

EDUCAÇÃO MUSICAL

REVISTA Nº 106

JULHO/SETEMBRO 2000



ESTUDO COMPARATIVO DE
METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL
ABORDAGENS TEMÁTICAS

v

apem associação portuguesa de educação musical

Instituição de utilidade pública Representante em Portugal da ISME - International Society for Music Education

Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical.

John Paynter*

Quanto à questão das metodologias

Quando o livro *Sound & Silence*¹ foi publicado, em 1970, foi bem acolhido por muitos professores porque pensaram que o mesmo descrevia um novo "método" destinado à educação musical nas escolas. Na Introdução do referido livro, os autores tiveram o cuidado de referir claramente que aquela obra não deveria ser encarada como um "curso" passo-a-passo, nem como "uma série de apontamentos de aulas". Tratava-se, na realidade, de um registo do ensino ministrado por Peter Aston e por mim próprio, em separado, ao longo de um período de cerca de dez anos, durante as décadas de 50 e 60. Pretendíamos, com aquele livro, apresentar exemplos de como havíamos tentado colocar as crianças em contacto directo com a essência da música, mediante o recurso à sua própria imaginação musical. Esperávamos que, mais do que se limitarem a copiar o que havíamos feito, os professores conseguissem "delinear, por si mesmos, uma linha de actuação", desenvolvendo outros projectos de modo a adequá-los às suas próprias circunstâncias.² Ainda assim tornou-se óbvio que, apesar de tudo o que os autores pudessem afirmar em contrário, aquilo que os professores realmente desejavam era um "método"!

Dois dos grandes princípios pedagógicos preceituam que a educação deve, em primeiro lugar, possibilitar-nos, a todos, perceber o que temos (isto é, descobrir onde nos posicionamos e de onde viemos) e, em segundo lugar, levar-nos a enfrentar aquilo que não nos é familiar (ou seja, os desenvolvimentos futuros). Para o conseguirmos, o *método* (na acepção de abordagem didáctica, de estratégia), é fundamental: todo o professor deve ponderar cuidadosamente sobre *o que* deve ser ensinado e sobre a *forma* de o fazer. Podemos observar a actuação de outros professores e adoptar alguns aspectos desses procedimentos mas, em última instância, a decisão quanto ao *modo* de trabalho individual compete a cada um de nós. O ensino é uma arte, e não podemos, pura e simplesmente, apropriar-nos da maneira como outrem ensina. Os princípios são fáceis: a sua colocação em prática é que é difícil.

Desconfio das metodologias porque acredito que os métodos de ensino devem ser pessoais. Transformar os aspectos práticos do ensino numa ciência *despersonaliza-os*. O problema reside no facto de que, em-

bora a pessoa que originalmente concebeu determinado processo seja, com toda a probabilidade, capaz de o seguir com sensibilidade, flexibilidade e – no caso da nossa área de especialização – musicalidade, há o perigo de aqueles que se limitam a "adoptar" esse método o poderem tratar como uma sagrada escritura, a ser obedientemente seguida "à risca", em todos os detalhes, tendo como resultado que o ensino ministrado se torne mecânico e *não*-musical. Repugna-me a ideia de um "Método Paynter". Os livros e artigos que escrevi, bem como os numerosos seminários a que presidi em muitos países nos últimos trinta anos, ou mais, foram motivados, unicamente, pelo meu desejo de partilhar com os outros os meus pensamentos sobre a música e a educação, na esperança de que, a partir desses debates, novas sendas se abrissem. Mas a decisão final sobre o que fazer deve ser sempre vossa.

A composição na base da educação musical

Nos meus primeiros anos como professor tentei achar formas de fazer participar todas as crianças (e não apenas a minoria das que, entre elas, tinham algum talento) nos *processos* da música, porque acreditava que isso iria fazer aumentar a sua sensibilidade e imaginação, fazendo com que a educação musical se tornasse uma parte valiosa da cultura *geral* de toda a gente. Uma vez que a minha actividade musical principal incidia mais sobre a composição do que sobre a execução, ocorreu-me que aquilo que almejava poderia ser mais facilmente alcançado se estimulasse os meus alunos a criarem a sua própria música, por muito rudimentares que os resultados pudessem ser. Afinal, a maioria da música do mundo é assim, e sempre o foi. A maior parte da música tem ambições modestas - resumindo-se por vezes a padrões rítmicos de batimentos de palmas ou pés, ou a melodias curtas e repetitivas, inventadas por pessoas absolutamente desprovidas de educação musical formal. Do mesmo modo, a maior parte da música do mundo é *ágrafa*, sendo criada directamente pelos sons, e as "peças" acabadas são guardadas na memória (sofrendo, seguramente, alterações de cada vez que são executadas).

Também poucas coisas são genuinamente originais, e muita da música que tocamos e ouvimos é derivada. As obras-primas reduzem-se, na verdade, a um pe-

queno número de peças. Não vejo nada de errado nisso: afinal, o que interessa é o facto de a música — toda a música — funcionar *enquanto música*.

Não encaro o meu modo de ensino como um "método", mas sim como a corporização da minha própria crença na música, aliada à convicção de que, para a música chegar a representar uma parte séria e útil da educação, terá de levar à acção e aproximar as crianças da realidade musical (ou seja, não deve cingir-se a um mero palavreado *sobre* música). Infelizmente, no sofisticado mundo das gravações de alta-fidelidade, algumas pessoas esqueceram-se de como é natural fazerem a sua própria música. E, no entanto, a composição não tem grandes mistérios: significa, simplesmente, "juntar", isto é, "organizar padrões sonoros", e ainda há muita gente em todo o mundo que o faz sem ver nada de insólito no facto. Decidi que, em princípio, a composição iria constituir a base do meu ensino musical. Logo, tudo o que eu tinha que fazer era conceber uma forma de o conseguir.

Habitando mundos de som

Havendo tantas maneiras de "entender" a música, quem poderá dizer se uma maneira é mais importante do que outra? Se algumas pessoas apreciam a música porque, para elas, a mesma evoca emoções, estados de espírito ou imagens, ninguém poderá dizer que estão "enganadas". Se outras se deliciam com aquilo que lhes parece serem padrões abstractos, sugerindo uma ordem e pureza de organização similares às qualidades que admiramos na arquitectura, quem lhes poderá negar esse prazer? É manifesto que, de um modo ou de outro, a música nos faz sair de nós mesmos e que, quando a tocamos, cantamos e escutamos, nos oferece uma "vida" imaginária alternativa: um vislumbre de um outro tipo de existência que se manifesta num mundo de sons. O seu propósito é o de *entreter* (no sentido restrito do termo original latino - *inter-tenere* "manter entre" mundos diferentes: o mundo real da nossa existência e o mundo da imaginação).

Ao princípio bastava-me que as crianças baseassem a sua criatividade musical no que quer que fosse que, no mundo "real", captasse a sua imaginação: condições climáticas variadas, características dos animais, disposições de ânimo e sentimentos sugeridos pela poesia ou pela arte dramática.³ Os resultados eram quase sempre agradáveis e o mais excitante, relativamente a este modo de ensino, era que eu nunca era capaz de prever o que iria resultar da imaginação das crianças. Aprendi a "ensinar a partir daquilo que se

nos oferece": comentando, da forma o mais positivamente possível, cada peça acabada quando a mesma era executada, de modo a criar uma base a partir da qual as crianças pudessem progredir enquanto compositoras. Tentei também, continuamente, melhorar o modo como organizava o trabalho nas aulas, desenvolvendo aquilo que posteriormente designei "oficina de pequenos grupos".

Contudo, colocar a *tónica* nos pontos de partida da criatividade musical (e, nas peças acabadas, na medida em que esses pontos de partida haviam sido satisfeitos) significava que não nos estávamos a debruçar sobre a coisa mais importante: a maneira como a música funciona *enquanto música*, e que a torna mais ou menos "bem-sucedida". Comecei a concentrar-me nos aspectos *musicais* – para começar, em técnicas que tinham adquirido proeminência na *New Music* dos anos 60. Estas também forneciam estímulos úteis à composição, e permitiam-me discutir detalhes estruturais segundo diferentes níveis de complexidade (ou seja, o mesmo ponto podia ser explicado numa linguagem muito simples aos mais pequenos, e de uma forma mais complexa aos alunos mais velhos). Este método funcionou igualmente bem com estilos musicais diversos, e não só com a música europeia dos anos 60. O desenvolvimento desta estratégia levou alguns anos, tendo ficado marcada, de início, pelo livro *Hear and Now* e, numa fase mais tardia, pelo *Sound and Structure*.⁴

O aspecto *metodológico* que mais me preocupava (e ainda preocupa) consiste na forma como poderemos ajudar os nossos alunos a serem cada vez melhores a compor. Acredito que a resposta resida na própria música, *na forma como ela é ouvida*. Se conseguirmos descobrir traços que sejam comuns a *toda* a música, então talvez venhamos a dispor de uma base para falar do modo como *uma qualquer* peça funciona e, eventualmente, de uma indicação sobre o que determina o maior êxito de dadas peças em relação a outras. As referências "sociais" na música – expressas nas letras das canções, nas vidas e épocas dos compositores, em contextos culturais exóticos e em instrumentos fora do comum (por exemplo, na música de tipo não-ocidental) – podem ser muito interessantes, mas conduzem-nos noutra direcção, afastando-nos da música em si. Do mesmo modo, as técnicas tradicionais de análise tendem a concentrar-se sobre a notação, que não representa música, consistindo simplesmente em sinais de música em potência. Para melhorarmos a nossa faceta de compositores, devemos concentrar-nos *naquilo que ouvimos*.

Murray Schafer escreveu: "O ritmo é direcção. O ritmo diz: 'Estou aqui, e quero ir para ali!'.⁵ Estou certo de que isso está correcto, mas gostaria de ir mais além: o ritmo significa, essencialmente, *chegada*. As nossas vidas são viagens. Nem sempre estamos seguros do sentido em que seguimos mas, aconteça o que acontecer, movemo-nos e acabamos por chegar. Ao longo do percurso existem numerosos pontos intermédios de "chegada" e de "nova partida". A música serve de modelo desta experiência, de modo que, assim que uma peça começa, temos consciência de que se trata de um acontecimento, e ficamos na expectativa de algum tipo de chegada definitiva, bem como das "mini-chegadas" que irão articular a existência da música no tempo.⁶ Na vida, como na música, notamos que alguns desses pontos de articulação são mais poderosos do que outros, podendo ser progressivos ou recessivos, significando isto que alguns abrem novas possibilidades e permitem que as coisas avancem, enquanto que outros tendem a diminuir ou a abrandar o movimento, podendo mesmo sugerir chegada ao fim ou inevitabilidade. Não se trata meramente de uma questão *do que* acontece mas, o que é mais importante, de *quando* as coisas acontecem, do momento em que as *mudanças* ocorrem: estes são indicadores, ao longo do trajecto, que assinalam *proporções* significativas de um todo.⁷

Em importantes estudos, o musicólogo húngaro Ernő Lendvai mostrou o que julgava significar a chamada Regra de Ouro na música de Béla Bartók.⁸ Admiro-me muito, no entanto, que Lendvai se preocupasse unicamente com a música de Bartók. A Regra de Ouro pode encontrar-se em muitas formas da natureza, como por exemplo nas plantas e nas conchas. É muito usada pelos arquitectos, pintores e escultores e costuma aparecer a confirmar o gosto pela assimetria mais do que pela simetria. Isto também se nota nas "proporções do tempo" de grande parte da música ao longo da história e em diferentes culturas.

Também, se nos restringirmos à nossa música europeia, encontraremos este princípio nas obras de quase todos os compositores. Um exemplo: "Eusebius" (Carnaval, nº 5, op. 9), de Schumann, assenta num motivo de sete notas em quatro tempos. Esta figuração, dividida assimetricamente em " $2/3 + 1/3$ ", tem a parte maior com carácter "progressivo" (levando o interesse do ouvinte em frente, para as notas mais agudas do compasso) e a parte menor, com carácter "recessivo"⁹ (descendo abruptamente e, desse modo, soltando a tensão, exactamente quando esperávamos que aumentasse). Schumann elaborou isto numa frase

de quatro compassos, também caracterizada por " $2/3 + 1/3$ " – Regra de Ouro. A frase é repetida com pequenas diferenças de acompanhamento que, e isto é novo, tem uma moderada qualidade progressiva. O progressivo avançar da música é então continuado pela diminuição do valor das figuras rítmicas da septina (com efeito, aumentando a velocidade) e, ao mesmo tempo, alargando os intervalos e aprimorando a harmonia do acompanhamento. De uma forma discreta, estas mudanças são ampliadas depois, precisamente pelo enriquecimento da textura (*più lento, molto teneramente*), a mão direita em oitavas a acompanhar, intervaladamente, amplos acordes. A música aparece "puxando para a frente" até um momento de grande expectativa, mas quando se chega a esse ponto começa a descida, com sentimento de resignação, para acabar calmamente como começou. O compositor controla todas estas progressões e recessões por meio de subtis mudanças na textura e na dinâmica, cada uma das quais ocorre num ponto resultante de uma proporção usada na Regra de Ouro. Não acredito que Schumann tivesse conscientemente procurado este caminho. Antes, o que ele sentiu e o que tentou fazer-nos experimentar foi o poder daquele regresso natural (quase inevitável) ao tema de abertura – ainda que na sua versão alargada de oitavas agudas, enriquecido pelos amplos acordes da mão esquerda: esse ponto é RO₁ (indica o ponto de divisão resultante da Regra de Ouro – RO) e é isso que dá origem à sensação de poder.

O mesmo tipo de concepção " $2/3+1/3$ " pode ser escutado na peça "Maharo Jalalo Bilalo Ghar Kad Avasi" (À Espera do Meu Amor), uma canção folclórica de Rajasthan.¹⁰ É evidente que implica improvisação, e não existe, certamente, qualquer hipótese de estes músicos terem conscientemente baseado esta peça num padrão do tipo Regra de Ouro. E, no entanto, as alterações são dramáticas: a primeira entrada de uma voz a solo; a adição de uma segunda voz e do *dholak* [tambor em forma de barril com duas membranas]; um súbito aumento da velocidade; a intensificação de sons vocais muito agudos; finalmente, outro aumento de velocidade. Cada uma destas novas "partidas" ocorre num ponto (ou muito próximo de um) da Regra de Ouro.

Um outro exemplo não-ocidental pareceria reforçar a possibilidade de as proporções *ouvidas* (sentidas) entre as durações de cada secção e a duração global serem fundamentais para a satisfação que para nós deriva da música. "Bubaran Hudan Mas" (Chuva Dourada) é uma obra, anormalmente curta, de música de gamelão da Corte Javanesa (Indonésia).¹¹ É uma

tradição clássica que não tem nada em comum com as formas clássicas europeias. Uma das características de toda a música de gamelão é o ponto em que a velocidade aumenta subitamente. Neste caso, ocorre numa mera fracção antes do ponto resultante da Regra de Ouro. A duração total é de 125 segundos. O aumento de velocidade regista-se aos 77 segundos. O ponto RO estaria situado nos 77 segundos e 25 décimos ($125 \times 0,618 = 77,25$). A complementar o súbito acréscimo de velocidade, verifica-se um igualmente dramático abrandamento, já perto do final. Apercebemo-nos dele aos 107 segundos, que é o ponto resultante da Regra de Ouro, na passagem da música entre RO₁ e o fim, isto é, o total de duração menos RO₁ ($125 - 77,25 = 47,75 \times 0,618 = 29,5095$ mais RO₁ ($77,25 = 106,7595$ (107). Do mesmo modo, 7 segundos depois de a peça se iniciar, ouve-se pela primeira vez todo o conjunto de gamelão: aqui o ponto de secção seria aos 6,96 segundos.

As relações proporcionais entre estes momentos são *sentidos* (isto é, não são calculados nem notados) e relacionam-se, por seu turno, com a duração total de cada peça, mas *essa* duração não é calculada. O momento em que uma peça deve terminar depende do tipo de material musical inventado e das direcções que esse próprio material parece querer tomar. (O oposto também é verdadeiro: se se pedir a um compositor que crie música com uma determinada duração – para um filme, por exemplo – então será questão de se inventar um tipo de material musical susceptível de ser satisfatoriamente trabalhado dentro do espaço temporal pré-determinado. Existe a impressão de que, em face de uma dada ideia geral que presida a uma peça musical, as melodias ou o que quer que seja que inventemos para a exprimir, *sugerirão por si próprias, assim como o que deveria acontecer e quando as mudanças deveriam ocorrer*).

Ensinando a partir daquilo que se nos oferece

Quando escutamos música composta ou improvisada por crianças – mesmo crianças muito pequenas – conseguimos frequentemente ter o mesmo sentimento de que existe uma relação entre os materiais musicais inventados, as proporções internas (i. e., os pontos em que as mudanças ocorrem), e a duração total. Considero difícil escapar à conclusão de que estas coisas se devem encontrar no âmbito do processo de fazer música. Diferentemente da informação analítica baseada na notação musical, estas características estruturais só nos são acessíveis quando escutamos a música. Na

verdade, permito-me sugerir que, quando alguém concebe uma peça, é a sua percepção da "adequação" das proporções internas ao todo que lhe diz quando é que a mesma está realmente acabada. Se as crianças (como qualquer outro compositor) conseguem ter um conhecimento intuitivo de relacionamentos tão importantes no som musical, então talvez existam percepções nas quais os professores devam basear os seus comentários. Não estou a sugerir que se devam considerar as proporções da Regra de Ouro como um determinado tipo de "norma" (do género, "se conseguirem boas proporções terão uma boa peça"). Nem todas as composições musicais funcionam dessa forma, mas todas as peças têm uma duração total (toda a música tem um princípio, meio e fim), e todas elas implicam, em diferentes graus, mudanças ou repetições. Estas características estão decisivamente ligadas ao carácter dos materiais melódicos e rítmicos e à utilização que o compositor faz do timbre, do tempo, da dinâmica, da densidade, da articulação e da textura-espaco, em combinações sempre variáveis, a fim de criar uma progressão ou regressão. Mesmo na mais simples das improvisações breves podemos encontrar muitos temas de discussão, muitas outras coisas para comentar de maneira positiva, de forma a que as crianças aprendam como é que a música funciona e o que é que a torna tão estimulante e interessante.¹²

¹ John Paynter e Peter Aston, *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

² V. *Sound and Silence*, pág. 9.

³ Chegados a este ponto, no Seminário realizado em Lisboa assistimos a parte de um filme rodado em 1966 (intitulado *All our own work*, da BBC Television, com produção de John Hosier e comentário de John Paynter). O extracto mostrava um grupo de crianças de uma escola de aldeia no North Yorkshire visitando algumas grutas locais, falando sobre a experiência e inventando e executando música inspirada por aquilo que haviam observado.

⁴ John Paynter. *Hear and Now: an introduction to modern music in schools*. Londres, Universal Edition, 1972. John Paynter. *Sound and Structure*. Cambridge. Cambridge University Press, 1992.

⁵ R. Murray Schafer, *Ear Cleaning*. Don Mills, Ontario, BMI Canada Ltd., 1967, pág. 21.

⁶ Cf. Marie-Laure Bachman, *Dalcroze Today: an education through and into music*, Oxford. Clarendon Press, 1991 (pág. 302: "it became a matter of finding arrival points" tornou-se uma questão de encontrar pontos de chegada).

⁷ Para uma explicação mais detalhada v. John Paynter, "The Form of Finality: a context for musical education", in *British Journal of Music Education*, vol. 14, n° 1 (Março de 1997), págs. 5-21. Cambridge. Cambridge University Press. V., também, John Paynter, "Che cosa si può dire sulla musica? Un progetto di ricerca sull'educazione musicale creativa", in *beQuadro*, 66/67, Abril-

Setembro 1997. Fiesole: Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale.

⁸ Ernő Lendvai, "Duality and Synthesis in the Music of Béla Bartók". *The New Hungarian Quarterly*, vol. III, nº 7. Budapeste, Corvina Press, Julho-Setembro 1962, págs. 91-114. V., também, Ernő Lendvai, *Béla Bartók: an analysis of his music*. Londres, Kahn & Averill, 1971.

⁹ Esta peça foi debatida no seminário realizado em Lisboa de uma forma que eu espero que tenha sido bem mais animada do que a que consta deste texto. É extremamente difícil (senão mesmo impossível) transmitir qualquer sentimento de *descoberta* na descrição escrita de uma obra musical. É por essa razão que, infelizmente, a leitura das análises se torna, amiúde, tão fastidiosa. Os leitores poderão achar útil irem ouvindo uma gravação da peça de Schumann enquanto procedem à leitura desta descrição.

¹⁰ No disco *The Songs of the Desert Sands* (NRCD 0059 DDD).

¹¹ *Bubaran Hudan Mas* de Pura Paku Alaman, Jogjakarta: Director Ki R. T.. Waitodiningrat. Gravado em Java por Robert F. Brown (da Universidade de San Diego). Elektra Nonesuch Explore Series, CD 7559-72044-2, 1991.

¹² No Seminário realizado em Lisboa escutámos uma improvisação ao piano por duas crianças italianas de seis anos. A peça intitulava-se *Il Mostro* ("o Monstro") e, para além das características "tipicamente monstruosas" da música (particularmente o emprego de notas muito graves), destacou-se igualmente a qualidade da invenção do motivo principal e, designadamente, o emprego bem pensado (*sentido*) de acordes sustentados e de silêncios. Pareceu-nos de algum significado o facto do dramático acorde em fá bemol ter ocorrido muito perto do ponto de RO₁.

© John Paynter 1999. Direitos de Autor reservados.

Comunicação apresentada no Seminário "Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical," 8 de Abril de 1999.

Tradução de Maria da Graça Marques Mano G. Peres.

John Paynter: Professor Emérito, Universidade de York, Reino Unido. Compositor e escritor sobre música e educação musical. Em 1969 entrou na faculdade de música da Universidade de York, depois de leccionar, durante alguns anos, em escolas do ensino geral e escolas superiores de educação. Tornou-se Professor [Cátedra] em 1982 e foi Director do Departamento de Música até se retirar do serviço, em 1994. As suas composições incluem muitas obras corais, a cantata sinfónica "The Inviolable Voice" (para 3 solistas: tenor, barítono e baixo; coro duplo e orquestra), obras orquestrais (incluindo três peças para orquestra e audiência), dois quartetos de cordas, música para piano – incluindo uma *large scale sonata* –, e algumas obras de teatro musical para crianças. Escreveu para rádio e televisão, e os seus livros *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972), *The Dance and the Drum* (1974), *Music in the Secondary School Curriculum* (1982), e *Sound and Structure* (1992) foram traduzidos em várias línguas.

Durante 25 anos foi Editor Geral da série da Cambridge University Press, *The Resources of Music*, e de 1984 a 1997 foi Editor Adjunto (com Keith Swanwick) do prestigioso *British Journal of Music Education* (Cambridge University Press). Em 1985 foi designado OBE por serviços prestados à Música.