que, inicialmente, era usada como sinônimo de processo criativo e depois passou a nomear o processo criativo de uma poesia, desde sua ideia inicial até sua elaboração. Indica a ideia de criar, produzir, fabricar, executar ou fazer algo. Também designa, dentro do contexto da Filosofia de Platão, a maneira do homem conseguir a imortalidade da alma. Constitui uma das modalidades da atividade humana dividida por Aristóteles no século IV a.C., dentre teoria e práxis. De acordo com essa classificação: teoria é a busca pelo verdadeiro conhecimento; práxis é a ação destinada à resolução de problemas e “*poíesis*”, então, seria o impulso do espírito humano para criar algo a partir da *imaginação* e dos *sentimentos* (HOUAISS, 2021).

² Consoante o Dicionário “*on-line*” Caldas Aulete (2021): Que está contido de maneira inseparável na natureza de um ser ou de um objeto: Que está contido em ou provém de um ser, sem interferência de qualquer ação externa. Antônimo de transcendente em termos filosóficos. Permanente, que reside de uma maneira constante; perdurável. Que não se comunica a objeto externo.

³ Referência entre aspas devido ao uso do termo na acepção bem sabida, corrente, trivial, usual ou corriqueira presente no cotidiano do senso comum, imaginário popular ou inconsciente coletivo.

atraindo a atenção dos discentes em suas subjetividades e peculiaridades. Como resultado, o aluno passa a ter interesse no conteúdo e o seu contato com o objeto cognoscível ganha contornos de autonomia, proatividade e emancipação atingindo o nível do aprendizado ativo, libertador, criativo, sustentável, relevante, superior e significativo. Por meio deste processo, as disposições do lecionando são capturadas e influenciadas em sua dimensão singularizante gerando respostas ou reações educacionais imediatas, materializadas e concretas.

Nesse ínterim, segundo Mateiro e Ilari (2016), a dúvida é sempre tida como mola mestra do modo de ser e de pensar; visto que estimula a pesquisa, a reflexão, o debate, a vivência e a criação no combate a métodos obtusos, opressores e violentos. Dessa forma, Koellreutter apontava a necessidade de libertar a educação artística criticando a mecanização resultante de estruturas metódicas, automáticas e repetitivas. Para ele, o mais importante era aproveitar o tempo para fazer música, para discutir, refletir e questionar.

Logo, a *descoberta* deveria ser um importante objetivo da educação musical na formação ou desenvolvimento integral dos alunos. Valendo-se do fato ou acontecimento musical em sua dimensão apriorística (impulso criador e inicial consubstanciado no próprio *fazer musical*), buscou a superação de dualismos hostis ou preconceituosos e de visões separatistas, fragmentárias ou desagregadoras.

Para tal desiderato, sempre tomava como ponto de partida o *fazer musical* (que significa a prática musical de Improvisação utilizada como ferramenta pedagógica por meio de jogos musicais) como fato gerador ou ato detonador das demandas musicais, das discussões mais sistematizadas ou teóricas e dos debates reflexivos.

Num mundo marcado por contínuas e rápidas transformações, os temas emergiam da conversa entre professor-aluno nos *encontros dialógicos* sempre com olhar no novo e no futuro redimensionando concepções, valores, ideias de música, de educação e de convivência. Assim, os projetos de criação e as ações educacionais emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho.

Deste modo, consoante o pensamento artístico e a concepção pedagógica de Koellreutter: tudo o que não flui, não se move ou não ou muda pode se tornar nocivo. Daí exsurge a ideia do fluxo contínuo, constante e dinâmico de ideias que emergem do trabalho. Tendo como princípio fundante o próprio Trabalho ou Práxis Pedagógica do Fazer Musical, o Fluxo decorrente espelharia a movimentação artístico-intelectual resultante das ações criativo-educacionais. Então, o conceito de Fluxo tem que ver com Dinamismo Contínuo e Constante.

Na acepção deste pedagogo (assim como dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari – mais uma vez), Rizoma diz com a pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo) e quer dizer pensamento musical aberto ou rizomático (hermético, complexo, profundo, enredado e intricado; entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora como num *emaranhado num cenário ou panorama labiríntico*). Ou seja: tem a ver com as transversalidades, entrelaçamentos e cruzamentos em relacionamento dialético e dialógico. Vale dizer: abertura de canais, pontes, malhas, caminhos e redes para transitar ou navegar com novos olhares, dimensões e perspectivas.

5

Neste escopo, lapidar a declaração de Santos (2015b), segundo quem:

Deleuze e Guattari (1997) usam os termos *liso e estriado* para dizer que o espaço liso não traz cânones de controle e saídas previamente estabelecidas, razão pela qual as decisões são tomadas ao longo do percurso (sobre como mover-se, onde parar). No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos, pois é o trajeto que provoca a parada. Mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido. Por outro lado, o espaço estriado já vem previamente fechado, medido, demarcado para aquele que vai atravessá-lo. Nele, o trajeto e as paradas são determinados pelos pontos previamente estabelecidos: é Sibelius, é Chopin, é Stravinski... O fato é que nem o liso nem o estriado se mantêm como formas isoladas; passa-se de um para outro: ora voltamos a fechar um espaço, ora voltamos a abri-lo, atentos às pistas, escutas, hipóteses dos alunos, aos modos pelos quais são afetados e afetam os materiais. Há sempre algum modo de estar no espaço, de ser, de pensar. Deleuze e Guattari (1997) lembram que podemos ocupar espaços altamente demarcados, alisando-os; e que podemos ocupar espaços lisos, fazendo neles estriamentos (Santos, 2011b, p. 237-278).

E continua a autora em sua exposição:

Poderíamos agora também recorrer à imagem do rizoma em seu emaranhado de fios, como forma de entender a produção de conhecimento em sala de aula, lugar do cotidiano curricular. Diferentemente da lógica de “decalcar” os modelos, importa “puxar” os fios e com eles tecer a rede do conhecimento, num jogo de conexões nesse emaranhado de fios. Deleuze e Guattari (1995) usam o termo rizoma para tratar de uma alternativa no campo da cognição, caracterizada por rede ou espiral de “anéis abertos” (p. 18) ou “anéis quebrados” (Deleuze, 1992, p. 37). O termo rizoma, tomado da botânica, refere-se a caules e raízes que se espalham em qualquer direção: a hera que cresce no muro, o gengibre (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18; Deleuze, 1992, p. 37). Um dos princípios do rizoma é o de conexões e multiplicidade. Rizoma é por onde passeio para produzir territórios: o quanto a música de Vivaldi soa diferente da música de Stravinski - numa obra específica, numa passagem específica. Enfim, não qualquer música, mas aquela que é objeto de escutas, naquela passagem, naquele trecho, ou nas conexões estabelecidas entre duas músicas. (SANTOS, 2015b, p. 6 e 7).

Elencamos, a seguir, uma breve síntese do pensamento didático do mestre Hans-Joachim Koellreutter com base nos seguintes elementos estruturantes; quais sejam as vigas

abaixo destacadas: do fluxo contínuo de ideias que emergem do trabalho, do devir (qualidade imanente ou matéria-força capaz de impactar os lecionando produzindo conhecimento e gerando aprendizagem), dos novos olhares e dimensões, das novas perspectivas e tendências, dos jogos musicais de improvisação no fazer ou prática musical, dos projetos de criação que emergiam da experiência ou vivência no curso do trabalho, da atenção aos desejos e efetivas possibilidades do grupo com o devido respeito à individualidade de cada aluno sem perder a noção das características do grupo em sua totalidade, da educação propositiva e desafiadora que revela as necessidades e demandas de cada educando gerando processos criativos ricos e variados, da estimulação das expectativas dos estudantes enquanto agentes participantes do processo de construção do conhecimento, da inclusão dos alunos no contexto do processo educacional de forma ativa e criativa, da fragmentação sem necessariamente experienciar um apagamento do olhar do todo, da pedagogia musical sem centro (nem no aluno nem no professor, tampouco no conteúdo), do pensamento musical aberto ou rizomático (entrelaçado em si mesmo por infinitas possibilidades de conexões ou relações bem como pela articulação de novas tramas ou de novos mapas com múltiplas linhas de fuga, ou ainda apontando para fora), da transversalidade (abertura de canais, pontes e redes para transitar ou navegar), do liso (que pode vir a se tornar estriado, alternadamente) e do estriado (que pode se transformar em liso, reciprocamente) como espaços aparentemente distintos que podem se relacionar dialeticamente num fluxo de movimento contínuo no qual um pode momentânea ou definitivamente incorporar (ou “fagocitar”) o outro, da busca da essência além e por trás da forma no pensar e no agir, da visão integradora ou holística do ser humano enquanto aprendiz perfazendo uma educação integral, da provocação que cria interesses educacionais conduzindo à inquietação do questionamento para a descoberta ativa, da produção de circunstâncias e da criação de espaços aptos a desencadear o conflito que evidencia a busca pelo novo, dentre outras.

Eis, portanto, algumas características estruturantes ou elementos fundantes da Pedagogia de Hans-Joachim Koellreutter.

Assim, valendo-se do espírito criativo como mola propulsora do processo educacional, Koellreutter procurava criar uma atmosfera ou ambiência de aprendizado mútuo e recíproco por meio das trocas com diálogos e discussões que reorganizavam, muitas das vezes, os rumos do trabalho levando o educador à adaptação e à reflexão seja do método seja do currículo.

A esse respeito, Mateiro e Ilari (2016) elucidam que o método de Koellreutter era não ter método. O método fecha, limita, impõe, achata, restringe. Para Koellreutter, era preciso abrir, transcender, transgredir, ir além. Não há normas, regras ou fórmulas prontas. Sem embargo, o método aberto não se confunde com ausência de princípios metodológicos, de projetos e de planos de trabalho. Apenas significa que o trabalho deve ser guiado pela observação de cada aluno e de cada grupo com respeito à singularidade, aos interesses, ao contexto sociocultural enquanto aspectos significativos que norteiam a atividade docente.

Nessa direção, Mateiro e Ilari (2016) mencionam que o educador deve estar atento, pronto, preparado, disponível e instrumentalizado nos conteúdos de modo a atuar como facilitador ou criador de espaços e situações favoráveis ao desenvolvimento de planos de aprendizagem autodirigida enfatizando a criatividade em contraposição à padronização, massificação e estereotipagem. Tal proposta exige não apenas um professor que prepara o plano diário de aula; mas um educador que se prepara a aula, que caminha junto como um companheiro interagindo e convivendo com os alunos motivando-os.

Destarte, as experiências individuais e coletivas de todos os envolvidos conduziam a uma mudança das condições de produção da vida e da existência; bem como a uma transformação na estruturação dos conteúdos a partir da vivência reprocessada e reordenada pelos próprios sujeitos do conhecimento.

Neste contexto, os assuntos eram abordados conforme as necessidades e interesses dos educandos, nunca de forma impositiva ou engessada rompendo com os paradigmas da educação musical tradicional numa perspectiva nova de educação libertadora; insta sublinhar, numa visão inovadora para a época (porém, passível de críticas como toda e qualquer tendência metodológica).

Assim, para Koellreutter: sem padrões, sistematizações ordenadas ou parâmetros de diretrizes estabelecidos aprioristicamente, o educador deve ser sensível à cartografia do processo que se desenrola de forma imprevisível e *improvisada* mediante a própria experiência, a qual traça trilhas e faculta pistas aos olhos do professor-mediador ou professor-facilitador.

Com efeito, as ideias de Koellreutter estão em perfeita sintonia quer com a escola psicomotora do piano (objeto de estudo de outro artigo científico de nossa autoria) quer com a ideia de Imaginação Musical que tanto sustentamos em nosso magistério. No que toca à noção de Imaginação Musical, trataremos de destrinchar este tópico nas linhas subsequentes.

Outrossim, as práticas educativas de Koellreutter também se coadunam com a nossa prática de buscar o empoderamento dos alunos por meio do despertar da educação para a diversidade de recursos técnico-mecânicos respeitando a singularidade de cada sistema biofísico ou aparelho pianístico (do mesmo modo que valorizamos a personalidade de cada discente na qualidade de músico-intérprete).

Para nós, em se tratando a técnica pianística de algo pessoal a ser encaixado na “mão” de cada indivíduo, as descobertas ativo-reflexivas dos nossos alunos no encontro com o conteúdo-potência ou devir contribuem para a construção de um arcabouço de conhecimentos que são efetivamente utilizados de forma significativa, marcante, adaptada, pessoal e relevante gerando uma série de representações mentais simbólicas dos signos do material-força cognoscível (as quais são duradouras nas memórias cognitiva, auditiva, visual, afetiva, sensorial, perceptual, sequencial e muscular dos educandos).

Assim, o impacto no pianismo constitui acontecimento inevitável com notáveis desdobramentos nas vidas artística e acadêmica. Para tanto, transmitimos os conhecimentos que temos herdado dos nossos mestres sempre de forma refletida, dinâmica e crítica. Também estimulamos os alunos a que pensem por si mesmos e ponham à prova os nossos próprios ensinamentos; visto que, em nossa opinião, técnica e interpretação pianística demandam autoconhecimento e individuação. Do mesmo modo, Mateiro e Ilari (2016) ressaltam que Koellreutter aconselhava seus alunos a não acreditarem no que se lê nos livros nem no que se ouve dos professores. Igualmente, sugeria que os discentes desconfiassem do que se sente ou pensa, bem como do que falava o próprio professor Koellreutter sempre perguntando “*por que*” a tudo e a todos.

Nesta esteira, encorajamos os alunos à experimentação, à exploração e às descobertas (aprendizado ativo e autônomo, reflexivo e crítico, relevante e duradouro, marcante e impactante, transformador e libertador). Sobre isto, não falaremos mais detidamente nas linhas subsequentes neste átimo (embora constitua uma das molas mestras a que dedicamos os nossos esforços na seara docente).

No que toca à postura aberta e democrática diante do currículo, à sua vez, possibilita a interação relevante entre aluno-professor. O professor, como mediador e facilitador, deve estar preparado e instrumentalizado nos conteúdos assim como disponível ao aprendizado conjunto ou coletivo na troca mútua de ideias experienciais transitando ou navegando livre e aleatoriamente nos territórios entre o liso e o estriado. Nessa peanha, na condição de educador

democrático, o professor deve estar equipado para a diversidade de ideias sem imobilização dos dispositivos mentais concernentes à formação de tabus, regras rígidas ou condicionamentos. Nada obstante, deve dar condução e direcionamento aos trabalhos de forma consciente, voluntária e proposital.

Nesse prisma, Koellreutter liderou o Movimento “Música Viva”, o qual forneceu algumas informações adicionais ou bases epistemológicas sobre os parâmetros criativos do mestre; bem como as Diretrizes da concepção estética ou artística do próprio Movimento fundado pelo compositor e pedagogo alemão. É curial gizar que este movimento foi responsável por oxigenar, reorganizar, redefinir, reestruturar, renovar, dinamizar, revigorar e revivificar a Música no Brasil⁴.

3 Da imaginação musical

Neste capítulo, discutiremos as concepções do termo *Imaginação*. Frise-se, porém, que, na literatura teórica pianístico-musical, apenas em três autores, quais sejam, Pereira (1948), Neuhaus (1973) e Matthey (1988), encontramos uma definição clara, precisa e objetiva do que venha a ser *Imaginação* aplicada à interpretação pianística.

O primeiro deles constitui-se na figura de Neuhaus (1973), para quem *Imaginação* corresponde à Imagem Artística, à Imagem Sonora (ouvir internamente de modo antecipado), à Concepção Estético-musical clara do intérprete.

Vejamos mais detidamente suas palavras:

Quantas vezes eu ouvi alunos que não tinham uma verdadeira escola artístico-musical, i.e, nenhuma educação estética, os quais são pouco desenvolvidos musicalmente na tentativa de interpretar as composições de um grande compositor! A linguagem musical não estava clara para eles; ao invés de um discurso, eles adquiriam um tipo de murmúrio; em vez de uma clara ideia – apenas alguns escassos fragmentos de pensamento; ao invés de uma emoção forte – alguns sofrimentos abortivos; em vez de uma profunda lógica - “efeito sem causa”, e no lugar de uma linguagem poética – uma prosaica sombra. E obviamente a tão falada técnica era consequentemente inadequada. Esse é o tipo de execução quando a imagem artística está distorcida, ou ela não está no centro da interpretação, ou está totalmente ausente⁵ (NEUHAUS, 1973, p. 70, tradução nossa).

⁴ "Tudo o que choca, conscientiza", declarou Koellreutter. Sua personalidade imantou polêmicas suscitando ou deflagrando controvérsias que se propagaram por imprensa e profissionais. Foi assim na querela nacionalismo x dodecafonismo (1950) e na palestra "Função e Valor da Música na Sociedade de Amanhã" (1977).

⁵ How many times have I heard pupils who had no real musical or artistic schooling, i.e., no aesthetic education, who are musical insufficiently developed, attempt to render the compositions of great composer! Musical language was not clear to them; instead of speech, they achieved some sort of muttering; instead of a clear idea - only some

E continua: "[...] A Música vive dentro de nós, em nossas mentes, em nossas consciências, nossas emoções, nossa imaginação; seu “domicílio” pode ser exatamente estabelecido: é o nosso ouvir”⁶ (NEUHAUS, 1973, p. 70).

Como vimos, podemos depreender que, para o renomado professor, *Imaginação* significa mergulhar nos meandros da linguagem musical descobrindo a intimidade das ideias do compositor num raciocínio completo e contínuo (sem interrupções, suspensões, quebras ou seccionamentos). O resultado dessa análise é a unidade do discurso composicional e a autoridade obtida por meio do conhecimento traduzido em emoções mais convincentes (e fortes) perfazendo um todo inteiramente poético. Ou seja, a atribuição de sentido musical (Semântica) passa antes pelo processo de desvendar o discurso escrito ou texto musical (Sintaxe). Esse é o processo total de atribuição de sentido. Em suma: a *semântica musical* está intimamente relacionada à *sintaxe musical*, como *produto* desta. Ambas são entidades inseparáveis.

Esse parece ser o pensamento nuclear de Heinrich Neuhaus (nome de origem alemã) ou Gustav Gustavovich Neigauz (nome de origem russa). E não é de se estranhar que assim seja o parecer desse mestre, tão ligado às escolas de Chopin e Liszt; as quais, de seu turno, receberam, conforme Lucas (2010, *apud* Signorelli, 2019), a afluência de todo o pensamento retórico (oratória musical) do século XVIII (expressa, sobretudo, na obra de Beethoven).

No mesmo sentido vislumbramos a lição exarada por Copland (1974), segundo a qual:

A minha própria opinião é de que toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas têm um certo significado escondido por trás das notas, e esse significado constitui, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou o que ela pretende dizer. O problema pode ser colocado de uma maneira mais simples perguntando-se: "A música tem um significado?" Ao que a minha resposta seria "Sim". E depois: "Você pode dizer em um certo número de palavras que significado é esse?" "E aqui a minha resposta seria "Não". Aí é que está a dificuldade. As pessoas de natureza mais simples nunca se contentarão com essa resposta à segunda pergunta. Elas sempre desejam que a música tenha um sentido, e quanto mais concreto, melhor. A música lhes parece tanto mais expressiva quanto lhes represente com mais exatidão um trem, uma tempestade, um funeral ou alguma outra noção conhecida. Essa ideia popular do significado musical — estimulada pelo hábito contemporâneo de comentar a música — deveria ser desencorajada em qualquer circunstância [...] A música expressa, em momentos diferentes, serenidade ou exaltação, tristeza ou vitória, fúria

meagre fragments of thought; instead of strong emotion - some abortive pangs; instead of profound logic - "effect without cause", and instead of a poetic image - a prosaic shadow. And of course, so-called technique was consequently also inadequate. This is the kind of playing you get if the artistic image is distorted, or is not at the core of the rendering, or is altogether absent.

⁶ [...] Music lives within us, in our brain, in our consciousness, our emotions, our imagination; its "domicile" can be accurately established: it is our hearing.

ou delícia. Ela expressa cada um desses *moods*, e muitos outros, em uma variedade infinita de nuances e diferenças. Ela pode mesmo apontar para estados de espírito a que não corresponde palavra alguma em língua conhecida [...] Ouça, se você puder, os temas das 48 fugas do Cravo Bem Temperado. Ouça cada tema, um depois do outro. Você logo perceberá que cada tema espelha um mundo emotivo diferente. Você também perceberá que quanto mais belo lhe parece um tema, mais difícil se torna achar para ele uma explicação verbal que satisfaça a você mesmo. Claro, você pode quase sempre saber se o tema é alegre ou triste. Em outras palavras, você será capaz, na sua mente, de traçar uma fronteira de sentimentos ao redor do tema. Agora preste mais atenção ao tema "triste". Tente definir a qualidade exata da sua tristeza. Ele é pessimistamente triste ou resignadamente triste? Definitivamente triste ou casualmente triste (COPLAND, 1974, p. 5 e 6).

Nesse diapasão, Franz Liszt chegava, inclusive, a afirmar que, quanto mais clara a imagem sonora na mente do pianista, mais natural (e simples) seria a adequação e adaptação dos meios (movimentos técnico-mecânicos) a fim de realizar concretamente tal meta (ou “goal”). Essa é a noção basilar passada ou transmitida pela tradição pianístico-musical.

Portanto, o foco no texto é fundamental para um estudo inteligente, pois a técnica nasce da imagem mental (*inventividade*) para logo depois a ela retornar perfazendo um ciclo completo.

Assim:

IMAGINAÇÃO = ATO DE OUVIR O SOM ANTES DE TOCAR (“PLANEJAR”)

Corroborar essa asserção a afirmativa de Sá Pereira (1948) acerca da necessidade de um método de estudo consciente e racional do piano.

Leiamos sua mensagem:

Pode aperfeiçoar quanto quiser a sua técnica, estudando diariamente horas a fio, que isto não lhe servirá de grande coisa, se ao mesmo tempo não tiver desenvolvido a principal faculdade do pianista: a crítica auditiva, o ouvido diferenciado (PEREIRA, 1948, p. 82).

No mesmo sentido, encontramos a opinião de Matthay (1988), para quem “esta sutil faculdade, imaginação – esse poder de pré-ouvir – pode também ser cultivada muito mais do que geralmente suspeita-se ser possível”⁷ (MATTHAY, 1988, p. 10, tradução nossa).

Por Imaginação Musical ou Capacidade Aural entendemos a aptidão, competência ou habilidade de ouvir internamente o Som desejado na mente antes de tocar; vale dizer,

⁷ This more subtle faculty, imaginativeness - this power of pre-hearing - can also be cultivated in far greater measure than is generally suspected to be possible.

antecipadamente à ação de produzir ou emitir qualquer tipo de sonoridade ao piano suscitada pelo controle ou equilíbrio sonoro sem nenhum tipo de imprecisão, ambiguidade ou obscuridade.

Logo, nessa acepção, Imaginação não corresponde apenas ao *ato de ouvir antecipadamente*, mas ao *poder de ouvir antecipadamente*, o qual pode ser desenvolvido como hábito no interior do artista. Estamos a falar de algo que pode ser adquirido na Educação Musical como produto de um *empoderamento* dos educandos.

Eis, pois, o ponto de imbricação, implicação, confluência, convergência, entrelaçamento, repercussão ou desdobramento com a Pedagogia Criativa, Aberta ou Ativa de Hans-Joachim Koellreutter.

Nessa concepção, *Imaginação* não se limita ao processo de estudo do discurso imanente a uma obra musical, mas à habilidade ou capacidade adquirida de entender, introjetar, gestar, processar e projetar o resultado sonoro sentindo-o intensamente *com inventividade*. Trata-se de uma autêntica projeção artística e prática do *processo criativo* (“*poiesis*”) idealizado pela pedagogia de Koellreutter. Assim, estamos falando do *hábito* de fazer música (Arte), e não de um mero ato ou processo de estudar⁸. Trata-se, neste átimo, do ato representado pelo *fazer musical* ou *fazer sonoro* em essência enquanto forma de expressão da vida.

Portanto, nessa visão:

IMAGINAÇÃO = CAPACIDADE DE OUVIR O SOM ANTES DE TOCAR
“SENTIR”

É nesse âmbito que pensamos encontrar-se a *Imaginação*, como *entidade criadora* de sons e efeitos sonoros; como *ponto detonador de uma ação* (ação musical, mais especificamente).

Nesse contexto, Imaginação corresponde a um *problema-chave*, a um *pensamento-hipótese*, a uma *matéria-força* capaz de pôr em ação o aparelho pianístico (o qual agirá coordenadamente, da maneira correta). Ou seja, corresponde à concepção de *Devir* como

⁸ Um músico bem desenvolvido consegue “ouvir” internamente os sons antes mesmo da execução de qualquer nota, da mesma forma que um leitor consegue “ouvir” as palavras que lê sem precisar pronunciar uma letra sequer. Dependendo do gênero musical, esta disposição pode se manifestar de forma mais ou menos espontânea.

matéria-força ou foco ejetor da aprendizagem expressada pelo pensamento musical de Hans-Joachim Koellreutter.

De fato, é uma *suposição* que tire do estado de inércia (relaxamento total ou inteira descontração inicial) o intérprete movendo-o internamente em suas forças. Constitui o fator gerador do Impulso (ou "*élan*").

Não é exatamente o que ocorre no processo criativo de personagens nas artes cênicas (as quais, aliás, também têm um discurso)?

Sim, este deveras corresponde ao modelo entabulado por Stanislávski (2006), quando propõe os seus denominados "*ses*" mágicos.

Ele explica, por exemplo, que a ação de fechar uma porta rapidamente e escorar nela com medo ganha mais vida se o ator imaginar que está sendo perseguido por um malfeitor.

Assim, não será apenas um ato mecânico de fechar uma porta e pressioná-la tentando demonstrar medo na expressão corporal, mas uma *ação real* repleta de sentido e conteúdo, com fé e sentimento de verdade em si mesma. Não uma mera representação, mas a *ação completa* em si mesma.

O diretor sugere, então, aos atores pensarem assim: *e se existe um malfeitor atrás da porta?* O objetivo é uma interpretação mais natural, mais orgânica, mais convincente, mais real, mais inerente, mais visceral, mais coerente, mais una, mais inteira e contínua, mais vívida, mais presente, mais dinâmica, mais fluente (cheia de fluxos e influxos). Insta gizar, com sentimento verdadeiro que brote do interior (i.e, movimentado *de dentro para fora*).

A Imaginação é capaz de agir no interior compelindo o pianista a uma *Ação*. Logo, o estudo e análise da *ação pianística* faz-se imperioso. Essa a ideia que depreendemos da pena de Riemann (1936), senão vejamos:

Interpretar uma obra de arte ao piano não significa simplesmente traduzir sinais gráficos em sons efetivos, senão envolver-se profundamente com a obra, senti-la intensamente e conferir-lhe nova vida sonora⁹ (RIEMANN, 1928, p. 103, tradução nossa).

Como podemos observar, tal acepção vai além de traduzir sonoramente o texto escrito pelo compositor, ou seja, é maior porque ultrapassa a Sintática musical para abarcar o sentido abstrato nas entrelinhas do discurso. Como verdadeiros tesouros escondidos em mistério, o

⁹ Interpretar una obra de arte en el piano no significa traducir simplemente signos gráficos em sonidos efectivos, sino compenetrarse profundamente con la obra, sentirla intensamente e infundirle nueva vida sonora.

intérprete, por meio de sua própria *experiência criativa*, irá desvendar e garimpar os significados por trás dos sinais gráficos e dos desenhos.

Claramente, essa concepção do termo *Imaginação* é mais ampla que a de mera extensão ou produto da abordagem *sintático-analítica* do texto musical, porque abarca também ideias, imagens, sensações, sentimentos e sugestões *Extramusicais*. São os humores – ou “*moods*”, conforme a doutrina de Copland (1974). E por ser mais abrangente, a aplicabilidade prática desse entendimento dependerá também da adequada interpretação dos dados sintáticos oferecidos pela obra musical. Assim, *Imaginação* corresponde a um *impulso* ou *trampolim criativo* que proporciona uma íntima interação do intérprete com a obra e o próprio instrumento num todo harmônico, inseparável e indivisível.

Nas palavras de Schubert (*apud* Kaemper, 1968), *impulso* é descrito como “uma breve contração, semelhante a uma sacudidela que coloca a massa em movimento para logo abandoná-la à sua própria trajetória” (KAEMPER, 1968, p. 81). Isto é, *impulso* é o *ponto detonador de uma ação* e corresponde a um *comando*. Esse será o conceito de *Imaginação* por nós adotado doravante.

Logo:

IMPULSO = PONTO DETONADOR DE UMA AÇÃO = IMAGINAÇÃO

E lembrando que a Imagem deve ser potencialmente ativa (com força suficiente para gerar uma ação física), temos que:

IMAGINAÇÃO = “IMAGEM EM AÇÃO” (ATIVADA)

Essa acepção corresponde, portanto, a uma visão ampliada do “*Image-Making*” defendido por Heinrich Neuhaus (nome alemão) ou G. G. Neigauz (nome de origem russa).

Acolhida essa concepção, vamos clarear o entendimento concernente a ela destacando que seu conceito corresponde às noções de Devir, Fluxo e Rizoma presentes na Pedagogia Aberta, Criativa ou Ativa de Hans-Joachim Koellreutter.

É certo que o *impulso criador* consubstanciado no “*élan*” se assemelha às noções de Devir, Fluxo e Rizoma encetadas pela Pedagogia de Koellreutter. No encaixe desta ideia, nota-se que os alunos, a partir da *inovação* e da *pesquisa*, não se contentarão em receber informação

como se fosse “alimento” de “segunda mão”¹⁰ meramente “mastigada” e transmitida pelo professor de modo monolítico e monocrático.

A própria acepção do termo Rizoma enquanto elemento desfragmentado e infinito, no qual não se sabe onde começa nem onde termina, corrobora tal assertiva que acena ou sinaliza para a complementaridade das relações entre fatores ou variáveis que conversam mais do que se diferenciam assumindo um prisma não dicotômico.

Considerações finais

Vimos de ver que, de acordo com o embasamento teórico exposto, o conceito e a aplicação da ideia de Imaginação Musical guardam íntima conexão com o pensamento musical Escolanovista de Hans-Joachim Koellreutter.

Igualmente, uma educação voltada para os processos criativos privilegia a expressão criadora e o fluxo da inventividade de forma espontânea, ativa, natural, fluente, aberta, criativa e livre.

Nesta esfera, é através do *encontro* do sujeito cognoscente com o conteúdo-potência (ou o chamado Devir) que será produzido ou gerado o conhecimento. A matéria-força impactará ou marcará a afetividade do indivíduo por meio de uma impressão, vivência ou sensação. Também é por intermédio do *encontro* entre aluno e professor que o saber musical será construído no âmbito do discurso de forma colaborativa, interativa e compartilhada a partir do *Fazer Musical*. Nesse plinto, o próprio *Fazer Musical* constitui um *encontro* validamente profícuo e fecundo para a produção do conhecimento por parte do sujeito cognoscente.

É de suma importância que os educadores estejam preparados para não somente ensinar música de modo professoral e autocrático; mas também sensibilizar, provocar e estimular os lecionandos produzindo o *empoderamento* capaz de gerar artistas e professores seguros, conscientes, maduros, responsáveis, convictos, confiantes e convincentes.

A aprendizagem constitui, pois, uma via de mão dupla; na qual a relação bilateral entre professor-aluno é pautada pela complementaridade, pela aceitação e pelo sentimento de pertencimento.

¹⁰ A referência entre aspas deve-se ao uso dos vocábulos em seus sentidos corriqueira e correntemente aceitos ou reconhecidos no senso comum, imaginário popular ou inconsciente coletivo.

Desta maneira, os estudantes serão impactados e marcados por meio de um aprendizado significativo, pessoal, ativo, crítico-reflexivo e relevante conferindo sustentabilidade e credibilidade ao processo democrático configurado no estudo coletivo de todos.

À vista do exposto, temos que essa emblemática e representativa metodologia de aprendizagem encontra estofo em fundamentação teórica sólida ou substancial ensejando a formação de intérpretes e professores comprometidos com a criatividade, a inovação, o desenvolvimento, o imagético e a iniciativa em prol da ação artística.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, 11-23, jul. dez 2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música**. Traduzido por Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DICIONÁRIO “ON-LINE” CALDAS AULETE. **Aulete digital: sua língua na internet**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/imanente> Acesso em 23 set. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAEMPER, Gerd. **Techniques pianistiques: l'evolution de la technologie pianistique**. Paris: Alphonse Leduc, 1968.

LUCAS, Lícia. **A genealogia do piano**. Niterói: Muiraquitã, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em Educação Musical**. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MATTHAY, Tobias. **The visible and invisible in piano technique**. London: Oxford University Press, 1988.

NEUHAUS, Heinrich. **L'art du piano**. France: Editions Van de Velde, 1973.

PEREIRA, Antônio Sá. **Ensino moderno do piano**. 2. ed. São Paulo: Ricordi, 1948.

RIEMANN, Hugo. **Manual del pianista**. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1936.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: SPEM, 2006. CD ROM

SANTOS, Regina Márcia Simão. O jogo-cartografia na pedagogia do afeto. Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21, 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. p. 3-14.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Práticas de Ensino de Música: *os fios da marionete ou os fios de Ariadne?* **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 110-124, jan. jun. 2015b.

STANISLAVSKI, Konstantin. **A preparação do ator**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.