

Journal of Audiation Research

2016

02

Direttore

Isabella Davanzo

Redazione

Silvia Biferale

Pier Elisa Campus

Teresa Colonna

Irene Metere

Gabriella Sampognaro

Miriam Valvassori

Responsabile tecnico grafico

Cinzia Claudia lafrate

la rivista è
registrata al tribunale di Milano
con il n.96 del 8/4/2015

05

Al lettore
Goodbye song for Gordon

di Isabella Davanzo

10

Motivazione intrinseca:
la chiave per coinvolgere
pienamente gli studenti di musica

di Dina Alexander

26

Orff, Dalcroze, Willems:
intervista multipla

di Irene Metere

33

La prosodia nel canto senza parole

di Wlad Mattos

55

Atem- Tonus-Ton®
Il respiro, il movimento e la voce

di Letizia Fiorenza

62

L'estensione del concetto di setting
nel processo di formazione

di Laura Calzolaretti

02/2016

SOMMARIO

Educazione al pensiero compositivo.
Dalle composizioni per giovani
esecutori al *rendering*

di Paolo Marzocchi

66

Campus musicale
Audiation Institute

di Irene Metere

76

La mia esperienza

di Stefano Cheli

77

Izmir conferma
le sue antiche tradizioni di città
cosmopolita e
apre alla Music Learning Theory

di Silvia Biferale

80

Recensioni

81

Hanno collaborato a questo numero

DINA ALEXANDER

Insegnante di musica d'insieme,
Ph.D. in Music Education presso la
Eastman School of Music di
Rochester (N.Y.).

IRENE METERE

Insegnante di musica certificato
Audiation Institute

WLAD MATTOS

Cantante, educatore e ricercatore
Docente presso l'Istituto delle arti
codirettore di Músicamóvil -
Cultura e Interação e dell'IEGAM -
Instituto Edwin Gordon de
Aprendizagem Musical.

LETIZIA FIORENZA

Cantante, docente, formatrice ATT

PAOLO MARZOCCHI

Pianista, compositore, docente

LAURA CALZOLARETTI

Psicologa Psicoterapeuta, Socio
Ordinario e docente A.I.P.P.I.
(Associazione Italiana di
Psicoterapia psicoanalitica
dell'infanzia, dell'adolescenza e
della famiglia)

STEFANO CHELI

Insegnante Al certificato

SILVIA BIFERALE

Terapeuta del respiro e della voce,
insegnante formatore Audiation
Institute

di Isabella Davanzo

Edwin Gordon ci ha lasciato. Il padre della *Music Learning Theory* è mancato il 4 dicembre scorso all'età di 88 anni.

Avremmo voluto tutti raccontargli un'ultima barzelletta o inviargliela, come chiesto dalla figlia al mondo intero che la interrogava sulle condizioni del padre dopo l'ennesimo ricovero per un peggioramento della malattia, "Mandateci delle barzellette, possibilmente tradotte, che gli faranno sicuramente piacere." In effetti non mancava mai di raccontarne una alle sue lezioni ed era sempre interessato a conoscerne di nuove, che amava personalizzare con gusto infilandoci spesso la povera moglie come controfigura del suo comico protagonismo. Questa leggerezza di spirito, e uso il termine "leggerezza" pensando all'elogio che ne fa Calvino, ovvero come uno stato dell'essere che ci permette di levitare, di innalzarci, penso fosse la stessa che lo portava a dedicarsi con pari entusiasmo ai protocolli di ricerca in ambito accademico sui test di misurazione dell'attitudine musicale e sull'apprendimento, come anche a toccarle con mano nelle sue sessioni musicali con neonati e piccini in età prescolare. E' stato un piacere vedere un uomo grande e grosso di poco meno di 80 anni divertirsi a caracollare con i bambini durante il canto per poi capitolare a terra con loro nella cadenza o giocare a "schiaffetto" connotando musicalmente il gioco.

Nel lasciarmi trasportare dalla nostalgia dell'assenza cullata dalle note malinconiche della sua *Good-bye song*, vorrei tracciare il mio ricordo di Edwin Gordon e rivisitare quello che mi ha lasciato e che alimenta la mia ricerca ed esperienza nel campo dell'educazione musicale ispirata alla *Music Learning Theory*.

Penso sia importante ricordare innanzitutto, al di là degli esiti del suo immenso lavoro, lo spirito di grande curiosità e interesse che lo contraddistingueva, per nulla teso a recitare o precettare i risultati raggiunti entro limiti inviolabili o a imprimere marchi di paternità alla sua teoria. Era animato piuttosto da quella che riteneva una necessità, di spiegarla, discuterla, criticarla e se il caso aggiustarla in base a nuovi riscontri, concreti e convincenti, fondamentalmente quella di offrire una chiave per aprire l'attitudine musicale innata che ci accompagna fin dalla nostra vita intrauterina. E' curioso infatti scoprire come Gordon, una volta lasciato il mondo delle jazz-

Goodbye song for Gordon

band e dei concerti e dedicatosi all'insegnamento, abbia visto via via diminuire l'età media dei suoi studenti perché il suo interesse si orientò ben presto ai processi di apprendimento musicale anziché ai metodi di insegnamento e quindi all'infanzia e alla fase neonatale.

Ricordo la prima volta che lo incontrai, entrai nell'aula della sua imminente lezione e subito mi balzarono agli occhi due orecchie enormi, lui seduto al pianoforte che cercava uno standard. Involontariamente associai il concetto di *audiation* a quelle dimensioni e l'ascolto musicale divenne per me una tautologia dell'apprendimento.

Grande era lo stupore di Gordon rispetto il fatto che la gestazione, se così si può dire, dell'apprendimento implicito in musica fosse completamente trascurata e che un bambino, diversamente da ciò che succede per l'apprendimento della propria lingua, fosse di colpo messo di fronte a spartito e strumento per cavarci musica senza portarvi quella che già conosce, canta e ascolta. Durante i processi di apprendimento implicito si sviluppa inconsapevolmente una sensibilità alla sintassi musicale cui si è esposti senza necessità di insegnamento. Musica e linguaggio condividono lo stesso processo di formazione di senso, l'*audiation* è il processo attraverso cui diamo senso alla musica allo stesso modo in cui attraverso il pensiero diamo senso alle parole di un discorso. E' interessante la riflessione di Gordon sull'uso diverso della parola "musica" se fosse un verbo anziché un sostantivo. A quel punto il concetto di *audiation* sarebbe sottinteso e non necessiterebbe spiegazioni: a un amico, per chiedergli se conosca il tal pezzo, diremmo semplicemente "Hai mai musicato *Oblivion*?" invece di "Hai mai sentito o hai mai ascoltato *Oblivion*?"

E' difficile tratteggiare un ricordo di Gordon senza parlare di *audiation* e *Music Learning Theory*, anche perché sono diventate i punti di riferimento della vita professionale di molti di noi.

In fondo è tutto così semplice e logico, sembrava dirti ogni volta, "il suono in se stesso non è musica. Lo diventa attraverso l'*audiation*, quando, allo stesso modo che con il linguaggio, traduci i suoni nella tua mente e gli dai senso identificandoli come musica." "Try yourself!"

Mi ha sempre colpito la palese semplicità e logica consequenzialità della teoria dell'apprendimento musicale, mirata allo sviluppo del-

l'*audiation* e quindi per nulla esclusiva rispetto altre modalità di educazione musicale. A scuola, nelle ore di lettere, si fa analisi grammaticale, logica e lessicale senza smettere per questo di fare epica o antologia o di discutere di attualità.

L'importante è che il percorso di educazione musicale preveda un momento in cui l'ago della bussola sia orientato al dialogo con i pattern tonali e ritmici perché diano il senso di una graduale enucleazione di costanti strutturali e funzionali rispetto la musica ascoltata, allo stesso modo in cui l'apprendimento implicito del linguaggio porta a riconoscere le costanti fono-articolatorie e morfosintattiche della lingua cui veniamo esposti, in assenza di insegnamento esplicito, ma semplicemente "a orecchio".

Aver definito per analogia e differenza con il linguaggio verbale la processualità sottesa all'ascolto, riconoscimento e produzione di musica come *audiation* significa riconoscere e distinguere un apprendimento musicale implicito che funziona da base su cui si va ad edificare un apprendimento formale e strutturato e Gordon non si stancava mai di ripetere che quanto più questa base fosse stata ampia e solida tanto maggiore sarebbe stato l'edificio che ci avrei potuto costruire sopra. L'apprendimento implicito non deve essere assolutamente trascurato o ancellare al linguaggio verbale o figurativo, ma potenziato e curato miratamente seguendo gli stessi processi che portano un bambino ad affrontare lo studio della propria lingua solo con l'avvio dell'istruzione scolastica formale, dai 5/6 anni in poi, quindi solo dopo un ampio periodo di acculturazione grazie al quale già si esprime con essa con disinvoltura. L'uso sequenziale di pattern tonali e ritmici durante le sessioni canore con i bambini fondamentalmente ci mette in grado di agire in tal senso anche per quanto riguarda la musica perché pone in evidenza il legame tra contesto e contenuto sintattico. E' il filo d'Arianna che percorre tutta la *Music Learning Theory*, nell'istruzione informale come in quella formale, nelle sessioni canore con i neonati come in quelle con gli adulti.

Per uscire dall'analogia e entrare ora nella differenza di musica e linguaggio vorrei dedicare due parole a ritmo e movimento, tempo e spazio, perché ritengo che qui Gordon abbia ancora una volta spostato più in là l'asticella della nostra conoscenza. Mi piace pensare alle sue considerazioni sul tempo musicale in termini einsteiniani, ovvero che ne sottolineino la sua inscindibilità e reciproca

dependenza dallo spazio, quasi fossero un'unica dimensione. Il respiro e il movimento come spazio del suono ci toglie dalle anguste ristrettezze di misura e durata metrica per aprirci ad una dimensione di percezione del tempo nello spazio di un corpo in movimento, del tempo risultante dalla percezione di un flusso motorio attraverso lo spazio, di un peso che muovendosi è gravitato ad appoggiarsi dalle e sulle pulsazioni della musica che lo accompagna.

Vorrei concludere questo saluto al Maestro ricordando l'episodio che raccontava come la sua epifania dell'*audiation*. Il fatto risale all'inizio degli anni '70, epoca in cui stava svolgendo uno studio triennale di validità predittiva longitudinale di *Musical Aptitude Profile (MAP)*, un test di mappatura dell'attitudine musicale elaborato nel 1967 e somministrato a più di 10000 studenti. Poche settimane dopo aver cominciato lo studio torna in una scuola elementare in cui aveva già lavorato precedentemente e verificato con MAP l'attitudine musicale dei ragazzi e scopre che uno di loro, in classe quarta, che aveva ottenuto il punteggio massimo in tutte le competenze musicali saggiate dal test e lasciava quindi ben sperare per gli esiti dello studio appena in corso, aveva smesso di suonare il sax. Aveva perso entusiasmo e motivazione nello studio dimostrandosi una nullità in tutto ciò che faceva con lo strumento fino a decidere, d'accordo con l'insegnante, di lasciar perdere. Gordon rimase profondamente colpito della cosa e ottenne il permesso di potergli parlare per chiarire cosa fosse successo. Il bambino, dopo qualche indugio, ammise di essersi reso conto di non avere doti musicali perché il professore chiamava la nota sempre con lo stesso nome anche quando lui pensava fosse diversa. A quel punto Gordon capì cosa fosse successo. Quando il ragazzo pensava a G come *do* della tonalità di G maggiore o come sol nella tonalità di C maggiore, il professore lo chiamava sempre e comunque G. Il ragazzo era frustrato perché il professore era ancorato ad un inefficace sistema fisso di lettura della musica e credeva che l'alunno soffrisse di qualche deficit di apprendimento.

Il senso è manifesto e inutile dire che il percorso di ricerca di Gordon si trovò a dover fare i conti con le intuizioni e riflessioni preziose indotte da quell'esperienza e da anni di lavoro e messa a punto di test di valutazione dell'attitudine musicale, che lo hanno portato a studiare le leggi della statistica e le loro applicazioni nella ricerca per poterle usare nella formulazione dei test e nella lettura dei dati

raccolti senza incorrere in clamorosi fraintendimenti e senza abdicare l'osservazione empirica dei fenomeni studiati.

Quella che fu per lui la rivelazione di un concetto fondamentale della sua teoria a noi sembra la logica conseguenza della funzionalità dell'apprendimento musicale che ci ha spiegato perché in fondo l'epifania della nostra *audiation* l'abbiamo vissuta con lui, che da grande *porteur* di conoscenza quale è stato è riuscito a trasmettere al meglio e al maggior numero di persone il piacere di imparare la musica, consapevole che la pedagogia non può erigere sacrari in difesa della Musica senza preoccuparsi di creare nuovi musicisti!

Motivazione intrinseca

La chiave per coinvolgere pienamente gli studenti di musica

di Dina Alexander*

Uno studio recente sulla motivazione allo studio della musica degli studenti ha rivelato per gli educatori musicali preoccupazioni allarmanti (Mcpherson& O'Neill, 2010).

Questo studio, svolto a livello internazionale, ha preso in esame l'interesse degli studenti per la musica, sia come materia curricolare a scuola sia come attività extrascolastica. Sono stati coinvolti nella ricerca 24.143 studenti di età compresa tra i 10 e 16 anni, dal VI al XII grado di studi.

I paesi coinvolti nella ricerca sono stati: Brasile, Cina, Finlandia, Hong Kong, Israele, Corea, Mexico e Usa.

Agli studenti è stato chiesto di mettere in ordine di importanza l'interesse di sei materie di studio (arte, lingua madre, educazione fisica, matematica, scienze e musica) quando queste venivano affrontate sia dentro che fuori dalla scuola.

Negli Usa, dove i risultati corrispondono a quelli internazionali, lo studio ha mostrato che gli studenti dei gradi dal VI al IX hanno posto l'interesse per la musica a scuola in ultima posizione, mentre al di fuori di essa, la musica è risultata seconda solo all'educazione fisica.

Lo stesso risultato è valso per gli studenti dei gradi dal X al XII.

I ricercatori ritengono che i programmi scolastici di musica non soddisfino le aspettative degli studenti. Per stimolare l'interesse di questi ultimi a partecipare a programmi di studio musicali all'interno delle scuole, consigliano agli insegnanti di proporre attività più creative e intrinsecamente motivanti, cioè quel tipo di attività che attraggono gli studenti a fare musica al di fuori della scuola.

Lungo tutta la mia carriera di insegnante di musica sono sempre stata considerata un'insegnante motivante. I miei studenti di strumento principianti sono stati sempre stu-

*traduzione a cura di Helen Keble

denti entusiasti e hanno raggiunto in ambito musicale risultati alti e non consueti.

Né premi né punizioni sono stati necessari per spingere i miei allievi a fare pratica a casa, e soltanto alcuni di loro hanno interrotto lo studio dello strumento.

Avevo qualche idea riguardo cosa ispirasse la motivazione: - la sfida accompagnata dal supporto e l'insegnare a creare e comprendere la musica in profondità, a livelli riservati agli allievi dei corsi più avanzati – ma avevo bisogno di un maggiore approfondimento dell'argomento.

Per soddisfare la mia voglia di conoscenza ho letto numerosi libri e articoli, ho condotto importanti studi di ricerca e ho lavorato a stretto contatto con Richard Grunow e Christopher Azzara - professori di educazione musicale alla Eastman School of Music - ho lavorato con Edward Deci e Richard Ryan - professori di psicologia all'Università di Rochester e autori della teoria della autodeterminazione (SDT).

In questo articolo mi occuperò di:

- a) riassumere importanti e rilevanti sviluppi sulla ricerca nel campo della motivazione
- b) descrivere la mia ricerca
- c) offrire suggerimenti per sostenere la motivazione degli studenti all'apprendimento della musica.

Ricerca sulla motivazione

È importante comprendere la differenza tra motivazione intrinseca ed estrinseca – due tipi primari di motivazione. La motivazione intrinseca è ciò che spinge istintivamente a cercare sfide, nuove conoscenze e ad approfondirne la comprensione. È una motivazione auto ispirata. Gli studenti che sono intrinsecamente motivati dicono: “Io amo fare pratica”, “Suonare il mio strumento mi rende felice”, oppure “Amo imparare qualcosa di nuovo durante le mie lezioni”.

Al contrario, la motivazione estrinseca è la motivazione che risulta dall'influenza esterna. Gli studenti che sono estrinsecamente motivati dicono “Suono uno strumento perché lo vogliono i miei genitori”, “Sarò punito se non mi esercito”,

oppure “il mio insegnante mi dà un adesivo quando faccio una buona lezione”.

La visione tradizionale della motivazione è il comportamentismo. Il comportamentismo, associato allo psicologo B.F. Skinner (1965), si fonda sul principio del rinforzo. Il comportamentismo ritiene che le azioni umane non siano autonome (cioè basate sulla libera volontà), ma sono invece condizionate da rinforzi positivi o negativi. Il comportamentismo è spesso descritto come la motivazione del “Fai questo, e avrai quello”.

Dalla metà del ventesimo secolo i sociologi hanno espresso nuove e affascinanti idee riguardo la motivazione umana e hanno contestato il comportamentismo come punto di vista dominante per spiegarla. Alcune ricerche hanno mostrato che le persone non sono così prevedibili o così facilmente manipolabili come precedentemente supposto.

Il problema della candela (Duncker 1945), è un test sulle competenze cognitive, che richiede ai partecipanti di fissare una candela accesa sul muro in un modo tale che la cera non sgoccioli sul tavolo sottostante. Per risolvere il problema sono state date ai partecipanti, accomodati in una piccola stanza, una candela, una scatola di puntine da disegno e una scatola di fiammiferi.

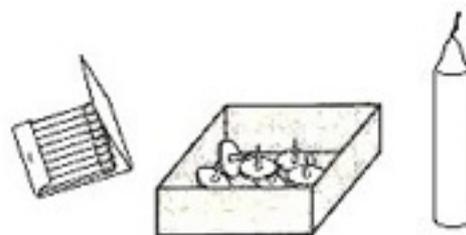


Figura 1. *The Candle Problem*

Il problema della candela è stato poi utilizzato in uno studio sperimentale che esaminava la quantità di tempo richiesto per risolvere il problema. Glucksberg (1962) ha offerto 5 dollari a metà dei partecipanti se avessero risolto il problema più velocemente del 75% dei partecipanti, e 20 dollari se avessero risolto il più velocemente di tutti. Ai partecipan-

ti rimanenti non fu offerto alcun incentivo, ma fu chiesto loro di risolvere il problema il più velocemente possibile.

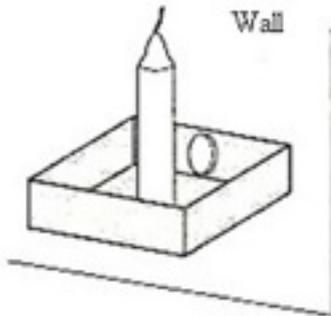


Figura 2. *Candle Problem Solution*

Da questo esperimento risultò che ai partecipanti ai quali fu offerto un incentivo, impiegarono in media tre minuti e trenta secondi in più per risolvere il problema rispetto ai partecipanti a cui non fu offerto nulla. Il risultato di questo studio, considerato anomalo dalla maggioranza, ha spinto lo studente Edward Deci a condurre un suo personale studio sulla motivazione.

Nello studio sperimentale sulla motivazione di Deci (1971) ai partecipanti fu chiesto di risolvere il Soma Puzzle.

Ideato da Piet Hein nel 1933, il cubo Soma è un cubo 3x3x3 che può essere smontato in sette forme uniche.

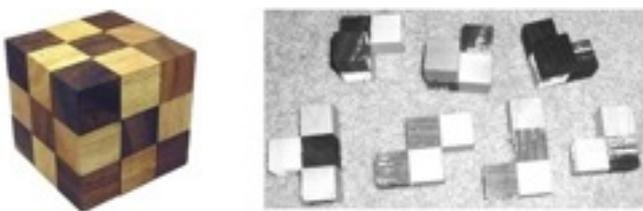


Figura 3. *Soma Cube*

Il Soma puzzle è costituito da immagini di configurazioni predeterminate del Cubo Soma,

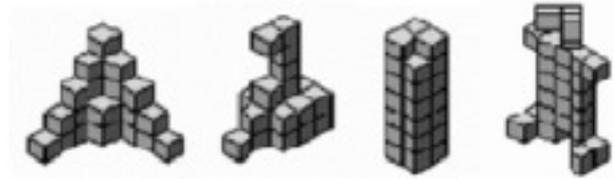


Figura 4. *Examples of Soma Puzzle Designs*

Deci aveva dato istruzioni ai partecipanti per poter risolvere il maggior numero di puzzle possibile, ma offrì soldi solo a metà di loro per ogni singola forma assemblata correttamente.

Quando il tempo assegnato fu terminato, Deci chiese ai partecipanti di attendere nella stanza per dieci minuti mentre sarebbero stati registrati i dati e recuperato un questionario. Di fatto invece, Deci osservò i partecipanti attraverso un doppio specchio per controllare il loro comportamento durante il tempo libero dopo che l'attività data era stata conclusa. I partecipanti avevano la possibilità di scegliere se rilassarsi, leggere una rivista, oppure continuare a lavorare sul puzzle. Sorprendentemente, i partecipanti a cui era stata offerta una ricompensa in denaro per la soluzione dei puzzles cessarono di lavorarci, mentre i partecipanti che non erano stati pagati hanno continuato a risolverli. La ricompensa monetaria ha avuto come risultato la diminuzione della motivazione nella soluzione compito dato.

Questa ricerca è diventata un punto di riferimento importante che ha dato origine a centinaia di studi simili sulla motivazione umana.

A partire dal 1971 i ricercatori hanno esaminato la motivazione per il lavoro, il gioco, la salute, l'educazione e molto altro¹. I risultati di questi studi hanno indicato che, in generale, le ricompense (o le punizioni) falliscono nella stimolazione della motivazione per compiti che richiedano anche solo un minimo di competenza cognitiva. Tuttavia, le ri-

¹ Deci & Ryan, Guntert, Ng, e Przybylski per una ricerca di supporto.

compense non diminuiscono la motivazione intrinseca per compiti semplici, meccanici o poco interessanti.

Nonostante le ampie e convincenti ricerche che sostengono l'idea che le ricompense non hanno influenza sull'interesse e la motivazione, per quale motivo gli incentivi rimangono una parte integrante dell'insegnamento e dell'apprendimento? È semplice: il comportamento umano può essere manipolato dalle promesse di incentivi. Pertanto, le ricompense o le punizioni risultano come un accordo temporaneo. Inoltre, l'utilizzo degli incentivi è facile perché richiede poco tempo e pochi ragionamenti².

Ci sono però diverse e valide ragioni che stanno alla base del rifiuto di voler utilizzare ricompense per disciplinare il comportamento degli studenti.

Le ricompense o altri incentivi sono impiegati quando gli studenti non progrediscono secondo le aspettative o rispetto a quanto desiderato. Gli incentivi vengono offerti con l'intento di controllare o manipolare i risultati. Gli studenti ai quali vengono offerti incentivi in cambio di una risposta conforme alle aspettative sperimentano una grande quantità di effetti collaterali. Gli studenti che vengono "corrotti" per le loro azioni si sentono giudicati e controllati. Sentono diminuire il proprio potere di autonomia nel scegliere liberamente le proprie azioni.

Pertanto, le ricompense (a) creano uno squilibrio di potere e relazioni dannose; (b) portano alla competizione; (c) quando offerte in una sessione di gruppo, possono portare ad una malsana pressione dei compagni; d) coloro che non ricevono ricompense sono demoralizzati o si sentono puniti e infine (e) non aiuta a svelare problemi sottostanti responsabili della manifestazione di eventuali deficit.

La promessa di una ricompensa esercita anche un'influenza negativa sulla volontà di correre dei rischi. Quando si è guidati dalle ricompense, l'attenzione si sposta dall'apprendimento al guadagno. Lavorare duramente solo per ottenere

delle ricompense viene richiesto solo in un limitato numero di obiettivi curriculari.

In un simile scenario didattico legato alla ricompensa succede che gli studenti a) evitino le sfide, b) siano meno portati ad esplorare diverse possibilità, c) siano meno flessibili, originali e creativi e d) ricordino meno quanto hanno imparato. Le ricompense minano il genuino interesse, diminuiscono la motivazione intrinseca, spengono l'entusiasmo e hanno effetti a lunga durata³. In *Punished By Rewards* Koha ha chiesto "Le ricompense motivano le persone?". Certamente. "Motivano le persone ad avere ricompense".

In poche parole le ricompense puniscono.

Perché l'utilizzo delle ricompense è così dannoso in campo educativo? Perché quando gli incentivi sono offerti per imparare, implicano che l'apprendimento è qualcosa che viene svolto solo per ottenere ricompense o per evitare delle punizioni, e non perché imparare è intrinsecamente interessante, significativo e prezioso.

La teoria della autodeterminazione (SDT) alla motivazione, sviluppata nel 1985 da Deci e Ryan, asserisce che le azioni compiute secondo la nostra libera volontà e verso obiettivi significativi hanno come risultato un ottimo coinvolgimento e creatività.

La teoria ritiene che, come i bambini, le persone siano per natura attive, automotivate, curiose, interessate, vitali e desiderose di avere successo. Secondo Deci & Ryan, la motivazione intrinseca

- a) nasce dall'interno,
- b) è alimentata dall'interesse,
- c) è la chiave per impegnarsi a lungo termine nelle attività
- d) promuove il benessere personale.

La motivazione intrinseca è alimentata da tre bisogni umani di base :

- 1 autonomia (agire in accordo con il proprio sentire)
2. competenza o padronanza (sviluppare le abilità/skills) e

² Deci, Koestner & Ryan, DeCharms, Kohn, e Ryan & Deci

³ Vedi Csikszentmihalyi, e Omaggio

3. relazionalità (relazionalità è il senso di affezione, l'essere relazionale in rapporto di relazione ndr) o obiettivo (essere connessi e in relazione con agli altri o a un bene più grande) L'autonomia è caratterizzata dalla scelta, dall'appagamento, dall'interesse, dall'impegno, dal correre rischi e dal divertimento.

La competenza è definita come la necessità di ottenere abilità ad alti livelli e una comprensione e una conoscenza approfondita.

La relazionalità è la necessità di sentire di prendersi cura ed essere connessi agli altri e avere obiettivi nella vita.

Molto di quello che gli educatori musicali possono imparare riguardo alla motivazione intrinseca deriva dalle ricerche sulle pratiche educative in generale. Gli studenti che sperimentano il bisogno di soddisfazione (competenza, autonomia e relazionalità) sono allievi vitali e interessati. All'opposto, gli studenti le cui necessità non sono soddisfatte si disaffezionano e non provano interesse per lo studio e l'apprendimento.

Mentre entrambi i tipi di motivazione estrinseca (controllata) ed intrinseca (autonoma) possono portare ad apprendere, la qualità dell'apprendimento varia. Per esempio: gli studenti che sono intrinsecamente motivati mostrano un apprendimento più profondo e contestualizzato mentre gli studenti che sono motivati dall'esterno – per esempio a passare un test – tendono a memorizzare i fatti e non a comprenderne il contesto. La motivazione intrinseca (autonomia) è associata all'apprendimento profondo, e la motivazione estrinseca (controllo) è associata ad un apprendimento più superficiale⁴.

Lo studio di Alexander

Lo studio *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*⁵ ha preso in esame per 14 settimane l'autodeterminazione (autonomia, competenza e relazionalità) degli studenti del corso complementare di strumento (tromba).

Questo studio si basa su due questioni che sono state prese in esame:

Possono le indicazioni e la formazione fornite nei corsi di tromba, che prevedono comportamenti musicali intrinseci (cantare, muoversi, imparare ad orecchio, improvvisare e comporre), essere di supporto per le necessità di autonomia, competenza e di relazione degli studenti?

E' possibile che i partecipanti a questa ricerca vivano esperienze più piacevoli, di maggior costanza e ottengano migliori risultati rispetto a precedenti esperienze avute in altri corsi di strumento complementare ?

Il risultato dello studio ha permesso di comprendere quali contenuti e metodi di insegnamento favoriscano la motivazione intrinseca per l'apprendimento musicale.

Il piano di studi per la classe di tromba prevede l'utilizzo di *Jump Right In: The Instrumental Method* (un approccio auditivo per imparare a suonare uno strumento musicale), *Developing Musicianship Through Improvisation* (un approccio audio-orale per imparare ad improvvisare), e del materiale originale⁶.

I programmi della classe di tromba pongono l'attenzione sullo sviluppo di competenze quali:

- a) la capacità di esibirsi con la tromba,

⁴ Vedi Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, e Deci, Koestner & Ryan.

⁵ Alexander, D. L., "Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class.", University of Rochester, Eastman School of Music 2015.

⁶ Vedi Alexander, Azzara & Grunow, e Grunow, Azzara & Gordon

- b) lo sviluppo di competenze legate all'esecuzione (im-bocatura, articolazione, posizione delle mani, postura, etc.)
- c) il canto sia di melodie che di brani ritmici e il movimento
- d) improvvisazione,
- e) composizione,
- f) lettura musicale
- g) tecniche di insegnamento e
- h) cura e manutenzione dello strumento tromba.

Lo studio ha dimostrato che il bisogno di autonomia, competenza e relazionalità sono state raggiunte.

Tutti i partecipanti hanno descritto la propria esperienza nella classe di tromba come interessante, entusiasmante, fonte di ispirazione, soddisfacente e divertente e tutti hanno sperimentato una maggior autonomia.

Gli studenti hanno compiuto volentieri sforzi considerevoli e si sono rivelati disposti a rischiare e a mettersi in gioco .

I partecipanti hanno potuto dimostrare le proprie competenze attraverso attività di studio di un vasto repertorio di brani (57 selezioni), appreso sia ad orecchio che attraverso l'utilizzo della notazione, che hanno poi suonato e trasportato in cinque chiavi maggiori e minori.

I compiti assegnati di lettura musicale hanno richiesto agli studenti di a) sentire in *audiation* e cantare una melodia, linea di basso e le parti armoniche, b) eseguire la melodia, la linea di basso e le parti armoniche con la tromba, c) improvvisare una nuova melodia, d) trasportare in una nuova chiave, tonalità e metro.

Oltre a ciò ,gli studenti a) hanno provato ad insegnare agli altri come eseguire i brani strumentali, i canti e sono stati l'uno il tutor dell'altro b) hanno identificato e diagnosticato problemi comuni nel suonare la tromba, c) imparato le appropriate tecniche di cura, manutenzione e gli interventi di riparazione di emergenza della tromba, d) hanno imparato a comporre e a realizzare arrangiamenti per la tromba.

Al termine del corso, tutti i partecipanti hanno dimostrato sicurezza nelle loro capacità: a) di esibirsi, b) di suonare ad

orecchio e con la notazione, c) di trasportare, d) improvvisare, e) comporre e f) insegnare tromba.

I partecipanti hanno soddisfatto il proprio bisogno di relazionalità attraverso la a) voglia di fare pratica e suonare la tromba con qualcun altro al di fuori della classe, b) l'interazione con humor in classe e c) l'apprezzamento per l'ambiente di classe, per i contenuti affrontati e per gli insegnamenti ricevuti.

I risultati di questo studio indicano che insegnare uno strumento con un approccio audio-orale può portare ad un accrescimento delle competenze musicali degli studenti relative alla loro abilità di suonare, di insegnare, di improvvisare e comporre. Inoltre, andare incontro ai bisogni di autonomia, competenza e di relazionalità degli studenti può portare ad avere studenti più volenterosi e disponibili ad affrontare sforzi, a prendersi dei rischi e ad apprezzare lo studio.

Suggerimenti per gli insegnanti

Come possono gli insegnanti di musica sostenere le motivazioni intrinseche all'apprendimento dei propri studenti? Per rispondere a questa domanda, dobbiamo guardare a come meglio venire incontro ai bisogni di autonomia, competenza e di relazionalità dei nostri allievi .

Per sperimentare l'autonomia gli studenti devono sentirsi in grado di controllare le proprie azioni. Compiere scelte e condividere le decisioni favoriscono sentimenti di autonomia. Per esempio, si possono offrire agli studenti degli *input* sul repertorio che andranno ad imparare. Si può dare loro la possibilità di esprimere la propria creatività personale attraverso l'improvvisazione e la composizione. Si può cercare di capire e riconoscere le prospettive degli studenti riguardo all'apprendimento della musica. Ridurre al minimo o eliminare ricompense, punizioni e il linguaggio di controllo.

Il linguaggio di controllo è caratterizzato da frasi che includono per esempio parole come "dovresti", e "io voglio". Quando valutate gli studenti, date rilievo allo sviluppo delle

competenze, all' impegno, alla perseveranza e ai miglioramenti.

Riducete o eliminate la competizione e i test. Chiedete invece agli studenti di autovalutarsi e quindi utilizzate la valutazione per aiutarli a perfezionare le proprie abilità.

Gli studenti hanno bisogno di sentirsi al sicuro anche nel commettere errori e talvolta a fallire. Bisogna cercare di creare un ambiente di classe in cui gli studenti possano sentirsi sicuri di prendersi dei rischi musicali.

Sostituire le lodi con dei *feedback* che possano offrire informazioni. La lode è un'altra forma di ricompensa ed è di conseguenza controllo. Se invece si forniscono *feedback* informativi, si presentano agli studenti linee guida e proposte di miglioramento. Di seguito sono riportati alcuni esempi di lode vs *feedback* informativo.

Table 1 Lode vs Feedback informativo

Un feedback informativo non deve essere freddo senza emozioni. Gli studenti tengono in considerazione l'entusiasmo manifestato a sostegno del loro apprendimento.

La motivazione intrinseca si accresce anche attraverso la competenza. Per supportare il bisogno di competenza degli studenti, si deve realizzare un piano di studi che includa comportamenti musicali intrinseci (es. il cantare, il movimento, apprendimento ad orecchio, improvvisare e comporre); insegnare ad orecchio un vasto repertorio di melodie/voci (melodia, basso e linee di basso), in diverse tonalità, metri e stili; insegnare i contenuti suddivisi in più parti per facilitarne l'approccio e lo studio. Gli studenti possono sentirsi sopraffatti quando viene presentato loro un nuovo

Lodi	Feedback informativo
Ottima esecuzione!	<i>Hai eseguito tutti i ritmi e intonato correttamente e il tuo suono era pulito e pieno</i>
Buon impegno, ma potresti suonarlo nuovamente?	<i>Non credo tu abbia accuratamente "in audiation" questa melodia. Potresti cantarla per me?</i>
Con un po' più di pratica, potresti padroneggiare meglio	<i>Dimmi cosa ne pensi della tua performance. Cosa pensi possa essere accaduto?</i>
Lavoro ben fatto oggi!	<i>Lo studio che hai suonato oggi è stato ben preparato e ben eseguito musicalmente e intonato</i>

compito tutto in una volta. Bisogna aiutarli a sperimentare il successo suddividendo l'apprendimento in parti che pos-

sano essere gestiti più facilmente. E' importante mantenere alte le aspettative ed essere disposti a fornire sostegno al bisogno degli studenti di raggiungere il successo.

L'apprendimento aumenta attraverso l'insegnamento.

Offrire quindi agli studenti l'opportunità di insegnare l'uno all'altro. Offrire dei *feedback* positivi e non di controllo.

Infine, cercare di scoprire il livello ottimale di sfida di ogni singolo studente. Gli studenti sperimentano la motivazione intrinseca quando ritengono di poter affrontare una sfida che li porterà ad un progresso. Affrontare un sfida ottimale significa non dover percepire il compito come troppo facile, che si tradurrebbe in noia, né troppo difficile, che si tradurrebbe in frustrazione e mancanza di perseveranza.

Gli studenti hanno bisogno di provare il senso di essere in relazione con gli altri e di avere uno scopo.

La relazionalità avviene quando percepiscono che il proprio insegnante li conosce e si prende cura di loro cercando di comprendere le loro sfide, "uniche" per ciascuno, ed è disposto ad aiutare se necessario. La singolare connessione sperimentata da musicisti che si esibiscono in piccoli *ensemble* può supportare una forma di relazionalità musicale.

Gli studenti che lavorano verso obiettivi che considerano significativi hanno uno scopo. Tali obiettivi possono essere individuali (migliorare la propria tecnica), oppure essere obiettivi di gruppo (come preparare un concerto).

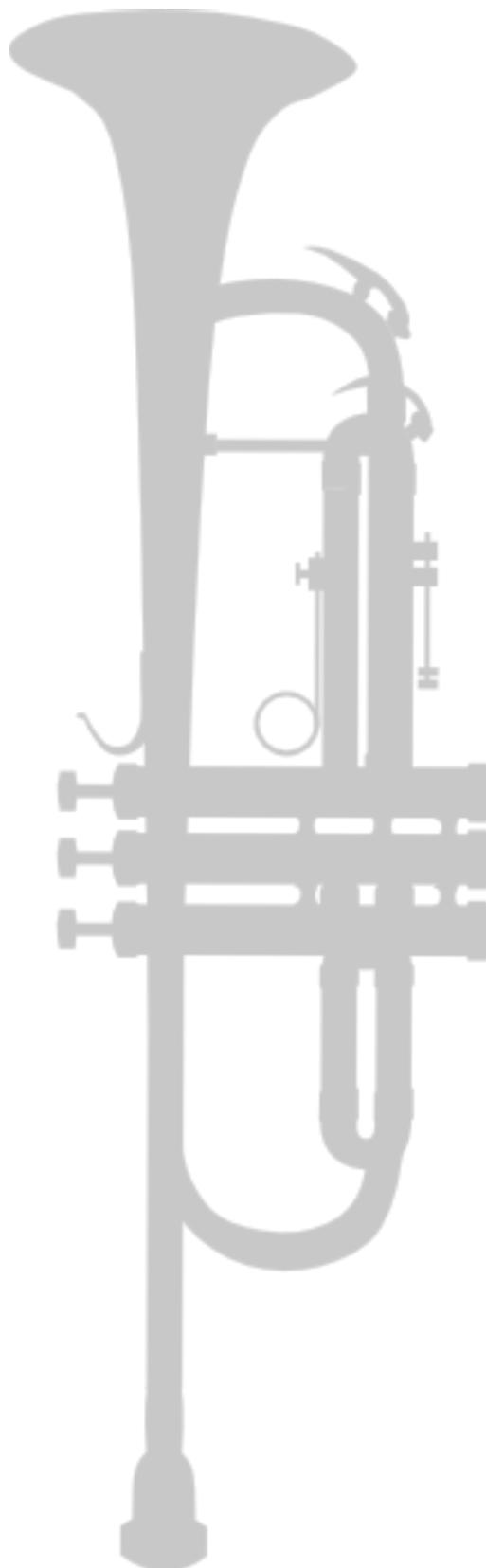
Viene quindi lanciata una sfida agli insegnanti di musica di tutto il mondo a mantenere programmi didattici tali da evitare situazioni di abbandono dello studio della musica.

Per affrontare questa sfida, gli insegnanti di musica devono sforzarsi di cercare al meglio di venire incontro, rispondere ai bisogni e agli interessi degli studenti.

La ricerca dimostra che gli studenti intrinsecamente motivati si divertono ad imparare e sono desiderosi di sviluppare le proprie competenze attraverso la pratica.

Gli insegnanti di musica che si sforzano di soddisfare le esigenze di autonomia, competenza e relazionalità dei propri

studenti hanno maggiori probabilità di avere aule e studi pieni di musicisti intrinsecamente motivati a crescere e ad imparare .



BIBLIOGRAFIA

- Alexander, D. L. (2015). *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*. University of Rochester: Eastman School of Music
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2010a). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Two/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D. & Grunow, R. F. (2010b). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Three/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Self-Determination*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Duncker, K. (1945) *On Problem Solving*, *Psychological Monographs*, 58, American Psychological Association OCLC: 968793.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1999, 2001, 2002). *Jump right in: The instrumental series: teacher's guide*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Guntert, S. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39, 99-103.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 201-213.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 325-340.
- Omaggio, A. (1978). *Successful language learners: What do we know about them?* ERIC / CLL News Bulletin, May, 2-3.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-679.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736-747.

Intrinsic Motivation

The Key to Fully Engaged Music Students

by Dina Alexander

A recent study of student motivation for music learning revealed alarming concerns for music educators (McPherson & O'Neill, 2010). The international study was an examination of student interest in music, in and outside of school. Twenty-four thousand one hundred and forty three students in grades 6 - 12 from Brazil, China, Finland, Hong Kong, Israel, Korea, Mexico, and USA were surveyed for the study. Students were asked to rank-order interest in six subjects (art, mother tongue, physical education, mathematics, science, and music) when experienced in school, and again when experienced outside of school. In the USA, where findings corresponded similarly to international results, students in grades 6 – 9 ranked interest in school music last, and interest in music outside of school second only to physical education. Students in grades 10 – 12 again ranked interest in school music last, but ranked interest in music outside of school first. The researchers suggested that school music programs were not meeting needs of students. They suggested that to interest students to participate in school music programs music teachers provide students with more creative and intrinsically motivating activities—the kinds of activities that attract them to participate in music outside of school.

Throughout my music-teaching career I have been characterized as a motivating teacher. My beginning instrumental students demonstrated unusually high music achievement and were enthusiastic learners. Neither bribes or threats of punishment were required to inspire home practice, and few students discontinued instruction. I had ideas about what inspired motivation—challenge coupled with support, and teaching

students to create and comprehend music at depths normally reserved for advanced students—but I desired deeper understanding. In my quest for knowledge, I read numerous books and articles, conducted a major research study, and worked closely with both Richard Grunow and Christopher Azzara, Professors of Music Education at the Eastman School of Music, and Edward Deci and Richard Ryan, Professors of Psychology at the University of Rochester and authors of self-determination theory (SDT). In this article, I will (a) summarize important and relevant developments in motivation research, (b) describe my research, and (c) offer suggestions for supporting students' motivation for music learning.

Research in Motivation

It is important to understand the distinction between intrinsic and extrinsic motivation—two primary types of motivation. Intrinsic motivation is the instinctive human drive to seek out challenges, new knowledge, and deeper understanding.

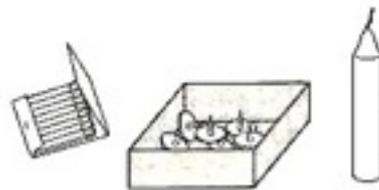
It is self-inspired motivation. Students who are intrinsically motivated might say: “I love practicing,” “Playing my instrument makes me happy,” or “I love learning something new in my lessons.” Conversely, Extrinsic motivation is motivation that results from influences outside one’s self. Students who are extrinsically motivated might say, “I’m playing an instrument because my parents want me to do it,” “I’ll get punished if I don’t practice,” or “My teacher gives me a sticker when I have a good lesson.”

The traditional view of motivation is behaviorism. Behaviorism, associated with psychologist B.F. Skinner (1965), is based on the principle of reinforcement. Behaviorists believe that human actions are not autonomous (based on free will), but are instead conditioned through positive or negative reinforcements. Behaviorism is often described as “Do this, and you’ll get that” motivation. Since the mid-twentieth century, social scientists have revealed new and fascinating perspectives on human motivation and challenged beha-

aviorism as the dominant view of motivation. This research revealed that people are not as predictable or easily manipulated as previously thought.

The candle problem (Duncker, 1945), a test of cognitive skill, requires participants to affix a lit candle to a wall in a way that wax cannot drip on the table below it. To solve the problem, participants are seated in a small cubicle and given a candle, a box of thumbtacks, and a book of matches.

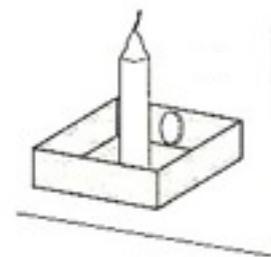
Figure 1. The Candle Problem



The candle problem was used in an experimental study that examined length of time required to solve the problem. Glucksberg (1962) offered \$5 to half of the study participants if they solved the problem faster than 75% of participants, and \$20 if they solved it fastest overall. Remaining participants were not offered any incentives, but were asked to solve the problem as quickly as possible.

Figure 2.

blem Solu-



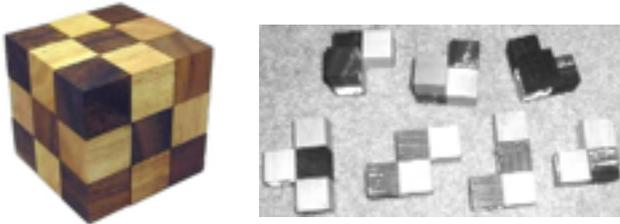
Candle Pro-
tion

Results of the study indicated that participants offered incentives required, on average, three minutes and thirty seconds longer to solve the problem than participants not offered incentives. Results of this study, then considered anomalous by most, inspired graduate student Edward Deci to conduct his own study of motivation.

In Deci’s (1971) experimental study of motivation participants were asked to solve Soma puzzles.

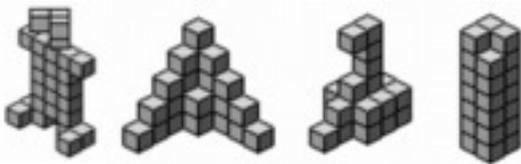
Developed by Piet Hein in 1933, a Soma cube is a 3x3x3 cube that can be disassembled into seven unique shapes.

Figure 3. Soma Cube



Soma puzzles are images of predetermined configurations of the Soma cube.

Figure 4. Examples of Soma Puzzle Designs



Deci ins to solve as many puzzles as possible, but offered money to half of them for each design assembled correctly. When allotted time expired, asked participants to wait in the room for ten minutes while data was recorded and a questionnaire was retrieved. Instead, Deci observed participants through a two-way mirror to watch their behavior during their “free time,” after they had finished the activity. Participants could choose to relax, read from an assortment of magazines, or continue to work on puzzles. Overwhelmingly, participants who had been offered money for solving puzzles ceased to work on them, and participants who had not been paid continued to solve puzzles. The monetary reward had resulted in diminished motivation for puzzle solving. This landmark research led to hundreds of related studies in human motivation.

Since 1971, researchers have examined motivation for work, play, health, education, and much more⁷.

⁷⁷ See Deci & Ryan, Guntert, Ng, and Przybylski for supporting research.

⁸⁸ See Deci, Koestner & Ryan, DeCharms, Kohn, and Ryan & Deci.

Results of these studies indicated that, overall, rewards (or punishments) fail to inspire motivation for tasks that require even minimal cognitive skill. However, rewards do not diminish intrinsic motivation for tasks that are simple, mechanical, or uninteresting.

With ample and persuasive research that supports the view that rewards do not inspire interest and motivation, why do incentives remain an integral part of teaching and learning? It is simple—human behaviors can be manipulated by promises of incentives. Therefore, rewards or punishments can result in temporary compliance. In addition, application of incentives is easy because it requires little time or thought. Rationale against using rewards to regulate student behavior is abundant and compelling⁸.

Rewards or other incentives are employed when students are not progressing as expected or desired. Incentives are offered in an attempt to control and manipulate outcomes. Students offered incentives in exchange for compliance experience unintended side effects. Students who are “bribed” for their actions feel judged and controlled. Therefore, they experience decreased feelings of autonomy—power to freely choose actions. Further, rewards (a) create an imbalance of power and harm relationships; (b) result in competition; (c) when offered in group settings, can result in unhealthy peer pressure; (d) leave those who do not receive them feeling punished and demoralized; and (e) do not serve to reveal underlying issues responsible for perceived deficits.

The promise of rewards also negatively influences willingness to take risks. When driven by rewards, focus shifts from learning to earning. Striving for rewards results in narrowed learning objectives and limited learning. In reward scenarios, learners (a) avoid challenges, (b) are less likely to explore possibilities, (c) are less flexible, innovative, and

creative, and (d) remember less of what is learned. Rewards undermine genuine interest, diminish intrinsic motivation, extinguish enthusiasm, and the effects are long lasting⁹. In, “Punished By Rewards,” Kohn asked, “Do rewards motivate people? Absolutely. They motivate them to get rewards.” In short, rewards punish.

Why is the application of rewards in education so damaging? Because, when incentives are offered for learning, the implication is that learning is something performed only to receive rewards or avoid punishment, not because learning is intrinsically interesting, meaningful, and valuable.

The self-determination theory (SDT) of motivation, developed in 1985 by Deci and Ryan, asserts that actions performed of our own free will, and toward meaningful goals, result in optimum engagement and creativity. The theory assumes that, like infants, people are by nature, active, self-motivated, curious, interested, vital, and eager to succeed. According to Deci & Ryan, intrinsic motivation (a) develops from within, (b) is fueled by interest, (c) is key to long-term engagement in activities, and (d) promotes personal well-being.

Intrinsic motivation is fueled by three basic human needs:

Autonomy (to act of our own accord),

Competence or Mastery (to develop skills), and

Relatedness or Purpose (to connect to others or to a greater good).

Autonomy is characterized by choice, enjoyment, interest, effort, risk-taking, and fun. Competence is defined as the need for high-level skills, and in-depth knowledge and understanding. Relatedness is the need to feel cared for and connected to others, and having purpose in life.

Much of what music educators can learn about intrinsic motivation is derived from research in general

educational practices. Students who experience need satisfaction (competency, autonomy, and relatedness) are vital and interested learners. In contrast, students whose needs are not satisfied feel disaffected and uninterested in learning. While both extrinsic (controlled) and intrinsic (autonomous) types of motivation can lead to learning, the quality of learning varies. For example, students who are intrinsically motivated exhibit deeper, more contextual learning. Students, who are extrinsically motivated—to pass a test, for example—tend to memorize facts and may not understand the larger context. Intrinsic motivation (autonomy) is associated with in-depth learning, and extrinsic motivation (control) is associated with more superficial learning¹⁰.

The Alexander Study

“Intrinsic Motivation in Collegiate Secondary Music Instrument Class,” (Alexander, 2015) is an examination of self-determination (autonomy, competence, and relatedness) in a 14 week, secondary instrument course (trumpet) for music education students (non-trumpet majors). In the study, two primary questions were examined: (1) would trumpet class instruction that included intrinsic musical behaviors (i.e., singing, moving, learning by ear, improvising, and composing) support students’ needs for autonomy, competence, and relatedness? and (2) would participants experience greater enjoyment, persistence, and achievement than experienced in previously completed secondary instrument courses? Results of the study provide insights into types of content and methods of teaching that support students’ intrinsic motivation for music learning.

Curriculum for Trumpet Class included *Jump Right In: The Instrumental Method* (an aural approach to learning to play an music instrument), *Developing Musicianship Through Improvisation* (an aural approach

⁹⁹ See Csikszentmihalyi, and Omaggio

¹⁰ See Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, and Deci, Koestner & Ryan.

to learning to improvise), and original materials¹¹. Trumpet Class content emphasized skill development: (a) trumpet performance, (b) executive skills (embouchure, articulations, hand position, posture, etc.), (c) singing, chanting, and moving, (d) improvisation, (e) composition, (f) music reading, (g) techniques for teaching, and (h) trumpet care and maintenance.

Results of the study suggested that participants' needs for autonomy, competence, and relatedness were met. All participants' expressed feelings of autonomy when they described their experiences in Trumpet Class as interesting, exciting, inspirational, satisfying, and fun. They willingly exerted considerable effort and were willing to take risks. Participants' demonstrated competence through learning by ear and with notation an extensive repertoire of tunes (57 selections) performed in, and transposed to, five major and five minor keys. Music reading assignments required students to (a) audiate and sing melody, bass line, and harmony parts, (b) perform melody, bass line, and harmony parts on trumpet, (c) improvise a new melody, and (d) transpose to a new key, tonality, or meter. In addition, participants' (a) taught executive skills, rote songs, and tutored one another, (b) identified and diagnosed common trumpet playing issues, (c) learned proper trumpet care and maintenance and emergency trumpet repair, and (d) learned to compose and arrange for trumpet. Upon completion of the course, all participants' expressed confidence in their ability to (a) perform, (b) play by ear and with notation, (c) transpose, (d) improvise, (e) compose, and (f) teach trumpet. Participants demonstrated satisfaction of the need for relatedness by (a) willingly practicing and playing trumpet with one another outside of class, (b) interacting in class through humor, and (c) expressing appreciation of the class environment, content, and instruction.

Results suggested that an aurally-based approach to teaching a music instrument could lead to

students with increased musicianship who are confident in their ability to perform, teach, improvise, and compose. In addition, meeting students' needs for autonomy, competence, and relatedness could lead to students who are willing to exert considerable effort, take risks, and enjoy learning.

Suggestions for Teachers

How can music teachers support students' intrinsic motivation for learning? To answer this question, we must look at how to better meet our students' needs for autonomy, competence, and relatedness.

For students to experience autonomy, they must feel in control of their actions. Choice and shared decision-making foster feelings of autonomy. For example, offer students input on which repertoire they will learn. Provide experiences of personal, creative expression through improvisation and composition. Seek to understand and acknowledge your students' perspectives on music learning. Minimize or eliminate rewards, punishments, and controlling language. Controlling language is characterized by phrases that include words like, "you should," and "I want," for example. When grading students, emphasize skill development, effort, persistence, and improvement. Reduce or eliminate competition and tests. Instead, ask students to self-evaluate and then use the assessment to help students improve skills. Students need to feel safe to make mistakes and sometimes fail. Create a classroom environment in which your students feel safe to take musical risks. Replace praise with informational feedback. Praise is another form of reward and is, therefore, controlling. On the other hand, providing informational feedback presents students with guidelines and suggestions for improvement. Below are examples of praise versus informational feedback.

¹¹ See Alexander, Azzara & Grunow, and Grunow, Azzara & Gordon

Table 1
Praise versus Informational Feedback

Praise	Informational Feedback
That etude sounded great!	You performed all rhythms and pitches correctly and your tone was pure and full.
Nice effort, but would you please play it again?	I'm not sure you're audiating this melody accurately. Can you sing it for me?
With a little more practice, you could have nailed it.	Tell me what you thought of your performance? Why do think that occurred?
Good work today!	The etudes you played today were well prepared and performed musically and in tune.

Informational feedback does not have to be unemotional. Students value excitement and enthusiasm demonstrated in support of their learning.

Intrinsic motivation is enhanced through competence. To support students' needs for competence, implement a comprehensive curriculum that includes intrinsic musical behaviors (e.g., singing, moving, learning by ear, improvising, and composing). Teach a large repertoire of tunes (melody, bass, and harmony lines) by ear, in many tonalities, meters, and styles. Teach content in manageable components. Students may feel overwhelmed when presented with a new task all at once. Help them experience success by breaking learning into parts that can be managed more easily. Maintain high expectations and be willing to provide support students need to achieve success. Learning is enhanced through teaching. Offer students opportunities to teach one another. Provide positive, non-controlling feedback. Finally, seek to discover your students' optimum level of challenge. Students experience intrinsic motivation when they believe that they can meet a challenge that will inspire growth. For students to experien-

ce optimum challenge, they must not perceive the task to be too easy—which results in boredom—or too difficult—which results in frustration and lack of persistence.

Students need to feel a sense of relatedness or purpose. Relatedness can occur when students' sense that their teacher knows and cares about them, is kind, seeks to understand their unique challenges, and is willing to help when needed. The unique connectedness experienced by musicians performing in small ensembles may support a musical form of relatedness. Students who work toward goals they consider meaningful experience feelings of purpose. Those goals may be individualistic (improving technique), or group goals (preparing for a concert).

Music educators around the world are challenged to maintain music programs and retain students. To address this challenge, music teachers must strive to better meet students' needs and interests. Research indicates that intrinsically motivated students enjoy learning and are eager to develop skills through practice. Music teachers who strive to meet students' needs for autonomy, competence, and relatedness are more likely to have classrooms and studios filled with intrinsically motivated musicians who are eager to grow and learn.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, D. L. (2015). *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*. University of Rochester: Eastman School of Music
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2010a). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Two/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D. & Grunow, R. F. (2010b). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Three/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Self-Determination*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Duncker, K. (1945) *On Problem Solving*, *Psychological Monographs*, 58, American Psychological Association OCLC: 968793.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1999, 2001, 2002). *Jump right in: The instrumental series: teacher's guide*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Guntert, S. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39, 99-103.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 201-213.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 325-340.
- Omaggio, A. (1978). *Successful language learners: What do we know about them?* ERIC / CLL News Bulletin, May, 2-3.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-679.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736-747.

Orff, Dalcroze, Willems: intervista multipla

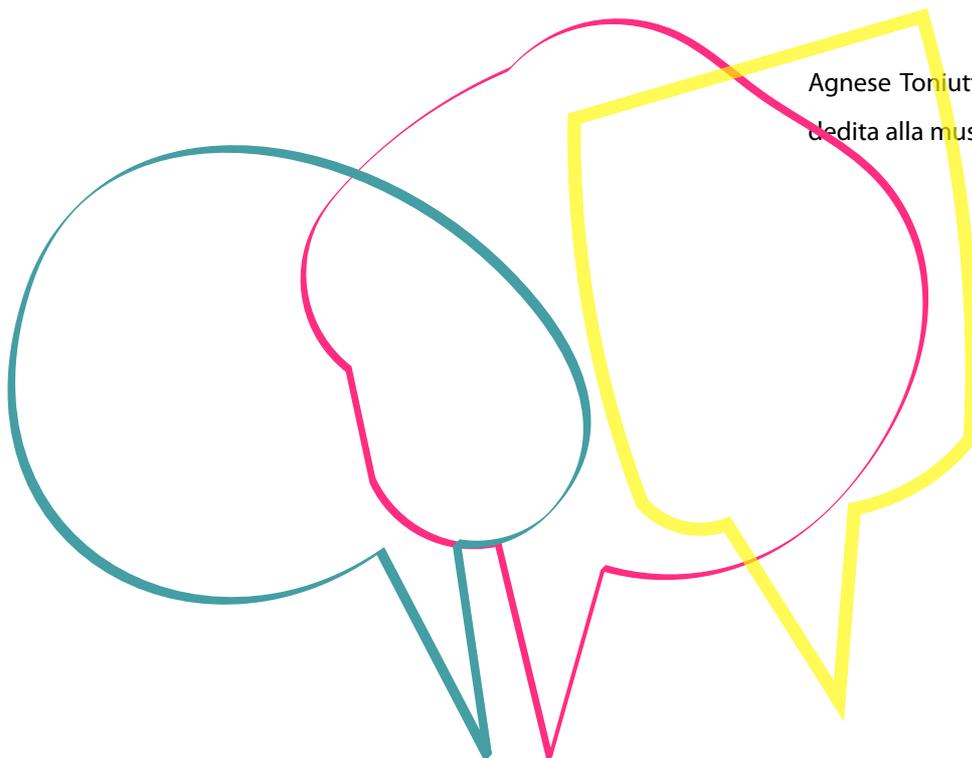
a cura di Irene Metere

Lo studio della MLT ci induce ad un confronto con le metodologie e le ricerche preesistenti che si occupano dell'apprendimento e della didattica musicale. Lo stesso Edwin Gordon le ha studiate e ha attinto a quelle più affini alla sua teoria. Tra le altre metodologie ne sono state individuate tre, relative alle scuole fondate da Orff, Dalcroze e Willems e la seguente intervista si propone di mettere in evidenza i punti di contatto e di distacco tra esse. I referenti chiamati a rispondere ciascuno, nel proprio ambito sono,

Giovanni Piazza, redattore dell'edizione italiana dell'Orff-Schulewerk e musicista eclettico,

Milli Taddei, socio fondatore dell' Associazione Italiana Jacques-Dalcroze nonché docente, pianista e musicoterapeuta,

Agnese Toniutti docente Willems e pianista internazionale dedicata alla musica contemporanea



1. Quali sono l'essenza e gli obiettivi della modalità educativa di cui Lei si occupa?

GIOVANNI PIAZZA

L'essenza è che il bambino sia soggetto e non oggetto dell'azione educativa: cioè un protagonista dell'azione educativa e non mero destinatario di contenuti predisposti. Gli obiettivi investono in primo luogo la formazione della mente, del pensiero musicale del bambino (come la musica nasca attraverso i suoni, come la si possa creare e manipolare, che forme possa assumere, che emozioni risvegli), e di conseguenza formino le attitudini e le competenze della persona nel suo complesso, invece che anteporre a tutto ciò la pura e semplice trasmissione di teorie e tecniche. In un unico concetto: prima il pensiero, poi l'abilità. Perché senza sviluppo del pensiero l'abilità rimane meccanica e sterile.

MILLI TADDEI

Una crescita globale della persona attraverso la musica e lo sviluppo di una musicalità profonda, basata sull'ascolto e la consapevolezza dell'interconnessione tra parametri musicali e meccanismo motorio.

AGNESE TONIUTTI

L'educazione musicale Willems è una modalità di educazione musicale basata sull'attenta osservazione delle corrispondenze tra elementi essenziali della musica e dell'essere umano, nella sua natura fisiologica, affettiva, mentale e spirituale. L'obiettivo è un'educazione musicale aperta a tutti, che parte dall'esperienza vissuta e consente una progressiva immersione nel mondo della musica, che può portare ad una preparazione professionale ma che comunque incentiva e armonizza la crescita umana di chi intraprende questo percorso.



2. A chi si rivolge e perché?

GIOVANNI PIAZZA

Si rivolge in primo luogo al bambino (anche se come modalità pedagogica non ha delimitazioni legate all'età) e trova il suo perché primario nel fatto che, essendo la musica un'esigenza esistenziale dell'essere umano, è giusto che venga offerta a tutti la possibilità che essa faccia parte della propria vita, nella misura e nelle forme adeguate alle potenzialità e ai desideri di ciascuno. È al perseguimento di questa utopia che lo Schulwerk vuole contribuire, innanzitutto risvegliando nella persona che si accosta alla musica il potenziale creativo "elementare" - cioè "innato" e primigenio - che risiede in ogni essere pensante.

MILLI TADDEI

Si rivolge a diverse fasce di età, da quella prescolare agli anziani, e a diversi ambiti professionali e di studio: musicisti professionisti, insegnanti, amatori, a chi lavora nel campo delle arti e della scena, danzatori, musicoterapisti, educatori. Questa pluralità è dovuta alla versatilità del metodo che permette a chi si sta formando di utilizzarne i principi con finalità diverse integrandoli nel proprio campo d'interesse.

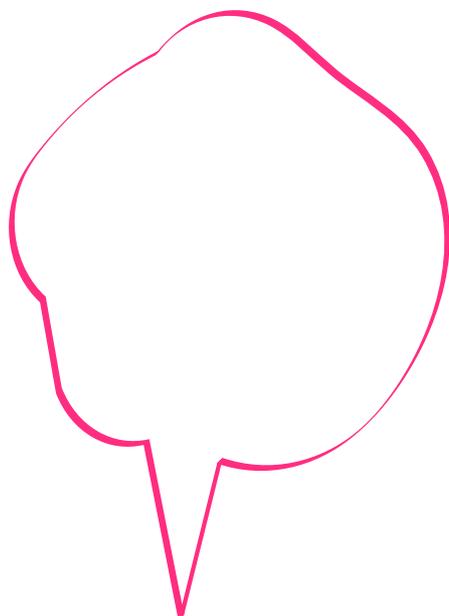
AGNESE TONIUTTI

Si rivolge a tutti, ma in particolare all'infanzia a partire dai tre-quattro anni di età. Ricalca il percorso di apprendimento già seguito con la lingua materna; la precocità dell'approccio consente un apprendimento più naturale e saldamente interiorizzato, ma le stesse tappe progressive si possono seguire in età più avanzate - compresa quella adulta - adattando i tempi e le modalità alla differente fase evolutiva.

3. Nelle proposte educative prese in esame, il movimento assume delle caratteristiche specifiche e diversificate nonostante rivesta un ruolo unanimemente importante. Può indicarci qual è la peculiarità nel suo caso e perché ritiene che sia efficace?

GIOVANNI PIAZZA

Il movimento, nell'intera possibile varietà delle sue forme, è fondamentale in quanto esso significa "corpo". Il corpo come vettore di esperienza espressiva e ritmica, di esperienza comunicativa e socializzante. La sua peculiarità è che, a livello "elementare", solo l'esperienza svolta attraverso la corporeità si trasforma in pensiero musicale. In ciò risiede anche la sua grande efficacia formativa, che travalica i limiti dell'area musicale per incidere positivamente su tutte le altre aree cognitive. Senza un passaggio corporeo globale non c'è formazione di vero "pensiero" ma solo acquisizione meccanica di nozioni o di tecnica. Ovviamente, l'evoluzione del pensiero e delle competenze musicali anche tramite il solo ragionamento si svilupperà poi, in parallelo con la crescita e lo stadio evolutivo del bambino.



MILLI TADDEI

La metodologia dalcroziana pone il Ritmo al centro dell'esperienza musicale e riconosce il ruolo centrale del corpo nel processo di apprendimento della musica, poiché tutte le sensazioni musicali (a partire proprio da quelle di natura ritmica) sono associate al meccanismo muscolare e nervoso del corpo intero.

Il corpo diventa il primo strumento per "fare" musica in quanto può dare espressione a tutte le *nuance* agogiche e dinamiche. Secondo Dalcroze, partendo dal movimento spontaneo e dai suoi ritmi naturali si può arrivare a realizzare, sviluppando la sensibilità all'ascolto, tutte le sfumature d'intensità, durata, colore timbrico della musica, rispecchiarne aspetti ritmici e formali, e interpretarne il contenuto evocativo. Ciò si realizza costruendo progressivamente connessioni percettive sempre più coscienti tra l'apparato uditivo e il sistema muscolare.

Il corpo, attraverso esercizi mirati al controllo muscolare e ad un uso pieno e consapevole dei parametri spazio/tempo/energia, può diventare uno strumento pronto e flessibile, ricettivo e capace di rispondere a stimoli musicali a diversi livelli di complessità, abile ad esprimersi musicalmente attraverso una gestualità raffinata, intelligente e sensibile.

Le nozioni ritmiche: misure, pulsazione, rapporto tra durate, ecc... come quelle armoniche, melodiche e strutturali: scale, tonalità, intervalli, accordi, fraseggio, struttura, ecc... vengono sperimentate attraverso giochi di movimento, improvvisazione, esercizi di pronta reazione, di coordinazione e dissociazione, di orientamento nello spazio. Esse diventano, così, una realtà concreta per l'allievo, e solo dopo l'esperienza vissuta nel corpo come primo strumento si passa all'analisi, alla scrittura e alla codificazione dei concetti.

AGNESE TONIUTTI

Il movimento è la fonte da cui scaturisce il fenomeno ritmico, a cui ci si rivolge costantemente per mantenerlo vitale. Nella metodologia Willems il movimento resta a servizio dell'orecchio: se ne prende progressiva consapevolezza attraverso l'ascolto sia sonoro che propriocettivo, e lo si utilizza di rimando come fonte energetica delle proposte ritmiche. Partendo dai movimenti naturali di base (spostamento del baricentro nella camminata, corsa, bilanciamento, ecc, movimenti che fanno già parte del vissuto degli allievi), e dai battiti, espressioni sonore dell'impulso ritmico, si procede gradualmente verso un movimento più sottile e interiore che colleghi all'opera musicale, e ad una coordinazione poliritmica complessa per quanto riguarda l'approfondimento delle strutture ritmiche. La fluidità del movimento corporeo globale è una qualità che viene incentivata e mantenuta dal macro al micro-movimento, e che viene in un secondo tempo trasferita allo strumento.

4. Ascolto e acculturazione per noi sono fattori fondamentali del processo di apprendimento musicale. Lei che ne pensa?

GIOVANNI PIAZZA

Che è certamente così, purché l'ascolto musicale sia praticato in forme interattive, che implicino sempre le necessarie aperture verso la ricognizione storica e repertoristica (così da essere appunto tramite di acculturazione), e che vada oltre la pura e semplice "musica": ascolto di sé, ascolto dell'altro, ascolto dell'ambiente circostante. Ciò che è improponibile è l'ascolto musicale praticato in forme passive. "Zitti, seduti, bambini: adesso ascoltiamo Mozart!". Bastano pochi secondi perché l'attenzione sia pari a zero.

MILLI TADDEI

L'ascolto è un aspetto fondamentale, sicuramente il più importante. Sarebbe opportuno precisare cosa s'intende per "acculturazione". Noi preferiamo parlare di formazione e crescita. Da parte nostra non c'è l'intento di imporre nozioni culturali ma di fornire gli strumenti per saper riconoscere gli aspetti comuni tra la musica e gli altri linguaggi.

AGNESE TONIUTTI

Sono d'accordo. Direi anzi che sono un fattore fondamentale nell'apprendimento in generale. Per questo Willems insiste spesso sulla qualità della proposta artistica dell'insegnante: in estrema sintesi, dalla qualità dell'ascolto e della proposta dipende la qualità dell'impregnazione, e da questa la qualità dell'audizione e immaginazione interiore, e poi dell'espressione.

5. Che relazione ritiene ci sia o ci possa essere tra la parola con o senza significato e la musica dal punto di vista ritmico e melodico?

GIOVANNI PIAZZA

Una relazione assolutamente stringente determinata dalle connessioni neurali che collegano le relative aree cerebrali. D'altra parte l'attività musicale coinvolge praticamente ogni regione del cervello a noi nota. Per restare alla domanda, la parola è veicolo primario per l'esperienza ritmica, per il sostegno del gesto esecutivo (percussivo, in prima istanza), e per una compiuta ricognizione dell'area melodica. Non per nulla la lallazione è uno dei primi mezzi di "ricerca" e "sperimentazione" che il neonato utilizza per le sue esplorazioni musicali.

MILLI TADDEI

Partiamo dal presupposto che il linguaggio può avere una valenza ritmica, evocativa, simbolica e dispone, quindi, di tutti gli elementi di collegamento con la musica. Nella pratica educativa si può creare una relazione efficace tra i due che rinforzi un uso consapevole di entrambi.

AGNESE TONIUTTI

Melodia e ritmo sono elementi pre-verbali, entrambi presenti all'interno della parola. Il ritmo, che come dice Willems possiede la priorità, è a sua volta elemento fondante della melodia, innanzitutto per garantire la semplice esistenza del suono. Durante le lezioni abbiamo modo di esplorarne la reciproca relazione sia in un tutto globale all'interno della canzone, sintesi artistica completa di testo, con la sua atmosfera e significato, che in varie combinazioni.

La parte dedicata alla melodia (ascoltata, imitata, riprodotta e inventata), può essere sia vocalizzata, che cantata a bocca chiusa; a partire dal "terzo grado" della progressione verrà associata ai nomi delle note; può essere inserita all'interno di un contesto ritmico strutturato o libero, come di un contesto tonale, pancromatico o microcromatico. Allo stesso modo, nella sezione di studio dedicata al ritmo possiamo utilizzare delle sillabe che vocalizzino i battiti o restare al semplice ascolto del corpo e del suono prodotto, procedere con la sola vocalizzazione, trovarci in un contesto di ritmo libero (come quello del linguaggio parlato) oppure con una pulsazione sottostante, o ancora in una struttura metrica. La relazione può dunque esserci, ed estrinsecarsi in diverse modalità, oppure non essere un elemento su cui soffermarsi, e allora ci si immerge nel fenomeno (ritmico o melodico) cercando di viverlo così com'è.

6. Nella MLT il gruppo e la relazione affettiva sono alcuni degli strumenti irrinunciabili nella pratica educativa, si può affermare altrettanto per quel che la riguarda? Se sì qual è l'importanza?

GIOVANNI PIAZZA

Gruppo e relazione affettiva sono basilari per la prassi orffiana. L'importanza del gruppo si esplicita nei termini di scambio, integrazione, confronto, socializzazione, ensemble: tutto ciò che si contrappone all'idea di una musica affrontata in solitudine. Cosa - quest'ultima - che potrà poi avvenire con la necessità - ad esempio - dell'esercizio strumentale: ma a partire da una motivazione che ha ormai mutato tipologia. L'importanza della relazione affettiva è strettamente legata a quella del gruppo e alla funzione delle emozioni all'interno di esso, non dimenticando che senza emozione l'incidenza, lo spessore e la durevolezza dell'apprendimento vengono di molto ridimensionati.

MILLI TADDEI

Assolutamente sì! L'apprendimento avviene grazie alla motivazione che trova una forte spinta anche nella condivisione delle esperienze e nel senso di appartenenza a un gruppo. Il confronto e la cooperazione sono aspetti molto importanti per la crescita personale e del gruppo di lavoro.

AGNESE TONIUTTI

Sì, sono convinta che siano entrambi strumenti irrinunciabili. Estenderei il significato di "relazione affettiva" non solo al rapporto significativo con l'insegnante o l'educatore, guida e tramite, né soltanto alla relazione con il gruppo, che consente l'apprendimento tra pari, ma chiamerei relazione affettiva anche quella che si dovrebbe creare direttamente con il suono e la musica stessa (il "piacere" - su più livelli - del contatto con il fenomeno musicale), e, ancora più in profondità, la relazione affettiva con se stessi che si attiva ed estrinseca nell'espressione attraverso la musica (invenzione e improvvisazione, parti fondamentali di ogni lezione di educazione musicale Willems, in ogni "grado").

7. Spesse volte ho riscontrato nei vari approcci la volontà di far apprendere la musica attraverso altri canali (colori, forme, immagini, parole, storie, gesti, danze, suoni e rumori della natura o delle macchine, versi degli animali, etc.) che senza dubbio possono essere correlati e costituire ottimi e significativi collegamenti ad essa. Ciononostante penso che il modo più efficace oltre che logico per apprendere la musica sia mediante la musica stessa.

GIOVANNI PIAZZA

Penso che non vi sia separazione così netta fra la musica e gli elementi che possono stimolarla o farne parte. Delle cose che lei cita, in verità, alcune (parole, gesti, danze, suoni e rumori della natura o delle macchine) possiedono già in sé le proprietà per poter essere o diventare musica. Altre cose possono fungere da stimolo per arrivare alla creazione musicale, e in tal senso non sono affatto secondarie. Importante è che elementi in partenza extra-musicali non vengano utilizzati come puri e semplici escamotage per accostare il bambino alla "Musica" (quella "vera", con la M maiuscola). Importante è che tutto ciò che concorre alla formazione di un percorso musicale venga poi a farne

parte come elemento del "gioco" musicale complessivo: gioco che non è qualcosa di esterno alla musica ma è la musica stessa.

MILLI TADDEI

Che la musica si riveli in molti aspetti della nostra vita. Proprio la connessione tra i diversi linguaggi fa sì che si possano costruire dei canali di apprendimento ramificati che affondano le loro radici nella molteplicità delle nostre esperienze.

AGNESE TONIUTTI

Sono d'accordo. Tutti gli elementi necessari all'apprendimento musicale risiedono già in forma archetipale in ognuno di noi. Le associazioni con elementi non musicali, anche nel caso di un apparente vantaggio immediato, possono comportare da un lato l'appesantimento degli automatismi musicali (una specie di controsenso), dall'altro il rischio di un'intromissione invadente nel campo così delicato e personale delle sinestesie individuali.

8. Gli studi condotti da E.Gordon rispecchiano evidentemente un *modus operandi* pragmatico mentre Dalcroze, Orff e Willems hanno espresso dei concetti che delineano una visione filosofica della musica e della vita dal carattere decisamente europeo. Cosa ritiene che si perda o si guadagni nell'uso e nell'altro modo di porsi rispetto l'educazione musicale?

GIOVANNI PIAZZA

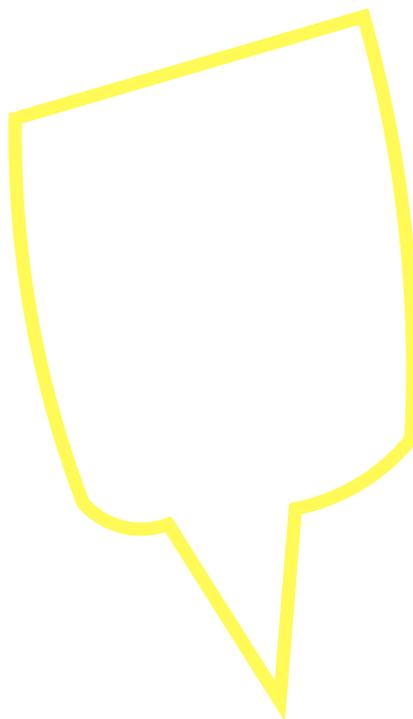
Indubbiamente lo Schulwerk, pur fondando la sua evoluzione su un cammino costantemente sperimentale, quindi fortemente pratico, pone alla propria base una riflessione antropologica (far emergere ciò che di primigenio - in termini prettamente orffiani "elementare" - risiede nel profondo dell'essere umano), oltre a reintrodurre nell'approccio alla musica i valori della motivazione, dell'emozione, della creatività, dell'integrazione, della molteplicità e della condivisione. In tal senso esso si concreta, più che in una metodologia, in una sorta di filosofia pedagogica molto aperta, il cui paradigma vincolante sta nel rispetto della personalità e delle età evolutive del bambino e della sua collocazione come soggetto e non come oggetto dell'azione educativa. E' per questo che lo Schulwerk, così come - in termini di perdita di efficacia e credibilità - è costantemente a rischio di fraintendimenti e semplificazioni, consente - dall'altro lato - sperimentazione, innovazione e adeguamento ai tempi, personalizzazione dell'azione didattica: tutto ciò, ovviamente, solo se gestito da un operatore competente e motivato. In questo sta - credo - la sua forza ed è questo certamente un miglior guadagno rispetto a percorsi improntati ad una più delineata pragmaticità.

MILLI TADDEI

Vorrei capire meglio in che senso Gordon è pragmatico rispetto alle altre metodologie. Ciò che Lei indica come "visione filosofica" direi che è piuttosto un approccio che si basa su fondamenti scientifico-pedagogici. Non dimentichiamo che Dalcroze ha sviluppato il suo metodo confrontandosi con studiosi del calibro di Claparède e Piaget, avvalendosi delle loro ricerche sull'apprendimento e lo sviluppo motorio e cognitivo nelle tappe evolutive.

AGNESE TONIUTTI

Vero, anche se Willems amava definirsi "fenomenologo", distinguendo una modalità di pensiero che partiva dall'esperienza vissuta (dall'esistenza) per arrivare a cogliere la natura degli elementi essenziali e la loro relazione, in contrasto con una speculazione teorica meramente intellettuale. Certo è che il suo contesto di riferimento resta europeo, e di un'Europa in pieno fermento culturale. Il pragmatismo americano, in campo musicale e non, consente a mio parere di operare in modo efficace, fattivo e fattibile sugli obiettivi scelti. Il rischio può essere che questa analisi orientata all'operatività strategica perda di vista una parte più "impalpabile" dei fattori in gioco. Ne provo a citare alcuni: lo slancio ideale e spirituale che carica ogni aspirazione artistica, e il margine di libertà e imponderabilità che protegge l'essenza individuale e la creatività. Personalmente credo che siano "zone d'ombra" tanto importanti per la salute di un essere umano e della società quanto ignorate, perché difficilmente gestibili con modalità univoche. Questo accade nel pensiero del Nuovo e del Vecchio mondo, nel quale magari ammettiamo questi parametri a livello dialettico, ma non sempre li nutriamo nella pratica (... ci vogliono molto cibo e iniziativa personale!). E' anche vero che non tutte le situazioni consentono di operare nello stesso modo e allo stesso livello: l'ideale sarebbe possedere più strumenti e punti di vista possibili.



9. Posto che il macro obiettivo sia di migliorare mediamente le competenze musicali della società a cui ci si rivolge, in base all'esperienza maturata negli anni da Lei e dai suoi colleghi, ritiene che l'obiettivo sia stato raggiunto in modo significativo?

GIOVANNI PIAZZA

Penso di sì, anche se questo miglioramento - stante la sostanziale indifferenza e anche la difficoltà di comprendere che l'Istituzione (oltre che i media in genere) palesano rispetto a questi modelli pedagogico-musicali - è nascosto tra le pieghe del mondo scolastico e associazionistico, in primo luogo.

MILLI TADDEI

A mio parere il macro obiettivo è quello di migliorare la qualità umana degli individui e la musica può fornire un contributo evolutivo fondamentale in tal senso. Tutto ciò che sta accadendo nel mondo dimostra che siamo ancora lontani da questo obiettivo e, nel contempo, mette in evidenza con maggior chiarezza quanto l'arte e la musica siano mezzi preziosi e irrinunciabili.

AGNESE TONIUTTI

Dipende dal contesto al quale chiede di riferirmi. Non mi dilungo su una situazione nazionale nella quale - a pensar male - sembrerebbe esserci una strategia di eliminazione del campo artistico dalla formazione scolastica del cittadino. Riferendomi al contesto nel quale immediatamente opero, sono costantemente colpita dal fiorire di iniziative musicali affidate al privato e dall'alzarsi del livello di preparazione musicale generale, sia delle associazioni private che del Conservatorio locale, traboccante di iscritti e attività. L'apporto del lavoro dei miei colleghi, numeri alla mano, è notevole. Quindi sì, trovo che in questi ultimi 20-30 anni il miglioramento sia stato significativo.

10. Pensa che la didattica musicale da lei adottata sia completa ed esaustiva?

Potrebbe intersecarsi con altre? Se sì, con quali è perché?

GIOVANNI PIAZZA

La didattica orffiana non è mai esaustiva ed è "sempre in divenire" (C. Orff). In tal senso ha la potenzialità di intersecarsi con altre didattiche, soprattutto con quelle con le quali condivide i principi di fondo. L'insegnante orffiano è - o dovrebbe essere - una sorta di eclettico rinascimentale, competente in tutte le aree della creatività musicale e di altri linguaggi integrabili con la musica, e capace di essere costantemente aperto alla innovazione e alla integrazione collaborativa.

MILLI TADDEI

Penso che i metodi didattici debbano confrontarsi e interagire, così come devono farlo le diverse esperienze, poiché non esistono risposte educative univoche. Ogni insegnante dovrebbe essere aperto e duttile di fronte alla diversità di ciascun allievo mostrandosi pronto ad adottare diverse risorse e soluzioni. Si rischierebbe, altrimenti, di incagliarsi in uno sfoggio didattico virtuosistico e sterile. Ritengo che una delle caratteristiche positive della didattica musicale da me adottata sia l'essere in continuo sviluppo, poiché la ricerca e l'apertura garantiscono l'attualità del metodo.

AGNESE TONIUTTI

Amo il pensiero di Willems perché ha la lungimiranza di restare aperto a quel che la vita porta di buono. I suoi capisaldi essenziali hanno fondamenta ampie e profonde, e la qualità analitica e puntuale della progressione è sempre motivata. Questo significa che, pur ritenendolo completo al punto di poter portare alla professione musicale, vivo questo approccio didattico come costantemente in ascolto, in ricerca, in crescita. Personalmente mi sono trovata molto bene confrontandomi e lavorando in continuità con colleghi che utilizzano la MLT con bimbi da zero a tre anni, grazie alla sintonia su numerosi punti teorico-pratici. Ho trovato anche ispirazione e diretta filiazione dal metodo Dalcroze - d'altronde Willems stesso nella sua opera teorica dichiara la sua riconoscenza al maestro - per tutto ciò che riguarda le parti della lezione dedicate a ritmo e movimento.

La prosodia nel canto senza parole

di Wlad Mattos*

*traduzione a cura di Arnolfo Borsacchi

Sappiamo, in base a ciò che ci descrive la *Music Learning Theory*¹², che lo sviluppo dell'attitudine e delle competenze relative all'apprendimento musicale avviene, fin dalla prima infanzia, in modo molto simile all'apprendimento del linguaggio verbale. Tale conoscenza ci permette di fare la seguente considerazione: allo stesso modo in cui il parlare è, in modo naturale, lo strumento più efficiente nello sviluppo del linguaggio verbale, il canto può configurarsi come uno strumento altrettanto naturale ed efficiente per l'apprendimento musicale.

Il canto è in particolar modo indispensabile all'interno delle pratiche educative fondate sulla MLT. All'interno di queste pratiche, esso è utilizzato dagli educatori a partire dalle prime esperienze finalizzate allo sviluppo dell'audiation preparatoria¹³, fino alle azioni didattiche più avanzate, relative all'apprendimento di competenze e contenuti musicali. In questo percorso, la voce si rivela strumento essenziale per la presentazione di un repertorio complesso, vario e diversificato, a partire dal quale si sviluppa l'acquisizione dei vocabolari d'ascolto, fino ad affermarsi quale strumento principale nell'esecuzione dei pattern ritmici e tonali che favoriscono lo sviluppo dell'apprendimento in modo sequenziale.

Studiando nel dettaglio il processo di apprendimento musicale quale aspetto dello sviluppo umano che si evolve fin dalla prima infanzia, Edwin E. Gordon ha osservato che al-

¹² Affermatasi a partire dagli anni 80, la MLT - *Music Learning Theory* - è il risultato di una lunga serie di studi realizzati a partire dagli anni 50 da Edwin E. Gordon (USA, 1927-2016) al fine di spiegare come si realizzano i processi di apprendimento musicale fin dall'infanzia.

¹³ Il termine "audiation" è un neologismo che si riferisce ad un concetto cardine della MLT. Identifica la capacità umana di pensare musicalmente la musica, anche quando il suono non è fisicamente presente. Secondo Gordon (2000, pag. 70), l'attitudine musicale di un individuo è determinata dalla sua capacità potenziale di utilizzare l'audiation. La MLT individua 8 tipi e 6 stadi di audiation. L'audiation preparatoria, invece, comprende i processi preparatori allo sviluppo dell'audiation e vede nella prima infanzia e nell'età prescolare il periodo più favorevole per il suo sviluppo.

cune caratteristiche relative al modo in cui si realizza l'articolazione vocale dei canti e dei pattern dovrebbero essere definite accuratamente dagli educatori al fine di rendere il canto uno strumento per le pratiche educative e di insegnamento¹⁴. Un'attenta interpretazione di queste osservazioni, ci permette di riconoscerle quali principi fondamentali della MLT al fine di configurare uno specifico modello di canto senza parole, riconosciuto come il più efficiente per promuovere l'apprendimento musicale sulla base di presupposti teorici e osservazioni pratiche. Questo modello di canto¹⁵ avrebbe come base fondamentale le seguenti indicazioni:

- Emissione vocale che si distingue dalla voce parlata più per una questione di qualità sonora che per un ampliamento dell'estensione vocale (l'ampliamento dell'estensione sarebbe una conseguenza naturale della qualità sonora del canto); questa qualità sonora, dal canto suo, sarebbe connessa all'organizzazione dei processi respiratori al fine di ampliare il grado di energia articolatoria della voce cantata rispetto alla voce parlata.

- Articolazione vocale senza parole, per mezzo di gesti fonoarticolatori chiamati "sillabe neutre", "sillabe ritmiche" e "sillabe tonali", connessi alla produzione delle note musicali, e di intonazioni ritmiche al fine di produrre canti e pattern; quest'articolazione, dal canto suo, è connessa alla buona qualità sonora della voce cantata e, di conseguenza, all'espressività del canto.

- Realizzazione espressiva dei canti e dei pattern, affinché le note, il ritmo e il fraseggio musicale siano ben definiti; questa realizzazione espressiva, a sua volta, sarebbe

connessa all'organizzazione del processo respiratorio (soprattutto l'inspiro) quale elemento che delimita e articola le frasi musicali, oltre che all'espressività dei movimenti del corpo che stanno naturalmente in relazione con l'*audiation*. A partire da questi elementi orientatori generali, possiamo considerare che la realizzazione del gesto vocale applicato al canto, nel contesto della MLT, si compone di una serie di differenze e di similitudini rispetto alle caratteristiche che tradizionalmente riconosciamo come appartenenti all'articolazione della voce parlata o cantata¹⁶. Fra queste caratteristiche sono quelle dette "fonoarticolatorie" ad essere quelle più profondamente connesse alla realizzazione del gesto vocale nella pratica del canto senza parole.

L'articolazione del gesto vocale è collegata alla buona definizione del canto, sia nei contesti verbali che in quelli non verbali (nel canto con parole o senza parole), in funzione di due aspetti:

- Un aspetto che possiamo chiamare propriamente articolatorio, direttamente connesso alla produzione del suono vocale (insieme ai movimenti respiratori e all'azione delle corde vocali) e si riferisce alla buona definizione della forma e del contenuto dei materiali articolati dalla voce (per esempio: le sillabe/le note; le parole/i pattern melodici; le frasi/le linee melodiche).

- Un altro aspetto, che possiamo chiamare espressivo, riferito al modo di gestire le variazioni prosodiche - ritmiche e sonore - che provocano un qualche tipo di modulazione dei materiali articolati dalla voce, con finalità espressive (per esempio: le variazioni di intensità/dinamica; tempo/agogica; qualità vocale/timbro).

¹⁴ Gordon distingue fra *to sing* (cantare) e *to chant* (cantare solo ritmo). Gordon connette il termine *to sing* alle *songs* (canti melodici) e ai pattern tonali e il termine *to chant* alla produzione dei *chants* (canti ritmici) e dei pattern ritmici. Per ragioni metodologiche, chiameremo entrambi "canti" e la nostra idea riguardo il "cantare" si riferirà sia ai canti ritmici e tonali che ai pattern ritmici e tonali.

¹⁵ Il termine "modello di canto" si riferisce al risultato di un insieme di caratteristiche fisiche, tecniche, estetiche e espressive della voce cantata che sono coinvolte in determinati modi di cantare e nei loro contesti. L'identità di un modello di canto comporta l'affermazione di altre caratteristiche peculiari, oltre all'articolazione vocale, le quali, però, non saranno affrontate in questo articolo.

¹⁶ Il termine "gesto vocale" significa, in questo contesto, principio, metà e fine di un movimento della voce guidato dalle sue motivazioni e possibilità espressive - idea che dialoga con le proposte teoriche che nascono con George Herbert Mead (1934), sviluppate successivamente da Roland Barthes (1982) e Paul Zumthor (1987).

Vedremo, in seguito, come la conoscenza dell'articolazione dei gesti vocali e delle loro implicazioni espressive possano collaborare a rendere più efficiente la pratica del canto senza parole nel contesto delle attività di educazione e insegnamento musicali.

Il gesto vocale e l'articolazione della melodia

Come abbiamo già osservato, le pratiche educative basate sulla MLT hanno come principio fondamentale quello secondo il quale l'essere umano sviluppa la sua attitudine musicale in modo simile al modo in cui sviluppa la sua attitudine linguistica. Questa analogia riguarda direttamente molti aspetti della questione, primo fra i quali il fatto che tanto la musica quanto il linguaggio verbale sono due forme sonore di espressione che utilizzano, per il proprio sviluppo, strumenti naturali, quali l'ascolto e la gestualità e, più specificamente, i gesti vocali.

Dobbiamo anche osservare, tuttavia, che lo sviluppo dell'apprendimento, in ambo le forme espressive, dipende da una profonda relazione fra questi strumenti sonori ed un insieme di altri strumenti fisici e psichici, in particolar modo quelli connessi alle dinamiche respiratorie e ai movimenti del corpo.

Nello specifico ambito della musica, possiamo considerare che gli strumenti sonori e corporei che favoriscono lo sviluppo dei processi di apprendimento, sono presenti in modo completamente integrato, grazie all'articolazione del gesto vocale, nella realizzazione della melodia¹⁷. Realizzando la melodia, il gesto vocale articola il flusso, il peso, lo spazio e il tempo del canto - come una miniatura del processo che abbraccia la totalità del corpo umano che si muove con la musica - e promuove l'integrazione del suono col corpo, della musica col movimento.

Per questo, è fondamentale avere una comprensione dettagliata del ruolo svolto dall'articolazione vocale nella realizzazione della melodia, soprattutto per quanto riguarda il modo in cui sono gestiti i processi fonoarticolatori e il loro contributo all'efficienza del gesto vocale durante la pratica del canto senza parole.

Se paragoniamo una melodia articolata dalla voce cantata ad una linea formata da una serie di punti collegati consecutivamente, vediamo che ogni punto di questa linea rappresenta l'articolazione di un gesto vocale minimo. Contemporaneamente, questa serie di punti consecutivi rappresentano, delimitando una linea, l'articolazione di un gesto vocale più ampio.

La realizzazione vocale di una linea melodica dipende dall'articolazione consecutiva di almeno due punti, allo stesso modo in cui la formazione di questi punti dipende dalle caratteristiche articolatorie della linea stessa.

Sulla base di queste idee, basate su uno studio chiamato approccio articolatorio¹⁸, possiamo considerare che il gesto vocale applicato al canto articola la melodia secondo due prospettive simultanee e complementari: la prospettiva del punto e la prospettiva della linea.

Vedremo, in seguito, le caratteristiche di questo gesto articolatorio secondo ambedue le prospettive.

Le prospettive del punto e della linea

La linea del canto, allo stesso modo della linea del parlato, è il risultato di un flusso di articolazioni sonore vocali che si sviluppa durante un preciso periodo di tempo. Una linea di canto è formata da una successione di punti che corrispondono ai momenti di maggior concentrazione di energia articolatoria. Questi punti si configurano come unità di peso nel flusso di questa linea e sono il risultato dell'artico-

¹⁷ Per melodia s'intende il piano articolatorio lineare dei contenuti ritmici e tonali della musica, come vedremo in seguito.

¹⁸ L'approccio articolatorio (cfr. Mattos, 2014) è il risultato di uno studio che ha preso in considerazione un insieme di riferimenti teorici provenienti dalla linguistica, dalle scienze della voce e dalla musica al fine di sviluppare una proposta che avesse come obiettivo il trattamento dei processi fonoarticolatori del canto.

	Sílabe neutre	Sílabe rítmiche	Sílabe tonali
2 fones	pa, ra, ia	du, de, da, ta (ga, in italiano)	do, re, mi, fa, la, si etc.
3 fones	pam, ram, iam	---	sol

Figura 6: sillabe neutre, sillabe ritmiche e sillabe tonali

Sul piano espressivo, la gestione di queste "sillabe" si basa sul ruolo che le loro componenti foniche assumono relativamente alla dinamica articolatoria di ogni nota. Quando stabiliamo una corrispondenza fra la struttura fonica delle sillabe e l'involucro dinamico delle note, giungiamo ad una buona definizione di questi ruoli, come vedremo più avanti.

La struttura interna di una sillaba può essere rappresentata da tre fasi articolatorie, che corrispondono alle principali funzioni svolte dai foni raggruppati nella formazione della sillaba stessa²³:

Figura 7: le tre fasi articolatorie della struttura sillabica

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Struttura della sillaba	Attacco (A)	Nucleo (Nu)	Coda (Co)

Come abbiamo visto nelle figure 3 e 4, una sillaba può essere composta da perlomeno un fono: una vocale, che forma il Nucleo (Nu) sillabico. In portoghese, una sillaba può essere formata da un numero di foni compreso tra 1 e 5, ma la realizzazione del canto senza parole, sulla base della MLT, articola la voce per mezzo di due tipi di strutture sillabiche, analogamente a quanto abbiamo già visto nella figura 6:

- Le sillabe formate da due foni, che hanno sempre una struttura del tipo Attacco (A) + Nucleo (Nu), ove la posizione dell'attacco è occupata da una consonante e quella del nucleo da una vocale, come nel caso della sillaba <pa>.

Struttura della sillaba	Attacco (A)	Nucleo (Nu)
Elementi fonici	p	a

Figura 8: le fasi articolatorie di una sillaba formata da due foni

- Le sillabe formate da tre foni, che hanno sempre una struttura del tipo Attacco (A) + Nucleo (Nu) + Coda (Co), ove la posizione dell'attacco è occupata da una consonante, quella del nucleo da una vocale e la coda da un'altra consonante, come nel caso della sillaba <pam>.

²³ I modelli di rappresentazione della struttura sillabica sono diversi e distinti a seconda dei diversi studi linguistici. Il modello qui adottato si basa sul detto "modello non lineare", sviluppato nell'ambito degli studi della fonologia metrica (si veda Mattos, 2014).

Struttura della sillaba	Ataque (A)	Nucleo (Nu)	Coda (Co)
Elementi fonici	p	a	m

Figura 9: le fasi articolatorie di una sillaba formata da tre foni
 Analogamente, le note possono essere rappresentate (come qualsiasi altro evento sonoro) dalla variazione della loro energia acustica in un certo arco di tempo. Questa variazione corrisponde all'"involucro dinamico" del suono che, dall'inizio della produzione della nota fino alla sua completa estinzione, comprende almeno tre fasi articolatorie²⁴ :

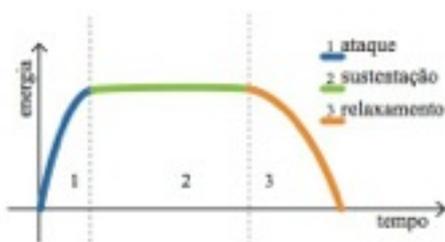


Figura 10: l'involucro dinamico della nota
 (1.: attacco; 2.: sostegno; 3.: rilascio)

Unendo questi due modelli, che rappresentano, rispettivamente, l'articolazione della sillaba e quella della nota, abbiamo:

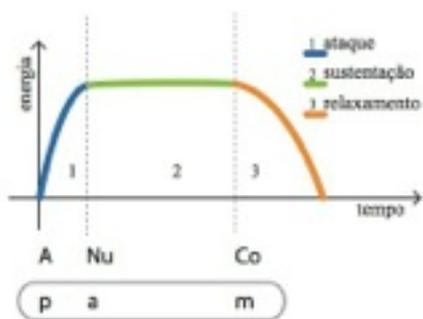


Figura 11: l'articolazione della sillaba/note

Nel modello che ne risulta, la fase centrale - che corrisponde al nucleo/sostegno - è il fuoco principale in cui si concentra l'energia articolatoria del punto. È in questa fase, il cui contesto fonico è sempre associato ad una vocale, che la

nota musicale si afferma a tutti gli effetti. Le fasi che precedono e seguono quella del nucleo/sostegno, sono associate all'articolazione di consonanti. Dal momento che queste svolgono una funzione passeggera, possono essere considerate come fasi "transitorie", la prima delle quali è relativamente più corta dell'ultima. La fase che precede il nucleo e che corrisponde all'attacco, segna l'inizio dell'articolazione del punto. I foni articolati in questa fase, svolgono la funzione di preparare la buona formazione del nucleo/sostegno della nota. La fase che segue il nucleo e che corrisponde alla coda/rilascio, segna il termine dell'articolazione del punto. I foni articolati in questa fase svolgono la funzione di collegare il nucleo/sostegno della nota in questione al nucleo/sostegno della nota successiva. Questi processi articolatori stanno, inoltre, in relazione con l'enfasi che il gesto vocale può creare su determinati elementi fonici, interni alla sillaba, al fine di evidenziare una qualche informazione musicale o extramusicale (come, per esempio, parametri legati alle emozioni)²⁵. Possiamo portare ad esempio l'enfasi che possiamo creare durante il canto di un pattern tonale di imitazione, ascendente o discendente, evidenziando il nucleo o la coda della sillaba che articola la dominante come strumento di ampliamento dell'effetto di risoluzione armonica sull'articolazione della tonica.

Infine, è importante osservare che i punti svolgono un ruolo essenziale nella formazione della linea del canto, il che si riflette nelle funzioni espressive dell'articolazione vocale

²⁴ Esistono due modelli utilizzati tradizionalmente per la rappresentazione dell'involucro dinamico di un suono. Un modello composto da tre fasi, più antico, e un modello composto da quattro fasi, più recente. Abbiamo adottato, qui, il modello a tre fasi che, nonostante non tenga conto dell'effetto di decadimento che può esistere fra le fasi di attacco e di sostegno, meglio si adatta al modello ternario di struttura sillabica.

²⁵ Relativamente alla funzione prosodica di effetto emotivo, si veda, fra altri studi studi nell'ambito della psicologia della musica, quello di Hutchins & Palmer (2005).

nell'ambito più ampio della melodia (l'ambito che procede dalla nota verso la linea).

In seguito, vedremo che i punti contribuiscono a chiarire la struttura e le possibilità espressive della linea del canto, dal momento che: definiscono il limite esterno e la segmentazione interna della linea; permettono la messa in evidenza di specifiche parti all'interno del flusso della linea (poiché è sui punti che insistono gli accenti); creando la messa in evidenza di parti specifiche, i punti stabiliscono la forma espressiva della linea.

Il gesto vocale nella prospettiva della linea

Secondo la prospettiva della linea, il focus dell'approccio articolatorio riguarda la gestione dei gesti vocali più ampi: i gesti lineari.

I gesti lineari sono il risultato del collegamento fra i punti e, allo stesso tempo, della definizione della forma della linea del canto a partire dalla messa in evidenza di alcuni di questi punti.

Sul piano articolatorio, la cura dei gesti lineari corrisponde alla formazione della linea del canto in sé, la quale, come abbiamo visto in precedenza, è il risultato del collegamento fra almeno due punti o note musicali. In generale, si possono gestire questi processi articolatori nei seguenti modi²⁶:

Articolazioni	Caratteristica predominante
Sillabiche	relazione sillaba/nota secondo un equilibrio "uno ad uno"
Accentuali	raggruppamenti attorno ad una sillaba/nota principale
Moraiche	l'involucro di una sillaba abbraccia più di una nota

Figura 12: manipolazione dei gesti lineari

Sul piano espressivo, la gestione dei gesti lineari corrisponde all'accentazione di specifiche note musicali che possono essere messe in evidenza al fine di chiarire la delimitazione della linea del canto oppure anche suddivisioni interne della linea stessa, articolate dalla voce.

La delimitazione esterna o più ampia di una linea di canto coincide, generalmente, con l'idea e la forma di una frase o periodo melodico.

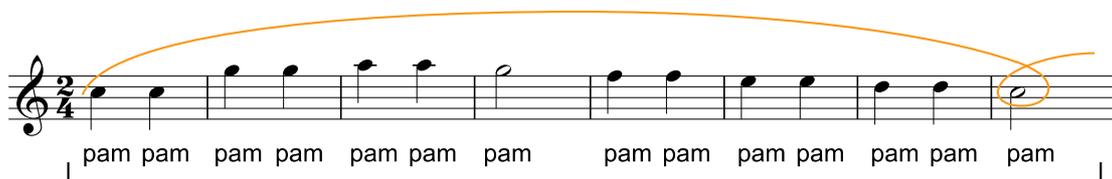


Figura 13: Delimitazione esterna della linea

²⁶ Nel canto senza parole, nell'ambito della MLT, esiste soprattutto una predominanza delle linee sillabiche e accentuali dal momento che le linee moraiche rendono difficile una buona realizzazione della linea, a causa dell'assenza di rinnovamento dell'attacco sillabico di ciascuna nota.

Le note che formano la linea del canto sono, inoltre, responsabili delle suddivisioni interne della linea stessa, creando segmenti che coincidono con l'idea e la forma delle semifrasi, motivi o cellule melodiche, come negli esempi qui sotto:

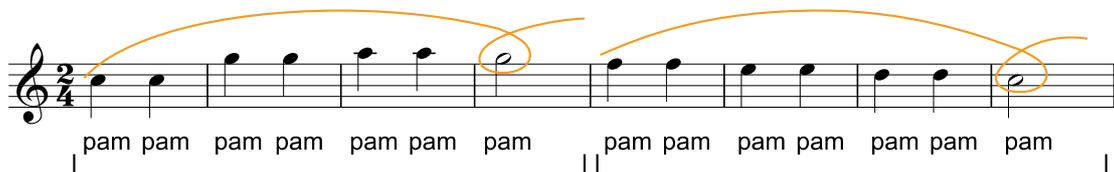


Figura 14: Segmentazione interna della linea, esempio 1

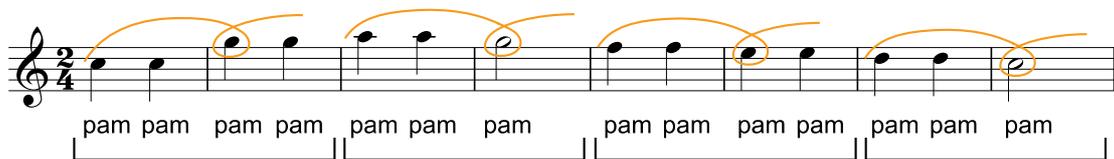
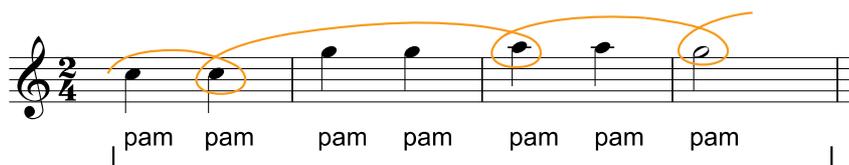


Figura 15: Segmentazione interna della linea, esempio 2



Sono, inoltre, le note a permetterci di creare punti in evidenza all'interno del flusso di una linea, giacché è su di esse che si stabiliscono gli accenti:

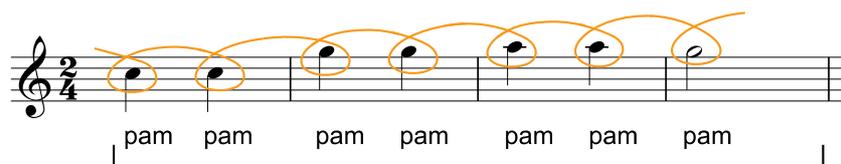


Figura 16: Evidenziazioni nel flusso della linea

Se prendiamo in considerazione, o meno, l'evidenziazione di determinati punti, sulla base di una qualsiasi intenzione interpretativa, possiamo definire una forma espressiva della linea:

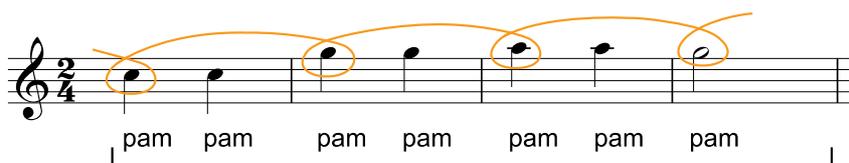


Figura 17: Forma espressiva della linea, esempio 1

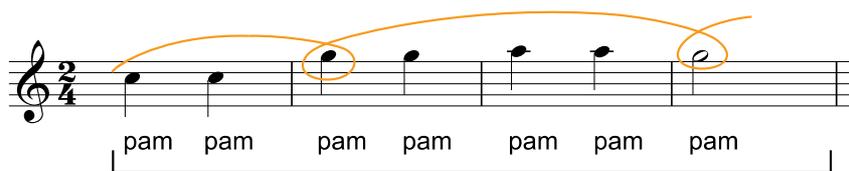


Figura 18: Forma espressiva della linea, esempio 2

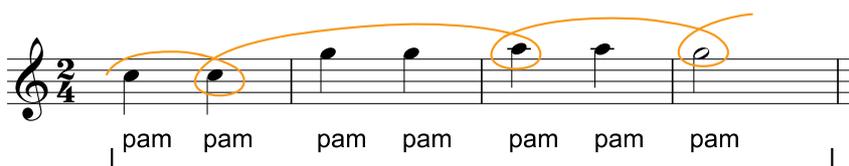


Figura 19: Forma espressiva della linea, esempio 3

Questi processi articolatori sono connessi all'enfasi che il gesto vocale può imprimere alle note più accentate, al fine di evidenziare una qualsiasi informazione musicale o extra-musicale, analogamente a quanto abbiamo già detto prima relativamente agli elementi fonici che formano la struttura interna della sillaba. Recuperando l'esempio riguardo l'enfasi degli elementi interni della sillaba e l'effetto che questa enfasi può creare su di un pattern tonale di imitazione, ascendente o discendente, possiamo pensare che questo effetto si verifichi anche quando realizziamo l'enfasi completa di una e/o l'altra nota - dominante o tonica - che compongono il pattern. La differenza, in questo caso, è che l'effetto enfatico invece di stabilirsi nell'ambito articolatorio interno alle sillabe (l'ambito che forma la sillaba/note), si stabilisce nell'ambito articolatorio interno alla linea (l'ambito che forma la linea).

Sulla base delle informazioni e degli esempi di cui sopra, osserviamo che ogni nota musicale articolata nel contesto di una linea di canto rappresenta un'unità puntuale che può essere, relativamente, più o meno accentata.

La linea è delimitata nel flusso del tempo da un movimento cadenzale orientato dall'incidenza degli accenti relativi attribuiti alle note. Questo movimento, del tipo arsis - thesis, ha inizio con l'impulso che precede la prima nota della linea e che si chiude con l'impulso che segue la nota relativamente più accentata al termine della linea.

Possiamo ritenere che questi impulsi iniziali e finali coincidano con i momenti in cui, sulla base delle indicazioni della MLT, si realizzano i gesti d'inspiro, che sono fondamentali per l'articolazione e per l'espressione della linea del canto. Questi gesti d'inspiro svolgono funzioni prosodiche essenziali, poiché dichiarano che una linea di canto sta per iniziare o è terminata, contribuendo a far sì che un interlocutore mantenga un livello di ascolto attivo e aprendo uno spazio affinché lo stesso interlocutore possa sentirsi incoraggiato ad interagire.

Infine, è importante osservare che l'articolazione di una linea svolge un ruolo essenziale nell'articolazione dei punti, con conseguenze sulle funzioni espressive dell'articolazione vocale nell'ambito più ristretto della melodia (l'ambito interno alla nota).

Conclusioni

Il gesto fonoarticolatorio della voce ci permette di definire la forma e il contenuto dei pensieri verbali e musicali che esprimiamo quando parliamo o cantiamo. Questo strumento contribuisce naturalmente a che possiamo esprimere in modo efficiente le informazioni, a partire dalle più oggettive (le note e le frasi melodiche; le parole e le frasi verbali) fino ad arrivare alle più soggettive (le sensazioni, i sentimenti, le emozioni).

L'efficienza articolatoria della voce applicata al linguaggio verbale si determina sulla base delle attitudini naturali e delle competenze acquisite dai "parlanti" le diverse lingue. Allo stesso modo si determina l'efficienza dei gesti vocali che utilizziamo nei contesti, verbali e non verbali, del canto. Per questo motivo è fondamentale che gli educatori musicali si occupino del buon sviluppo delle loro competenze relative all'articolazione del gesto vocale. Non solo al fine di potersi occupare con criterio dell'accuratezza ritmica e tonale delle note e del fraseggio musicale o della correttezza della pronuncia cantata delle parole o delle sillabe neutre, ma affinché possano utilizzare al meglio le possibilità espressive del canto. È l'uso efficiente di questo strumento, e non lo sviluppo di elementi esteticamente appartenenti a diversi stili di canto, a dover essere il punto di riferimento principale nella pratica del canto senza parole finalizzata a favorire l'apprendimento musicale.

BIBLIOGRAFIA

Barthes, Roland. (1982) *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Gordon, Edwin E. (1980) *Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. (1980) *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Mattos, Wladimir F.C. de. *Cantar em português – um estudo sobre a abordagem articulatória como recurso para a prática do canto*. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

_____. *Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

Mead, George H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago, 1934.

Palmer, C.; Hutchins, S. *What is musical prosody?* In: B. H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation*, 46 (p. 245-278). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Press, 2006.

Zumthor, Paul. (1987) *A letra e a voz*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press.

A articulação da voz na prática do canto sem palavras

di Wlad Mattos

Sabemos, pela referência da Music Learning Theory²⁷ que o desenvolvimento da aptidão e das competências relativas à aprendizagem musical ocorre, desde a primeira infância, de maneira bastante similar à aprendizagem da linguagem verbal. Esta referência nos permite considerar a ideia de que: assim como a fala é naturalmente o recurso mais eficiente a ser utilizado no desenvolvimento da linguagem verbal, o canto pode se configurar como um recurso igualmente natural e eficiente para a aprendizagem musical.

O canto é especialmente indispensável nas práticas de ensino orientadas pela MLT. No contexto destas práticas, é utilizado pelos educadores desde os primeiros estímulos ao desenvolvimento da audiação preparatória²⁸ até os mais avançados procedimentos relacionados à aprendizagem das competências e conteúdos musicais. Neste percurso, a voz se revela como um meio essencial para a apresentação do repertório complexo, diverso e variado a partir do qual se desenvolve a aquisição dos vocabulários de escuta, até se estabelecer como o principal meio utilizado para a expressão dos padrões rítmicos e tonais que favorecem o desenvolvimento sequencial da aprendizagem.

²⁷ Estabelecida na década de 1980, a MLT - Music Learning Theory - é o resultado de um amplo estudo realizado desde a década de 1950, por Edwin E. Gordon (EUA, 1927-2016), com o objetivo de explicar como ocorre o processo de aprendizagem musical desde a infância.

²⁸ O termo "audiação" é um neologismo e se refere a um conceito central da MLT. Trata-se da capacidade humana de pensar musicalmente sobre a música, mesmo quando o som não está fisicamente presente. Segundo Gordon (2000, p. 70) a aptidão musical de uma pessoa é determinada pelo seu potencial individual para audiar. De acordo com a MLT, há 6 estágios e 8 tipos de audiação. A audiação preparatória compreende à preparação para o desenvolvimento da audiação e tem na primeira infância (0 a 6 anos) o período mais favorável para o seu bom desenvolvimento.

Ao estudar detalhadamente o processo de aprendizagem musical como um aspecto do desenvolvimento humano que evolui desde a primeira infância, Edwin E. Gordon observou que algumas características relacionadas à maneira de realizar a articulação vocal dos cantos e padrões deveriam ser criteriosamente definidas pelos educadores, para a estabelecimento do canto²⁹ como um recurso a ser utilizado nas práticas de ensino. Uma interpretação atenta destas observações nos permite reconhecê-las como fundamentos da MLT para a configuração de um modelo específico de canto sem palavras, cujos pressupostos teóricos e experiências práticas demonstraram ser mais eficiente para a aprendizagem musical. Este modelo de canto³⁰ teria como base as seguintes orientações:

- Emissão vocal que se distingue da voz falada por uma questão da qualidade sonora, mais do que pela ampliação da extensão vocal (a ampliação da extensão seria uma consequência natural da qualidade sonora do canto); esta qualidade sonora, por sua vez, estaria ligada à organização do processo respiratório de maneira a ampliar o grau de energia articulatória da voz cantada, em relação à voz falada.
- Articulação vocal sem palavras, por meio de gestos fonoarticulatórios chamados de “sílabas neutras”, “sílabas rítmicas” e “sílabas tonais”, relacionados à produção das notas musicais e entonações rítmicas para a realização dos cantos e padrões; esta articulação, por sua vez, está relacionada à boa qualidade sonora da voz cantada e, conseqüentemente, à expressividade do canto.

• Realização expressiva dos cantos e padrões, de maneira que as notas, o ritmo e o fraseado musical sejam bem definidos; esta realização expressiva, por sua vez, estaria ligada à organização do processo respiratório (sobretudo a inspiração) como elemento delimitador e articulador das frases musicais, bem como à expressividade dos movimentos corporais que naturalmente se relacionam à audição. A partir destas orientações gerais, podemos considerar que a realização do gesto vocal³¹ aplicado ao canto, no contexto da MLT, compreende uma série de diferenças e similaridades em relação às características que tradicionalmente reconhecemos na articulação da voz falada ou cantada. Entre estas características, aquelas que talvez estejam mais profundamente relacionadas à realização do gesto vocal na prática do canto sem palavras são as características fonoarticulatórias.

A articulação do gesto vocal está relacionada à boa definição do canto, seja nos contextos verbais ou não verbais (no canto com palavras ou sem palavras), em função de dois aspectos:

- Um aspecto que podemos chamar propriamente de articulatório, diretamente relacionado à produção do som vocal (em conjunto com os movimentos respiratórios e a ação das pregas vocais) e se refere à boa definição da forma e conteúdo dos materiais articulados pela voz (por exemplo: as sílabas/notas, palavras/padrões melódicos, frases/linhas melódicas).
- Outro aspecto que podemos chamar de expressivo, relacionado ao tratamento das variações prosódicas – rítmicas e sonoras – que resultam em algum tipo de

²⁹ Gordon faz uma distinção entre to sing (cantar) e to chant (entoar). Relaciona o cantar à realização de songs (canções) e padrões tonais e o entoar à realização de chants (cantos) e padrões rítmicos. Por razões metodológicas, chamaremos as canções e cantos simplesmente de “cantos” rítmicos ou tonais, e relacionaremos a ideia de “cantar” e “canto” tanto à realização vocal dos cantos e padrões rítmicos quanto a dos cantos e padrões tonais.

³⁰ O termo “modelo de canto” se refere ao resultado de um conjunto de características físicas, técnicas, estéticas e expressivas da voz cantada que estão envolvidas em determinados modos de cantar e seus contextos. A identidade de um modelo de canto implica na definição de outras características, além da articulação vocal, que não serão abordadas neste artigo.

³¹ O termo “gesto vocal” é considerado aqui como o princípio, meio e fim de um movimento da voz, orientado por suas motivações e possibilidades expressivas – uma ideia em diálogo com proposições que remontam a George Herbert Mead (1934) e passam por Roland Barthes (1982) e Paul Zumthor (1987).

modulação dos materiais articulados pela voz, com finalidades expressivas (por exemplo: as variações de intensidade/dinâmica, tempo/agógica, qualidade vocal/timbre).

Veremos, a seguir, como os conhecimentos sobre a articulação dos gestos vocais e suas implicações expressivas podem colaborar para tornar mais eficiente a prática do canto sem palavras, no contexto das atividades de ensino e aprendizagem musical.

O gesto vocal e a articulação da melodia

Conforme já observamos, as práticas de ensino orientadas pela MLT têm como base a compreensão de que o ser humano desenvolve sua aptidão musical de maneira similar ao desenvolvimento de sua aptidão linguística. Entre tantos outros aspectos, esta similaridade se relaciona imediatamente ao fato da música e da linguagem verbal serem formas sonoras de expressão que se utilizam da escuta, do gestos corporais e, mais especificamente, dos gestos vocais como recursos naturais em favor do seu desenvolvimento.

Mas é importante observarmos também que o desenvolvimento da aprendizagem, em ambas as formas de expressão, depende da profunda relação entre estes recursos sonoros e um conjunto de outros recursos físicos e psíquicos, sobretudo os que dizem respeito às dinâmicas respiratórias e dos movimentos corporais.

Especificamente no âmbito da música, podemos considerar que os recursos sonoros e corporais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem se encontram completamente integrados pela articulação do gesto vocal, na realização da melodia. Ao realizar a melodia, o gesto vocal articula o fluxo, peso, espaço e tempo do canto – como uma miniatura do processo que abrange toda a extensão do corpo humano ao se

mover com a música – e promove a integração do som com o corpo, da música com o movimento.

Por esta razão, é fundamental que tenhamos uma compreensão mais detalhada sobre o papel desempenhado pela articulação vocal na realização da melodia, sobretudo quanto ao tratamento dos processos fonoarticulatórios e suas contribuições para a eficiência do gesto vocal na prática do canto sem palavras.

Se compararmos uma melodia articulada pela voz cantada a uma linha formada por uma série de pontos consecutivamente interligados, veremos que cada ponto desta linha representa a articulação de um gesto vocal mínimo. Simultaneamente, esta série de pontos consecutivos, ao delimitarem uma linha, representam a articulação de um gesto vocal mais amplo.

A realização vocal de uma linha melódica depende da articulação consecutiva de pelo menos dois pontos, na mesma medida em que a formação destes pontos depende das características articulatórias da linha em questão.

A partir destas ideias baseadas em um estudo que chamamos de abordagem articulatória³², podemos considerar que o gesto vocal aplicado ao canto articula a melodia sob duas perspectivas simultâneas e complementares: a perspectiva do ponto e a perspectiva da linha.

A seguir, veremos as características deste gesto articulatório no contexto de ambas as perspectivas.

As perspectivas do ponto e da linha

A linha do canto, assim como a linha da fala, é o resultado de um fluxo de articulações sonoras da voz que se desenvolve ao longo de um determinado período de tempo. Uma linha de canto é formada por uma sucessão de pontos que correspondem aos momentos de maior concentração de energia articulatória. Estes pon-

³² A abordagem articulatória (cf. Mattos, 2014) é o resultado de um estudo que levou em consideração um conjunto de referenciais teóricos nos campos da linguística, das ciências da voz e da música para o desenvolvimento de uma proposta orientada ao tratamento dos processos fonoarticulatórios do canto.

tos se configuram como unidades de peso no fluxo desta linha, e são o resultado da articulação dos mínimos gestos fonoarticulatórios da voz que podemos chamar de fones³³.

Embora possamos compreender os fones como o resultado dos menores gestos articulatórios na formação

Figura 1: agrupamento fônico

Na fala, estes agrupamentos correspondem à articulação vocal das sílabas que formam as palavras e frases verbais. No canto, estes agrupamentos correspondem à articulação vocal das notas musicais que formam a melodia.

de uma linha de canto, é importante considerarmos que nem sempre um ponto é formado por apenas um fone. Na maioria dos casos, seja na fala ou no canto, os pontos que articulam a linha são formados por agrupamentos fônicos, tais como:

Ao cantar uma melodia, podemos articular as notas por meio de agrupamentos fônicos correspondentes às sílabas verbais, como acontece no caso do canto com palavras³⁴:



Figura 2: as notas musicais e as articulações verbais

Também podemos articular as notas por meio de agrupamentos fônicos que funcionam como espécies de sílabas não verbais, como acontece no caso do canto sem palavras:³⁵

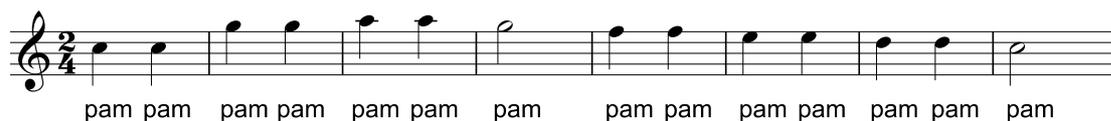


Figura 3: as notas musicais e articulações não verbais

Tanto na linha da fala quanto na linha do canto, pode acontecer dos pontos (ou sílabas) serem formados apenas pela articulação de um único fone. Especificamente no canto é o que acontece com a articulação dos vocalizes – melodias geralmente articuladas por uma única vogal. Vejamos um exemplo de vocalize realizado com a vogal “a”:

³³Os “fones” correspondem aos mínimos gestos articulatórios da fala; estes mesmos elementos são chamados de “fonemas”, quando considerados em relação ao papel que representam na distinção entre as sílabas e palavras de uma língua, ou seja, nos processos de significação.

³⁴O texto utilizado na figura 1 corresponde a uma das mais conhecidas versões em inglês da cantiga francesa Ah, vous dirai-je maman, a partir da qual W. A. Mozart compôs as 12 variações K. 265/300e. Esta música foi também tomada como referência para uma série de outros exemplos que são apresentados a seguir.

³⁵Veremos a seguir que no canto sem palavras, no contexto da MLT, além das sílabas propriamente não verbais, ou sílabas neutras, são utilizadas sílabas rítmicas e tonais cuja “verbalidade” é estritamente subordinada ao valor simbólico musical que estas sílabas têm, ao representar as durações e alturas relativas dos conteúdos melódicos.

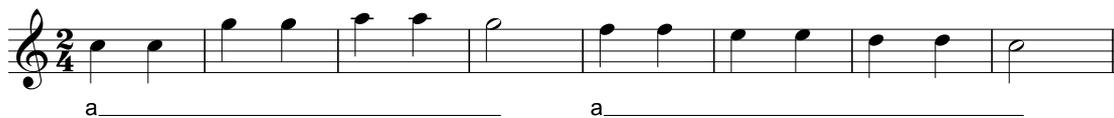


Figura 4: notas articuladas por um só fone, exemplo 1

raggruppamento	foní
pam	p + a + m

No exemplo acima é importante considerar que, mesmo quando cantamos a melodia com um legato bem realizado, a vogal é sempre articulada em conjunto com cada nota. Caso contrário não seria possível definir a articulação consecutiva das diferentes notas que formam cada frase melódica. O desafio, em situações como esta, é manter em equilíbrio a articulação dos pontos (para a boa definição das notas) e a realização da linha do canto (para a boa definição da melodia):



Figura 5: notas articuladas por um só fone, exemplo 2

Entretanto, de acordo com as orientações da MLT, as notas que formam as linhas do canto sem palavras serão sempre articuladas por agrupamentos formados por dois ou três fones, como veremos nos exemplos que se apresentam mais adiante.

O gesto vocal na perspectiva do ponto

Na perspectiva do ponto, o foco da abordagem articulatória é o tratamento dos gestos vocais mais estritos: os gestos pontuais.

Os gestos pontuais são o resultado de uma dupla realização vocal que envolve, simultaneamente, a articulação/expressão da nota e a articulação/expressão fônica.

No plano articulatório, o tratamento dos gestos pontuais corresponde à própria formação das notas que, como já vimos, resulta da articulação de ao menos um elemento fônico. Especialmente em relação ao canto sem palavras, no contexto da MLT, os cantos e padrões rítmicos ou tonais podem ser articulados por sílabas neutras (sem associações simbólicas), sílabas rítmicas (associadas às durações relativas) e sílabas tonais (associadas às alturas relativas ou no-

tas musicais). Nestes três tipos de articulação, as sílabas consistem em agrupamentos compostos por dois ou três fones, tais como³⁶:

	Sílabas neutras	Sílabas rítmicas	Sílabas tonais
2 fones	pa, ra, ia	du, de, da, ga	do, re, mi, fa, la, si
3 fones	pam, ram, iam	---	sol

Figura 6: sílabas neutras, sílabas rítmicas e tonais

No plano expressivo, o tratamento destas “sílabas” está baseado no papel que os seus componentes fônicos desempenham em relação à dinâmica articulatória de cada nota. Ao estabelecermos uma correspondência entre a estrutura fônica das sílabas e o envelope dinâmico das notas, chegamos a uma boa definição destes papéis, como veremos a seguir.

A estrutura interna de uma sílaba pode ser representada por três fases articulatórias que correspondem às principais funções desempenhadas pelos fones agrupados na formação desta sílaba³⁷:

Figura 7: as três fases articulatórias da estrutura silábica

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Estrutura da sílaba	Ataque (A)	Núcleo (Nu)	Coda (Co)

Como vimos nas figuras 3 e 4, uma sílaba pode ser composta por no mínimo um fone: uma vogal, que forma o Núcleo (Nu) silábico. Na língua portuguesa, uma sílaba pode ser formada por até cinco fones, mas a realização do canto sem palavras, com base a MLT, articula a voz por meio de dois tipos de estrutura silábica, conforme também já vimos na figura 5:

- As sílabas formadas por dois fones, que têm sempre uma estrutura do tipo Ataque (A) + Núcleo (Nu), sendo a posição do ataque ocupada por uma consoante e o núcleo por uma vogal, como no caso da sílaba <pa>.

Figura 8: as fases articulatórias de uma sílaba formada por dois fones

³⁶ Ao observarmos as orientações da MLT e de diversas abordagens baseadas nesta teoria, com relação à definição dos elementos fônicos que formam as sílabas neutras, rítmicas e tonais (sejam elas binárias ou ternárias), é comum verificarmos uma considerável variação. Esta variação ocorre em função de dois aspectos, de maneira independente ou associada: o aspecto fonoarticulatório, no qual se busca uma proximidade entre o padrão silábico a ser utilizado e o padrão articulatório natural da fala dos educadores/aprendizes; o aspecto expressivo, no qual se busca o padrão articulatório mais adequado ao contexto dos cantos e padrões a serem realizados. Esta discussão será aprofundada em um próximo artigo.

³⁷ Nos estudos linguísticos são diversos e distintos os modelos de representação da estrutura silábica. O modelo adotado aqui se baseia no chamado modelo não-linear, desenvolvido no âmbito de estudos da fonologia métrica (ver Mattos, 2014).

Estrutura da sílaba	Ataque (A)	Núcleo (Nu)
Elementos fônicos	p	a

• As sílabas formadas por três fonemas, que têm sempre uma estrutura do tipo Ataque (A) + Núcleo (Nu) + Coda (Co), sendo a posição do ataque ocupada por uma consoante, o núcleo por uma vogal e a coda também por uma con-

Estrutura da sílaba	Ataque (A)	Núcleo (Nu)	Coda (Co)
Elementos fônicos	p	a	m

soante, como no caso da sílaba <pam>

Figura 9: as fases articulatórias de uma sílaba formada por três fonemas

De um modo similar, as notas musicais podem ser representadas (assim como quaisquer outros eventos sonoros) pela variação da sua energia acústica em um certo período de tempo. Esta variação corresponde ao “envelope dinâmico” do som que, desde o início da realização da nota até a sua completa extinção, compreende no mínimo três fases articulatórias³⁸:

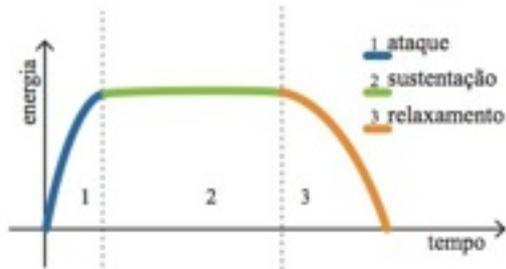


Figura 10: o envelope dinâmico da nota

Acoplando-se estes dois modelos que representam, respectivamente, a articulação da sílaba e da nota, temos:

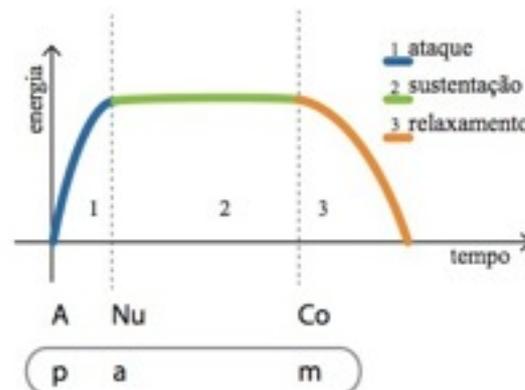


Figura 11: l'articolazione della sillaba/nota

Neste modelo resultante, a fase central - que corresponde ao núcleo/sustain - é o principal foco de concentração de energia articulatória do ponto. É nesta fase, cujo contexto fônico está sempre associado à articulação de uma vogal, que a nota musical efetivamente se estabelece.

As fases que antecedem e sucedem a fase, do núcleo/sustain, estão associadas à articulação das consoantes. Como elas desempenham uma função de passagem, podem ser consideradas como fases “transientes”,

³⁸ Há dois modelos tradicionalmente utilizados para a representação do envelope dinâmico de um som. Um modelo de três fases, mais antigo, e um modelo de quatro fases, mais recente. Foi adotado aqui o modelo ternário que, embora despreze o efeito de decaimento que pode existir entre as fases de ataque e sustentação, se ajusta melhor ao modelo ternário da estrutura silábica.

sendo a anterior relativamente mais curta que a posterior.

A fase anterior, correspondente ao ataque, marca o início da articulação do ponto. Os fones articulados nesta fase cumprem com a função de preparar a boa formação do núcleo/sustain da nota.

A fase posterior, correspondente à coda/release, marca o final da articulação do ponto. Os fones articulados nesta fase cumprem com a função de ligar o núcleo/sustain da nota em questão ao núcleo/sustain da nota seguinte.

Estes processos articulatórios também estão relacionados à ênfase que o gesto vocal pode criar sobre determinados elementos fônicos, internos à sílaba, para o destaque de alguma outra informação musical ou extramusical (tais como os efeitos emocionais)³⁹. Um exemplo disso é a ênfase que podemos criar sobre um padrão de imitação ascendente ou descendente, destacando o núcleo ou a coda da sílaba que articula a dominante, como meio de ampliação do efeito de ressonância harmônica sobre a articulação da tônica.

Finalmente, é importante observarmos que os pontos desempenham um papel essencial na formação da linha do canto, com reflexo sobre as funções expressivas da articulação vocal no âmbito mais amplo da melodia (o âmbito da nota à linha).

A seguir, veremos que os pontos contribuem para o esclarecimento da estrutura e das possibilidades expressivas da linha do canto, uma vez que: definem a delimitação externa e a segmentação interna da linha; permitem criar destacamentos no fluxo da linha (pois é sobre os pontos que se estabelecem os acentos); ao criar destacamentos, estabelece a forma expressiva da linha.

O gesto vocal na perspectiva da linha

Na perspectiva da linha, o foco da abordagem articulatória é o tratamento dos gestos vocais mais amplos: os gestos lineares.

Os gestos lineares são o resultado da ligação entre os pontos e, simultaneamente, da definição do formato da linha do canto a partir do destaque de alguns destes pontos.

No plano articulatório, o tratamento dos gestos lineares corresponde à própria formação da linha do canto que, como já vimos, é o resultado da ligação entre pelo menos dois pontos ou notas musicais. De um modo geral, estes processos articulatórios podem ser tratados conforme as seguintes possibilidades⁴⁰:

Articulações	Característica predominante
Silábicas	relação sílaba/nota em equilíbrio de um para um
Acentuais	agrupamentos no entorno de uma sílaba/nota principal
Moraicas	envelope de uma sílaba abrange mais de uma nota

Figura 12: tratamento dos gestos lineares

No plano expressivo, o tratamento dos gestos lineares corresponde à acentuação de determinadas notas mu-

sicais que podem ser destacadas com o objetivo de esclarecer a delimitação da linha do canto, bem como

³⁹ Sobre a função prosódica de efeito emocional, ver Hutchins & Palmer (2005), entre outros trabalhos no âmbito da psicologia da música.

⁴⁰ Especialmente no canto sem palavras, no contexto da MLT, há uma predominância das linhas silábicas e acentuais, uma vez que as linhas moraicas, pela ausência da renovação do ataque silábico sobre cada nota, dificulta a boa realização da linha.

as subdivisões internas desta linha, articuladas pela voz.

A delimitação externa ou mais ampla de uma linha de canto coincide geralmente com a ideia e formato de uma frase ou período melódico.

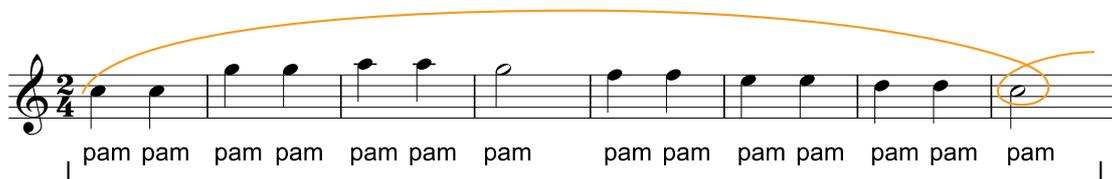


Figura 13: Delimitação externa da linha

As notas que formam a linha do canto também são responsáveis pelas subdivisões internas desta linha, resultando em segmentos que coincidem com a ideia e formato de semi-frases, motivos ou células melódicas, conforme os exemplos a seguir:

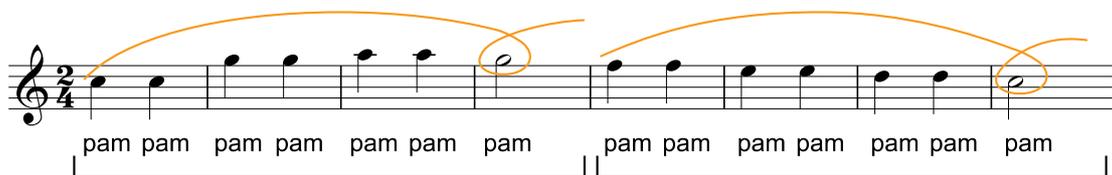


Figura 14: Segmentação interna da linha, exemplo 1

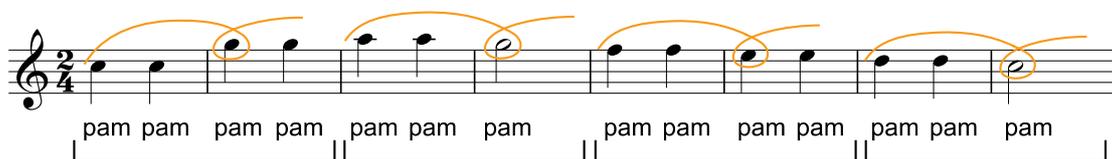


Figura 15: Segmentação interna da linha, exemplo 2

Ao considerarmos ou não o destacamento de determinados pontos, com base em alguma proposta interpretativa, podemos definir uma forma expressiva para a linha:

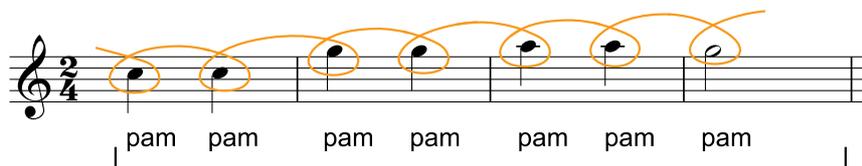


Figura 16: Destacamentos no fluxo da linha

Se prendiamo in considerazione, o meno, l'evidenziazione di determinati punti, sulla base di una qualsiasi intenzione interpretativa, possiamo definire una forma espressiva della linea:

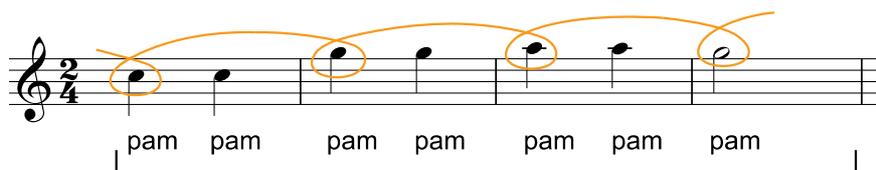


Figura 17: Forma expressiva da linha, exemplo 1

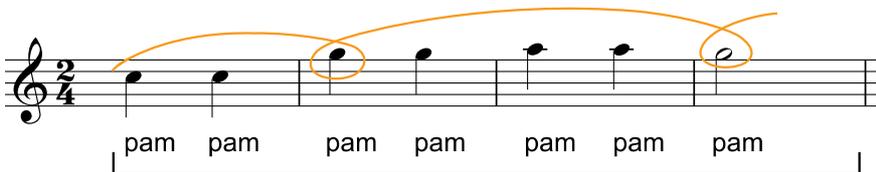


Figura 18: Forma expressiva da linha, exemplo 2

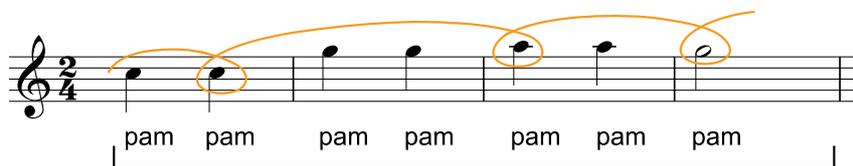


Figura 19: Forma expressiva da linha, exemplo 3

Estes processos articulatórios estão relacionados à ênfase que o gesto vocal pode imprimir sobre as notas mais acentuadas, em favor do destacamento de alguma informação musical ou extramusical, de maneira similar ao que já foi mencionado antes com relação aos elementos fônicos que formam a estrutura interna da sílaba. Retomando-se o exemplo sobre a ênfase dos elementos internos da sílaba e o efeito que esta ênfase pode criar sobre um padrão de imitação ascendente ou descendente, podemos considerar que este efeito também se pronuncia quando realizamos a ênfase integral de uma e/ou outra nota – dominante ou tônica – que compõem o padrão. A diferença neste caso é que o efeito enfático, ao invés de se estabelecer no âmbito articulatório interno às sílaba (o âmbito que forma a sílaba/nota), se estabelece no âmbito articulatório interno à linha (o âmbito que forma a linha).

Com base nas informações e exemplos acima, observamos que cada nota musical articulada no contexto de uma linha de canto representa uma unidade pontual que pode ser relativamente mais ou menos acentuada.

A linha é delimitada no fluxo do tempo por um movimento cadencial orientado pela incidência dos acentos relativos que se atribuem às notas. Este movimento, do tipo arsis - thésis, tem início com o impulso que antecede a primeira nota da linha e se encerra com o impulso que sucede a nota relativamente mais acentuada ao final da linha.

Podemos considerar que estes impulsos iniciais e finais coincidem com os momentos nos quais, com base nas orientações da MLT, ocorrem os gestos inspiratórios que são fundamentais para a articulação e a expressão da linha de canto. Estes gestos inspiratórios desempenham funções prosódicas essenciais, ao definir que uma linha de canto terá início ou que chegou ao fim, contribuindo para que um interlocutor mantenha um nível de escuta ativa e abrindo espaço para que este interlocutor se sinta encorajado a interagir.

Finalmente, é importante observarmos que a articulação da linha desempenha um papel essencial na articulação dos pontos, com reflexos sobre as funções

expressivas da articulação vocal no âmbito mais estrito da melodia (o âmbito interno à nota).

Conclusão

O gesto fonoarticulatório da voz nos permite definir a forma e o conteúdo dos pensamentos verbais e musicais que expressamos ao falar ou cantar. Este recurso contribui naturalmente para que possamos expressar com eficiência desde as mais objetivas informações (as notas e frases melódicas, as palavras e frases verbais) até as mais subjetivas (as sensações, os sentimentos, os efeitos emocionais).

A eficiência articulatória da voz aplicada à linguagem verbal se define com base nas aptidões naturais e nas competências adquiridas pelos falantes das diversas línguas. Do mesmo modo se define a eficiência dos gestos vocais que utilizamos nos contextos verbais e não verbais do canto.

Por esta razão, é fundamental que os educadores musicais se dediquem ao bom desenvolvimento de suas competências em relação à articulação do gesto vocal. Não apenas para que possam tratar criteriosamente da acurácia rítmica e tonal das notas e frases musicais, nem da correta pronúncia cantada das palavras ou sílabas neutras. Mas para que possam fazer o melhor uso possível das possibilidades expressivas do canto.

É o uso eficiente deste recurso, mais do que o desenvolvimento dos atributos estéticos de qualquer modelo de canto, que deve referenciar a prática do canto sem palavras nas atividades orientadas à aprendizagem musical.

BIBLIOGRAFIA

Barthes, Roland. (1982) O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Gordon, Edwin E. (1980) Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. (1980) Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Mattos, Wladimir F.C. de. Cantar em português – um estudo sobre a abordagem articulatória como recurso para a prática do canto. Tese de Doutorado, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

_____. Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

Mead, George H. Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago, 1934.

Palmer, C.; Hutchins, S. What is musical prosody? In: B. H. Ross (Ed.), Psychology of Learning and Motivation, 46 (p. 245-278). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Press, 2006.

Zumthor, Paul. (1987) A letra e a voz. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

Skinner, B. F. (1965). Science and human behavior. New York, NY: Free Press.

Atem-Tonus-Ton®

Il respiro, il movimento e la voce

di Letizia Fiorenza



Per spiegare che cosa sia Atem-Tonus-Ton®, Respiro-Tono (muscolare)-Suono, vorrei brevemente riassumerne le sue origini.

Atem-Tonus-Ton® (ATT) è nato dal lavoro di Ilse Middendorf (1910-2009), la *Grande Dame* del lavoro sul «Respiro Percepibile». Il termine fu coniato da Middendorf quando iniziò la sua ricerca sul movimento. Il suo lavoro da insegnante di ginnastica non la soddisfaceva e la vedeva alla ricerca di un movimento più in contatto con la realtà umana e meno volontario. Fu la ballerina Ewe Waren ad avvicinarla al rapporto tra movimento, respiro e meditazione mentre lo psicologo di scuola junghiana e terapeuta del respiro, Cornelis Veening, fu il maestro che le aprì definitivamente una breccia nella sostanza stessa del respiro e la incoraggiò a fondare una propria scuola. Lo studio dell'opera di Carl Gustav Jung le fornì intuizioni e chiarimenti utili alla sua ricerca che, nel 1984, si condensò nel suo trattato «Der Erfahrbare Atem»⁴¹.

Per capire il pensiero di Middendorf è necessario introdurre la sua definizione di «Respiro Percepibile». Middendorf descrive tre modi di respirare:

- il respiro volontario, sul quale si può intervenire intenzionalmente (pensiamo al trattenere il fiato o al respirare profondamente richiesto dal medico prima dell'auscultazione);
- il respiro involontario e inconsapevole (che prevale sia durante le nostre attività giornaliere che durante la notte);
- il respiro percepibile che indica il respiro osservato o ascoltato in uno stato psicofisico meditativo e introspettivo.

Un'ultima distinzione è tra respiro e respirazione: *Atem*, *Atmung*. Mentre la respirazione definisce il lato prettamente

⁴¹ Traduzione italiana: Ilse Middendorf, *L'esperienza del respiro*, Ed. Astrolabio, Roma 2004

fisiologico e fisico, il respiro include il lato psichico e mentale – pensiamo a come l'emozione influenzi l'accelerazione del suo ritmo, e l'ansia ne riduca la sua profondità.

Veicoli del lavoro sul respiro sono il movimento e l'attenzione o meglio l'ascolto, in uno stato psicofisico che Middendorf chiama raccoglimento, *Sammlung*, un equilibrio tra abbandono e consapevolezza, *Hingabe und Achtsamkeit*. Questo equilibrio si può descrivere come un «lasciare che accada restando presenti». Lavorando con il respiro andremo alla scoperta di ciò che ancora non conosciamo, iniziando una ricerca che non terminerà, ma che si differenzierà e affinerà sempre di più. Anche se molte esperienze saranno comuni a tutti e perciò definibili, ripetibili e per questo trasmissibili, rimarranno sempre delle esperienze individuali, non normative. Tutti abbiamo due occhi, un naso e una bocca, ma quanti visi diversi!

Middendorf intendeva il suo lavoro come un processo di differenziazione, di conoscenza di sé, di sviluppo della sfaccettata personalità individuale, un lavoro cioè che non si prefiggeva l'eliminazione di un sintomo o il perfezionamento di una prestazione fisica. È questo un altro aspetto decisivo per la comprensione dell'idea di base: Middendorf stessa non si considerava una terapeuta e non cercò mai la vicinanza con le istituzioni della medicina alternativa, rifiutando nei suoi ultimi anni anche il riconoscimento della cassa malattia tedesca.

Il lavoro pratico di ogni giorno mostra però quanto le persone che si rivolgono a metodi che coinvolgono il movimento e la respirazione, come lo *yoga*, il *Thai-Chi* o il *Feldenkrais*, lo facciano nella speranza di alleviare dei problemi concreti, dei disturbi fisici o per rilassarsi con lo scopo di migliorare il proprio rendimento psicofisico.

Un pedagogo del respiro e del movimento non rifiuterà un cliente perché non interessato a un processo di individua-

zione, ma lo accompagnerà accogliendolo e lasciandogli lo spazio per crescere. Il fatto stesso di confrontarsi con il proprio corpo, con il proprio respiro, con le sensazioni e i sentimenti, senza giudicare né essere giudicato, senza valutare ma imparando a esprimere in parole le esperienze fatte, ha già per sé un effetto equilibrante. Il corpo e la psiche, considerati come un sistema indivisibile, si riorganizzano.

L'omeostasi, facoltà immanente dell'organismo che consente al corpo e alla psiche di mantenersi in equilibrio, è così risvegliata e attivata e la resilienza incentivata.

In Europa, negli Stati Uniti e in Giappone nasce così la terapia del respiro, riconosciuta in Svizzera dai servizi sanitari nazionali, che oltre al lavoro introspettivo di conoscenza di sé considera e aggiunge la cura di aspetti patologici della respirazione e, in generale, di disturbi funzionali e di distonie vegetative.

Diversi allievi Middendorf, tra i quali Edgar Meier, Erika Kemman, Stephan Bischof e la stessa Maria Höller, hanno sviluppato l'aspetto psicoterapeutico del respiro allargando e definendo lo sfondo teorico, prendendo in considerazione le scoperte delle neuroscienze e descrivendo l'aspetto corporeo e quello del respiro nei metodi di definizione delle strutture e dei disturbi della personalità, come *borderline* o narcisismo.⁴²

Maria Höller-Zangenfeind, allieva di Ilse Middendorf, diede un nuovo impulso al Respiro Percepibile e alla terapia del respiro, ponendo in primo piano la voce parlata e cantata e la sua espressione artistica. Da qui nasce Atem-Tonus-Ton® che include anche la voce dello strumento musicale, il suono e la performance.

Dopo aver insegnato all'Istituto di Middendorf a Berlino il suo interesse per la voce la portò a Roma, dalla cantante e interprete di musica contemporanea Michiko Hirajama⁴³.

⁴² (K.Fischer/Erika Kemman, *Der bewusste zugelassene Atem*, Urban&Fischer. Stefan Bischof/Brigitte Obrecht Parisi/Anita Rieder, *Atem der ich bin*, Institut für Atem und Körperpsychotherapie Freiburg in Preisgau (D) und Thalwil (CH))

⁴³ Conosciuta per l'interpretazione dei «Canti del Capricorno» che Giacinto Scelsi scrisse per e con lei. Interessante per l'aspetto dell'improvvisazione il link:<http://www.allmusic.com/album/giacinto-scelsi-canti-del-capricorno-mw0001862690>

Passò diversi mesi prendendo lezioni di canto e seguendo Hirajama mentre insegnava. Ne nacque una collaborazione. Per anni Höller e Hirajama condussero dei laboratori in Italia, in Svizzera e in Germania, durante i quali la prima lavorava sul respiro e l'altra sulla voce. Fu Hirajama a introdurre Höller al foniatra Fumiaki Yoneyama e a sua moglie Akiko, relazione questa dalla quale nacque la prima cellula di ATT a Tokio e l'Istituto che tuttora forma dei *trainer* ATT con la collaborazione del *team* europeo.

Ponendo l'attenzione sulla corporeità della voce – già presente nel «Respiro Percepibile» attraverso la scoperta dello spazio creato dalle vocali durante l'inspirazione – e osservando i cambiamenti di tono dei muscoli volontari e involontari e la loro influenza sul suono della voce, ATT dischiude un nuovo campo di esplorazione che a sua volta si ripercuote e influisce sia sul lavoro classico middendorffiano, sia su altre discipline di educazione e di apprendimento somatico in campo terapeutico e artistico. Oggi lavorano con ATT, integrandolo nelle loro competenze, non solo cantanti, attori e musicisti, ma anche terapeuti del respiro e della riabilitazione, musico-terapisti, insegnanti di *Thai-Chi*, logopedisti e pedagoghi di ogni genere.

Autenticità della voce e dell'espressione

Uno dei concetti prediletti da Maria Höller-Zangenfeind era l'autenticità della voce intesa come espressione di sé prima di ogni valutazione tecnica. Il termine che ricorre in ogni suo scritto è «mostrarsi». La perfezione performativa non la interessava. Dietro ogni prestazione voleva sentire l'essere, la personalità dell'interprete.

La formazione della voce coinvolge tutta la persona. Per questo la formazione non deve essere funzionale. Fissando troppo presto durante la formazione musicale dei chiari obiettivi, si valuta l'espressione presente in quel momento. La pressione di dover produrre dell'ARTE, ostruisce l'accesso a un processo

creativo basato su un'esperienza sensoriale. I giovani perdono il contatto con la propria natura e con le loro attitudini, che invece noi vogliamo coltivare. Nell'ambito musicale concentrasi troppo severamente sull'aspetto della prestazione, addestra le facoltà tecniche e altera la maniera naturale d'esprimersi. L'arte diventa artificio e fa apparire l'artista artificioso, il che di solito è imbarazzante per chi ascolta. Seguendo l'obiettivo di una «voce ideale» senza potersi mostrare, significa soggiornare a lungo nella fossa dei complessi e delle dipendenze dalle autorità. Ambendo a una perfezione e a una precisione irraggiungibili si lascia sfuggire la vita e la vitalità. Fissandosi solo sullo zelo o sulla carriera si perde il desiderio di creare, la gioia di farsi vedere, la voglia di vivere. Rispetto e ammirazione vanno alle persone che osano mostrarsi. La stima di se stessi rimane un'eterna nostalgia⁴⁴.

ATT, lo spazio e la resistenza

Pilastro del Respiro Percepibile e di ATT è lo spazio creato dal movimento interno del respiro. Spazio che forma e plasma il corpo e la mente mettendoci in relazione col dentro e il fuori, con se stessi e il prossimo, spazio che crea la fonte dalla quale attingono la voce e il movimento.

Altro pilastro è la resistenza, der *Widerstand*. «Lasciare che accada» è indispensabile per arrivare alla percezione dello spazio. Lasciare che accada presuppone però indipendenza e sicurezza di sé, in termini psicologici un lo ben sviluppato. Spesso proprio la debolezza di questo lo impedisce all'allievo l'introspezione e l'avventura di lasciare il controllo.

In questo momento del processo il lavoro con la resistenza sarà di grande aiuto; l'intervento volontario su alcune parti del corpo, soprattutto sulle gambe, aiuterà l'allievo a sentire i propri limiti, i confini del proprio corpo, a costruire una propria struttura, a sentire dove finisce lui e comincia lo spazio esterno e, in un secondo tempo, quello interno.

Senza limiti non può nascere lo spazio. Senza spazio l'lo rimarrà prigioniero delle sue strutture che tenderanno a

⁴⁴ Maria Höller-Zangenfeind, *Stimme von Fuss bis Kopf*, p. 12, Innsbruck, Studienverlag traduzione dal tedesco di Letizia Fiorenza

irrigidirsi limitando le proprie espressioni e legandolo alle sue ossessioni. Spazio e struttura si alimentano a vicenda e sarà compito dell'insegnante offrire gli esercizi adatti al processo in atto.

Nel canto e nella parola la resistenza, iniziata volontariamente e percepita poi come immanente a ogni movimento (che in sé contiene anche il movimento opposto), aiuterà a radicarsi e diventerà appoggio, sempre meno «fatto» e sempre più organico.

Sarà tutto il corpo a risuonare, a vibrare e a trasmettere le vibrazioni allo spazio esterno fino a raggiungere l'ascoltatore.

ATT lavora con il concetto di non trasmettere delle mere informazioni o degli esercizi normativi, delle regole, ma soprattutto di accrescere le competenze dell'allievo mettendogli a disposizione gli strumenti necessari per un apprendimento permanente e una crescita individuale.

Uno di questi strumenti è l'ascolto di sé, un altro è l'atteggiamento interiore verso il modo di apprendere. In tedesco il termine atteggiamento si traduce con *Haltung*: una parola che prediligo perché densa di significati. *Haltung* sta sia per postura fisica, che per atteggiamento, spirito, comportamento, presa di posizione in senso lato. Non è ovvio saper ascoltare. In ATT gran parte del lavoro sarà proprio rivolto a incrementare questa facoltà. L'allievo imparerà a mettersi in uno stato psicofisico che agevola la percezione del proprio corpo e dei cambiamenti che gli esercizi proposti inducono, sensazioni di benessere ma a volte anche spiacevoli, perché provocate da tensioni o da sentimenti rimossi che affiorano alla coscienza. Sarà incoraggiato a descrivere quello che sente senza giudicare e senza analizzare cercando spiegazioni o motivazioni. Imparerà a discernere, tra diversi tipi e stati di percezione, sensazioni fisiche: caldo, freddo, teso, contratto, rilasciato, ampio, stretto, morbido, duro etc.; sentimenti: piacere, rabbia, gioia, tristezza, impazienza, noia etc.; pensieri: il film continuo nella nostra mente, ricordi, giudizi, opinioni, autocondanne, autocompiacimenti etc.

Con l'esperienza imparerà che un movimento/esercizio esterno, proposto per svegliare e attivare il respiro, si trasforma in un movimento in sincronia con il proprio respiro.

Chi vorrà continuare il lavoro scoprirà, in uno stato di profondo ascolto, un altro tipo di movimento: il movimento che scaturisce dall'impulso del respiro e che può trasformarsi in gesto. In questo stato l'io non sarà solo l'autore ma anche il testimone di un movimento o gesto libero e non abituale.

Così come il gesto nasce dall'ascolto e dall'interazione tra respiro e movimento, anche la voce diventerà espressione di sé, se non limitata all'aspetto puramente tecnico e volontario. L'esperienza dell'unità tra mente e corpo, tra ascolto e intenzione, e non ultima la percezione della corporeità della voce, permetteranno una nuova comprensione della tecnica vocale e un nuovo approccio a essa.

Il suono ascoltato in *audiation* prende forma nel corpo durante l'inspirazione. Il suono emesso sarà individuale, avrà un timbro, una struttura, una densità o leggerezza che corrisponderà alla vocale scelta, all'altezza del suono scelto, alla postura e allo stato psicofisico dell'allievo.

L'allievo apprenderà la differenza tra intenzione e volontà di emettere un suono, tra ricettività e passività.

Ricettività intesa come un essere pronto a farsi sorprendere e toccare, un'intenzione di essere svegli a ogni evento inatteso e non controllabile. L'insegnante proporrà degli esercizi vocali che permetteranno all'allievo il «lasciare che accada» anche durante la fonazione.

L'allievo lascerà che l'inspirazione avvenga in maniera naturale e che l'espiazione accompagni la vibrazione del suono, permettendole di espandersi e diffondersi sciogliendo a sua volta ostacoli provocati da tensioni, da rilasciamenti eccessivi o da un intervento motorio forzato che intralcierebbe gli organi di fonazione nella loro funzione sensoriale autonoma. In questo senso il respiro, il suono e la vibrazione si sosterranno e si libereranno a vicenda, e la laringe non sarà solo emittente di un suono ma ricevente dell'intenzione di cantare.

ATT e l'improvvisazione

Già quando cominciammo la formazione di futuri *trainer* ATT introducemmo come materia l'improvvisazione libera. Una forma d'improvvisazione accessibile sia a cantanti professionisti che a persone interessate sì alla voce, ma con poca esperienza in campo musicale. Nei quindici anni di lavoro con Maria Höller-Zangenfeind, e con il nostro *team* europeo/giapponese, ho avuto la conferma della nostra iniziale intuizione sull'importanza dell'improvvisazione per il percorso formativo.

Se la voce è espressione della propria personalità, l'improvvisazione è un metodo per svilupparla ulteriormente. Attraverso l'improvvisazione si sviluppa la presenza fisica e mentale, la creatività e la fiducia nelle proprie idee e competenze, oggi aggiungerei: competenze di *audiation*. Improvvisando si attinge dall'esperienza della corporeità della voce. Ci si dovrà confrontare con limiti e inibizioni di fronte ai quali si è incoraggiati a entrare ancora più in contatto con se stessi e a mettersi in gioco. Riconoscendo e accettando i propri limiti si impara a sfruttarli nel miglior modo possibile. Ci si accorgerà che la limitazione può essere un motore della creatività e che la restrizione è un veicolo per liberarsi.

L'improvvisazione aumenta la facoltà di concentrarsi, di focalizzare le idee e l'attenzione al corpo della voce e alla musica. Insegna a entrare in contatto con il flusso dell'energia propria e del gruppo, ed esige una continuità dell'azione e la gestione di questa energia su lunghe distanze. Insegna a confrontarsi con l'inaspettato, a coglierlo e a svilupparlo. Insegna a perdersi e a ritrovarsi.

L'improvvisazione permette di muoversi in un gruppo e di interagire con il partner, di scambiare le proprie idee con gli altri e prenderne esempio. Insegna ad ascoltare, a proporre le proprie idee mentre si reagisce a quelle degli altri, a chiedere la parola e a lasciare lo spazio all'altro. Improvvisando

si esercita la facoltà di entrare contemporaneamente in relazione con se stessi, con i compagni musicisti, con la musica dentro di sé, con lo spazio e con il pubblico. L'improvvisazione è capace di far esplodere i pattern mentali inconsci per giungere alla fonte della propria creatività che, liberata, alimenterà ogni ambito vitale e d'azione.

Improvvisando con la voce siamo invitati a esprimerci in maniera non convenzionale. Tutto ciò che avremo appreso in precedenza, come aprire gli spazi di risonanza lasciando che la vibrazione possa accedere al maggior spazio possibile, o attingere dalla resistenza per l'appoggio necessario, rimane valido. Nell'improvvisazione saremo liberi di aprire e chiudere questi spazi; di lasciare che la voce scelga una tessitura e cambi timbro per esprimere il pensiero musicale del momento, o diventare nasale o rinchiusa in una cavità; di articolare dei suoni insoliti nel canto classico giocando con le consonanti o con dei foni estranei alla propria lingua; di gridare e vociare. La voce parlata arricchirà l'espressione musicale mormorando, bisbigliando, soffiando, rendendo udibile il respiro, imitando fruscii e sibili, creando dei ritmi sillabici, imitando rumori.

Il gioco con la voce ci permette di esplorarla per viverla in tutti i suoi aspetti espressivi e relazionali, sempre seguendo un'idea musicale e rispettando il bisogno di forma e struttura, affinché dalla comunicazione tra gli esecutori nasca qualcosa di mai udito finora. I canoni di orecchiabilità e perfezione, i primi a coinvolgerci se ascoltiamo superficialmente, sono sconvolti per riscoprire puri i paradigmi innati in ogni arte performativa: innovazione, intensità, arco energetico, struttura, relazione. Il termine bellezza sarà da ridefinire.

Vivendo quest'atto creativo in un gruppo e per un pubblico, scopriamo che il coraggio di fare e di rischiare, superando i propri creduti limiti, cresce e si ripercuote anche sulle altre sfide che si presenteranno sulla nostra strada.

Un processo di individuazione⁴⁵

Un termine a cui tengo molto ma difficile da tradurre è *Selbstermächtigung*, traducibile forse alla lettera con «auto-autorizzazione», intesa nel nostro contesto come autorizzare se stessi a prendere in mano la propria vita, ad assumersi delle responsabilità, a prendere delle decisioni e a non sentirsi vittima delle circostanze.

Il Respiro Percepibile, Atem-Tonus-Ton® e l'improvvisazione sviluppano questa facoltà.

Sembra una contraddizione che il lasciare che accada, la ricerca di ciò che non si conosce, l'introspezione e l'improvvisazione portino a una maggiore facoltà d'agire con consapevolezza, ma non lo è. Una mia convinzione: un essere umano responsabile, aperto verso ciò che non conosce e consapevole delle proprie azioni, meno propenso a proiettare i suoi problemi verso l'esterno e a demonizzare l'altro, è meno manipolabile, meno disponibile a fenomeni e influssi di massa e allo stesso tempo capace di partecipare a una comunità.

Atem-Tonus-Ton® e MLT

Quando venni a sapere della *Music Learning Theory*, per caso, tramite una studentessa di Silvia Biferale con problemi di voce che passava da Zurigo, due cose mi affascinarono subito: i paralleli tra l'apprendimento della musica e della lingua materna e il concetto di *audiation*.

La studentessa mi spiegava che in musica l'*audiation* corrisponde al pensiero che precede la parola, alla facoltà di dare un significato a ciò che stiamo ascoltando ed esprimendo, nel primo caso ai suoni parlati nel secondo ai suoni musicali. Aggiunse che il protagonista di questo complesso processo è il corpo, capace di organizzare quello che ha

sentito, ascoltato e percepito tramite l'ascolto e il movimento.

Intuii che Gordon, Middendorf e Höller-Zangenfeind parlavano la stessa lingua, condividevano delle idee, nate in campi diversi ma profondamente vicine.

Alla base sia dell'*audiation*, sia del Respiro Percepibile che di ATT sono l'ascolto e il movimento. L'ascolto inteso come funzione auditiva, ma anche come facoltà di percezione dei movimenti corporei esterni e dei movimenti interni provocati dal ritmo del respiro – termini comuni, riconosciuti e valutati nella loro importanza da tutti e tre i maestri.

Atem-Tonus-Ton® e *Audiation* hanno inoltre in comune l'atteggiamento verso il lavoro e i suoi processi di sviluppo. Nella MLT mi ha entusiasmato l'idea che l'insegnante non insegni ma sia il bambino o l'adulto ad apprendere. Un concetto condiviso dal lavoro di Middendorf e da ATT anche per il lavoro con adulti che hanno già sviluppato un loro sistema di apprendimento cognitivo.

In ATT l'insegnante non dirà come respirare, ma permetterà l'esperienza di un atteggiamento (*Haltung* in senso lato) appropriato. In senso fisico insegnerà a percepire la propria postura, ad ascoltare il movimento e il ritmo interno del respiro e offrirà all'allievo, tramite degli esercizi di movimento che sveglieranno il corpo e il respiro, i mezzi necessari alla scoperta di qualcosa che ancora non conosce.

Anche qui incontro in ATT e MLT lo stesso approccio verso l'apprendimento: ascoltando un pattern l'allievo discerne, discrimina tra uguale e diverso e l'insegnante non giudica. Durante l'esecuzione di un esercizio il respiro non sarà giusto o sbagliato, ma espressione della situazione dell'allievo in quel momento. Sia in ATT che in MLT l'allievo si approprierà di un vocabolario che lo arricchisce, in MLT parliamo

⁴⁵ Per maggiori approfondimenti sul complesso concetto di individuazione si consiglia la lettura di: C. G. Jung, *Tipi psicologici*, Boringhieri, Torino, 1968, pagg. 463-465

di acculturazione e assimilazione, in ATT di sviluppo della facoltà di ascoltare e percepire⁴⁶.

Per finire

Seduta su una sedia metto le mani sul mio ventre e ascolto il movimento del respiro. All'inizio non percepisco alcun movimento nel ventre, solo un respiro corto sotto le clavicole. Ho appena finito di scrivere un articolo, ho passato due ore al computer senza muovermi e sento le spalle contratte e la nuca che mi duole. Appoggio le mani sulle cosce e comincio a roteare il bacino. All'inizio mi sento anchilosata e irrequieta. Continuo. Il respiro comincia a prendere un ritmo che segue il mio movimento. Un sospiro indica che sto cominciando a esserci, non solo il mio corpo è seduto sulla sedia ma anche la mia mente comincia a staccarsi dal lavoro appena terminato e a seguire quello che sta succedendo al momento. Seguo in raccoglimento il movimento del bacino e del respiro. Il ritmo rallenta e ho la sensazione di respirare più profondamente. Quando mi sento sazia mi fermo, rimetto le mani sul ventre e ascolto. Percepisco ora un leggero movimento sotto le mani, ne nasce la sensazione di spazio. Le pareti del bacino si allargano e si riavvicinano al ritmo del mio respiro. Le spalle sono più leggere, il dolore alla nuca si sta dissolvendo. Alla fine dell'espiazione nasce una pausa. Un momento prezioso, una cellula di vuoto che contiene il passato e da cui nasce il futuro.

⁴⁶ Per chi volesse approfondire il rapporto tra Il Respiro Percepibile, Atem-Tonus-Ton® e MLT consiglio la lettura del libro di Silvia Biferale, *La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale*, Ed Astrolabio, Roma 2014

L'estensione del concetto di setting nel processo di formazione

di Laura Calzolaretti

La psicoanalisi, a partire dalla sua nascita, ha cercato di individuare e caratterizzare il contesto in cui possa diventare possibile la creazione di un'esperienza significativa e trasformativa. Sono necessarie condizioni particolari per creare i presupposti ottimali perché un processo possa svolgersi.

Freud, in una serie di articoli tra il 1904 e il 1919, inizia a precisare le sue idee sulla tecnica sotto forma di raccomandazioni fino a definire gli elementi che costituiscono il metodo psicoanalitico, e in particolare individuò un insieme di procedure che regolano i ritmi spazio temporali delle sedute e una serie di regole riguardanti l'atteggiamento dell'analista: neutralità, astinenza e riservatezza.

Freud chiamò la cornice della cura psicoanalitica situazione psicoanalitica e solo nel 1955 Winnicott introdusse il termine *setting* e questo nome rimase e si diffuse e si allargò anche ad altre situazioni non analitiche, come ad esempio al contesto formativo.

La parola *setting* significa "scenario, sfondo", ma anche "montaggio" e quest'ultimo significato sottolinea come la costruzione di un *setting* debba essere adeguato alle finalità e ai fruitori del processo.

Il suo significato simbolico ha le radici nella relazione primaria: presenza-assenza, il ripetersi di gratificanti momenti di nutrimento e di contatto, contenimento concreto e mentale del bambino da parte della madre-ambiente, esperienze cioè che consentono di costruire una fiducia e una sicurezza verso gli altri e l'ambiente.

Il concetto di *setting* è rimasto per certi aspetti immutato nel corso del tempo ma ha assunto un significato più allargato e attivo nella strutturazione del processo analitico e

comprensivo del funzionamento mentale dell'analista (*setting* mentale) nei suoi aspetti transferali e controtransferali. Quindi non solo cornice e regole ma elemento fondante e strutturante il processo analitico.

Bion ha osservato che la cornice sta al processo analitico come il contenitore sta al contenuto.

Il *setting* è quindi strettamente intrecciato alle finalità del processo, la finalità del *setting* in psicoanalisi serve a consentire al paziente di realizzare esperienze che abbiano una connessione con il proprio inconscio, con la propria infanzia, con i propri conflitti (esperienze di transfert) e all'analista di comprendere, contenere e rielaborare le angosce del paziente.

La finalità di un processo formativo ha obiettivi diversi ma ugualmente richiede un contenitore adeguato affinché si renda possibile lo svolgersi di un processo di apprendimento a partire dall'esperienza vissuta e venga facilitata l'introiezione dell'esperienza stessa.

Sappiamo che i processi di apprendimento di tipo imitativo sono certamente una modalità di apprendimento e di crescita ma solo se questi meccanismi si legano anche all'introiezione che ha un valore strutturante, in mancanza dell'introiezione il processo di apprendimento potrebbe generare un "far finta" cioè un'adesione passiva e superficiale.

Un processo formativo perché possa svolgersi richiede quindi la strutturazione di un *setting* che lo contenga.

In termini descrittivi formali si può considerare il *setting* come una cornice metodologica che offre un tempo e uno spazio con limiti e confini definiti e regolato da norme affinché un'esperienza possa essere vissuta. Una cornice che abbia caratteristiche di stabilità, solidità e regolarità in modo da fornire un contesto che abbia una qualità di sicurezza.

Tutte le caratteristiche del *setting* non rappresentano un cerimoniale formale bensì hanno ciascuna un significato specifico e per il conduttore-formatore e per l'utenza e per

questo sono funzionali allo svolgersi del processo nel suo complesso.

Cercherò ora di precisare il senso profondo dei vari elementi che compongono il *setting* con finalità formative:

- le costanti che regolano lo spazio e il tempo: il ritmo della presenza e dell'assenza, la frequenza, l'inizio e la fine, hanno la funzione di creare un campo d'interazione, di isolare dalla realtà esterna riducendo le interferenze che provengono dall'esterno, di consentire la costruzione di una nuova relazione o nuove relazioni e di favorire l'accesso all'interiorità, un ascolto verso la propria realtà interna per consentire la possibilità di esprimersi in modo autentico.
- L'attenzione alla temporalità: inizio, parte centrale, commiato sono momenti importanti in quanto, attraverso di essi, si toccano e si evidenziano aspetti correlati alla separazione e all'incontro con l'alterità. E' per questo importante che vengano fissati i limiti di tempo a priori per creare una situazione di stabilità psichica, perché se dipendessero dall'umore o dalla valutazione del momento potrebbero determinare una notevole precarietà.
- l'assetto rigoroso, la fermezza, la continuità sono cruciali per fornire quell'affidabilità necessaria perché possa avviarsi un'esperienza significativa e possa mantenersi nel tempo. In particolare i bambini sembrano poco tollerare qualsiasi cambiamento nella cornice spazio temporale e sono disturbati anche da un piccolo particolare che venga introdotto, non tanto perché sono attenti alla realtà esterna quanto perché sono attenti ai bisogni della propria realtà interna, cioè al loro bisogno di costanza e affidabilità.
- le regole dell'astinenza, neutralità, riservatezza presenti nel conduttore della formazione mantengono un valore generale affinché possa svolgersi un processo di apprendimento e formativo. Quando si parla di astinenza e neutralità si intende anche una necessaria sospensione del

giudizio che consente un'apertura a osservare, conoscere e stimolare la conoscenza.

- il limite spaziale e temporale (inizio e fine) consente di promuovere il senso del limite e, nel momento in cui viene introiettato, può generare la creazione di confini e differenze tra interno ed esterno, tra sé e l'altro, tra le generazioni.
- La temporalità attraversa *il setting* nei suoi aspetti: di ritmicità e circolarità, ma occorre ricordare che i bambini sono spesso ancora sulla soglia del riconoscimento del tempo.

Nell'infanzia il riconoscere che il tempo esiste nasce dalla esperienza, inizialmente a livello sensoriale, dell'attesa, quell'intervallo tra il momento della percezione del bisogno e la sua soddisfazione. Acquisiscono il senso della ritmicità e della circolarità del tempo nelle proto-esperienze sensoriali pre e neo-natali e nella relazione primaria (presenza – assenza – presenza) e certamente il ritmo è un elemento fondamentale nella strutturazione del tempo.

Ma la capacità di tollerare il "fattore tempo", inteso come capacità di attendere e prospettarsi un futuro, è frutto dell'introiezione di un oggetto che è stato capace di aspettare e nell'attesa abbia saputo tollerare uno stato di disagio, mantenendo salda la capacità di pensare. *Reverberation time* è il termine utilizzato da Dana Birksted-Breen per indicare nel bambino lo sviluppo della capacità di tollerare il senso del tempo attraverso l'introiezione di questo processo.

I bambini sembrano invece a volte sostare in uno stato atemporale.

L'acquisizione del senso del tempo è strettamente connesso alla sviluppo della capacità di pensare.

Tutti questi elementi che caratterizzano il *setting* generano un contenimento emotivo e mentale per i bambini fruitori del processo e per il formatore consentendo a quest'ultimo di costituire un proprio assetto mentale in cui l'attenzione, la sensibilità e la pazienza facilitino un contatto con se stesso e con i bambini.

Gli aspetti transferali e controtransferali sono onnipresenti e si producono in molte circostanze, non sono appannaggio solo della psicoanalisi, e possono aiutare a comprendere le difficoltà che s'incontrano. Nella psicoterapia il *transfert* e il *contro transfert* rappresentano il fulcro del lavoro analitico e possono essere elaborati, ma anche nell'ambito formativo possono rappresentare indicatori utili per il formatore al fine di analizzare il percorso che sta portando avanti ed eventualmente apportare correzioni nella propria modalità di conduzione.

Questa attenzione e riflessione da parte del formatore su se stesso è importante dato che la responsabilità dell'invarianza del *setting* è del formatore così come l'analisi delle variazioni di *setting* che a volte sono inevitabili, ma occorre che siano riconosciute e comprese nei suoi effetti.

Occorre anche tenere conto che nei bambini il contenitore interno che consente di tollerare le emozioni e le ansie è in via di strutturazione ed è ancora fragile di fronte ad emozioni intense; per questo motivo i bambini necessitano ancora di più di un contenimento esterno. È frequente osservare nei bambini, infatti, la trasformazione di emozioni, a volte troppo intense, in una eccitazione diffusa corporea che impedisce un contatto autentico. La regolazione delle proprie emozioni può ancora dipendere dall'esterno, da adulti in grado di aiutarli a modulare le emozioni percepite. Inoltre solo attraverso un contenimento emotivo diventa possibile instaurare un processo di apprendimento basato sull'esperienza e sull'introiezione dell'esperienza stessa.

Esiste quindi un legame tra le funzioni del *setting* e il processo formativo, in quanto il *setting* protegge, attiva il processo e struttura una esperienza.

Vorrei anche sottolineare alcune similitudini presenti nel *setting* con il rito nel suo significato di procedura simbolica che conferisce senso all'esperienza.

Alla base del rito, come lo descrive Carla Pasquinelli, "ci sono i nostri bisogni d'identità, riconoscimento, senso di appartenenza, comunità".

Il senso profondo del rito non va confuso con l'esteriorità del rituale e quando questo accade il rito diventa un guscio vuoto, inerte.

Questa similitudine aiuta a considerare quanto siano ampie le derive che può correre il *setting* trasformandosi in un cerimoniale rigido, ripetitivo, anaffettivo e le regole, perdendo il loro significato e la loro vitalità, assumere solo il significato di difese psichiche.

Nel concludere vorrei spostare la mia riflessione passando dal contenitore della formazione (*setting*) al contenuto presente nella formazione all'apprendimento alla musicalità, e porre alcune domande.

La dimensione musicale affonda nella vita prenatale, lo sviluppo dell'udito nel feto è completato all'età di quattro mesi di vita intrauterina, e il primo incontro tra il bambino non ancora nato e la madre avviene a livello uditivo.

Molto precoce è la percezione delle frequenze basse che hanno una funzione calmante, rallentante, mentre le frequenze alte vivacizzano e stimolano la motricità

Le esperienze precoci quindi sono uditive prima ancora che visive. Le percezioni uditive pre-natali a carattere ritmico sono iscritte in un deposito mnestico e sono legate alle emozioni, "la voce della madre costituisce un vero e proprio codice sonoro sul quale poggerà il linguaggio futuro del bambino"(S. Maiello 1993).

Canto e danza si collocano quindi a un livello primitivo, all'inizio della vita, il suono si colloca a monte del simbolo, il suono infatti evoca ma non rappresenta.

Da queste brevi considerazioni mi chiedo:

Quale posto occupa la dimensione musicale nel processo di sviluppo delle funzioni psichiche? E una formazione alla musicalità quali corde evoca e tocca a livello psichico profondo? Quanta attenzione occorre dare perché questo possa succedere e rappresentare una facilitazione per una crescita integrata?

BIBLIOGRAFIA

Argentieri S. (1992): Un rito di oggi: il setting psicoanalitico tra creatività e coazione, in C. Pasquinelli: Forme dell'identità culturale, Quaderni anno VI n. 9-10(1992), Liguori editore, Napoli

Baranger W. e M.: La situazione psicoanalitica come campo bi-personale, Milano, Cortina, 1990

Bion W.R. (1962): Apprendere dall'esperienza, Roma, Armando 1972

Etchegoyen R.H. (1986): I fondamenti della tecnica psicoanalitica, Roma, Astrolabio, 1990

Freud S. (1912): Consigli al medico nel trattamento psicoanalitico, O.S.F.7. Boringhieri, Torino, 1974

Freud S. (1904): Psicoterapia, O.S.F.4. Boringhieri, Torino, 1974

Freud S. (1914): Ricordare, ripetere e rielaborare. O.S.F.7. Boringhieri, Torino, 1974

Maiello S.: Il corpo di risonanza. Note sul versante dell'ascolto analitico, Riv. Psicoanalisi e metodo, Roma, Borla, 1993

Meltzer D. (1967): Il processo psicoanalitico, trad. it. Roma, Armando, 1971

Laplanche J, Pontalis J.B. (1967): Enciclopedia della psicoanalisi, Trad. it. Bari, Laterza, 1984

Winnicott D.W. (1989): Esplorazioni psicoanalitiche, Milano, Cortina, 1995

Educazione al pensiero compositivo. Dalle composizioni per giovani esecutori al rendering

di Paolo Marzocchi

Per varie ragioni, prevalentemente autobiografiche, ho sempre avuto interesse a lavorare con i giovani e i giovanissimi, immaginando e provando a proporre loro quello che mi sarebbe piaciuto vivere durante gli anni della mia formazione. Ho anche avuto la fortuna, pur non essendo un pedagogo o uno studioso, di poter sperimentare alcune idee personali sulla didattica della musica, con i giovani musicisti e non.

Negli ultimi sei anni, grazie a progetti sostenuti dal MIUR (e in particolare dalla Direzione Generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione), mi sono trovato a lavorare insieme ad un grande numero di ragazzi e bambini, nonché a musicisti professionisti di grande livello (e anche di grande statura umana). Per questo mi piace iniziare queste riflessioni condividendo una frase che il compositore, didatta ed amico, Claudio Rastelli scrive in un suo recente articolo per il magazine della Filarmonica del Teatro Comunale di Bologna:

[...] rarissimi sono i casi di persone a-musicali, credo di averne conosciute due in tutta la mia vita.

Sono concorde con Rastelli. Sono convinto che – a parte rarissimi casi – tutti siano potenzialmente in grado di fruire la musica ed esprimersi musicalmente. È ovvio che nel contesto di una rivista che si intitola "Audiation", mi trovo a sfondare delle porte aperte...

Meno ovvia, credo, è forse l'idea che anche la composizione possa essere qualcosa di naturale, né più né meno come l'ascolto della musica.

Prima di tutto una considerazione. Il mito del compositore come essere superiore, che riceve l'ispirazione da non si sa bene quale divinità, è uno degli effetti più longevi di una "campagna di marketing" tra le più riuscite e inconsapevoli che abbiamo ereditato dal romanticismo. Funziona tuttora così bene, che figure più o meno discutibili (e talvolta riciclate) del panorama nostrano, hanno costruito il loro personaggio (e il loro marketing) su queste idee. Sul grande pubblico, sempre meno avvezzo al fare musica, e di conseguenza consumatore bulimico e distratto della stessa, l'idea che un pezzo di musica si materializzi epifanicamente nella testa del compositore, bell'è pronto, mentre questi è in tutt'altre faccende affaccendato (nuota in piscina o mangia nutella), ha una presa fortissima. Chiunque abbia provato a scrivere quattro note in fila, sa che questa è una colossale pazzana. Ma perché abbiamo bisogno di crederci? La prima risposta che mi viene in mente è semplice: perché ci solleva dalla responsabilità di non produrre anche noi qualcosa. Noi non siamo eletti, non ci vengono in mente capolavori mentre facciamo jogging, quindi siamo liberi di stupirci e venerare il genio.

Il romanticismo, ci piaccia o meno, è il primo responsabile di un modo di fruire e intendere la musica – per lo meno quella cosiddetta classica, ma non solo – che ancora resiste nonostante i due secoli trascorsi. L'aura di sacralità, la distanza sempre più grande tra gli ascoltatori e gli artisti, l'unicità del genio, la ritualità dell'esecuzione in cui l'artista è il celebrante, il profeta. In tutto questo, per aumentare l'effetto, si è iniziato a ricorrere già dall'ottocento (e Franz Liszt è stato in questo di un'abilità quasi diabolica) a piccoli effetti speciali, come l'esecuzione a memoria, le luci, e così via.

Nel novecento, all'armamentario romantico si va ad aggiungere la progressiva e crescente distanza tra compositori e ascoltatori. Che dico, tra compositori e il resto del mondo... ad esclusione della piccolissima cerchia di integralisti o di addetti ai lavori, che – come tutte le comunità piccole e un po' chiuse – fanno della diversità, quindi dell'appartenenza al gruppo degli eletti che capiscono, un punto di

forza e di orgoglio. Senza uscire dal seminato, bisogna però essere onesti: non è che il resto del mondo si allontana dalla musica contemporanea senza una ragione. Ma al di là delle ragioni possibili, su cui possiamo discutere e magari anche litigare, qualche riflessione dovremmo farla. La musica è percepita come qualcosa di difficile, e – per citare un'altra volta il Rastelli – ai giorni nostri

la difficoltà è un'accusa e un pericolo. I genitori, senza volere, proteggono spesso i bambini dalla difficoltà e, nel caso della musica, chiedono solo disimpegno ("in musica devono divertirsi"). Insomma, la musica non è importante: è intrattenimento. Non deve essere complessa. Non dobbiamo dare fastidio, né io né la Musica. E poi dire o produrre qualcosa giudicato difficile ti rinchiude automaticamente nella "torre d'avorio".

Negli ultimi anni ho provato a scrivere delle composizioni che coinvolgessero i ragazzi delle scuole medie a indirizzo musicale, le famigerate "SMIM", insieme a musicisti professionisti. Parlo di composizioni sinfoniche a tutti gli effetti, ovvero con uno sviluppo ampio (intorno ai 15 minuti, come un tempo di sinfonia o un poema sinfonico), con un linguaggio ed una forma complessi, e che pongano gli esecutori davanti a problematiche tecniche e interpretative affini a quelle che si possono incontrare nel repertorio contemporaneo per professionisti.

Il mio obiettivo a lungo termine è di arrivare a creare un repertorio d'autore per le orchestre di scuola media (o più in generale "di giovani esecutori"), formazioni per certi versi paradossali e sbilanciate, limitate spesso a sole quattro tipologie di strumenti, anzi in prevalenza composte da qualche violino, decine di flautisti, decine di chitarristi, file di pianoforti (che necessariamente diventano tastiere elettroniche), assenza di altri strumenti.

L'idea è stata quella di provare ad usare i limiti dell'orchestra di scuola media come un punto di forza: non un'orchestra vera e propria, ma un complesso "strumento collettivo", incapace di produrre alcuni suoni (come ad esempio i suoni

bassi) ma in grado di produrne altri (compresi alcuni timbri “inimitabili”, come gli unisoni stonati, che possono comunque essere usati in modo espressivo...); e quindi mettere in relazione questo “strumento” con un ensemble di professionisti incaricato di produrre gli altri suoni e le parti virtuosistiche. Come nel dualismo concerto grosso-concertino della tradizione barocca. Non musica “per bambini” o “per ragazzi”, ma musica “con bambini” e “con ragazzi”, che abbia – perché no – la dignità di poter essere eseguita in una stagione. Forse un sogno, ma continuo a crederci.

Ci sono anche altre motivazioni che mi hanno spinto a comporre questi pezzi.

Per esempio quella di dare a giovani e giovanissimi la possibilità di lavorare per una volta su un vero palcoscenico di un vero teatro, insieme a persone che nella vita svolgono la professione di musicista. In sostanza, far provare loro l'esperienza del far musica da professionisti, in un momento in cui sempre meno persone scelgono gli studi musicali. In questo modo si acquista la consapevolezza dei ruoli e delle professionalità: dall'esecutore, al direttore d'orchestra, al compositore.

C'è poi una motivazione non strettamente musicale, che consiste nell'utilizzare lo studio della musica come un veicolo per trasmettere contenuti extramusicali, come quelli connessi ad esempio alle problematiche sociali, o ai diritti umani, o per parlare di culture e tradizioni diverse.

Infine c'è la motivazione – per me non secondaria – di utilizzare la musica scritta appositamente per queste bizzarre compagini orchestrali, come un mezzo per introdurre i ragazzi ai linguaggi e alle tecniche della musica contemporanea, e abituarli a sviluppare un interesse e una curiosità per forme d'arte più complesse e articolate rispetto a ciò che viene loro proposto dai media.

In questi progetti ho avuto la conferma che la complessità e la difficoltà non spaventano affatto i bambini. Spaventano forse un poco i ragazzi più grandi, spaventano sicuramente molto gli adulti.

Per i giovani, abituati ad assumere dosi massicce di “suono organizzato” di ogni tipo da una molteplicità di media, dai film ai *videogames*, dai telefoni ai nuovi *gadget* digitali, trovarsi a dover fare musica usando qualsiasi tipo di suono (per esempio utilizzando strumenti insoliti come i “tubi corrugati” degli elettricisti, o le cosiddette tecniche strumentali avanzate) è un passo molto breve e tutto sommato naturale. Un po' più complicato forse il confrontarsi con durate e forme musicali estese, visto che la maggior parte dei brani musicali a cui ha accesso un giovane difficilmente superano i 4 minuti (anche i brani didattici non si discostano da durate brevissime). Ma posso affermare con sicurezza che i ragazzi e i bambini si adattano molto rapidamente alle novità, e superano senza problema tutte le difficoltà.

Nelle mie opere per giovani esecutori ho cercato di affrontare ogni volta un aspetto diverso, l'uscita dal sistema tonale, la poliritmia, la composizione con suoni concreti, sistemi scalari alternativi al modo maggiore e minore (per esempio utilizzando modi mutuati dalla musica popolare o il modo ottatonico). Nell'esperienza che ho vissuto nel 2014 a Lampedusa⁴⁷ ho provato a comporre insieme ai bambini, facendo ricavare direttamente a loro le strutture ritmiche che poi ho impiegato nella composizione “Luna Lunedda”, per coro, banda, percussioni e quintetto di fiati professionista. Osservando le reazioni dei bambini si è fatta via via più forte la tentazione di fare un “salto quantico”: non più scrivere musica da far eseguire ai giovani esecutori, ma far scrivere la musica direttamente a loro.

⁴⁷ Il progetto “Le nuove vie dei canti”, ideato da Guido Barbieri, si è svolto a Lampedusa durante il 2014, concludendosi il 5 ottobre 2014 con uno spettacolo itinerante che ha coinvolto circa 250 bambini e ragazzi dell'isola, insieme alla Banda Lipadusa e a un grande numero di artisti tra cui il Quintetto Papageno, la violista Danusha Waskiewicz, il violoncellista Alfredo Mola, l'attore Mario Perrotta insieme a diversi attori del Teatro dell'Argine, i percussionisti Fulvia Ricevuto e Antonio Caggiano, i direttori di coro Gianluca Ruggeri e Anna Di Baldo.

Dunque, “composizione per non musicisti”, o quantomeno per non compositori. Il problema è prima di tutto di ordine tecnico. Per scrivere musica, oltre a saper (in teoria) scrivere le note, è inevitabile doversi destreggiare tra un numero incredibilmente alto di tecniche diverse: le tecniche strumentali, il contrappunto, l’armonia, l’organizzazione formale, problemi di notazione, etc. Spesso neanche musicisti di professione posseggono le competenze necessarie ad affrontare la scrittura in partitura.

Ma cosa succederebbe se fosse possibile eliminare improvvisamente tutti i problemi tecnici? In teoria chiunque potrebbe dare sfogo alla propria vena creativa, comporre concerti e sinfonie. Con quali risultati?

L’idea, apparentemente un po’ strampalata, mi è venuta da questa considerazione: i bambini, già a quattro o cinque anni, sono perfettamente in grado di elaborare storie complesse, piccole drammaturgie, raccontare avventure elaborate; e quando giocano imbastiscono delle vere e proprie sceneggiature, con dialoghi, situazioni, personaggi.

Quando iniziano a scrivere, ecco l’improvvisa regressione: si deve ripartire dal “pensierino”, da “oggi splende il sole”, soggetto e predicato, in qualche caso complemento oggetto... Questo perché il bambino che si accinge a scrivere si scontra con il problema dei problemi, la tecnica. La poiesis, per potersi compiere, necessita inevitabilmente della tèchne. E l’apprendimento della tecnica è lento e faticoso, in una parola: difficile.

Ma se io mettessi a disposizione del bambino uno scrivano, che sotto dettatura trascrive fedelmente (magari anche correggendo eventuali strafalcioni) il testo orale del bambino, il problema sarebbe risolto, il bambino potrebbe sentirsi libero di raccontare quello che vuole, di pensare in grande.

In musica può essere la stessa cosa? Secondo chi scrive sì. Sviluppare un pensiero compositivo non è in fondo così diverso da immaginare una piccola storia, una breve sceneggiatura, e qualsiasi bambino o ragazzo è in grado di immaginarsi per esempio un inizio di un film.

E, dato che la musica occidentale è quasi sempre assimilabile ad una drammaturgia, immaginare una piccola drammaturgia fatta di suoni non dovrebbe essere cosa impossibile.

L’occasione per sperimentare e verificare sul campo queste intuizioni si è materializzata grazie ad un progetto sostenuto dal MIUR, intitolato “La musica, il lavoro minorile e il diritto all’istruzione”, svoltosi durante l’anno scolastico 2013/14. L’iniziativa prevedeva una parte sperimentale, dove gli studenti – in seguito ad un workshop di approfondimento sul tema del lavoro minorile – dovevano elaborare una partitura grafica che un compositore professionista (in questo caso chi scrive) avrebbe poi convertito in una partitura sinfonica tradizionale. La composizione ottenuta è stata poi eseguita al Teatro Manzoni di Bologna il 16 aprile 2015 dalla Filarmonica del Teatro Comunale diretta da Carlo Tenan.

Il processo di conversione dallo stato di progetto/partitura grafica a quello di partitura notazionale vera e propria, è quello che definisco “rendering”.

Il rendering è di fatto un modo di fissare il pensiero creativo di un analfabeta.

Ovviamente, perché l’operazione abbia senso, il compositore professionista deve porsi completamente al servizio del vero autore del progetto (l’alunno), deve in qualche misura annullarsi, per sopravvivere solo in qualità di tecnico che risolve i problemi compositivi e di orchestrazione, deve in altre parole trasformarsi nel “motore di rendering”. È altresì inevitabile che il motore di rendering, in quanto non macchina ma essere umano, metterà comunque qualcosa di suo nella partitura (tracce stilistiche, gesti caratteristici, armonie), ma questo va messo in conto, fa parte dell’operazione. Cambiando il motore di rendering, ovvero sostituendo il compositore con un altro, si ottiene di conseguenza una partitura differente, ma originata dal medesimo progetto compositivo, dalla stessa organizzazione formale, dagli stessi segni espressivi della partitura grafica. Un corollario potrebbe essere proprio l’affidare lo stesso progetto a differenti compositori e vedere come la stessa idea possa giungere ad esiti completamente diversi, pur rimanendo

concettualmente fedele a se stessa. Un po' come fece Diabelli con il suo piccolo valzer, all'origine delle celebri "33 Variazioni" di Beethoven..

La sperimentazione si è svolta con i ragazzi delle scuole superiori di Bologna che aderivano al progetto di orchestra giovanile "Musicalliceo", e si è articolata in tre fasi preparatorie, più una fase esecutiva.

1. La prima fase consisteva nel familiarizzare il ragazzo con il concetto di "partitura grafica", attraverso ascolti analitici⁴⁸ di musica tratta dal repertorio classico e contemporaneo. La partitura grafica è una partitura d'ascolto, una schematizzazione a posteriori dei tratti identificabili attraverso l'ascolto anche ripetuto di un brano musicale. Spesso assomiglia ad uno "storyboard" della composizione, in cui (semplificando un po') la storia raccontata è la "forma" musicale del pezzo.
2. Nella seconda fase è stato chiesto ai ragazzi di provare a creare un loro primo "storyboard", molto semplice, in cui provare ad organizzare delle idee musicali, indipendentemente da limiti strumentali, da stili e linguaggi. Provare a giocare con l'idea di costruire attraverso i suoni.
3. Nella terza fase si è passati al cuore della sperimentazione, il progetto sinfonico vero e proprio. In questa fase è risultata fondamentale l'attività svolta nei workshop precedenti, sul tema dello sfruttamento del lavoro minorile. Tali workshop, condotti utilizzando la metodologia "S.C.R.E.A.M."⁴⁹ hanno suscitato nei ragazzi una grande quantità di reazioni, di idee, di riflessioni. È stato loro chiesto di provare a immaginare come una di queste idee potesse in qualche modo essere messa in mu-

sica, senza porsi nessun limite. Il progetto più compiuto, intitolato "Gioco di Società", del sedicenne Francesco Spina (studente del Liceo Classico Galvani), è stato scelto per il *rendering*, e di questo è stata realizzata una partitura grafica sufficientemente dettagliata per poter procedere.

4. La quarta fase è quella propriamente esecutiva, in cui ha luogo il *rendering* vero e proprio. La partitura grafica di Spina è stata trasposta in una partitura orchestrale dal compositore professionista – cioè il sottoscritto – sempre in stretto contatto con il giovane compositore, e poi "materializzata" nell'esecuzione dell'orchestra di professionisti.

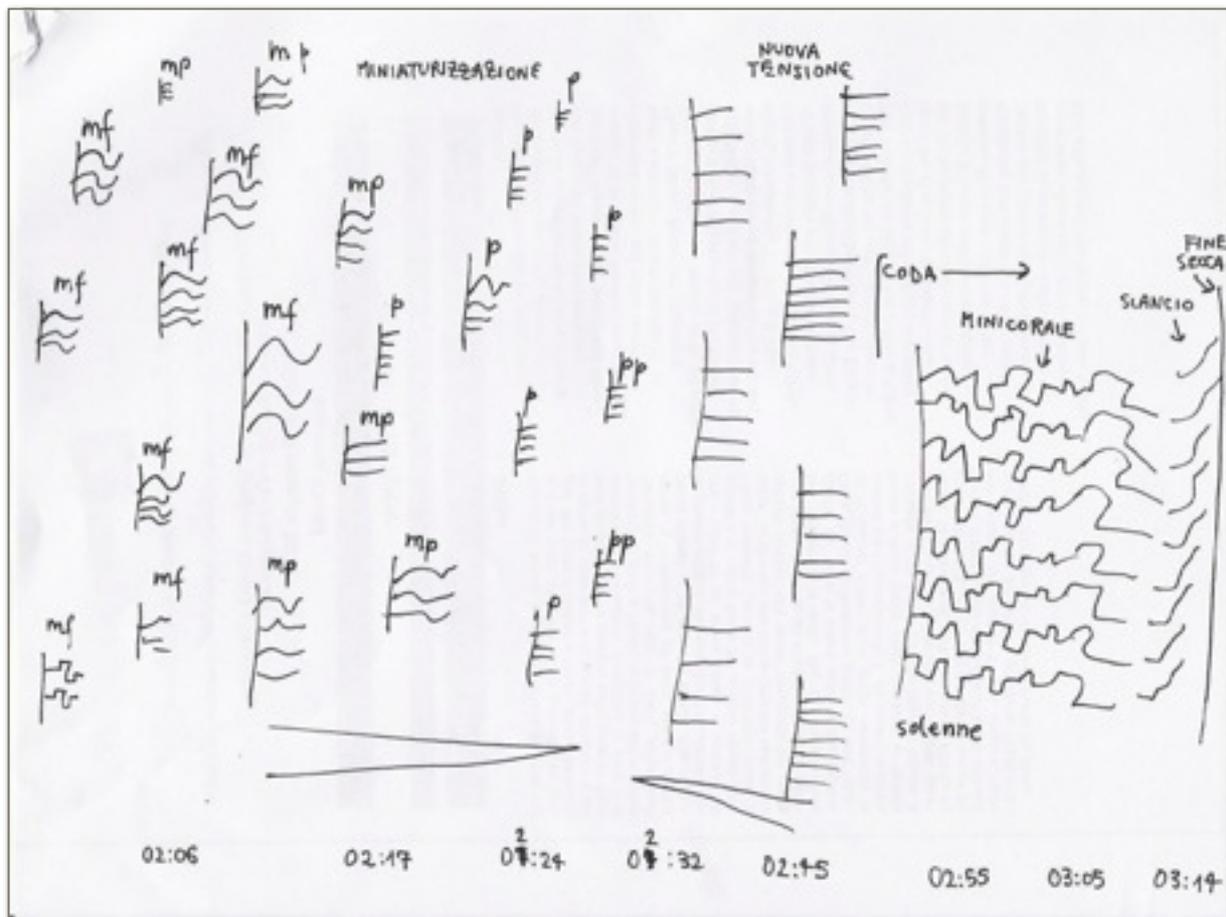
Una delle cose che mi porterò sempre dentro, è l'espressione di stupore apparsa sul volto del giovane Spina nel momento in cui l'orchestra ha cominciato a suonare qualcosa che fino a quel momento era esistita solo come idea più o meno definita nella sua immaginazione, alla quale come mi scrisse "non aveva voluto porre limiti".

L'approccio incoraggiato è stato infatti di totale libertà, pensare in grande. Immaginare di essere degli architetti, e di sognare una costruzione, anche la più folle, senza preoccuparsi dei calcoli strutturali, della statica, dei materiali. Pinnacoli obliqui, pareti liquide, ponti di foglie. Di tutti questi problemi si incaricheranno poi gli ingegneri e i capomastri gentilmente messi a disposizione dall'iniziativa.

Quest'ultimo è per certi versi il punto critico di un progetto di questo tipo. Come si può facilmente capire, l'operazione ha dei costi non trascurabili. Il progetto risulta veramente efficace se compiuto in tutte le sue fasi, e ovviamente ren-

⁴⁸ Sulla didattica dell'ascolto si veda ad esempio: G. La Face, Testo e musica: leggere, ascoltare, guardare, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica», II, 2012 e C. Cuomo, Il linguaggio della musica. Didattica dell'ascolto su un 'Minuetto' di J.S.Bach, «Innovazione educativa», n.3-4, marzo-aprile 2006.

⁴⁹ La metodologia S.C.R.E.A.M (Supporting Children Rights through Education, the Arts and the Media) è stata sviluppata all'interno del programma educativo dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), l'agenzia delle Nazioni Unite che ha il mandato di promuovere la giustizia sociale e i diritti e i principi fondamentali nel lavoro. Maggiori informazioni sul sito dell'ILO: <http://www.ilo.org/ipec/Campaignadvocacy/Scream/lang-en/index.htm>



dering e un teatro hanno dei costi importanti. Certamente i costi possono abbattersi drasticamente se al posto di un'orchestra si usa un ensemble ridotto, ma è chiaro che l'orchestra è la vera soluzione se vogliamo che il ragazzo o il bambino possa esprimersi in totale libertà, e se vogliamo (ma lo vogliamo veramente tutti?) che i ragazzi scoprano cosa significa il suono dell'orchestra, il suonare insieme, l'espressione "a colori" di un pensiero musicale. I costi diventerebbero sostenibili se il progetto però fosse adottato da una fondazione, e rientrasse nella normale programmazione. Chiaramente, per una scelta di questo tipo sarebbe necessaria una certa dose di coraggio da parte delle direzioni artistiche.

Un'ultima considerazione.

A Bologna l'esperimento è stato compiuto su adolescenti liceali, ma sono sicuro che i risultati sarebbero ancora più sorprendenti con bambini più piccoli.

I bambini e i ragazzi devono solo scoprire che quello che viene loro richiesto è un qualcosa che forse inconsapevolmente fanno già. Vanno semplicemente guidati alla scoperta di qualcosa che è sotto i loro occhi (e le loro orecchie). E contemporaneamente alla scoperta di qualcosa di cui non sospettavano minimamente l'esistenza.

Campus musicale Audiation Institute
di Irene Metere

La scorsa estate *Audiation Institute* ha proposto un campus estivo musicale a Ponte in Valtellina (Sondrio), a cui hanno partecipato una decina di bambini di diverse età, guidati da un gruppo di insegnanti di *Audiation Institute*.

L'obiettivo del campus è stato quello di offrire la possibilità di vivere un'esperienza musicale ricca e dalle molte sfaccettature ispirata ai principi della *Music Learning Theory*. Pertanto, come ci suggerisce un partecipante, si sono svolte "... *attività musicali di gruppo cantando e suonando gli strumenti*".

A differenza di altri corsi di musica, non si usano subito gli spartiti, ma si impara ascoltando e muovendosi e i brani vengono ripetuti varie volte con modalità diverse, finché non si assimilano in *audiation*. Sono stati cinque giorni in cui gli allievi hanno potuto cantare, suonare insieme strumenti con cui avevano avuto già un precedente approccio, conoscerne di nuovi (la proposta quest'anno è stata: sassofono, tromba, pianoforte, flauto traverso, clarinetto) e avere la possibilità di sperimentarli tutti condividendo l'esperienza con il gruppo, guidati da docenti nonché musicisti di alto profilo professionale, Gaetano Caggiano, Isabella Davanzo, Monica Martini e Ermanno Moltoni.. E' stata anche l'occasione per parlare di musica, per ascoltare insieme musica di diversi generi, per vedere insieme filmati educativi e scelti: insomma, si è volutamente creato un ambiente fortemente stimolante e utile per affinare e ampliare le competenze musicali dei bambini e favorirne così l'apprendimento di nuove attraverso un'immersione completa nel mondo della musica. Il *fil rouge* del campus è stato l'opera "Il flauto magico" di Mozart, nella splendida versione animata di Luttazzi, che come un *leit motiv* si è intrecciato alle varie attività didattiche proposte.

Ma come hanno vissuto i bambini l'esperienza?

Al termine del campus è stato chiesto ai partecipanti più grandi di raccontare il loro soggiorno fornendogli loro come traccia alcune domande mirate e ottenere così il *feedback* dell'attività svolta. Dalle loro storie emerge prima di tutto un clima di grande serenità, amicizia e divertimento: tutti sostengono di essersi divertiti a cantare e suonare insieme agli amici ma anche a imparare cose nuove. E' stata molto gradita anche la scelta del luogo, sia grazie alla squisita ospitalità dello staff dello Chalet Pampi, sia per le attività ricreative svolte, che hanno reso possibili attività esplorative del possibile trascorrere momenti esplorativi del territorio in Val Fontana e presso l'osservatorio astronomico "G. Piazzi". L'unica cosa da migliorare, a detta dei ragazzi, sono stati i ritmi un po' troppo serrati ai quali avrebbero preferito qualche momento di pausa in più. E' stata colta invece la differenza tra le lezioni che frequentano durante l'anno e il campus: la condivisione è evidenziata come un valore non solo per il divertimento e lo stare bene insieme facendo musica ma anche come occasione per imparare da e con chi impara e non solo dal modello "perfetto" dell'insegnante. Certamente il connubio tra la professionalità dei docenti, che hanno saputo offrire una proposta di alta valenza formativa musicale e personale, e l'interesse dimostrato dai bambini ha fatto sì che il campus a Ponte in Valtellina si sia rivelato un'esperienza entusiasmante e importante per tutti.

Con l'auspicio che a questo ne seguano tanti altri per la gioia di stare tra amici immersi nella musica.

La mia esperienza
di **Stefano Cheli**

Premessa

Ho vissuto i corsi di educazione musicale, secondo la Music Learning Theory di E. Gordon, prima da genitore e poi da insegnante, così da sperimentare entrambi i ruoli e scoprire, con un po' di sorpresa, che su alcuni aspetti sono analoghi. In particolare, da insegnante ho acquisito una consapevolezza più chiara degli obiettivi e delle aspettative che già avevo da genitore, oltre che del ruolo di modello e guida per i bambini.

Nascere alla Musica

Il benessere del bambino è il tesoro più importante di questa esperienza, il fiore da coltivare con premura. La musica è una compagna viva e colorata del paesaggio che lo circonda in questo viaggio. E' un veicolo di emozioni e di intenzioni, una magia che unisce e crea il gruppo, un profumo che genera un'atmosfera densa di significati inesprimibili a parole. E' un linguaggio per l'interiorità, con cui possiamo connetterci al bambino e tra di noi, senza giudizio, con rispetto e delicatezza, con ascolto e accoglienza di quel che ciascuno è.

Il compito di noi adulti, dei genitori in particolare nel caso dei bambini da 0 a 3 anni, è una partecipazione attiva, non da spettatori, che dà senso a quello che facciamo insieme, con attenzione e premura per l'onda emotiva del bambino, che entra in un'esperienza di gioco quale piccola riproduzione della realtà in cui sperimentare, protetto appunto dalla presenza dell'adulto. Noi "grandi", piuttosto che a forzare dei percorsi, siamo chiamati a lasciare che i bambini ascoltino e si muovano nella loro modalità preferita, intervenendo solo quando escono dai confini delle regole minime necessarie per una partecipazione sana. Siamo chiamati a lasciare i nostri stereotipi di "partecipazione attiva e

performante", tarata sul giudizio altrui; piuttosto possiamo cogliere l'occasione per essere indulgenti con noi stessi, abbandonare questi vincoli e lasciarci avvolgere e portare dalla musica in modo più primordiale, tornando al dondolio cullante dei primi istanti della nostra vita. La musica, da sola, mette in movimento il corpo ed è proprio mediante il corpo che si ascolta e si conosce la musica. Possiamo essere così modelli per i nostri bambini, così come lo sono loro per noi nel modo in cui ascoltano e si muovono.

Il bambino, così, è aiutato a comprendere e poi manipolare questo linguaggio, che è fatto di proposte musicali alla sua portata (per la brevità, la ripetizione e il silenzio), ma anche ricche (per la varietà e la complessità dei brani): i brani infatti sono brevi, sono ripetuti per renderli familiari e sono separati dal silenzio, per contenerli in uno spazio temporale in cui è possibile osservarli e sentirli risuonare; sono ricchi, perché contengono al loro interno anche figure complesse e sono proposti in una sequenza di varietà di generi e stili (modo, metro, velocità, intensità ecc.).

La relazione ed il gruppo, favoriti anche da giochi di movimento e oggetti colorati, sono un terreno fertile fondamentale, affinché al bambino piaccia giocare con questo linguaggio. E' da qui che scaturisce il piacere di fare musica insieme, esperienza di un processo che resta per tutta la vita e mette in moto il desiderio di conoscere e usare la musica. Si scopre anche che, con l'aiuto di noi adulti, questo processo può continuare a casa, in famiglia o negli altri ambienti quotidiani, che è possibile innescarlo anche altrove. Così la situazione pian piano si rovescia e, anziché vivere l'incontro di musica come un'esperienza straordinaria, questo inizia a pervadere l'ordinario.

Ancora in questo percorso il bambino entra in relazione con lo spazio attraverso i movimenti e l'interazione con gli altri prendendo coscienza del proprio corpo sperimentando la propria gestualità in modo libero e non giudicante. Nei giochi impara a guidarlo secondo dei percorsi, suggeriti dalla musica, sia partecipandovi, sia osservando gli altri.

Il bambino prende anche confidenza con le emozioni, gioia ma anche tristezza, sorpresa, paura, ed ha bisogno di tempo e di un contesto amico per prendere fiducia in sé e coltivare l'autostima. Sta a noi adulti concedergli di assaporare anche quelle emozioni, che spesso etichettiamo come "negative" solo perché sgradevoli, permettendogli di sperimentare che fanno parte della vita, che non ci travolgono e che poi passano.

Crescere con la Musica

Tutto parte dall'ascolto: fin dal grembo materno, il bambino è avvolto dai suoni, alcuni originati dal linguaggio, altri legati a certe funzioni della vita quotidiana, altri ancora casuali e facenti parte del paesaggio sonoro. Impara prestissimo a distinguere tra questi tipi e già alla nascita è sensibilissimo all'ascolto, pronto alla perfezione per apprendere i significati e la sintassi dei suoni più importanti per la sua vita, quelli del linguaggio. Quando inizia a parlare, già da mesi è capace di comprenderlo, pur non riuscendo a coordinare parole e frasi.

Gli stessi processi avvengono con l'apprendimento musicale. Tuttavia, dato che nel nostro contesto culturale le proposte offerte ai bambini non sono tanto quotidiane e sistematiche quanto quelle del linguaggio verbale, spesso perdiamo per strada lo sviluppo delle capacità che permettono di ascoltare, comprendere e pensare la musica, per poi arrivare a "parlarla".

Questi percorsi sono dedicati a sviluppare e potenziare proprio queste competenze, che il bambino acquisisce con processi simili allo sviluppo del linguaggio: innanzitutto con l'ascolto e l'osservazione, anche dei dialoghi tra gli adulti, poi con la lallazione e il "mammese" (con cui la mamma rispecchia le lallazioni, risponde ai primi tentativi di parole con il suono esatto ecc.), quindi con brevi dialoghi, fino ad

arrivare alla costruzione di frasi e periodi che esprimono chiaramente la capacità di pensiero linguistico. In modo analogo, ma anche ottimizzato per sfruttare al meglio l'incontro periodico del corso, si lascia che il bambino ascolti le proposte musicali, si accolgono le sue risposte casuali e poi intenzionali, rispecchiandole e rispondendogli con altri frammenti musicali (pattern) di acculturazione ed imitazione, relativi al canto fatto; più avanti, si accolgono i suoi tentativi di imitazione, inizialmente non accurata, dei nostri *pattern*, che sosteniamo con il rispecchiamento e le nostre risposte date con intonazione accurata. Qui è importante lasciare al bambino tutto il tempo necessario a superare l'iniziale frustrazione che vive nel percepire la differenza tra ciò che ha sentito e ciò che ha prodotto ed a "decifrare" con più padronanza le proposte musicali, per sviluppare la fiducia e lanciarsi, talvolta con euforia, in lunghe chiacchierate musicali. Il bambino anche in questa fase ha bisogno del suo tempo e non deve essere sempre necessariamente invitato a una *performance* di attestazione delle proprie competenze: questo è un bisogno dell'adulto. Il bambino è capace di "leggere nella mente" di noi adulti l'ansia da prestazione, che può diventare un peso schiacciante; l'invito allora è quello di lasciare che le cose accadano e osservarle, perché è già perfetto così.

Questa modalità di giocoso dialogo musicale – che, non dimentichiamo, in quanto tale ha bisogno dei connotati del dialogo vero e proprio, cioè la relazione, il contatto visivo degli sguardi, il respiro prima e dopo aver pronunciato le "parole" e "frasi" in *pattern* – diviene gradualmente familiare ed il bambino inizia una palestra fondata sull'imitazione, che mette insieme il movimento e gli "oggetti musicali" in un tutt'uno, divenendo inconsapevolmente partecipe di un'esperienza di gruppo.

Fare ed Essere Musica

Per arrivare a sentirsi realmente partecipe del fare musica insieme, il bambino ha bisogno innanzitutto di sentirsi sia individuo che parte del gruppo. A questo contribuiscono le attività di gruppo e movimento nello spazio, a partire dalle corse di allontanamento dalla mamma, passando per i gio-

chi in cui si alternano movimenti di insieme ad altri individuali, arrivando anche alla scelta di mettersi in disparte seduto o disteso a osservare gli altri.

Partendo dal corpo, porta questa esperienza anche al livello musicale, con gli stessi passaggi da individuo a gruppo e vice-versa. In questo modo inizia a vedere anche se stesso come "altro" e a sperimentare un'introspezione, che gli permette di confrontare i contenuti musicali espressi dagli altri con quelli prodotti da lui, ma prima ancora sentiti nel suo pensiero musicale, nel suo "ascolto attivo", nella sua *audiation*.

Diversamente dal luogo comune per cui "bambino stonato" = "bambino non musicale", in questa fase egli spesso già comprende chiaramente, in *audiation*, gli elementi sintattici dei brani che ascolta, anche se non è in grado di riprodurli con accuratezza. Egli sente la differenza, è in grado di ascoltare ed ascoltarsi e desiderare di intervenire per coordinarsi nelle risposte.

Il movimento, il respiro e l'intenzione relazionale sono gli ingredienti necessari alla coordinazione di risposte musicali accurate, che coincidono con quelle sentite in *audiation* e sono in armonia con il contesto musicale oggettivo. Insieme a questi ingredienti, è necessaria l'attività educativa dell'insegnante, sia per mantenere vivo il desiderio di giocare insieme con la musica, in gruppo e individualmente, lasciando emergere il potenziale di ciascun bambino secondo i propri tempi personali, sia per proporre un modello musicale accattivante, seppur alla loro portata, imitabile e raggiungibile. C'è un'attenzione, quindi, da parte dell'insegnante a proporre i *pattern* di assimilazione, di complessità commisurata alle possibilità di ciascun bambino e del gruppo intero: da notare che anche i bambini tra di essi possono rappresentare dei modelli, raggiungibili molto più facilmente dell'insegnante.

Il bambino, dunque, apprende il processo grazie al quale può coordinare delle risposte accurate, che gli permette di accostarsi, come individuo, all'esperienza musicale di gruppo, come in un coro.

Qui, per ridimensionare un'altro aspetto ansiogeno per i genitori, dobbiamo ricordarci che non c'è una "gara": le risposte possono arrivare prima da un bambino, più tardi da un altro ancora più accurate, mentre un terzo tiene tutto in *audiation* e, magari, ha il potenziale musicale più alto degli altri; ma questo è irrilevante in merito all'apprendimento del suddetto processo e, soprattutto, dell'opportunità di fruire con piacere della musica.

Rinascere alla Musica

I processi e le competenze descritti finora formano insieme un bagaglio di base, indispensabile a comprendere la musica e poterne fruire, che ci portiamo dietro per la vita intera. Tuttavia, trattandosi di processi, non sono delle abilità statiche che, una volta apprese, rimangono tali e quali sono, ma dei percorsi che attraversiamo ogni volta che entriamo in contatto con la musica.

Questo significa che non si apprende tanto la musica, quanto ad apprendere la musica, a conoscerla sempre meglio in un viaggio non lineare, piuttosto spiraliforme. Quanto abbiamo appreso ci serve come base per imparare di più ai giri successivi: certo, mai nella vita saremo tanto aperti e predisposti all'apprendimento quanto lo siamo nei primi mesi e anni, per fisiologia, ma sempre avremo memoria di questi processi e, risvegliandoli, rinasceremo ogni volta alla musica.

E' ancora più evidente per me, adesso, l'importanza di coltivare da adulto la passione per la musica nella quotidianità, tesoro prezioso che i miei cari mi hanno lasciato in eredità e che posso coltivare oggi per la mia famiglia, per gli altri bambini e per vivere una vita più appassionante..

.

*Izmir conferma
le sue antiche tradizioni di città cosmopolita e
apre alla Music Learning Theory*

di **Silvia Biferale**

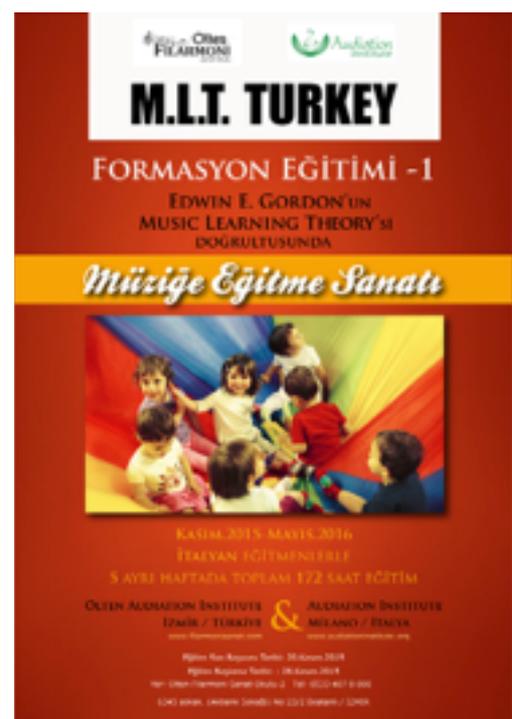
“Il 28 novembre 2015 Arnolfo Borsacchi ed io arriviamo a Izmir nello stesso momento con due voli diversi provenienti dai due aeroporti di Istanbul. Ci incontriamo lì, emozionati, anche un poco spaventati, le vicende politiche degli ultimi giorni non sono state certo rassicuranti. Proprio in quello stesso momento viene ucciso un avvocato a Dijarbakir, una ennesima ferita alla Turchia democratica. Rappresentiamo l’*Audiation Institute* e veniamo ad aprire il primo corso di formazione per musicisti sulla *Music Learning Theory* in Turchia, un progetto culturale, non solo formativo. Ci attende Erica Fossi, la responsabile del progetto, per la Turchia che soltanto cinque mesi prima mi aveva scritto il primo sms. Anche lei è emozionata e corre dagli arrivi nazionali agli internazionali cercando di ricongiungere questo terzetto che da quel momento in poi sarà inseparabile e lavorerà con straordinaria sintonia per 5 giorni.

Proprio Erica il 23 giugno 2015 mi aveva inviato un sms in cui mi diceva di essere una musicista turca vissuta a lungo in Italia, interessata a realizzare un corso di formazione sulla MLT in Turchia, a Izmir. Le avevo offerto immediatamente la mia disponibilità attratta più dall’esotismo della richiesta che dal nobile intento di diffondere la MLT. Da quel giorno cominciò uno scambio di email immediatamente ricco e informale in cui Erica mi raccontò la sua storia di musicista e di insegnante di musica e il suo desiderio di portare la MLT in Turchia come un suo ultimo omaggio alla musica e all’educazione musicale. Piano piano sono entrati in scena gli altri personaggi non meno importanti: Fatma Olten e Akgün Çavuş. La signora Olten è una ingegnere con una attività industriale importante che promuove, realizza e finanzia da anni progetti musicali a Izmir: ha aperto due scuole di musica, sostiene economicamente un quartetto, il Quartetto Olten, finanzia una stagione di concerti, e adesso, in gran parte, anche questo progetto formativo. Una giovane donna volitiva di grandi vedute e grande senso sociale. Una vera mecenate. Akgün Çavuş percussionista molto impegnato, è il direttore della scuola la Olten Filarmoni Sanat che ospiterà il corso.

Nasce così, a ottobre 2015, dalla spinta di Erica e l’entusiasmo di Fatma la Olten Audiation Institute.

Gli altri protagonisti sono i dieci ragazzi iscritti alla formazione. Sono musicisti molto preparati, attenti, animati da una forte motivazione, con una grande capacità di ascolto. L’avventura è cominciata e proseguirà fino a maggio con altri quattro incontri in cui anche gli altri Formatori dell’*Audiation Institute* verranno a insegnare. C’è qualcosa nella gentilezza e nella fiducia di questi ragazzi e di questa città che si è scolpita nei nostri cuori con una forza e una profondità non prevista.

Il progetto si svilupperà nel tempo anche con concerti, seminari di specializzazione e conferenze, tutte attività nelle quali speriamo di riuscire a far circolare con vivacità e rispetto le differenze, la varietà e la complessità, come Gordon per primo ci ha insegnato. Seguiteci e vi racconteremo tutti gli sviluppi!



Arrivano gli alieni

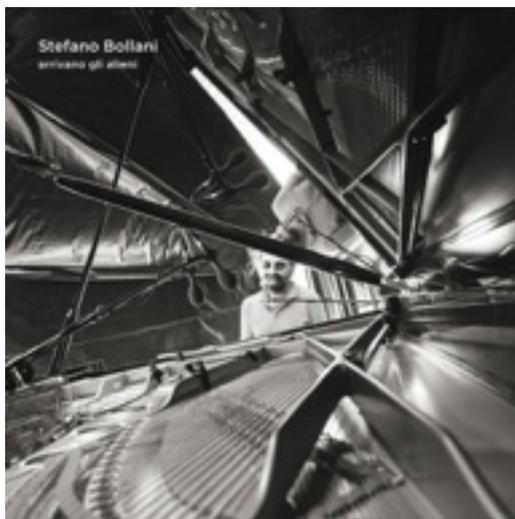
a cura di Lisa Gallotta

Arrivano gli alieni.

E arriva il nuovo disco di Stefano Bollani che, con ironia e varietà, torna ad allietarci con la sua musica e il suo umorismo.

Il CD, quasi interamente composto da musica strumentale improvvisata in sede di registrazione, mescola pezzi nuovi a grandi classici rivisitati in chiave jazz.

Ma non solo. Bollani pesca dal repertorio sud americano – con l'immanicabile "Aquarela do Brasil" di Barroso, "El gato" dell'argentino Aguirre, "A vida tem sempre razão" di Vinícius De Moraes e Toquinho - spaziando da evergreen italiani - come "Quando quando quando" dal sapore brasiliano ma, di fatto, di origine italiana (l'autore è Alberto Testa, alias Tony Renis) – all'intramontabile "Matilda" del giamaicano Harry Belafonte. Il tutto, ovviamente, reinterpretato in una chiave completamente originale a partire, soprattutto, dallo strumento utilizzato. Bollani infatti accantona – anche se non completamente - l'amatissimo pianoforte classico per riscoprire nuove sonorità timbriche con una versione di certo più stravagante: il Fender Rhodes. Questo pianoforte elettrico, in voga soprattutto tra gli anni settanta e ottanta, ma che ha attraversato la storia del jazz oltre che del pop e del rock, in questo disco diventa protagonista e riacquista una sua voce grazie all'estro e alla indi-



Autore: Stefano Bollani

Titolo: Arrivano gli alieni

Casa discografica: Universal Music LLC 2015

Prezzo: €18,99

scussa bravura di questo grande pianista (prima ancora che jazzista) che si diverte a reinventare e a inventare brani strumentali e canzoni con passione e originalità.

"Arrivano gli alieni" raccoglie cose diverse all'insegna dell'ironia e del divertimento. Ma anche della fantascienza. Sì, perché, come il titolo suggerisce, gli alieni arrivano, arriveranno. Ed è ora che qualcuno ne parli, spiega Bollani. Partendo da una delle sue passioni e dalla lettura di libri di Mauro Biglino e Anne Givaudan, ci parla di extraterrestri che ci guardano e ci giudi-

cano e vogliono vedere cosa stiamo facendo. Alieni che non sono né buoni né cattivi. E che quando arriveranno avranno certamente qualcosa da dirci. E più che parlare, noi terrestri, faremmo bene ad ascoltarli. Perché gli alieni, di per sé, vengono in pace. Non fanno paura. Quello che fa paura è il microchip, sono le nuove tecnologie: è la volontà di controllare tutto che, come in un romanzo di fantascienza, appunto, ci porta alla creazione di microchip sottocutanei che ci permettono di monitorare e proteggere meglio i nostri figli. Ecco allora che Bollani canta, si mette in gioco (dopo anni di parodie dei grandi cantautori) e scrive testo e musica di tre canzoni. Ispirandosi, ahinoi, alla realtà più che a qualcosa di avveniristico, al presente più che al futuro - ma musical-

mente guardando al passato, dai Beatles a Jobim, da Chico Buarque al grande cantautorato italiano di Carosone, Jannacci, Gaber e De André - mescola e sovraincide pianoforte classico ed elettrico con spirito e intelligenza, inquadrando, come in una fotografia, l'attimo in cui questo disco ha preso forma.

Un ascolto consigliato a tutte le età.

Merry Christmas

a cura della redazione

La musica non conosce stagioni e quindi, sebbene prossimi a Pasqua, rendiamo omaggio comunque e con grande piacere al CD natalizio "Merry Christmas" della nostra socia e collega Lucia Follador e al suo coro di voci bianche VocinVolo.

Come dice Stefano Amerio, Sound Engineer del CD, "Lucia è riuscita a trasmettere, con grande dedizione, positività ed allegria, la voglia di stare insieme per divertirsi facendo musica, unita sapientemente al rigore dell'insegnamento, per perseguire con successo piccoli e grandi obiettivi che si sono tradotti nella realizzazione di questo bel lavoro", accompagnato da Marko Feri alla chitarra, Paolo Viezzi al basso, Giorgio Fritsch alla batteria e Giovanni Molaro al pianoforte, compositore degli arrangiamenti. Potete apprezzarne un assaggio al link seguente

<http://youtu.be/OOeov80zoD4>

e sarete senz'altro motivati ad ascoltarne il resto!

L'augurio è che questo coro possa continuare a crescere sempre più numeroso ed entusiasta nella speranza di sentirlo cantare ancora a lungo e di continuare a vedere gli occhi lucidi di gioia e commozione di adulti e bambini, a Natale e non solo.



Autore: VocinVolo

Titolo: Merry Christmas

Casa discografica: Artesuono

Prezzo: € 13,00

prossimi appuntamenti

IV CORSO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE PER MUSICISTI E INSEGNANTI DI MUSICA

L'ARTE DI EDUCARE ALLA MUSICA
SECONDO LA MUSIC LEARNING THEORY DI
EDWIN GORDON

Milano
ottobre 2016
giugno 2017



Informazioni
info@audiationinstitute.org
www.audiationinstitute.org

SCRIVI PER NOI

Chiunque può inviare alla redazione i suoi contributi alle seguenti condizioni:

i testi inviati alla Rivista devono essere inediti (tranne in alcuni specifici casi preventivamente concordati con la redazione) e non sottoposti ad altre redazioni di riviste.;

i contributi verranno accolti solo dopo essere stati sottoposti a valutazione.

La redazione si avvale di un doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del comitato di redazione, consiste nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con gli obiettivi generali della rivista e/o con il tema del singolo numero monografico. La seconda revisione, invece, avviene ad opera di tre *referees* anonimi, secondo il principio del *peer review*.

I giudizi saranno comunicati agli autori anche in caso di rifiuto.