STEFANO MELIS
Sassari

JÁTÉKOK DI GYÖRGY KURTÁG

IL PRIMO APPRENDIMENTO STRUMENTALE TRA ESPLORAZIONE, GIOCO E COMPRENSIONE MUSICALE

È opinione diffusa che l'educazione musicale in età infantile debba fondarsi su concrete esperienze d'incontro con la musica, e che l'operatività del fanciullo costituisca il fulcro dei processi di apprendimento e comprensione. In tale contesto "laboratoriale" la pratica strumentale, se concepita secondo appropriati assunti epistemologici e metodologici, può rappresentare un'occasione privilegiata per acquisire i mezzi necessari a percepire, comprendere, riprodurre e riorganizzare il mondo sonoro in tutta la sua diversità e ricchezza e in tutto il suo potenziale educativo. I contenuti e le riflessioni che seguono riguardano il primo approccio al pianoforte, riferito alla fascia d'età e al contesto della scuola primaria, e concepito nel quadro degli obiettivi formativi indicati nei "Programmi ministeriali di Educazione al suono e alla musica" del 1985. I materiali proposti sono tratti dagli *Játékok* (*Giochi*, in traduzione italiana) per pianoforte dell'ungherese György Kurtág, compositore tra i più autorevoli attivi sulla scena internazionale della musica colta contemporanea.

Affini nella concezione e negli obiettivi educativi ai *Mikrokosmos* di Béla Bartók (pubblicati nel 1940), gli *Játékok* hanno origine nel 1973 e costituiscono un vero e proprio *work in progress* a tutt'oggi ancora suscettibile di nuovi sviluppi e integrazioni. Attualmente la raccolta consta di alcune centinaia di pezzi per pianoforte solo e a quattro mani, la maggior parte dei quali di dimensioni brevissime, raccolti in sette volumi, di cui i primi quattro pubblicati nel 1979 e i successivi nel '97 da Editio Musica (Budapest). L'intento dell'autore è di creare un corpus di composizioni ad uso didattico, attraverso le quali il bambino possa "giocare" con i materiali sonori caratteristici della musica contemporanea, quali *clusters* e *glissandi*. La

gestualità esecutiva relativa a queste sonorità non richiede la competenza tecnica della motilità fine delle dita e può essere padroneggiata, nella sua globalità, anche in età molto precoce e fin dai primi contatti con il pianoforte. Col superamento del concetto di 'nota' in favore di un più estensivo concetto di 'elemento sonoro',[1] si pongono peraltro le premesse necessarie ad attivare la ricerca di un vasto e articolato repertorio lessicale, sonoro e gestuale insieme, e si consente un approccio allo strumento più accattivante e motivante rispetto alla didattica tradizionale. I contenuti proposti offrono altresì la possibilità di sperimentare e comprendere i più diversi principii di strutturazione sintattico-formale della materia sonora, anche in relazione a competenze che in origine pertengono ad altri àmbiti linguistici (logiche dinamico-motorie, visivo-spaziali, numeriche e combinatorie, verbali, semantiche, ecc.). Duplice è quindi la finalità di tale prospettiva pedagogica: da un lato, educare alla modernità della cultura musicale, fornendo mezzi, conoscenze, modi di pensare ad essa relativi; dall'altro, allargare l'orizzonte di ciò che comunemente si intende per 'suono' e per 'musica' in generale, per adeguarsi alle esigenze ludico-espressive manifestate dai bambini, il cui universo sonoro, nelle attività di gioco spontaneo, spesso rimanda a modalità espressive non contemplate dall'idea corrente di 'suono musicale'.

Ma l'importanza degli *Játékok* travalica il loro proporre una metodologia del primo approccio al pianoforte alternativa e complementare a quella tradizionale. Analogamente a quanto è accaduto a Bartók con *Mikrokosmos*, il disegno dell'opera ha via via superato gli obiettivi iniziali per diventare una sorta di "enciclopedia" non solo del pensiero musicale dell'autore ma anche della pluralità di atteggiamenti stilistici che caratterizzano la storia della musica più recente. Decine sono i nomi di compositori famosi che compaiono nel corso della raccolta, e la serie degli omaggi non si limita agli artisti contemporanei. Accanto alle rivisitazioni degli stili di Stockhausen e Ligeti, il giovane interprete può incontrare la musica più remota nel tempo e notare come questa sia ancor oggi in grado di offrire stimoli per nuove creazioni. In tal senso, l'opera di Kurtág va oltre l'ispirazione strettamente propedeutico-didattica, riscontrabile peraltro nel solo volume I, per allargare le potenzialità educative a orizzonti ben più ampi e complessi di quelli offerti dalla maggior parte dei nuovi contributi alla didattica pianistica e strumentale in genere.

---

[1] Sul concetto di 'elemento sonoro', anche in relazione alle operazioni mentali che consentono di percepire tale entità come forma unitaria dotata di coerenza interna, cfr. A. MOLES, *Teoria dell'informazione e percezione estetica*, Roma, Lerici, 1969, e P. SCHAEFFER, *Traité des objets musicaux*, Paris, Seuil, 1966.

Sulla base di questi primi rilievi sommari è possibile delineare un contesto applicativo degli *Játékok* che, in accordo con le finalità più generali dei "Programmi ministeriali", concorra alla formazione globale dell'intelligenza musicale dei bambini e allo sviluppo complessivo della loro personalità. Si tratta di una pratica strumentale articolata in attività orientate alla «formazione e sviluppo delle capacità relative alla percezione della realtà sonora nel suo complesso, alla sua comprensione ..., alla produzione e all'uso dei diversi linguaggi sonori nelle loro componenti comunicative, ludiche, espressive», ed anche in attività che «includono il rapporto della realtà sonora con altri eventi e linguaggi (parola, gesto, immagine)».[2] Le indicazioni programmatiche compendiano una sorta di 'curricolo primario' della didattica strumentale, la cui efficacia educativa consiste nella pluralità di approcci alla musica e allo strumento e nella loro reciproca integrazione.[3] In tal senso, gli *Játékok* offrono potenzialità applicative di straordinario rilievo, e consentono di porre la comprensione – nell'accezione sia sintattico-formale delle strutture foniche sia in quella relativa al simbolismo primario del linguaggio musicale – al centro della progettazione curricolare (comprendere per interpretare, comprendere per produrre proprie creazioni musicali, comprendere per contestualizzare il linguaggio dei suoni nella globalità dei linguaggi espressivi).

Rappresentazione mentale della musica e comprensione musicale infantile

All'obiettivo didattico prioritario della comprensione del linguaggio musicale è dedicato uno dei passi più significativi della prefazione agli *Játékok*. Kurtág afferma che «suonare è giocare. Richiede all'esecutore molta libertà e iniziativa. Quel che è scritto non si deve prendere seriamente, ma seriamente va preso per quanto riguarda lo svolgimento musicale, la qualità del suono e del silenzio».[4] Queste indicazioni, oltre a fornire una chiave di lettura interpretativa dei brani della raccolta, orientano verso un'educazione fondata su un approccio esplorativo delle possibilità sonore dello strumento, in funzione della comprensione delle potenzialità costruttive del linguaggio musicale.[5] In questo modo fin da subito si soddisfa l'esigenza del

---

[2] *Programmi ministeriali di Educazione al suono e alla musica* per la Scuola Primaria (1985), "voce" *Obiettivi e contenuti.*

[3] Sull'impostazione curricolare delle discipline educativo-musicali, cfr. M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 1985.

[4] G. KURTÁG, prefazione a *Játékok*, I, Budapest, Editio Musica, 1979.

[5] Per un inquadramento generale delle problematiche relative al comportamento esplora-

bambino di andare oltre il piacere sensomotorio della scoperta delle più svariate sonorità strumentali ('gioco sensomotorio' o 'gioco di esercizio'), per addentrarsi in forme di gioco sempre più astratte dalla sfera sensoriale ('gioco di regole'). Ma l'apprendimento delle "regole" del gioco musicale, così come per gli altri linguaggi, non può avvenire se non confrontandosi con "oggetti musicali" che si conformano ad esse, i quali devono essere manipolati e "smontati" per essere conosciuti e ricostruiti.[6]

Per Kurtág, comprendere la sua musica significa cogliere il senso globale dei costrutti formali, lo "svolgimento" complessivo del pensiero nel suo divenire temporale, la dinamica degli eventi nella loro reciproca relazione funzionale.[7] Le qualità del singolo dettaglio non vanno «prese seriamente», se non dopo aver afferrato la logica d'insieme. In altri termini, capire la struttura di un brano musicale significa elaborare una "rappresentazione mentale" che consenta di governare le abilità cognitive messe in atto nei processi di comprensione e fruizione della musica.

Informazioni sulla natura di tale attività rappresentativa nella comprensione del linguaggio musicale vengono dalla psicologia della musica di orientamento cognitivistico. In particolare, gli studi specifici sullo sviluppo delle capacità cognitive musicali hanno rilevato che già all'età di cinque-sei anni il bambino è in grado di elaborare rappresentazioni mentali per mezzo di una segmentazione del flusso sonoro in raggruppamenti, cioè insiemi di più elementi sonori caratterizzati da una forte organizzazione interna basata su leggi percettive di tipo gestaltico.[8] Tali raggruppamenti, a loro volta, tendono a strutturarsi in unità formali di ordine superiore, generando un'organizzazione complessiva di tipo gerarchico. È inoltre dimostrato

---

tivo e alle strategie di insegnamento/apprendimento basate sul metodo della 'scoperta guidata', cfr. C. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione*, Firenze, Giunti, 1999, p. 73 sgg.

[6] Il termine 'regola' è qui inteso nel senso piagetiano di norma in certa qual misura codificata e condivisa socialmente, quindi assimilabile dall'individuo attraverso l'apprendimento di modelli acquisiti dall'esterno. Piaget, però, riferendosi alla fascia d'età in questione, parlerebbe di 'pratica delle regole' piuttosto che di 'coscienza delle regole': solo nella fase di sviluppo del pensiero astratto si realizzerebbe la partecipazione a 'giochi di regole' veri e propri, attraverso una piena presa di coscienza della natura formale e convenzionale delle stesse (cfr. J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).

[7] Cfr. il concetto di comprensione musicale formulato da Maurizio Della Casa: «L'opera musicale si comprende se si è in grado anzitutto di elaborarne una rappresentazione globale che ci permetta di afferrarla nel suo insieme, se la sappiamo cogliere, dunque, come un tutto unitario e coerente. In secondo luogo, si comprende (o si comprende meglio) se si riesce ad entrare analiticamente nel suo tessuto, individuando gli elementi costitutivi, le loro relazioni, l'apporto di ciascuno al complesso testuale» (DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo* cit., p. 72).

[8] Per un ampio panorama su tali studi, cfr. E. FRANCESCATO, *La rappresentazione mentale della musica e l'istruzione strumentale in età precoce*, Firenze, L'Autore Libri, 1998.

che i raggruppamenti sono con ogni probabilità anche portatori delle caratteristiche espressive della comunicazione musicale, le quali non possono inerire a unità troppo frammentate, come le singole note, ma operano su tratti più estesi della superficie musicale organizzati unitariamente.

Altrettanto significativi sono i risultati delle indagini sulle relazioni tra comprensione ed esecuzione musicale. A tal proposito, John Sloboda afferma che «il modo in cui le persone si rappresentano la musica determinerà poi come la ricorderanno e l'eseguiranno».[9] Ciò significa che l'esecuzione musicale, sia nella produzione dei comandi motori sia nel generarne le caratteristiche espressive, dipende dalla rappresentazione strutturale del brano da suonare. L'esecuzione può quindi essere intesa come l'atto di comunicare la propria comprensione musicale.

Tali considerazioni assumono un rilievo particolare se ci si riferisce al livello di sviluppo cognitivo nella fascia d'età qui presa in considerazione. Il bambino si trova nella fase di passaggio dal periodo "pre-operativo" a quello delle "operazioni concrete".[10] Le attività di pensiero tendono ad acquistare il carattere di reversibilità, e ciò permette la costruzione di sistemi operatorii quali la classificazione, la seriazione, la concatenazione di relazioni transitive in un sistema, senza però giungere a costituire una vera e propria logica formale che consenta di inferire generalizzazioni da un campo all'altro. Il pensiero è ancora fortemente ancorato all'azione e a logiche ad essa contingenti. Su tali basi, si può supporre che la pratica strumentale, ovvero la concreta manipolazione dei suoni, in misura maggiore che la sola recezione nelle attività di ascolto, rappresenti a questa età una tappa fondamentale, anzi irrinunciabile nell'esperienza di comprensione della musica. A condizione però che i materiali musicali proposti consentano di stabilire una stretta correlazione tra la dimensione delle azioni motorie e quella delle strutture sonore, in modo che la pianificazione e la comprensione della prima concorra alla definizione e comprensione della seconda, e viceversa. Non basta che i brani siano di facile realizzazione: è necessario che tra i raggruppamenti del discorso musicale e le unità gestuali-strumentali vi sia una corrispondenza immediata, affinché il bambino sia in grado di coglierne il senso.

Simili caratteristiche possono essere riscontrate nelle creazioni musicali del volume I degli *Játékok*. Diversamente rispetto alla maggior parte dei

---

[9] J. A. SLOBODA, *La mente musicale* (1985), Bologna, Il Mulino, 1988, p. 26.

[10] Cfr. J. PIAGET e B. INHELDER, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente* (1955), Firenze, Giunti-Barbera, 1971.

metodi pianistici tradizionali per la didattica in età precoce, improntati a una scomposizione troppo analitica del discorso musicale che rischia di rimandare a un imprecisato futuro il momento della comprensione, i brani di Kurtág si suonano capendoli e si capiscono suonandoli. E si capiscono anche e soprattutto osservando la pagina scritta: infatti, le soluzioni semiografiche adottate comunicano con immediatezza le caratteristiche costruttive degli eventi, ne individuano le unità di articolazione e il loro reciproco rapporto funzionale, e mostrano, in virtù di un rapporto di corrispondenza analogica, la dinamica dei gesti necessari a produrre determinati profili sonori.[11] Ecco perché nella prefazione l'autore rassicura così il lettore: «Si deve credere alla notazione e lasciare che essa agisca su di noi. L'immagine grafica rende chiara la disposizione temporale anche dei brani più liberi».

Un tale approccio, basato sull'apprendimento di unità motorie corrispondenti ai raggruppamenti della percezione, oltreché facilitare i processi di comprensione e assicurare un'esecuzione musicale caratterizzata da fluidità ed elasticità, rende possibile conseguire anche altri importanti obiettivi educativi. In primo luogo, favorisce l'interiorizzazione delle strutture musicali a un livello di profondità tale da consentire al bambino l'esercizio di una vera e propria 'grammatica generativa' nelle attività di rielaborazione creativa o di produzione autonoma.[12] In secondo luogo, agevola lo sviluppo della capacità di trasferire queste competenze alla comprensione di altri contesti musicali, come chiave di lettura o d'analisi di materiali anche molto diversi sul piano storico-stilistico.

---

[11] È significativo osservare che la logica esplicativa della semiografia di Kurtág è molto prossima a quella che caratterizza le rappresentazioni figurative inventate dai bambini per descrivere gli aspetti melodici e ritmici della musica. Gli studi specifici su tale argomento attesterebbero la preminenza nella comprensione musicale degli aspetti "figurali" (del ritmo come dei contorni melodici), i quali altro non sono che la traduzione in termini figurativi della segmentazione della superficie musicale in raggruppamenti di eventi sonori dalla forte pregnanza percettiva. È inoltre dimostrato che queste rappresentazioni grafiche infantili esplicano i rapporti qualitativi e funzionali tra gli eventi sonori stessi e rivelano traccia delle competenze esecutive, confermando quindi la stretta correlazione esistente tra i piani dell'immagine grafica della notazione, della rappresentazione mentale della struttura sonora e della codificazione spazio-sensomotoria necessaria all'esecuzione (cfr. J. BAMBERGER, *Cognitive Structuring in the Apprehension and Description of Simple Rhythms*, «Archives de Psychologie», n. 48, 1980, pp. 171-199, e L. DAVIDSON e L. SCRIPP, *Young Children's Musical Representations: Windows on Music Cognition*, in *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, a cura di J. A. Sloboda, Oxford, Clarendon Press, 1988, pp. 195-230).

[12] Cfr. il concetto di 'abilità musicale generativa' elaborato dagli ungheresi M. SÁGI e I. VITÁNYI, *Experimental Research into Musical Generative Ability*, in *Generative Processes in Music* cit. (qui alla nota 11), pp. 179-194.

Processi compositivi e aspetti della comprensione musicale negli "Játékok"

Le caratteristiche compositive degli *Játékok*, a cui si è fatto cenno, possono essere analizzate ricorrendo alla teoria generativa della musica tonale di Lerdahl e Jackendoff.[13] Si tratta di una formulazione teorica che incontra un vasto consenso tra gli psicologi della musica e costituisce un valido modello di comprensione musicale, applicabile anche a questo contesto. Si assume come griglia analitica di riferimento una sola parte della teoria, quella relativa alle regole di preferenza della struttura di raggruppamento, che consiste nell'enunciare le 'leggi della pregnanza percettiva' derivate dalla psicologia della Gestalt. A tali regole si conformerebbe, anche se a livello intuitivo, la comprensione delle strutture musicali da parte del bambino. Esse possono essere così elencate:

(1) *dettaglio locale*: definisce la generale tendenza a riunire gli eventi percepiti in raggruppamenti di qualche tipo, tendenza che può essere sopraffatta solo da forti ragioni, come ad esempio l'isolamento particolarmente marcato di un evento rispetto a quelli contigui; spesso negli *Játékok* alcuni eventi si isolano per assumere particolari funzioni strutturali (per esempio, di 'segnale finale');

(2) *prossimità*: stabilisce la forte predilezione per un confine tra raggruppamenti collocato tra eventi sonori che siano separati da un intervallo di pausa – oppure da una distanza temporale tra i rispettivi punti di attacco – particolarmente avvertibile; tale regola evidenzia il ruolo strutturale dei silenzi, la cui importanza è sottolineata nella prefazione di Kurtág;

(3) *similarità*: determina la preferenza nel designare un confine tra raggruppamenti nel quale sia avvertibile una transizione particolarmente marcata nelle dimensioni (*a*) della collocazione diastematica, (*b*) della dinamica sonora, (*c*) della qualità timbrica degli elementi sonori e della loro articolazione, (*d*) della durata degli eventi;

(4) *intensificazione*: dispone che, dove gli effetti delle regole di prossimità e similarità sono maggiormente pronunciati, sia avvertito un confine tra raggruppamenti anche ai livelli superiori della struttura gerarchica;

(5) *simmetria*: orienta di preferenza verso una segmentazione che suddivida i raggruppamenti di livello immediatamente superiore in due parti il più possibile simmetriche; il principio della simmetria opera su più livelli nella rappresentazione mentale: sia sul piano microformale, nell'individua-

---

[13] Cfr. F. LERDAHL e R. JACKENDOFF, *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, MIT Press, 1983. Per una esposizione sintetica della teoria e per una sua applicazione nella didattica strumentale, cfr. FRANCESCATO, *La rappresentazione mentale della musica* cit., p. 29 sgg.

zione delle unità minime di senso, sia nel raggruppamento di queste su livelli gerarchici superiori, per conferire senso a porzioni più estese della superficie musicale, fino a comprendere la totalità del brano;

(6) *parallelismo*: sollecita l'assegnazione di una segmentazione parallela a sequenze di eventi dalla struttura parallela;

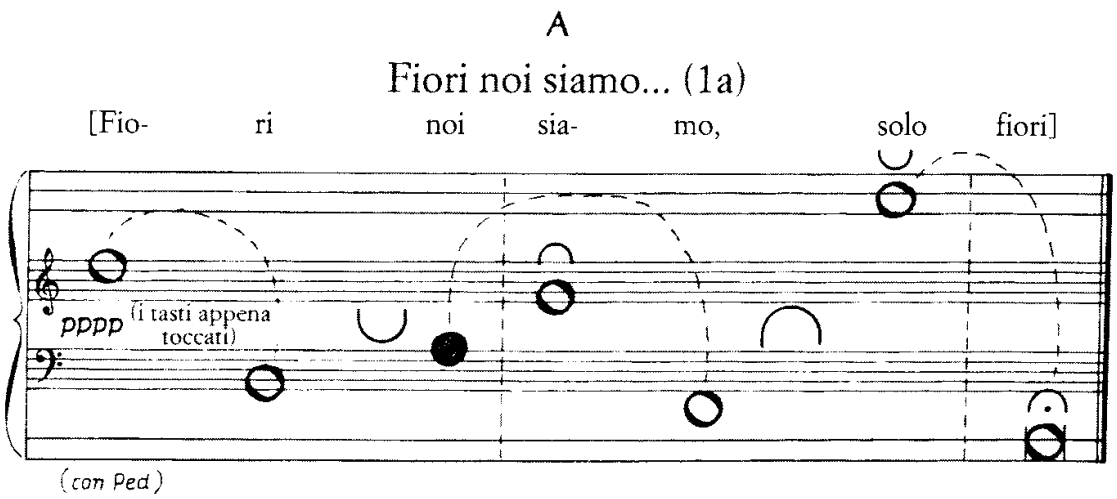
(7) *stabilità*: fa preferire quelle segmentazioni che danno origine a strutture dotate di maggiore coerenza intrinseca.

Sulla base di tale modello teorico, si possono ora esaminare alcuni esempi selezionati dal primo dei quaderni di *Játékok*. Se si osserva la partitura di *Fiori noi siamo... (1a)* (Es. mus. 1, qui a p. 155), si nota anzitutto l'estrema brevità della composizione. Questa è una caratteristica di tutta la raccolta: in ogni brano, pochi e semplici oggetti sonori possono essere relazionati in base a pochi e semplici principii. Opportuni accorgimenti semiografici – in modo particolare le linee curve tratteggiate di collegamento tra gli elementi – evidenziano la segmentazione del flusso sonoro in tre raggruppamenti. In virtù delle regole di similarità e parallelismo, la percezione tende a raggruppare le prime due unità in una microstruttura di livello superiore che isola la terza unità, conferendole il ruolo di chiusa finale. La seconda unità, infatti, seppure con un elemento sonoro in più, riproduce gli stessi rapporti spaziali della prima, collocandoli in parallelo nel registro più grave della tastiera, mentre la terza unità si oppone sviluppando le dimensioni dell'arco gestuale fino ad abbracciare la lunghezza totale della tastiera. La durata lunga della seconda pausa ⌒, a cui corrisponde sul piano grafico lo spazio più esteso di separazione tra i raggruppamenti, contribuisce a rafforzare il senso di cesura tra la seconda e la terza unità, e ad intensificare, in termini di prossimità temporale, il legame più stretto tra le prime due unità. Questi rilievi di carattere percettivo spiegano la definizione di «domanda-risposta-coda» che l'autore ha dato a tale logica microstrutturale.[14]

Nella partitura, l'esigenza di raffigurare gli aspetti qualitativi e funzionali che caratterizzano gli eventi all'interno di ogni raggruppamento è più

---

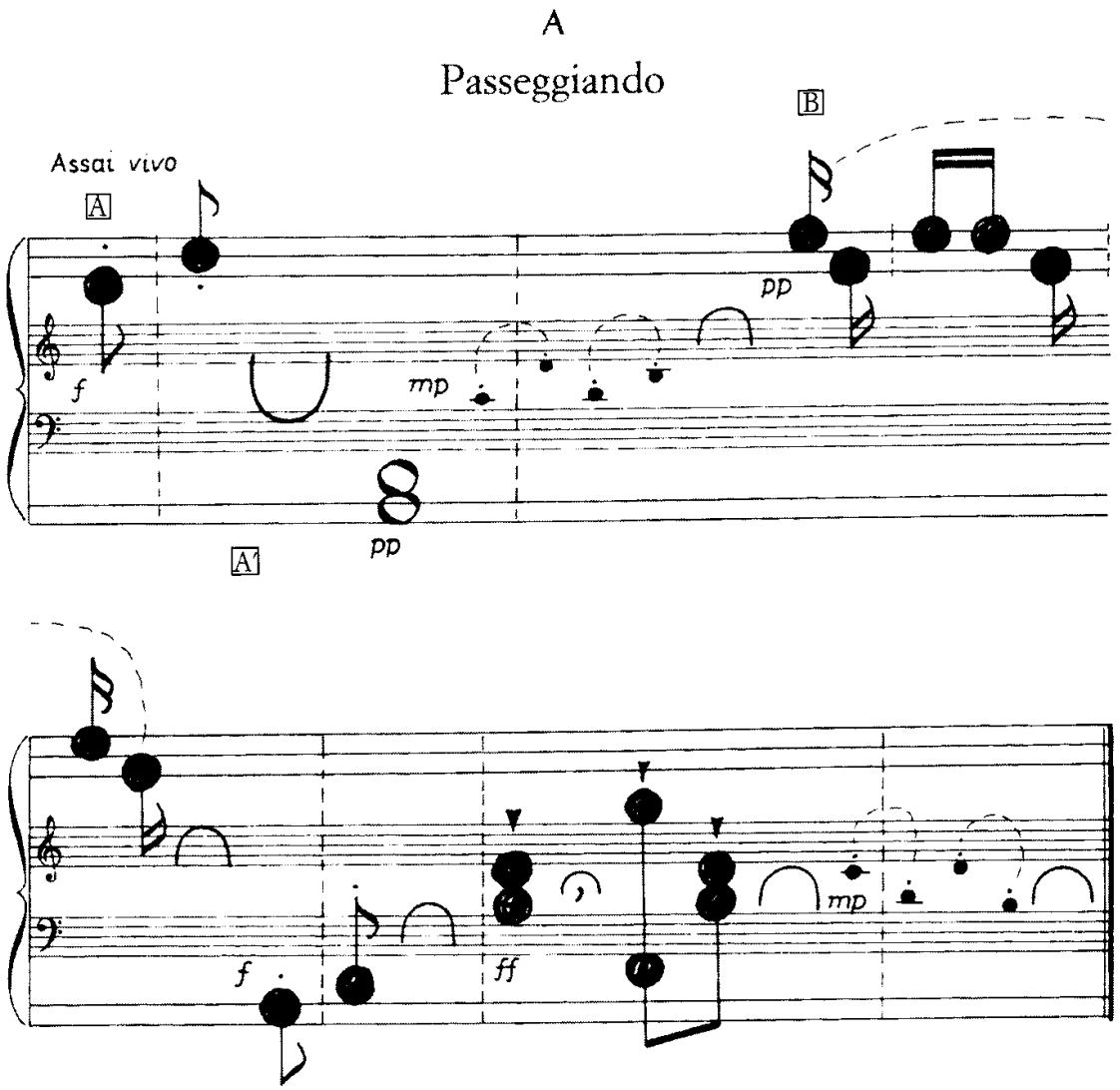
[14] «La mia idea fu ... di avere la possibilità di qualcosa che fosse un "ritmo organico" (non è una definizione ma per me è importante); di avere molto silenzio, cioè azioni acustico-organiche che stimolino della risposte, delle conseguenze: qualcosa tutto sommato di molto primitivo. Da circa quindici anni ho iniziato questo lavoro e ora vedo che si tratta, in definitiva, di qualcosa di molto tradizionale, cioè del concetto di 'periodo' ... Da questo brano risulta chiaro il concetto di 'domanda-risposta-coda'. Ciò che avviene dopo una proposta è una conseguenza organica della stessa. Vi sono esempi musicali che confermano questo: inizio della Sonata "Patetica" di Beethoven, quello della Fantasia in Do minore di Mozart» (G. KURTÁG, *Játékok: una lezione di György Kurtág*, in *La musica e l'infanzia*, «Quaderni di Musica/Realtà», n. 28, a cura di R. Favaro e T. Camellini, Milano, Unicopli, 1990, p. 145 sg.).



Es. mus. 1 – (copyright © per tutti gli esempi musicali Editio Musica Budapest).

forte della necessità di precisare l'esatta collocazione diastematica degli stessi e la regolarità del decorso temporale d'insieme. Così come le pause, anche le durate degli elementi sonori (*clusters* col palmo della mano) sono rappresentate con due simboli differenti, o ● , rispettivamente relativi a 'suono lungo' e 'suono breve'. E anche in questo caso la componente quantitativa è fortemente relativizzata, perché tali simboli non stanno in relazione reciproca secondo rapporti matematici precisi. La posizione dell'accento intensivo – da collocarsi nel primo elemento che segue la linea tratteggiata verticale – contribuisce inoltre a conferire unitarietà percettiva e direzionalità alle figure ritmiche derivate dalla combinazione di valori lunghi e corti. Ma ancora più determinante ai fini di un'adeguata interpretazione ritmica è il suggerimento che Kurtág dà nella prefazione circa la messa in gioco delle «nostre conoscenze e vive memorie riguardo la libera declamazione, il *rubato*, il *parlando* della musica popolare, la musica gregoriana e tutto ciò che la prassi musicale dell'improvvisazione abbia mai prodotto». Al di là delle implicazioni di ordine culturale, ciò che importa sottolineare è la possibilità di far riferimento, anche e soprattutto con i bambini, alla prosodia del linguaggio verbale nell'apprendimento delle strutture ritmiche.[15] Senza dubbio, il piccolo esecutore comprenderà più a fondo il senso (non solo ritmico) della composizione accompagnando l'esecuzione con la voce: "Fiori noi siamo, solo fiori".

[15] L'efficacia di questa possibilità applicativa nella prassi didattica è confermata dagli studi sull'evoluzione delle capacità di percezione e comprensione delle strutture ritmiche da parte dei bambini (cfr. FRANCESCATO, *La rappresentazione mentale della musica* cit., p. 72 sgg.).



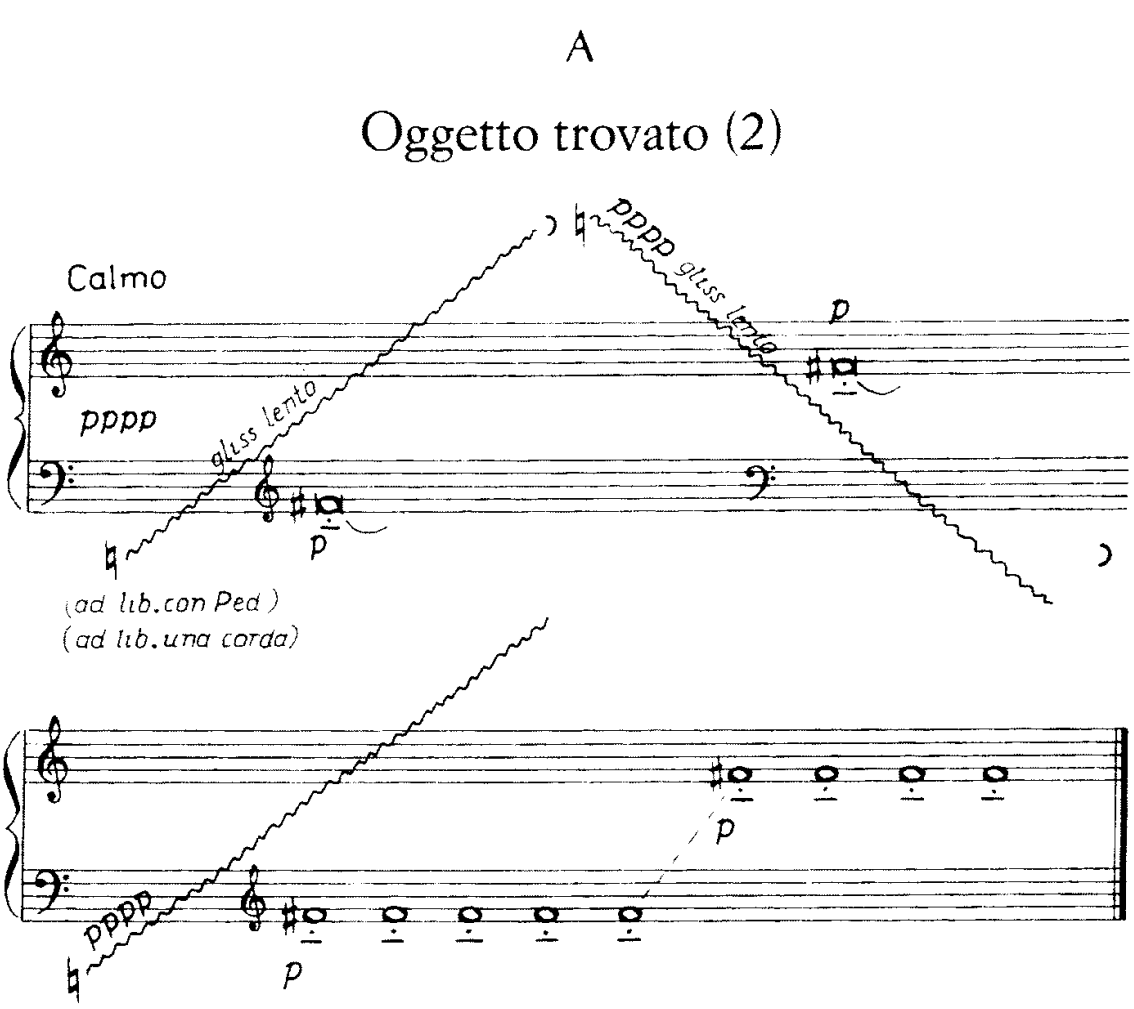
Es. mus. 2 – La didascalia dell'autore recita: «I brani "Passeggiando", "Sgambettando", "Annoiato" e "Dài, facciamo sciocchezze" sono pensati per bambini piccoli, che, sedendo, non possono abbracciare tutta la tastiera. Essi eseguiranno questi pezzi in piedi, camminando, "facendo i matti" (e anche gli adulti possono giocare così...)».

In *Passeggiando* (Es. mus. 2) è ancora più marcata la forza coesiva dei principii di similarità e prossimità temporale. Rispetto a *Fiori noi siamo...* è possibile osservare almeno due differenze sostanziali. In primo luogo, a conferire un senso unitario a ciascun raggruppamento di questa composizione è la rapidità agogica, che tende a fondere la successione dei singoli movimenti delle braccia in un unico gesto esecutivo. All'uniformità della composizione precedente si oppone qui una logica improntata alla transizione contrastiva. Ciascuna microunità formale è coerente e omogenea al suo interno, ma si distingue da quelle contigue per diversità nel numero

degli elementi costitutivi (nell'ordine: 2, 1, 4, 6, 2, 3, 4), nella dinamica sonora (si passa in modo repentino dal *forte*, al *pianissimo*, al *mezzo piano*, nuovamente al *pianissimo*, al *forte*, poi al *fortissimo*, per finire con il *mezzo piano*), nella qualità timbrica in relazione alla modalità di attacco del suono (dai *clusters* staccatissimi a morbide sonorità prossime al cantabile), nella collocazione diastematica, e infine nella velocità di esecuzione. In secondo luogo, è da rilevare che il pezzo, come dice Kurtág, è pensato «per bambini molto piccoli, che, sedendo, non possono abbracciare tutta la tastiera. Essi eseguiranno questi pezzi in piedi, camminando, "facendo i matti" (e anche gli adulti possono giocare così...)». Pertanto il senso di cesura dato dai silenzi più o meno lunghi è maggiormente avvertito dal bambino che sposta la posizione del corpo in relazione alla collocazione degli eventi sonori nei registri acuto, medio e grave della tastiera. Non può non essere notato, infine, che il gruppo di quattro note singole (Do-Re-Re-Si), ripetuto anche in conclusione, tende ad essere percepito come evento che delimita raggruppamenti di livello gerarchico superiore: ciò per via della sua fisionomia, che contrasta con la sonorità prevalente dei *clusters*, e in quanto è seguito da un silenzio relativamente più lungo del precedente. Emerge, di conseguenza, una conformazione tripartita circolare del tipo A B A′, in cui il primo segmento di tre microunità (A) genera, per ripetizione variata, quello finale (A′).

Un altro modo di articolare lo spazio sonoro attraverso l'applicazione del principio del contrasto è rappresentato da *Oggetto trovato (2)* (Es. mus. 3, qui a p. 158). Le prime due unità della composizione esplicano una relazione di evidente similarità: la seconda nasce specularmente rispetto alla prima, lasciando inalterate le proporzioni tra le parti costituenti ed invertendo la collocazione diastematica degli oggetti e la distribuzione dei ruoli esecutivi tra le due mani. Ma la caratteristica saliente del brano sta nella stratificazione del tessuto sonoro su due piani sovrapposti e contrastanti: i due elementi di base (nota singola in *piano* e glissando in *più che pianissimo*) non si fondono percettivamente l'uno nell'altro, e si rapportano secondo una relazione che può essere definita di 'figura/sfondo'. Nella terza parte si ha invece una esemplificazione paradigmatica delle potenzialità generative del principio di ripetizione: la configurazione sonora iniziale ritorna e sviluppa al suo interno la componente di maggior rilievo percettivo (Fa♯), attraverso una protratta reiterazione dell'elemento stesso che dilata le proporzioni formali del segmento bilanciando la parte precedente della composizione.

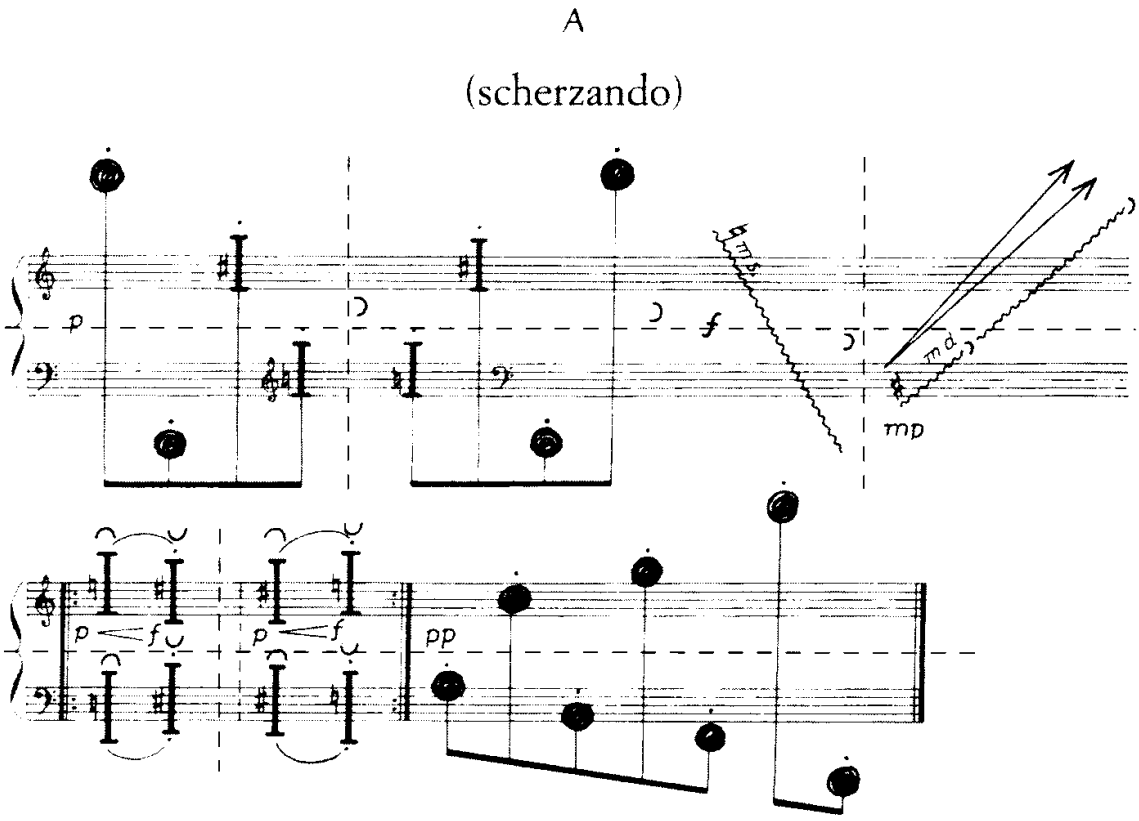
Altro esempio significativo di massima evidenza dei processi compositivi implicati nella costruzione di un brano è la composizione che reca il



Es. mus. 3.

titolo *(scherzando)* (Es. mus. 4, qui a p. 159). Qui, come in molte altre pagine degli *Játékok*, i principii di moto contrario tra le parti e di inversione nell'ordine degli elementi funzionano come meccanismi "pre-musicali", ovvero come criteri topologici elementari. Essi, ancor prima che nell'accezione di regola musicale, si esplicano nella dimensione dell'organizzazione spaziale e motoria (e quindi anche visiva).[16] Alla base sta un criterio gene-

[16] Le ricerche di Gardner sull'evoluzione delle capacità simboliche nel bambino hanno dimostrato che questi fenomeni di interferenza tra sistemi cognitivi differenti, definiti 'onde di simbolizzazione', compaiono piuttosto precocemente. L'onda di 'rilevamento topologico', per esempio, si nota attorno ai tre anni d'età. Essa si manifesta innanzitutto nel campo della raffigurazione bidimensionale o tridimensionale e consiste nella capacità di cogliere le relazioni spaziali o topologiche fondamentali. Successivamente si estende anche ad altri sistemi simbolici, compreso quello musicale, diventando chiave d'accesso alla comprensione di differenti modalità di comunicazione (cfr. H. GARDNER, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993, p. 84 sgg.).



Es. mus. 4.

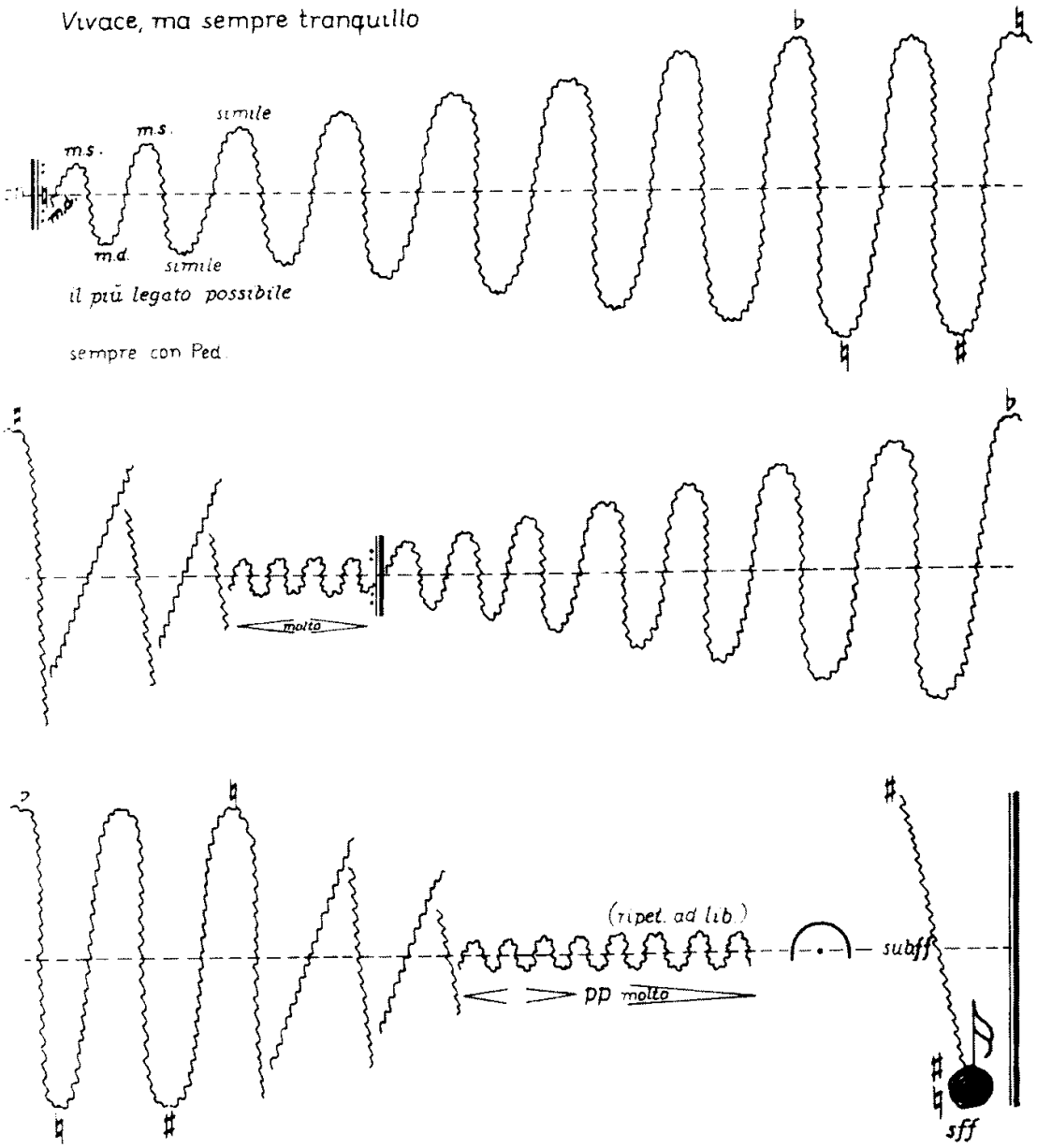
rativo che consiste nella disposizione simmetrica degli oggetti sonori in uno spazio che al tempo stesso è fisico, quindi concretamente misurabile (la tastiera nella totalità delle sue dimensioni), e mentale (la rappresentazione interna del campo sonoro correlato). Il bambino vi si orienta sulla base di un punto di riferimento, che è il centro della tastiera, misurando lo spazio a disposizione in modo proporzionale rispetto ai rapporti spaziali osservati in partitura. La regola della simmetria, inoltre, non opera solo a livello locale, disponendo attorno a un asse orizzontale gli eventi sonori delle singole microunità, ma anche a un livello formale superiore, raggruppando specularmente a due a due tali microunità attorno a tre assi verticali successivi. A questo ritmo "figurale", improntato a un principio di regolarità binaria (analogo al criterio di 'domanda-risposta' osservato in *Fiori noi siamo...*),[17]

[17] Il nesso di causalità, implicito nella relazione speculare osservata, è forse più evidente che in *Fiori noi siamo...* A tal proposito, è importante rilevare che anche nelle esplorazioni spontanee dei bambini sui metallofoni, studiate da Jean-Paul Mialaret, sono assai frequenti le alternanze di tratti rettilinei ascendenti e discendenti dalla forte pregnanza figurale e sensomotoria. Alla base di queste organizzazioni microstrutturali starebbe, secondo l'autore, il 'processo di simmetrizzazione dinamica', interpretato come incipiente capacità di dominare il concetto di reversibilità

A

Perpetuum mobile*

(oggetto trovato)



Es. mus. 5.

---

temporale: esso corrisponderebbe, nei bambini di tre-cinque anni, «all'abbozzo della prima organizzazione cognitiva della frase musicale» (J.-P. MIALARET, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 1997, p. 195 sgg.). In questa affermazione trova riscontro anche l'idea di Kurtág della supposta "primitività" del criterio generativo di 'domanda-risposta' e del ruolo fondamentale che esso ricopre nell'anticipare forme di comprensione analoghe del linguaggio musicale più complesso ed evoluto.

si sottrae solo l'ultimo raggruppamento, che assume il ruolo di segnale finale (regola del dettaglio locale).

Il principio della simmetria è ancora più pervasivo nella struttura di *Perpetuum mobile (oggetto trovato)* (Es. mus. 5, qui a p. 160). Infatti, se nel brano precedente le figure speculari sono disposte in successione lineare paratattica senza un preciso legame di consequenzialità, nel presente contesto il criterio di simmetrizzazione conferisce un senso unitario e coerente al brano nella sua interezza. Il gesto del *glissando*, di forma sinusoidale, ruota attorno a una linea tratteggiata orizzontale, che rappresenta la posizione del Do centrale. I movimenti delle due mani si alternano con una regolarità speculare binaria analoga a quella di *(scherzando)*. Ma a dare un senso di sviluppo organico è una logica complementare alla simmetria: si tratta del processo di germinazione. La cellula originaria (sinusoide) poco a poco cresce; ripetuta, ogni volta tende ad espandersi per accumulazione fino al massimo possibile (climax), che è rappresentato dai limiti fisici della tastiera. Dopodiché si innesca una fase regressiva che, pur se analoga alla precedente nella sequenza gestuale, si oppone ad essa per la perdita di continuità del profilo e per la forte contrazione nella durata complessiva. A questo livello è quindi la negazione della stessa regola di simmetria, nella corrispondenza tra le due sezioni del pezzo, a causare un vistoso, momentaneo sbilanciamento della struttura e a creare le condizioni musicali per ripartire da capo, come in un moto perpetuo, appunto, che non trova mai equilibrio in questo fluttuare continuo. Per terminare è necessario un perentorio atto di volontà: un lungo silenzio di meditazione e, ancora, un sorprendente segnale finale.

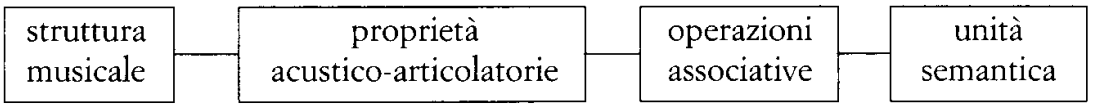
Perpetuum mobile è anche un esempio emblematico di 'partitura grafica'. Ancor più che nei brani precedenti, qui le responsabilità creative del bambino crescono in rapporto all'indeterminatezza della scrittura. Sempre meno l'esecuzione si identifica con un progetto compositivo definito in modo univoco e sempre più appare come occasionale esplicitazione di una delle varianti potenzialmente insite in esso. Il ruolo della partitura è sempre quello di fissare un'idea musicale, lasciando però aperto un campo di esplorazione che consenta di produrre configurazioni sonore e formali non predeterminabili. Inoltre, tale notazione tiene conto delle potenzialità cognitive del fanciullo e del lungo e complesso processo di conquista del segno che questi deve compiere durante l'apprendimento della lettura e della scrittura musicale. Nella prima fase di crescita, la comprensione della notazione consiste nell'intuire il rapporto analogico che lega le dimensioni e la forma degli oggetti sonori a un corrispettivo grafico che ne rispetti, in certo qual modo, le caratteristiche morfologiche: la corrispondenza scrittu-

ra/oggetto sembra essere, in questo stadio, di tipo simbolico, nel senso piagetiano del termine.[18] Solo in un secondo momento il bambino impara a stabilire relazioni più astratte fra i due campi (visivo e acustico), il che presuppone l'acquisizione del concetto di 'segno grafico' come referente di una realtà, alla quale ci si riferisce sulla base di un codice convenzionale.

Gioco simbolico e comunicazione espressiva nella pratica strumentale

Gli ultimi due esempi discussi mostrano un'altra modalità d'impiego didattico degli *Játékok*, che consiste nel realizzare un approccio semantico al linguaggio musicale e nel contestualizzare la pratica strumentale nell'orizzonte più ampio dell'esperienza ludico-simbolica infantile ('gioco di finzione', del 'come se', dell'immaginazione).[19] L'obiettivo è sviluppare la capacità di generare corrispondenze associative tra strutture sonore, interagenti con altri canali simbolici (gesti immagini parole ecc.), e contenuti dell'immaginazione che nascono dal vissuto personale del bambino. In tal modo è possibile educare alla comprensione del simbolismo primario in musica, e lo sviluppo del pensiero operativo musicale viene a trovare la sua più diretta motivazione nella funzione espressiva e comunicativa della pratica strumentale.

Per comprendere più a fondo la specificità di tale approccio, è opportuno riferirsi al modello teorico del processo di significazione simbolica del linguaggio musicale elaborato da Maurizio Della Casa, schematizzabile come segue:[20]



Il processo interpretativo non consiste in una correlazione meccanica di significati sulla base di codici statici, ma si manifesta piuttosto come un'elaborazione cognitiva complessa attraverso la quale il senso è prodotto e costruito in modo creativo. Dalla struttura musicale, nella pratica strumentale inscindibilmente correlata alla gestualità esecutiva, sono selezionate alcune proprietà acustico-articolatorie che fungono da mezzi significanti. Queste sono relazio-

[18] Secondo Piaget, la funzione semiotica produce due specie di significanti: i simboli, che sono motivati, cioè presentano qualche somiglianza con i loro significati, e i segni, che sono arbitrari o convenzionali (cfr. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino* cit.).

[19] Per una visione più ampia circa una 'pedagogia del simbolico', basata sull'integrazione di differenti codici linguistici nel contesto del 'gioco di finzione' infantile, cfr. A. BONDIOLI, *Gioco e educazione*, Milano, Angeli, 1996.

[20] Cfr. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo* cit., pp. 83-108.

nate, per via associativa, a un'unità semantica di ordine 'intensionale' presente nella memoria del soggetto: si tratta essenzialmente di proprietà, modi di essere, predicati, che tendono a comporsi in una configurazione interpretativa unitaria e coerente. La proiezione su eventuali 'estensioni' denotative (cioè eventi, oggetti, situazioni, immagini), che vengono a costituire in senso più concretamente descrittivo il 'significato' delle espressioni musicali, è possibile attraverso il supporto di fattori non musicali, quali titoli e didascalie.

La natura delle operazioni associative può concretizzarsi in vari modi e su differenti livelli di complessità. Nella composizione dal titolo *Il leprotto e la volpe* (Es. mus. 6, qui a p. 164), realizzata da una bambina di sei anni e significativamente inserita da Kurtág nella sua raccolta, possiamo rilevare lo stadio più elementare della significazione musicale. Il brano si configura come sonorizzazione di una narrazione verbale, in cui il referente sonoro e gestuale è associato a una sequenza di immagini denotate da indicazioni didascaliche. Il procedimento seguito dall'autrice è molto chiaro: il punto di partenza è il contenuto estensionale da rappresentare in musica attraverso una selezione di materiale sonoro che, per caratteristiche timbriche e dinamiche, per articolazione ritmico-agogica, per orientamento del profilo sonoro, può essere associato alle unità semantiche corrispondenti. Il rapporto fra queste ultime e le strutture sonoro-gestuali risulta di tipo imitativo, sulla base di un'omologia nello sviluppo dell'articolazione temporale. Alle immagini di natura processuale dell''avvicinarsi di soppiatto', del 'guardarsi attorno', del 'correre', dell'inseguimento', della 'fuga', sono correlate unità musicali differenti di ordine iconico-articolatorio, che descrivono le qualità sonore di quelle azioni, sottolineandone tratti peculiari non comunicabili col mezzo verbale. L'icona propriamente acustica (od onomatopeica) sigilla invece la conclusione del brano: la proprietà acustica dello 'sparo del cacciatore' non può essere meglio imitata che da un *cluster* con un pugno violentissimo nel registro grave della tastiera.

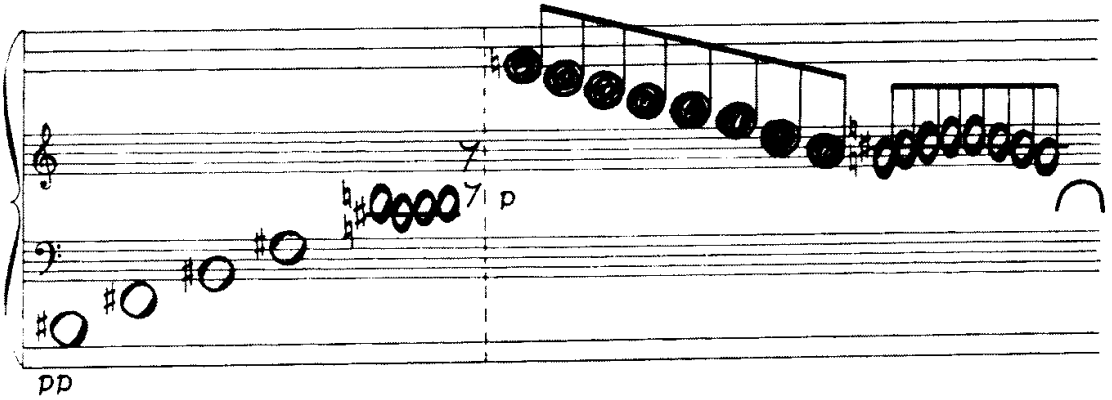
Se si inverte la direzione del percorso associativo, è possibile approdare a forme di espressione sonora più ricche e stilizzate delle icone acustiche e articolatorie. La prospettiva cambia: il processo ha inizio con l'analisi percettiva delle qualità acustiche dei materiali concreti a disposizione, oltreché dei correlati gestuali, e solo in un secondo tempo si passa alla ricerca e alla definizione dei contenuti da rappresentare.[21] Le operazioni

[21] Un'analoga prospettiva teorica, basata su un approccio semantico al linguaggio sonoro e musicale, è delineata da Mario Baroni, che definisce 'stilizzazione' il processo di formazione del messaggio espressivo nelle attività didattiche con i bambini (cfr. M. BARONI, *Suoni e significati*, Torino, EDT, 1997, pp. 77-111).

A

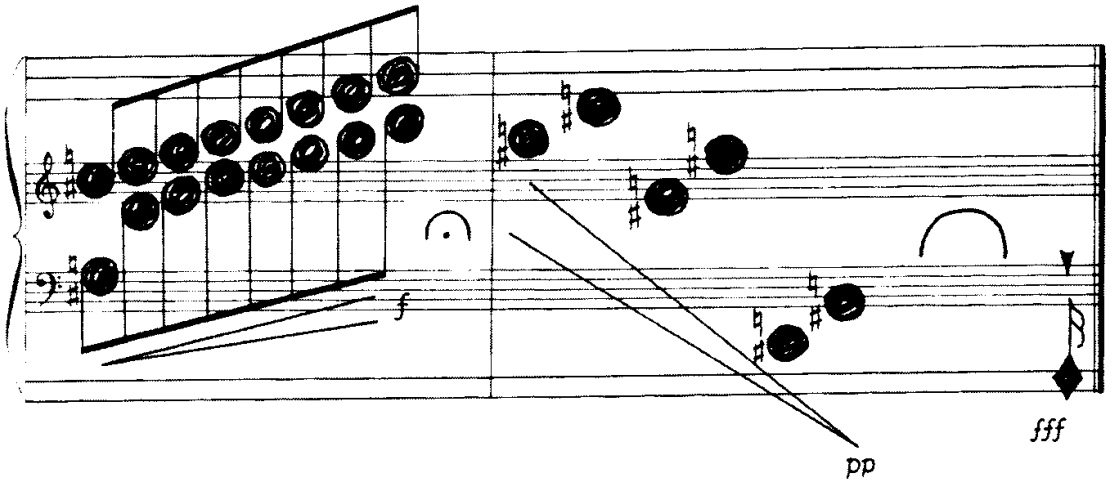
Il leprotto e la volpe

Composto da Krisztina Takács, di 6 anni.



La volpe si avvicina di soppiatto, si guarda attorno nella landa.

Anche il leprotto corre verso la landa. Si guarda attorno.



La volpe insegue il leprotto.

Il cacciatore mette in fuga la volpe e ..... spara!

Es. mus. 6.

di associazione tra significante e significato assumono la fisionomia più complessa e polivalente che caratterizza l'interpretazione simbolica vera e propria, e orientano la ricerca sonora verso soluzioni creative e divergenti. Della Casa, a questo proposito, distingue tre categorie:

– comparazioni per 'analogia sinestesica': le qualità della struttura sonora vengono poste in relazione con proprietà appartenenti ad altri ordini sensoriali (la vista, il tatto, il gusto, ecc.), sulla base di una intrinseca somiglianza di struttura percettiva; inoltre certe proprietà sonore produrrebbero nel soggetto la stessa risposta emotiva indotta da proprietà di ordine differente;

– comparazioni per 'trasposizione metaforica': le qualità sonore sono associate a proprietà non di ordine sensoriale, ma mentale (affettive, morali, di carattere); tale comparazione avverrebbe in modo più articolato, comprendendo stadi intermedi di mediazione sinestesica e iconica;

– comparazioni per 'mediazione psico-organismica': il suono, in questi casi, non simboleggia la qualità emotiva ma il suo correlato organismico-gestuale. Un esempio: l'aggressività può essere espressa sul piano sonoro tramite la mediazione di uno schema di tensione corporea caratterizzato da tensione muscolare, concentrazione e scarica di energia.

Sulla base di questi rilievi teorici, esaminiamo un esempio concreto di come si possa generare un processo di associazione simbolica a partire dai materiali degli *Játékok*. Il brano ha per titolo *Annoiato* (Es. mus. 7, p. 166), ed è anch'esso destinato in primo luogo a bambini molto piccoli, per i quali è impossibile possedere tutta la tastiera stando seduti sul panchetto. Il pezzo si suona in piedi «baloccandosi su e giù accanto al pianoforte». Nel complesso la partitura assume le sembianze d'un vero e proprio copione da "mettere in scena", in cui i mezzi espressivi coinvolti sono plurimi e interagiscono nell'unità della condotta. L'insieme delle indicazioni costituisce tuttavia solo un punto di partenza da cui far scaturire il processo interpretativo, una sorta di "canovaccio semantico" basato sul concetto di opposizione binaria: al contrasto sul piano formale corrisponde, in termini di investimento simbolico, la chiara contrapposizione tra l'immagine dell'abbandono indolente al sentimento della noia e la reazione rabbiosa e repentina che consente di scaricare tutta la tensione emotiva accumulata precedentemente.

Titolo e indicazioni didascaliche definiscono e contestualizzano, in linea di massima, i ruoli e una sequenza di azioni; le stesse indicazioni talvolta si pongono a supporto della semiografia musicale per una più compiuta definizione del gesto esecutivo. Non è però da escludere un uso propriamente espressivo del linguaggio verbale, in quanto il bambino può liberamente accompagnare l'azione con parole.

A

Annoiato

(baloccandosi su e giù accanto al pianoforte)

ms

md

p

md

(glissando muto sui tasti neri, sui quali solo i tre suoni annotati sono da suonare)

(glissando come se si trainasse dietro di sé un animale-giocattolo legato ad uno spago)

ff

fff

(passeggiare distrattamente oltrepassando la tastiera, poi tornare indietro improvvisamente, con rabbia:)

f

Es. mus. 7.

Per quanto riguarda l'articolazione degli eventi sonori, come si è già accennato, l'analisi non può prescindere dal considerare il rapporto di correlazione profonda che lega la gestualità esecutiva, e più in generale l'atteggiamento posturale di tutto il corpo, alle caratteristiche del percorso musicale. Inoltre l'espressività del linguaggio gestuale può arrivare a conquistarsi spazi di piena autonomia rispetto a quella musicale nelle azioni non direttamente finalizzate alla produzione di suono. È il caso della sequenza suggerita dall'autore, da realizzarsi nel punto topico dell'intero progetto, laddove il lungo silenzio musicale, indicato in partitura con il simbolo $\frown_{\bullet}$, acquista un senso strutturale ed espressivo dall'azione del «passeggiare distrattamente oltrepassando la tastiera, poi tornare indietro improvvisamente, con rabbia».

In generale, questa modalità di approccio alla tastiera muove alla ricerca e alla sperimentazione di uno specifico stile personale di realizzazione delle tecniche strumentali, al fine di ampliare il campo delle possibilità sonore in funzione dei propri fini espressivi. Completamente diverso dalla didattica tradizionale è il modo di concepire la percezione e manipolazione della materia sonora, intesa qui come fenomeno complesso da penetrare e ricostruire, soffermando l'attenzione su aspetti in genere trascurati del suono (attacco, corpo, estinzione) ed apprezzando le differenti qualità acustiche ed espressive dei silenzi.

Nell'arco della prima sezione formale, delimitata dal punto coronato, le quattro microunità, distinte in partitura dalle linee tratteggiate verticali, sono percepite dal bambino come una Gestalt unitaria in quanto ripetizione di configurazioni acustico-gestuali simili. Ai suoni di altezza approssimativa, indicati con il simbolo $\times$, segue una variegata tipologia di *glissandi* su tasti bianchi o neri, secondo un processo di trasformazione graduale della gestualità, caratterizzata sempre da un ritmo lento e da una debole intensità (la dinamica è uniformemente *piano*). Da segnalare, nella seconda microunità strutturale, la variante "muta" del *glissando* (che produce comunque un rumore anch'esso potenzialmente significativo), su cui si sovrappongono tre suoni di altezza determinata. All'interno di ognuna delle quattro microunità, gli elementi sonori si dispongono ordinatamente lungo tutta la tastiera, con scansione isocrona, dando luogo a profili sonori che hanno la medesima direzione rettilinea ed estensione nello spazio acustico, seppure alternativamente verso i suoni gravi e verso gli acuti.

Complessivamente, le caratteristiche formali, temporali ed intensive della gestualità esecutiva, intrinsecamente associate alla qualità acustica dei materiali sonori prodotti, sono assimilabili metaforicamente a proprietà, azioni, stati emozionali che richiamano una configurazione percettiva

analoga. Continuità, gradualità, regolarità, linearità, periodicità, prevedibilità costituiscono gli indici processuali dell'esperienza sonoro-motoria nella prima parte del brano, e a questi rilievi percettivi possono essere variamente associate, a seconda dello stile cognitivo ed emotivo del bambino, immagini simboliche correlate a equilibrio, calma, serenità, ma anche passività deprimente e dolce cullarsi nei languori della noia, come suggerisce il titolo del brano.

Non è da trascurare, inoltre, un altro aspetto relativo alla prima sezione formale. Alcuni fattori concomitanti tendono a generare un processo di natura regressiva: le durate degli elementi sonori, da una microunità all'altra, sono gradualmente più lunghe; il contatto con la tastiera, nel passaggio dai suoni singoli ai *glissandi*, diviene sempre più ravvicinato e continuo, e presumibilmente la gestualità esecutiva si fa via via più lenta. Con tali fattori concorre anche il linguaggio logico-matematico: il bambino è infatti impegnato nel controllo della seriazione regressiva (da 4 a 1) relativa al numero di elementi sonori nella sequenza di microunità.

Questo sprofondare nella tastiera, questo regredire rallentando i movimenti fino all'immobilità, possono rinviare per analogia a manifestazioni organismiche come l'atto dell'addormentarsi, o a schemi di ordine psicomotorio come lo svanire, il dissolversi. Ma anche, all'opposto, a schemi di natura tattilo-cinestesica riferiti, per esempio, alla polarità leggero/pesante a cui pertiene la stessa immagine, suggerita da Kurtág, della passeggiata sù e giù accanto al pianoforte «come se si trainasse dietro di sé un animale-giocattolo legato ad uno spago». Il gioco proposto potrebbe, infatti, diventare sempre più "faticoso" a causa della resistenza dell'animale immaginato, il quale manifesterebbe la sua riluttanza a farsi trainare fino ad opporsi completamente e a scatenare una colluttazione col suo padroncino.

Un'altra possibile comparazione, questa volta riferita alla sfera delle relazioni topologiche, può essere generata dall'alternanza del movimento lungo la tastiera, il quale, anche per effetto della trasposizione visiva mediata dal segno grafico in partitura, è assimilabile a una camminata che alterna tratti in discesa e in salita (ecco la ragione dell'espressione usata dall'autore: «baloccandosi *su e giù* accanto al pianoforte»). Questa esperienza è molto importante per il bambino, che impara a dominare il concetto di direzionalità di un profilo sonoro nello spazio diastematico, associandolo alla polarità alto/basso.

Come si è accennato, nella seconda parte del brano la situazione si ribalta ed entra in gioco il principio del contrasto. Si sperimenta una gestualità differente, non più longitudinale e orizzontale ma verticale rispetto alla tastiera (*clusters* con avambracci e con palmi delle mani, veri e propri ac-

cordi di sei suoni). L'esecuzione di questi elementi sonori è tale da aumentare la distanza tra corpo e pianoforte, liberando l'ampiezza e la rapidità del gesto fino a raggiungere i limiti estremi delle possibilità fisiche, tanto nell'energia da infondere quanto nell'apertura delle membra. Cambia anche la modalità di misurazione delle distanze e di orientamento corporale: non ci si muove più alternativamente in un senso o nell'altro lungo la tastiera, ma si sta stabilmente al centro di una relazione topologica di simmetria, impegnando simultaneamente entrambe le braccia. La discontinuità formale e temporale nell'epilogo della composizione è generata dal susseguirsi convulso dei cambiamenti nella modalità di contatto con la tastiera e dal ruolo particolarmente significativo assunto dai silenzi. In particolare la seconda pausa, più lunga della precedente, acquista un senso accentuato di rottura e spiazzamento, dovuto all'inaspettata eufonia degli accordi finali dopo la crescente aggressività dei *clusters* precedenti. Il tutto potrebbe far pensare, ritornando all'immagine dell'animale-giocattolo, alla lotta che risolve in una sorprendente riconciliazione.

ALTRI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

D. BERLYNE, *Conflitto, attivazione, creatività* (1960), Milano, Angeli, 1971; C. CANO e G. CREMONINI, *Cinema e musica*, Firenze, Vallecchi, 1995; R. FRANCÈS, *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1958; H. GARDNER, *Il bambino come artista* (1982), Milano, Anabasi, 1993; M. IMBERTY, *Suoni, emozioni e significati*, Bologna, CLUEB, 1986; D. STERN, *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), Torino, Bollati Boringhieri, 1987; *Lo sviluppo cognitivo*, a cura di J. S. Bruner, Roma, Armando, 1994.